DOI 10.20504/opus2025.31.03

CC BY

La iniciación musical del niño na perspectiva de um *design* didático atemporal

Nilceia Protásio
https://orcid.org/0000-0003-3218-971X
(Universidade Federal de Goiás, UFG/ Escola de Música e Artes Cênicas/ Goiânia-GO, Brasil)

Resumo: Este texto pretende trazer um olhar contextualizador sobre *La iniciación musical del niño*, obra de Violeta Hemsy de Gainza. Posto isso, este trabalho tem como objetivo: 1) problematizar a inserção da criança, do professor, do método e da aula no processo de iniciação musical; 2) reconhecer as contribuições da obra *La iniciación musical del niño* para a construção de um *design* didático; 3) demonstrar nas bases epistemológicas e propostas práticas a atemporalidade didática de *La iniciación musical del niño* (1964). Trata-se de um ensaio dissertativo que procura refletir criticamente sobre alguns temas tratados por Gainza na obra citada: (a) criança, (b) professor, (c) método e (d) aula de música. Os temas propostos pela autora nos conduzem a reinterpretá-los e incorporá-los em nossa atuação em sala de aula. É possível emergir, por meio da fusão entre a criança, o professor, o método e a aula, um design didático atemporal.

Palavras-chave: *La iniciación musical del niño*. didática da música. design didático. Violeta de Gainza.

The child's musical initiation from the perspective of a timeless didactic design

Abstract: This text aims to provide a contextualized perspective on "*La iniciación musical del niño*", a work by Violeta Hemsy de Gainza. Accordingly, this study seeks to: 1) Discuss the inclusion of the child, the teacher, the method, and the lesson within the musical initiation process; 2) Recognize the contributions of the work *La iniciación musical del niño* to the construction of a didactic design; 3) Demonstrate the timeless didactic nature of *La iniciación musical del niño* (1964) based on its epistemological foundations and practical proposals. This is a discursive essay that critically reflects on certain themes addressed by Gainza in the mentioned work: (a) the child; (b) the teacher; (c) the method and (d) the music lesson. The themes proposed by the author invite reinterpretation and incorporation into our classroom practices. Through the fusion of the child, the teacher, the method, and the lesson, it is possible to develop a timeless didactic design.

Keywords: *La iniciación musical del niño*. music didactics. didactic design. Violeta de Gainza.

PROTÁSIO, Nilceia. *La iniciación musical del niño* na perspectiva de um design didático atemporal. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 31, e253103, p. 1-16, 2025. http://dx.doi.org/10.20504/opus2025.31.03
Recebido em 17/12/2023, aprovado em 13/12/2024, publicado em 20/2/2025

É digno de nota que, em meio a estes escritos, a renomada autora do livro-base deste texto, Violeta Hemsy de Gainza (1929–2023), nos surpreendeu com sua partida. Se, por um lado, somos tomados por profunda tristeza e melancolia, por outro, seu falecimento recente faz crescer em nós inúmeros motivos para propagar seu inspirador legado[1]. Entre memórias deixadas, cursos ministrados, palestras proferidas e publicações valiosas, destacamos Violeta de Gainza, psicopedagoga, musicoterapeuta e educadora musical de excelência. Para o trabalho ora apresentado, trazemos um olhar contextualizador sobre sua obra *La iniciación musical del niño* lançada em 1964 e que completou 60 anos de edição.

As conexões entre a didática geral e os modos de ensinar música refletem bases epistemológicas e desdobramentos práticos no campo da didática musical. Ao "beber da fonte" da Pedagogia, destacamos a forte influência de Amós Comenius, cujo pensamento se assentou no sistema universal de ensino e na totalidade do conhecimento humano. Um termo que marca o ideal de Comenius é "sistematização", que se traduz em um tipo de educação que se alicerça na ordem natural das coisas, defendendo, por consequência, o respeito às características da idade e da capacidade do indivíduo.

Algumas realidades parecem não mudar ao longo do tempo, posto que um dos componentes que fundamentam o ato de ensinar se firmam em objetivos e em definição de propósitos. Como relação interdependente, se interpõem a sensibilidade e a preparação psicológica e pedagógica do professor – aspectos que poderão ser notados no pensamento de Gainza (1964) mais adiante.

Desde meados do século XX, testemunhamos uma revitalização do ensino musical. Diferentes métodos têm buscado formas de transmitir a música de maneira atrativa, especialmente para a criança (Gainza, 1964, p. 21). As interposições localizadas de Violeta de Gainza certamente se refletem em sua produção. Posto isso: como a autora concebe as partes integrantes e os modos de operação presentes no campo didático do ensino de música para crianças? É provável que *La iniciación musical del niño* se insira nas circunstâncias atuais, após 60 anos de sua publicação? Sobre quais pontos residiriam o *design* atemporal de *La iniciación musical del niño*?

O *design* didático no campo da música tratado neste trabalho pode ser definido como o delineamento de saberes psicológicos, pedagógicos e musicais que se concretizam a partir das concepções sobre a aula, seus objetivos e resultados. Pressupondo que as metas são alcançadas pelas vias da preparação e da organização, o planejamento se transforma em condição fundamental para a concretude da aula, incidindo sobre o professor e sua responsabilidade em articular objetivos, conteúdos e metodologias.

Na relação dialógica onde se apresentam os componentes da didática: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação, o professor assume o protagonismo. Com base nessa realidade, reside nele mesmo o ato de ensinar. Como um dos pontos centrais de *La iniciación musical del niño*, a autora faz algumas sinalizações no que tange à prática pedagógica, para ela, revestida de disposição e força, de um "espírito" particular:

[1] Violeta Hemsky de Gainza nasceu em 25 de janeiro de 1929 e faleceu em 7 de julho de 2023.

> O espírito pedagógico é curioso, criativo, inquieto. É uma linha que avança vibrante, mas que se move e ondula porque aspira a explorar até o último resquício do homem e da música. Não repete simplesmente o que o livro diz, mas o recria a cada momento (Gainza, 1988, p. 96).

Vibrar, aspirar, mover e recriar parecem traduzir o que esperamos do ato pedagógico. Desse modo, os elementos da didática se desenham de modo dinâmico e adaptável, seguindo um fluxo inédito e singular. Nesse campo de originalidade,

> […] de mestres otimistas, entusiastas, inquietos, sairão, seguramente, alunos otimistas, entusiastas, inquietos. Assim, e só assim, o professor conseguirá transmitir e despertar no aluno a semente, o germe dessas tendências básicas e inerentes à condição de músico, de artista de homem do nosso tempo (Gainza, 1988, p. 98).

