

A Articulação entre a Percepção e a Apreciação Musical nas Metodologias

Ativas de: Dalcroze, Kodály, Orff, Willems e Suzuki

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Marta Deckert
TH Educacional
contato@theducacional.com.br

Rafael Stefanichen Ferronato
Universidade Federal do Paraná – UFPR rafaelferronato@ufpr.br

Resumo: O artigo aborda a articulação entre percepção e apreciação musical nas metodologias ativas de educadores musicais como: Dalcroze, Kodály, Orff, Willems e Suzuki. O objetivo é analisar como essas metodologias integram percepção e apreciação musical como práticas ativas, dinâmicas e corporais no ensino musical. O problema investigado questiona de que forma essas abordagens consideram a apreciação musical em sua relação direta com a percepção. Parte-se da hipótese de que percepção e apreciação são atividades interdependentes e fundamentais no ensino musical. A metodologia é de caráter bibliográfico e baseia-se em uma análise teórica comparativa. Os resultados apontam que as metodologias estudadas favorecem a formação de ouvintes sensíveis e críticos, promovendo progressão entre diferentes níveis de apreciação musical até um estágio holístico, em que a escuta é profunda, consciente e contextualizada.

Palavras-chave: educadores musicais; percepção musical; apreciação musical.

Introdução

Há momentos em que, ao ouvirmos nossa música ou compositor preferido, somos tomados por um profundo deleite: cada nota, cada timbre, parece ressoar não apenas nos ouvidos, mas também nas emoções e memórias que carregamos. Essa experiência, subjetiva

do ponto de vista do ouvinte, mas objetiva do ponto de vista musical, torna-se um terreno fértil para refletirmos sobre a percepção e apreciação musical no contexto educativo.

Segundo Friesen e Baptaglin (2022), percepção musical diz respeito aos processos de captação, identificação e classificação de sons musicais. E apreciação musical se refere, de forma objetiva, à percepção dos elementos musicais, e subjetivamente, diz respeito ao gosto e à valoração pessoal da obra. Raby (2015 *apud* Friesen; Baptaglin, 2022) relata que a percepção musical é compreendida como a integração desse processo dentro do universo do discurso musical, percebido por meio da apreciação musical.

É importante considerar que estas práticas estão, muitas vezes, interligadas: procedimentos de apreciação musical podem ocorrer dentro da atividade de percepção musical e vice-versa, uma servindo de suporte à outra, conforme demonstram Gerling (1994) e Caregnato (2015 *apud* Rodrigues, 2016).

Matoš e Čorić (2018) apresentam cinco níveis de apreciação musical no contexto escolar. O primeiro é o afetivo, marcado por emoções e reações inconscientes, sem necessidade de conhecimento musical. O segundo, associativo, envolve descrever características da música com termos simples e subjetivos, como alegre ou triste, com mediação do professor. O terceiro nível, analítico, foca na escuta ativa para reconhecer elementos como melodia, ritmo, timbre e estrutura. O quarto, contextual, relaciona a peça a aspectos históricos, culturais e a outras artes. O quinto, holístico, é o mais avançado, permitindo avaliar a originalidade, complexidade e qualidade da execução musical. Esses níveis se interrelacionam, integrando percepção e apreciação musical.

A apreciação musical como ato de escutar música de maneira ativa passou a integrar o ensino de música de maneira mais intensa a partir das pedagogias ativas desenvolvidas por diferentes educadores musicais na primeira metade do século XX (Rodríguez, 2021).

As metodologias ativas, segundo Fonterrada (2008), surgiram no início do século XX como uma resposta a diversos desafios provocados pelas profundas transformações que ocorreram na sociedade ocidental na transição do século XIX para o XX, como a valorização do desenvolvimento e do bem-estar da criança impulsionando o surgimento de pedagogias que priorizavam a experiência, o corpo, o jogo e a imaginação; a necessidade de união dos indivíduos em direção ao coletivo, tendo a arte como elemento agregador; a afirmação de

identidades nacionais, especialmente por meio do folclore e de tradições populares; e, por fim, a reconstrução de nações fortemente afetadas pela guerra, em que era necessário ensinar às crianças muito mais do que habilidades ou competências técnicas, mas ajudá-las a superar a profunda crise social e emocional do período.

Assim, educadores musicais como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Edgar Willems e Shinichi Suzuki desenvolveram abordagens inovadoras de ensino musical conhecidas como