Ousando prosseguir no mesmo "espírito pedagógico" de Violeta de Gainza, este trabalho tem como objetivo: 1) problematizar a inserção da criança, do professor, do método e da aula no processo de iniciação musical; 2) reconhecer as contribuições da obra *La iniciación musical del niño* para a construção de um *design* didático; 3) demonstrar nas bases epistemológicas e propostas práticas a atemporalidade didática de *La iniciación musical del niño* (1964).

Trata-se de um ensaio dissertativo que procura refletir sobre alguns temas tratados por Gainza na obra citada: (a) criança, (b) professor, (c) método e (d) aula de música. Cada eixo é tratado como categoria de análise e em contraponto com as partes estruturantes de uma aula, como: objetivos, conteúdos, metodologia e recursos didáticos[2]. Nas combinações dos quatro eixos, defendemos a ideia de *design* didático, assumindo-a como um delineamento subjetivo, resultante da relação entre a pessoa e o objeto, incluindo neste: o professor, o aluno e os modos de ensinar.

A revisão de literatura tem como ponto central o pensamento de Violeta de Gainza (1964) acerca dos assuntos da Primeira Parte de *La iniciación musical del niño*. Por meio de eixos temáticos, este trabalho busca uma interação bibliográfica crítica e elucidativa. Para isso, autores como Willems (1966, 1994), Schön (2000) e Nóvoa (2009) suscitam discussões oportunas para a compreensão do embasamento da obra em questão.

Previamente, são analisados os fundamentos pedagógico-musicais e seus desdobramentos, a partir da obra central desta pesquisa. Em momento posterior, são articulados os assuntos tratados por Gainza, conforme a visão de outros autores. A atenção concentra-se na concretização de algo concebido em uma época determinada, ao mesmo tempo em que alcança dimensões incalculáveis. Argumentamos, portanto, que *La iniciación musical del niño* guarda, na essência de sua didática, um potencial de atemporalidade na educação musical.

[2] Pelo apanhado do conteúdo de *La iniciación musical del niño*, consideramos propício não tratar do tópico "Avaliação", mesmo reconhecendo-o como parte integrante do campo da didática.

1. La iniciación musical del niño e as concepções sobre a criança, o professor, o método e a aula de música

a) A criança

Embora a iniciação musical não seja exclusivamente ligada à infância, é comum constatarmos esse vínculo no pensamento dos pedagogos musicais do século XIX, que sustentaram a importância de um período preparatório nos estudos musicais da criança (Jaques-Dalcroze, 1904a, 1904b, 1906a, 1906b. Willems, 1962, 1966, 1994, 2011). Nesse cenário histórico, diferentes interfaces se manifestam na experiência musical, como: a exploração do gesto corporal, a integração música-movimento-fala e o desenvolvimento da sensorialidade, afetividade e consciência auditiva. Assim, desperta-se a aprendizagem musical no universo infantil, de modo a destacar a natureza curiosa, inquieta, receptiva e criativa da criança.

No início de *La iniciación musical del niño*, a autora versa sobre a ponte existente entre a criança e a música. Salienta que essa fusão somente é possível com o intermédio do professor. A autora defende a ponte entre o professor e a criança e a necessidade do estudo da personalidade infantil, no intuito de proporcionar o intercâmbio de experiências e emoções.

Diante das diferenças de idade e de gerações, alguns docentes lidam com distintas necessidades e interesses. As relações familiares, por vezes, complexas, podem encontrar desafios no tratamento com seus pequenos. Posto isso, de que modo as pessoas podem se aproximar da criança com o intuito de ensiná-las? Que caminhos o professor pode trilhar para adentrar ao universo infantil? Estas questões constituirão pontes ao abordar a figura do professor na busca do esboço de alguma resposta.

Baseado em Gainza (1964), o estudo da "alma infantil" se dá pela observação de traços característicos: a) a criança é um ser fisicamente ativo, espiritualmente inquieto, que ama o movimento e a atividade; b) a criança tem laços profundos com a música. Em ambientes favoráveis, encontra na música e no canto grande satisfação; c) a criança é um ser emotivo: aprende se lhe ensinam com amor.

Na esteira desse pensamento, os legados de Émile Jaques-Dalcroze[3] e Edgar Willems[4] revelam-se como pontos de identificação, junção e continuidade no modo com que a autora compreende determinados preceitos, para que se construa um *design* didático pleno de sentido.

Acerca da formação auditiva, é importante que a criança cante e escute materiais de indiscutível qualidade. Gainza (1964) solicita a devida atenção para a idade e as variadas situações de aprendizagem. Sob esse ponto de vista, recomenda: "Durante a sua formação, a criança deverá ter oportunidade de ouvir ou executar música de vários gêneros, começando pelas canções infantis mais enraizadas na comunidade" (Gainza, 1964, p. 26, tradução nossa[5]). Posteriormente, devem-se apresentar

[3] Os solfejos melódicos e rítmicos dalcrozeanos são acompanhados de gestos e devem buscar a interação entre a experiência auditiva e a experiência física. Dalcroze preparou exercícios para permitir que seus alunos reconhecessem a altura dos sons, identificassem os intervalos, apreendessem as harmonias, analisassem as relações entre as sensações auditivas e vocais e sensibilizassem o ouvido (Protásio, 2022).

[4] De modo especial, Gainza nutria afinidade e admiração pela pedagogia de Edgar Willems, considerando-o "uma figura brilhante no campo pedagógico musical", cujas contribuições e ideias pedagógicas "são hoje de grande relevância e longe de serem superadas" (Gainza, 2010, p. 20, tradução nossa).

[5] Original: "Durante su educación, el niño debe tener oportunidad de escuchar o ejecutar música de diversos géneros, comenzando por las canciones infantiles más arraigadas en la comunidad" (Gainza, 1964, p. 26).

pequenas obras originais de grandes compositores. Por fim, ajudá-las a se familiarizar com peças maiores, de diferentes épocas.

Partindo da premissa de que a criança é receptiva e curiosa, há grandes chances de que ela ame genuinamente a música, e esteja aberta para viver as diferentes formas de experiências musicais. Nesse ponto, reside uma das forças do pensamento de Gainza: a finalidade básica de uma educação musical é fazer com que o indivíduo ame a música.

> A música é uma linguagem e, como tal, pode expressar impressões, sentimentos, estados de espírito. Alguns compassos após iniciar uma peça musical, um clima ou atmosfera que transcende os limites do som é configurado automaticamente. Assim, atribuímos diferentes qualidades à música: pode parecer serena, emocionante, bem-humorada, tensa, angustiante, satírica, inquisitiva, elegante, de mau gosto, sugestiva, sensual, misteriosa, imponente, marcial, barata etc. (Gainza, 1964, p. 25, tradução nossa)[6].

As bases de Violeta de Gainza não apenas justificam parte de sua pedagogia, como nos conduzem a inesgotáveis abordagens metodológicas.

b) O professor

Ser professor é possuir o desejo de sê-lo, é amar o que ensina, é ser curioso suficiente para alcançar a criança e querer instrui-la. O exercício da docência é um *continuum* de descobertas, do estudo da matéria, e do desenvolvimento de capacidades psicológicas, pedagógicas e musicais.

Ao abordar a docência, Violeta de Gainza (1964, p. 27, tradução nossa) defende que:

> A condição primordial para dedicar-se à delicada tarefa do ensino é sentir uma verdadeira paixão pela matéria que se ensina. Este sentimento, quando é genuíno, vai acompanhado geralmente de um irrefutável desejo, ou necessidade de transmitir e difundir o objeto de interesse[7].

A autora relaciona desejo, paixão e necessidade como forma de interligar os campos de atuação didática. São inevitáveis as considerações sobre as habilidades para efetuar tarefas, ideias de êxito e de rendimento, e a interlocução entre domínio da matéria e preparação pedagógica. Em consonância, admite a frequência de professores que não possuem uma adequada preparação psicopedagógica, ao mesmo tempo em que outros carecem de conhecimento musical.

A capacidade de transmitir conhecimento deve estar em plena evolução. Cabe ao professor a iniciativa dos processos que vão conduzir ao efetivo aprendizado e ao sincero amor da criança pela música.

---

[6] Original: "La música es un lenguaje y, como tal, puede expresar impresiones, sentimientos, estados de ánimo. Pocos compases después de iniciarse una obra musical queda automáticamente configurado un clima o una atmósfera que trasciende los limites sonoros. Así atribuimos a la música cualidades diversas: puede parecernos serena, excitante, jocosa, tensa, angustiante, satírica, inquisitiva, elegante, de mal gusto, sugestiva, sensual, misteriosa, imponente, marcial, barata, etc." (Gainza, 1964, p. 25).

[7] Original: "La condición primordial para dedicarte a la delicada tarea de la enseñanza es sentir una verdadera pasión por la materia que se enseña. Este sentimiento, cuando es genuino, va acompañado generalmente de un irrefrenable deseo o necesidad de transmitir y difundir el objeto de interés" (Gainza, 1964, p. 27).

> O professor de música deveria estar preparado para responder de imediato às perguntas plantadas por seus alunos que se referem ao significado dos termos que aparecem no texto das canções, indicação histórica, geográfica ou cultural de uma corrente ou fato musical, ou as relações que existem entre a música e o conhecimento de idiomas, ciências exatas (sobretudo matemática e acústica), estética, história da arte, filosofia etc. (Gainza, 1964, p. 28, tradução nossa)[8].

As afluências apresentadas apontam para uma realidade difícil de tratar. O nível de exigência se impõe como desafio, visto que a amplitude do conhecimento se alarga para além da música. Os cenários são multifacetados. Diante da excelência de sua tarefa, o professor faz sobressair conhecimentos científicos e artísticos, propiciando aos seus alunos significativas experiências culturais.

Gainza (1964) entrelaça, com proeminência, três tipos de preparação indispensáveis ao professor: 1) prática psicológica, 2) preparação pedagógica e 3) preparação musical. As partes podem ser dispostas de forma interdependente, assim como interpretadas em sua inteireza.

A visão psicológica visa detectar, identificar, compreender e orientar atitudes, ações e reações humanas. À vista disso, Gainza (1964, p. 28) atesta que a psicologia musical é benéfica ao professor, pois o orienta acerca da aprendizagem musical da criança. Pode ainda clarificar as necessidades afetivas e mentais de acordo com as diferentes fases do crescimento, incluindo preferências, aversões e graus de concentração.

A preparação pedagógica possui em seu âmago o vínculo da criança com a música. O professor ocupa a preponderância nesse cenário à medida que viabiliza, adapta e valoriza as múltiplas situações pedagógicas. Sua competência didática o fará capaz de agir com segurança e eficácia. Nesse caminho, necessita de "a) um bom método; b) recursos variados para o ensino; c) um critério desenvolvido, que lhe permita escolher o material pedagógico mais adequado" (Gainza, 1964, p. 29, tradução nossa)[9].

Atentando-se para outra temática, a autora trata de modo pormenorizado as questões associadas à preparação musical. O que Violeta de Gainza entende por preparação musical? Quais os indicativos que considera para alguém estar apto para ensinar?

Partindo do pressuposto de que o ouvido deve ser capaz de discernir melodia, harmonia e ritmo, são descritos conhecimentos de teoria e prática musicais elementares. Estas compreendem: a) aspecto melódico: tonalidade, escalas maiores e menores, acordes fundamentais, alterações, intervalos etc.; b) aspecto rítmico: pulso, acento, compassos, valores e fórmulas rítmicas fundamentais, improvisação etc.. Sobre cultura vocal, são incluídos: educação e manejo da voz no canto, e capacidade para descobrir e solucionar os problemas de emissão vocal. Como correlação, segue o domínio de um instrumento de teclado, como o piano, de um instrumento complementar auxiliar, como o violão, flauta doce ou outros, além de um bom manejo de instrumentos de percussão (Gainza, 1964, p. 30).

[8] Original: "El maestro o profesor de música debería estar preparado para responder de inmediato a las preguntas planteadas por sus alumnos, ya se refieran al significado de los términos que aparecen en el texto de las canciones, a la ubicación histórica, geográfica o cultural de una corriente o un hecho musical, o las relaciones que existen entre la música y el conocimiento de idiomas, ciencias exactas (sobre todo matemáticas y acústica), estética, historia del arte, filosofía, etc." (Gainza, 1964, p. 28).

[9] Original: "a) un buen método; b) recursos variados para la enseñanza; c) un criterio desarrolado, que le permita escoger el material pedagógico más adecuado" (Gainza, 1964, p. 29).

Sobre a inquietude da criança, espera-se que o professor tenha conhecimento de expressão corporal para canalizar a energia física dos alunos. Além disso, esperam-se conhecimentos básicos de harmonia com o propósito de acompanhar as canções infantis e folclóricas (Gainza, 1964, p. 30). A autora sugere outras qualidades ligadas: à regência coral, à prática de improvisação e aos conhecimentos de história da música.

Concernente à melodia e harmonia, almeja-se que ele seja capaz de: a) entoar acordes maiores e menores; b) distinguir auditivamente o modo maior e menor; c) cantar de memória uma canção simples em determinada tonalidade; d) reconhecer auditivamente e reproduzir os sons de um acorde de três ou quatro notas; e) improvisar frases cantadas e improvisar no piano melodias simples harmonizadas.

A lista é rigorosa e parece ser inegociável quando inserida nesse contexto. No encadeamento dos constituintes da preparação musical, é incluída a parte rítmica, que, por sua vez, abrange o desenvolvimento auditivo e a liberdade na realização musical, a saber: a) reconhecer auditivamente compassos binários, ternários e quaternários; b) distinguir compassos simples e compostos; c) improvisar frases rítmicas em ambos os compassos; d) reconhecer os ritmos fundamentais, inclusive, anotar o ritmo das canções infantis conhecidas (Gainza, 1964, p. 31).

Sobressai no mesmo tema a indispensabilidade da inquietude do professor e de sua curiosidade insaciável, assim como o desejo de se aperfeiçoar ao máximo para influenciar os seus alunos.

c) O método

Violeta de Gainza parte da premissa de que o bom professor não prescinde de um bom método. E, assim como o desejo e a curiosidade convergem para ações seguras e eficazes, a ordenação e a progressão se constituem como bases metodológicas adequadas. Devemos nos atentar, portanto, para a adaptação às características psicológicas do indivíduo – eixo relevante no qual a autora se alicerça.

Uma crítica aponta para o modo tradicional do tratamento da matéria, ministrada de modo isolado e desvinculado entre si. A advertência prossegue quanto ao descuido com a experiência e as necessidades específicas do aluno:

> […] o enfoque ao qual estamos nos referindo poderia ser qualificado como **psicológico**, que se baseia, essencialmente, no respeito daquelas necessidades individuais e procura oferecer à criança ou ao principiante os elementos que, por sua modalidade ou caráter, resultam mais acessíveis à sua capacidade de compreensão, à sua sensibilidade e à sua experiência imediata (Gainza, 1964, p. 34, grifo do autor, tradução nossa)[10].

Retomando o ordenamento e o manejo do conteúdo, Gainza os insere no campo do método. Sobre isso, elenca alguns critérios: a) distingue métodos intelectuais (lógicos) e ativos (psicológicos); b) estabelece conexões entre as funções mentais, psicológicas ou corporais, e métodos intelectuais, sensoriais e rítmicos, respectivamente; c) diferencia métodos que fomentam a invenção, métodos de ordenação histórica, métodos de técnica instrumental e outros.

[10] Original: "El enfoque a que nos estamos refiriendo podría calificarse de **psicológico**, ya que se basa esencialmente en el respeto de aquellas necesidades individuales y procura ofrecer al niño o al principiante los elementos que, por su modalidad o carácter resultan más accesibles a su capacidad de comprensión, a su sensibilidad y a su experiencia inmediata" (Gainza, 1964, p. 34, grifo do autor).

A autora persevera com sua pergunta retórica: o professor deverá, pois, "[…] atentar-se em primeiro lugar às necessidades e características da personalidade infantil durante o ensino, ou somente se preocupar em expor ordenadamente sua matéria?" (Gainza, 1964, p. 36, tradução nossa)[11].

Na Introdução da obra, reconhece sua identificação com os métodos baseados em fatores psicológicos, apontando fortemente para o extraordinário progresso da psicologia. Nesse delineamento, pode-se obter resultados mais concretos e otimistas. Por outro lado, as pesquisas sobre a influência psicológica nos processos de audição e aprendizagem musical impulsionam o desenvolvimento da musicalidade presente em todo o indivíduo (Gainza, 1964, p. 11).

Mais adiante, a autora menciona o método global, consagrado pela pedagogia moderna e que tem como base a psicologia infantil: 1) é denominado global porque sustenta a ideia de que todo o conhecimento verdadeiro se baseia na percepção de unidades providas de sentido. Logo, procede do todo, que é apreendido como algo concreto, diretamente vinculado à experiência da criança; 2) deve-se permitir aos estudantes nas escolas que aprendam a escrever, escrevendo; a falar, falando; a cantar, cantando; a raciocinar, raciocinando – conforme as ideias de Comenius, precursor do método global.

À vista disso, o método global supõe as qualidades fundamentais na aprendizagem: experiência e liberdade. Por experiência, entende-se: atividade física, espiritual e mental, na qual se traduz o canto, movimentos corporais e atividades rítmicas variadas. O conceito de liberdade diz respeito à flexibilidade e ao espírito criador, que deve prevalecer na aprendizagem, evitando a mera repetição dos conteúdos. Portanto, a aula deve ser o momento de expressão livre, com inúmeras oportunidades de improvisação e composição, de forma a usufruir da liberdade. Essa abordagem metodológica promove o: a) desenvolvimento da sensibilidade (aspecto espiritual); b) desenvolvimento do ouvido (aspecto físico); c) desenvolvimento da capacidade intelectual (aspecto mental) (Gainza, 1964, p. 39).

Sobre possível desdém ou esquecimento de outros métodos, Gainza se posiciona:

> Ouvimos às vezes dizer que tal ou qual método tenha sido "superado". O fato de que na atualidade se aplica de forma exaustiva somente em muito poucas instituições de ensino musical o famoso método da Dalcroze tal como fora concebido originariamente por seu autor, não significa que ele mesmo tenha sido superado. Poder-se-ia afirmar o mesmo do igualmente conhecido método Orff, de mais recente criação. De todos os métodos, perdura aquele mais universal ou mais verdadeiro, de acordo com as características da psiquê infantil (Gainza, 1964, p. 41, tradução nossa)[12].

Fundamentados nisso, convém problematizar a amplitude de dispositivos didáticos na mobilização de saberes musicais e pedagógicos na atualidade. Semelhantemente, considerar as distintas metodologias, incluindo ênfases nos aspectos: intelectuais e ativos, sensoriais e corporais, individuais e coletivos.

[11] Original: "[…] atenderse en primer término a las necesidades y características de la personalidad infantil durante la enseñanza, o sólo se preocupará el maestro de exponer ordenadamente su materia?" (Gainza, 1964, p. 36).

[12] Original: "Oímos a veces decir que tal o cual método ya ha sido 'superado'. El hecho de que en la actualidad se aplique en forma exhaustiva sólo en muy pocas instituciones de enseñanza musical el famoso método Dalcroze tal como fuera concebido originalmente por su autor, no significa que el mismo haya sido superado. Y lo mismo podría afirmarse del igualmente conocido método Orff, de más reciente creación. De todos los métodos perdura aquello que poseen de más universal o más verdadero de acuerdo con las características de la psiquis infantil" (Gainza, 1964, p. 41).

d) A aula de música

O último capítulo da Primeira Parte aborda o planejamento da aula e a atuação do professor. Em diálogo com o planejamento, Gainza (1964) salienta que a natureza da aula dependerá

> […] das condições particulares do ensino – número de aulas semanais, tempo destinado a cada uma destas, programa a desenvolver durante o ano, idade dos alunos etc. –, maior ou menor liberdade que o professor possa observar em relação ao caminho fixado de antemão, deixando-se levar livremente pela inspiração do momento na organização ou planejamento da aula (Gainza, 1964, p. 43, tradução nossa)[13].

A flexibilidade parece integrar de forma coerente a aula de música – seja lidando com o previsto, seja permitindo novas intervenções. O indispensável é a união de duas condições: unidade e variedade. É importante aclarar que o conceito de unidade se refere ao equilíbrio interno que necessita possuir uma aula para constituir um momento valioso em si mesmo. No caso ideal, um espectador leigo deveria poder acompanhar a aula confortavelmente, com pouca ou nenhuma preparação prévia.

Apesar de constituírem duplas vertentes, unidade e variedade não são antagônicas, logo, não há oposição entre elas. A autora faz uma analogia e compara o todo como resultado das partes, assim como uma obra de arte, conforme descreve:

> Encontramos ali uma evidente correspondência que nos faz advertir até que ponto uma aula pode ser comparada com uma obra de arte. Uma aula perfeita é tão difícil de alcançar como uma obra-prima. Assim mesmo, o educador que realiza chega a experimentar com este motivo um sentimento de plenitude comparável ao que impulsiona o artista a dar forma e expressão à sua ideia (Gainza, 1964, p. 44, tradução nossa)[14].

A semente de todo processo artístico é a criatividade. Portanto, dar "forma e expressão" e usufruir do "sentimento de plenitude" faz parte da natureza artística, e não menos da natureza do trabalho docente. A larga experiência do professor pode facilitar algumas ações pedagógicas. Sobre os professores novos, podem ter dificuldades em administrar a duração da aula com as atividades que a compõem. Com o passar do tempo, o professor iniciante aprende a dimensionar de maneira mais realista as características e os interesses dos alunos, assim como os ritmos da aprendizagem.

Buscando um *design* didático adequado, um professor cuidadoso deve guiar suas atitudes de forma consciente e intencional, pautando-se no equilíbrio entre o tempo e a variedade do que propõe. A autora acredita que pode haver um trabalho espontâneo e não planejado, o que não quer dizer que a aula seja improvisada. Em outras palavras, a improvisação pode ser extremamente produtiva quando é utilizada com atenção e inteligência.

[13] Original: "las condiciones particulares de la enseñanza – número de clases semanales, tiempo destinado a cada una de éstas, programa a desarrollar durante el año, edad de los alumnos, etc. – la mayor o menor libertad que el maestro pueda observar con respecto al camino fijado de antemano, dejándose llevar libremente por la inspiración del momento en la organización o el planeamiento de la clase" (Gainza, 1964, p. 43).

[14] Original: "Encontramos allí una evidente correspondencia que nos hace advertir hasta qué punto una clase puede ser comparada con una obra de arte. Una clase perfecta es tan difícil de lograr como una obra maestra. Asimismo, el educador que la realiza llega a experimentar con este motivo un sentimiento de plenitud comparable con el que embarga al artista al dar forma y expresión a su idea" (Gainza, 1964, p. 44).

Mas sob quais parâmetros avaliaremos uma maior ou menor adequação do professor em aula? Que características considerar para uma melhor interação com crianças? O fato é que existem múltiplas formas de planejar e realizar uma aula, o que pressupõe inúmeros dispositivos ao alcance do professor. Nessa circunstância, há que se considerar os traços psicológicos: tímido, introvertido, simpático, agitado, exigente, maleável, tranquilo etc.

Sobre isso, Gainza (1964) refere-se aos aspectos ligados ao temperamento. Como complemento, aponta traços pedagógicos: criativo, flexível, dinâmico, atento, sensível e equilibrado.

Ao considerar o alto teor de complexidade das características ligadas às formas de conduzir uma aula, alguns princípios confluirão para seu planejamento: a) alternar períodos de muito movimento com outros de tranquilidade; b) equilibrar o tempo das atividades de tal maneira que todas sejam contempladas; c) reservar alguns minutos para uma revisão do que foi trabalhado na aula anterior; d) responder com clareza às perguntas dos alunos; e) explicar claramente os exercícios e as tarefas a serem realizados em casa; f) cuidar da manutenção da disciplina, excluindo qualquer imposição externa e compulsiva. É advertido para que o professor planeje as muitas atividades previstas de modo proporcional e não tendencioso.

Na sequência, Gainza (1964, p. 47, tradução nossa) constata, coerentemente, a interface entre arte e ciência, obra de arte e a concretização de uma aula: "Diremos, para concluir, que todas as atividades e assuntos que nos ocuparam na segunda parte deste livro […] deveriam se encontrar artística e cientificamente combinadas na aula de educação musical"[15]. Emergem, portanto, o professor e o artista, quiçá, alguém que pode planejar, desenhar e promover um *design* didático atemporal.

2. A projeção de um *design* didático atemporal

A transitoriedade dos elementos tratados nos impele à pergunta: como alcançar um olhar acrônico sobre os aportes teórico-metodológicos de Gainza e cultivar a possibilidade de um *design* didático em *La iniciación musical del niño*?

Longe de ser um amontoado de conteúdos divertidos, a educação musical infantil tem como fundamento o comprometimento de fazer com que a criança ame a música e, por meio dela, adquira experiências perceptivas, interpretativas e criativas. Com esse intuito, há que se preocupar em construir pontes entre professor e aluno que visem, sobretudo, à formação afetiva e mental.

Postas as predisposições, cabe ao professor selecionar um vasto e propício material para o desenvolvimento artístico presente na criança. Convenientemente,

> [a] grande poesia, a música, a pintura e a arquitetura nos capacitam para vivenciar o mundo e nossas próprias vidas com um nível de intensidade, articulação e profundidade que, por outra parte, supera nossa esfera de compreensão e experiência. Este é o propósito atemporal da arte (Pallasma, 1993, p. 58).

[15] Original: "Diremos, para concluir, que todas las actividades y materias que nos ocuparán em la Segunda Parte de este libro […] deberán encontrase artística y científicamente combinadas en la clase de educación musical" (Gainza, 1964, p. 47).

A tarefa do professor parece ultrapassar um conteúdo cuidadosamente selecionado ou uma técnica adequada situada no tempo. Como um exercício de superação, a atemporalidade se mostra na evolução, não apenas do professor, mas do método, que intensifica a profundidade da experiência. Edgar Willems (1994) salienta duas condições essenciais do método: a) é necessário possuir um conhecimento profundo dos princípios psicológicos da educação musical; b) é necessário dispor de um material musical apropriado para empreender a educação sensorial das crianças. Para ele, o desenvolvimento auditivo começa na educação musical: "[…] com material didático, audição melódica com as canções, logo a escala, os intervalos, os acordes simples, maiores e menores, supostamente sem nenhuma teoria, como preparação para o solfejo e o instrumento" (Willems, 1994, p. 119-120, tradução nossa)[16].

O caminho afetivo se mostra na defesa de que o amor deverá ser impregnado na criança, sobretudo por meio do movimento com canções e ritmos (Willems, 1994, p. 50). O autor adverte para aquelas atitudes didáticas rígidas e restritas que revelam dificuldades na superação de uma educação tradicional[17]. Assim, deve haver uma busca pela educação sensorial, afetiva e mental, tendo em vista a educação musical em prol da educação humana. Vida e arte atravessam, agradavelmente, as lições rítmicas de movimento: "Para isso, é indispensável que a **atitude do professor seja criativa** e que solicite constantemente a **participação pessoal dos alunos**. […]. Uma mínima dosagem de improvisação, de criação (ainda que imitativa) é sempre possível" (Willems, 1966, p. 48, grifo do autor, tradução nossa)[18].

No transcorrer da aprendizagem, a criança amplia seu repertório, acolhendo outras formas, gêneros e estilos mais complexos, incluindo as manifestações musicais de outros países[19]. Recai sobre a escola e o professor, conforme acredita Gainza (2010, p. 33-34), a difusão do patrimônio cultural de um povo: "Do mesmo modo que assumem a missão de inculcar o respeito e admiração pelas figuras nacionais, deveriam inculcar também em seus alunos o culto por valores estéticos permanentes".

Coadunando com afirmações anteriores, o fazer artístico se demonstra no delineamento da ideia de método, configurando-se em uma força filosófica inerente à atividade pedagógica:

> Do mesmo modo que uma obra de arte musical deve ser recriada pelo intérprete que a executa, o educador que aplica em forma total ou parcial um método do qual não tenha sido autor, deve tratar de recriar a visão pedagógica da criação do método e de perceber as essências que consciente ou inconscientemente o motivaram (Gainza, 2010, p. 50).

Entende-se que recriação implica algo novo, marcado por impressões pessoais. É natural e previsível algum grau de personalidade na interpretação de qualquer obra artística. O *design* de uma aula, portanto, é motivado pela visão pedagógica de quem a elabora. Tratar o professor de música como

[16] Original: "[…] con material didáctico, audición melódica con las canciones, luego la escala, los intervalos, los acordes simples, mayores y menores, por supuesto sin ninguna teoría, como preparación para el solfeo y el instrumento" (Willems, 1994, p. 119-120).

[17] Segundo Gainza (1988, p. 105), há duas lacunas deixadas pela educação tradicional: a educação do ouvido e a criatividade. Willems aponta a imposição de lições de solfejo que excedem às possibilidades das crianças e o fato de que muitos professores ignoram as vantagens de uma preparação musical que pode preceder a escrita e a leitura (Willems, 1966, p. 37).

[18] Original: "Para ello, es indispensable que la **actitud del maestro sea creadora**, y que solicite constantemente la **participación personal de los alumnos**. […]. Una mínima dosis de improvisación, de creación (aunque fuese imitativa) es siempre posible" (Willems, 1966, p. 48, grifo do autor).

[19] Entre algumas publicações sobre o assunto, citamos Makino (2020), Oliveira Pinto e Peters (2020) e Protásio (2021).

idealizador e desenhista, além de aceitável, só reforça o uso de sua capacidade imaginativa, de seus saberes cognitivos e de seus recursos técnicos, que resultam na concretização da aprendizagem.

Há músicas que, assim como outras obras artísticas, atravessam o tempo. Isso não nos distancia da viabilidade de novas leituras, recriações e ressignificações, ao contrário, reforça a consolidação do valor já existente. Na esfera do *design*, Schön (2000) faz suscitar discussões férteis e instigadoras que se abrirão, oportunamente, para a ideia sustentada, neste trabalho, sobre a relação entre o conteúdo da Primeira Parte de *La iniciación musical del niño* com uma didática atemporal.

Há que se ter ciência do avanço da tecnologia e dos seus desdobramentos para o mundo virtual. O desenho digital se torna uma possibilidade de antecipação do que virá a ser realidade. A atrativa agilidade e espontaneidade do desenho oferece ao desenhista a chance de rever prováveis inconsistências e de captar suas verdadeiras intenções. Os elementos virtuais asseguram, ao menos em parte, o que será apreendido e executado. Nesse sentido, Shön (2000) afirma: "Nenhuma ação é irreversível. O *designer* pode tentar observar e, trocando a folha de papel, tentar novamente. Como consequência disso, ele pode realizar sequências de aprendizado nas quais corrige seus erros" (Shön, 2000, p. 68). As transformações podem ocorrer na medida em que os projetos tomam novos rumos.

Pode parecer obscuro o caminho para a construção de um projeto. Um aluno principiante pode não conseguir vislumbrar o domínio do pensamento artístico, mesmo em meio a explicações teóricas e intelectualizadas. Para Shön (2000, p. 79), há um paradoxo no ato de aprender a projetar uma competência nova: "um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprender somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer". Entende-se, assim, que a prática é condição para a aprendizagem, que, por sua vez, depende da percepção do que se deve aprender.

De modo deliberado, Shön (2000, p. 157) apresenta uma narrativa na qual se envolvem alunos de piano em um formato de *Masterclass*. Expõe suas considerações de modo a clarear de forma crítica as analogias possíveis entre o *design* da execução e a execução do *design*. O autor (2000, p. 157) defende que os músicos principiantes aprendem um tipo particular de processo de *design*: "[…] aprendem a ajustar meios técnicos e efeitos musicais desejados. […] são ajudados a distinguir os efeitos que eles dizem que produzem daqueles que eles realmente produzem na execução, como se disséssemos: aprenda".

Nos exemplos relatados, o instrutor ajuda os estudantes a improvisarem sobre uma partitura musical. Utiliza diferentes métodos para propositalmente concluir que não há uma única forma correta de tocar uma peça: sempre haverá diferentes percepções dos elementos postos, como grafia, entendimento dos aspectos estilísticos, fatores de subjetividades, enfim, múltiplas formas entre interação pessoal e concretude musical.

As intervenções e críticas no decorrer da interpretação já se põem como previsto e esperado em uma *masterclass*. Pode-se induzir que os diálogos que marcam a realização musical são intermediados pela instrução e alcançam como significado o "educar-se a si mesmo".

> Assim como no ateliê de projetos arquitetônicos, os estudantes aprendem fazendo, com a ajuda da instrução. Eles preparam e tocam uma peça ou uma parte dela, o instrutor escuta e depois responde com críticas, perguntas, conselhos e demonstrações; e instrutor e estudante engajam-se em um diálogo de discurso verbal e execução musical (Shön, 2000, p. 158).

Como desdobramento, Shön (2000, p. 158) salienta a notável liberdade que um músico usufrui ao explorar as alternativas de construir o *design* de uma interpretação. Muito da instrução em uma *masterclass* abre possibilidades para a interpretação que os estudantes ainda não tenham imaginado. Endossando a analogia, os projetos arquitetônicos acabam por efetivar uma das funções da partitura musical: a exclusão de "uma única forma correta".

Ancorando-se nessa ideia, é possível alinhavar com as concepções inovadoras de Violeta de Gainza. Ao tratar a criança, o professor, o método e a aula de música, a autora não se blinda para novas interpretações e não esvazia o seu conteúdo a ponto de fragilizá-lo. Se não há "uma única forma correta", admite-se que há múltiplos modos de ensinar, ao menos é o que sugere *La iniciación musical del niño*.

Os projetos arquitetônicos, assim como as realizações musicais ou pedagógicas, se colocam em constante movimento e adquirem uma dinâmica própria, que ultrapassa um único formato metodológico. Não se presume linearidade e unitarização. Para Bellochio (2014, p. 16),

> não se espera uma tríade em modo perfeito maior. Esperam-se conhecimentos musicais para a vida, sem deixar de ser música. Esperam-se *clusters* que provoquem, desestabilizem e promovam. Não se descarta a necessidade de produção de metodologias para o trabalho mediador e potencializador do professor, não somente as tradicionais, mas, sobretudo, aquelas que impliquem inovações, participações, ações conjuntas, resoluções criativas de problemas, problemas que, para um professor de música, são de natureza pedagógica e musical.

Sob o viés da mediação e potencialização das ações docentes, Bellochio (2014) propõe uma reflexão que transita no campo da inovação e das decisões criativas. Para a autora, inovar "refere-se tanto às formas da música estar na escola, quanto aos modos de organizar as aulas de música e às produções nos espaços de ensino e de aprendizagem" (Bellochio, 2014, p. 16)[20].

A inovação pode resultar em aulas mais significativas, em abordagens participativas e projetos integradores. Nessa linha, a iniciação musical dos pequenos deve ser pautada em suas necessidades e interesses, levando em conta uma criança curiosa, inquieta, espontânea e emotiva[21]. As atitudes do professor, portanto, devem convergir para a mesma curiosidade, motivação pela descoberta e amor ao que ensina. Fazendo as devidas inserções, apropriamo-nos dos postulados de Nóvoa (2009): Os professores de música reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis "na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da 'diversidade' e no desenvolvimento de métodos [pedagógico-musicais] apropriados de utilização das 'novas tecnologias'" (Nóvoa, 2009, p. 13). Logo, é impossível definir o "bom professor [de música]". A partir da trilogia: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes), o autor adota um conceito mais "líquido", que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção

[20] Como exemplos de diferentes abordagens, metodologias e *designs* didáticos, ver propostas em: França *et al.* (2016).

[21] Nesta linha, citamos as publicações de Nicolau *et al.* (2011) e Ilari e Broock (2013).

identitária dos professores. Aprende-se a profissão no diálogo com os pares. A reflexão sobre o trabalho e o contínuo exercício da avaliação são imprescindíveis para o aperfeiçoamento e a inovação.

Justificado pelo recorte histórico, o nível de conhecimento teórico e prático do professor descrito por Gainza (1964) é elevado e exigente. As circunstâncias do século XXI certamente nos conduzem a novos desafios e novas contextualizações. De questões epistemológicas às práticas nos diferentes contextos, alguns enfrentamentos se impõem em contínua mudança na atuação do educador musical[22]. Uma concepção pedagógica integradora exige o rompimento com práticas repetitivas e experiências limitadas, resultantes de uma ação consciente e flexível.

Para Fernandes (2013), os planos mais adequados se caracterizam por sua flexibilidade. Os educadores deveriam usar um planejamento

> […] que fosse direcionado para uma meta principal, que seria desenvolver os alunos como compositores, intérpretes e apreciadores. Assim, o planejamento serviria para garantir o desenvolvimento tanto da expressão como do conhecimento estético, funções primordiais da educação musical. Aqui podemos questionar: são essas funções excludentes? Acreditamos que não, uma vez que é comprovado hoje que na expressão também há conhecimento estético (Fernandes, 2013, p. 81).

Convém problematizar a amplitude de dispositivos didáticos e musicais que mobilizam saberes necessários para uma educação musical efetiva. Atentando-se para as particularidades do campo e do perfil de dois estudantes, cabe ao professor definir saberes, habilidades e experiências a proporcionar. Gainza (1964, p. 41, tradução nossa) recomenda que

> O educador não deve desdenhar absolutamente nada que possa contribuir ao longo do fim proposto. Em geral, combina em seu ensino um aspecto de um determinado método com outro aspecto de outro, sem considerar que a adoção de um procedimento conspira contra o uso dos aspectos úteis que poderia oferecer um segundo ou terceiro ponto[23].

Por fim, planejar e ministrar uma aula significativa requer preparação psicológica, pedagógica e musical, além de sensibilidade, alegria e beleza. Isso conduzirá, por consequência, à concepção de um delineamento didático que contribua, efetivamente, para a formação musical e humana. Gainza (1964) traz à tona a fusão entre música e criança, colocando-a em sujeição à ação do professor. Esse pensamento ganha força na prática pedagógica e convence de que as esferas – a criança, o professor, o método e a aula – são a base sobre a qual toda a didática musical se constrói, configurando-se como um *design* colaborativo e integrador.

[22] Aos interessados sobre os temas: formações e saberes em diferentes contextos em educação musical, ver Pereira (2013), Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), Kleber (2014), Álvares e Amarante (2016), Aquino (2016), Aristides e Santos (2018) e Weber (2019).

[23] Original: "El educador no debe desdeñar absolutamente nada que pueda contribuir al logro del fin propuesto. Por lo general, combina en su enseñanza un aspecto de un determinado método con otro aspecto de otro, sin considerar que la adopción de un procedimiento conspira contra el uso de los aspectos útiles que podría ofrecer un segundo o tercero" (Gainza, 1964, p. 41).

Palavras finais

O debate não se encerra neste texto. Outras problematizações nos impulsionam a prosseguir no envolvimento de alguns temas tratados em *La iniciación musical del niño*: o ensino do ritmo, o ensino da melodia e o ensino da leitura e da escrita musical.

É fundamental um olhar questionador para a realidade, para as reais necessidades e interesses que se modificam e se transformam, de forma a nos impulsionar para novas formas de agir e de se firmar em *designs* inspiradores. As colocações nos provocam novos pensamentos e fortes convicções de que a referida obra se insere coerentemente nas circunstâncias atuais, após 60 anos de sua publicação. Os assuntos propostos por Gainza (1964) nos conduzem a reinterpretá-los e incorporá-los em nossa atuação em sala de aula. É possível emergir, por meio da fusão entre a criança, o professor, o método e a aula, um *design* didático atemporal.

Ao trazer como objeto de pesquisa uma das obras mais relevantes de Gainza, reconhecemos que (a) a criança, (b) o professor, (c) o método e (d) a aula de música são e continuarão sendo temas oportunos para a compreensão de **o quê**, **para quê** e **como** ensinar música. Concluímos que os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os recursos integram a dinâmica contínua da didática na iniciação musical e convergem para a natureza da criança e para seu contexto social e cultural.

Que o caminho prossiga promissor rumo à defesa da atemporalidade de *La iniciación musical del niño*. Semelhantemente, que a didática aclarada nessa obra se fortaleça no dinamismo de um *design* artístico, musical e respeitosamente seguro, nas lembranças deixadas por Violeta Hemsy de Gainza.

Referências

ÁLVARES, Telma Sydenstricker; AMARANTE, Paulo (org.). *Educação musical na diversidade*: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação. Curitiba: CRV, 2016.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Epistemologia da educação musical escolar*: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Marcia Simão. Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 91-113, jan./jun. 2018.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

FERNANDES, José Nunes. *Educação musical*: temas selecionados. Curitiba: CRV, 2013.

FRANÇA, Cecília Cavalieri (org.); CACIONE, Cleusa; CABRAL, Giordano; BELTRAME, Juciane Araldi; KLEBER, Magali; FIALHO, Vania Malagutti. *Hoje tem aula de música?* Belo Horizonte: MUS, 2016.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz Canabrava. São Paulo: Súmus, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Melos, 2010.

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (org.). *Música e educação infantil*. Campinas: Papirus, 2013.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Premières rondes et enfantines*. Paris: Jobin & Cie, 1904a.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Chansons d'enfants*. Bruxelas: Neuchatel Editor, 1904b.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *First children's Songs and Dances*, Op. 34. Trad. R.H. Elkin. Paris: Jobin & Cie, 1906a.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *New Children's Songs and Dances*, Op. 37. Trad. R.H. Elkin. Paris: Jobin & Cie, 1906b.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs*: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Curitiba: Appris, 2014.

MAKINO, Jéssica Mami. Repertório musical na educação infantil: música para crianças? *Revista da ABEM*, v. 28, p. 177-193, 2020.

NICOLAU, Amanda Christiane Rocha; MADALOZZO, Tiago; ILARI, Beatriz; ROMANELLI, Guilherme; BOURSCHEIDT, Luís; KROKER, Fabiane; PAHECO, Caroline (org.). *Fazendo música com crianças*. Ilustração: Lisiane Madalozzo. Curitiba: Editora UFPR: Musicalização Infantil UFPR, 2011.

NÓVOA, Antonio. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PALLASMA, Juhani. La integración del arte en la educación general: Arte, conocimiento y realidad. El significado cultural del arte. *In*: GAINZA, Violeta Hemsy de. *La educación musical frente al futuro.* Enfoques interdisciplinarios desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía y la Terapía. Trad. Enrique Gainza. Buenos Aires: Guadalupe, 1993. p. 47-59.

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

PROTÁSIO, Nilceia. O potencial didático do cancioneiro folclórico brasileiro: narrativas multiculturais e elementos musicais em suas canções. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 15., 2021, Curitiba. *Anais* […]. Caderno de Resumos e Programação. SIMCAM [livro eletrônico]: caderno de resumos e programação. Curitiba; Porto Alegre: Universidade Federal de Santa Maria, 2021. p. 218-221.

PROTÁSIO, Nilceia. Entre solfejos e canções: Willems e Dalcroze na prática de intervalos de terças e sextas. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 13., 2022, Tocantinópolis. *Anais* […]. Tocantinópolis: ABEM, 2022. p. 1-12. Disponível em: https://abem.mus.br/anais-ernt/v5/. Acesso em: 16 jul. 2023.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, José Soares; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (org.). *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 215-238, maio/ago. 2019.

WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Trad. Violeta Hemsy de Gainza. Buenos Aires: Ed. Universitária de Buenos Aires, 1962.

WILLEMS, Edgar. *Educación Musical*. Guía Didáctica para el Maestro. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.

WILLEMS, Edgar. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 1994.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 2011.

Nilceia Protásio é professora Associada da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). Doutora em Educação e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Bacharela em Música, Instrumento Piano, pela Universidade Federal de Goiás. É coordenadora da área de Educação Musical da EMAC/UFG e integrante do grupo de pesquisa Música e Processos Formativos – MusiProf. Em 2020, participou da Semana de Visitas no Institut Jaques-Dalcroze em Genebra/Suíça. Atua especialmente nas áreas de metodologia da pesquisa, pedagogias da música e metodologias ativas em educação musical. É coordenadora do projeto de extensão "Conversa e criação em educação musical". nilceiaprotasio@gmail.com

A *Opus* está licenciada sob uma licença CC-BY.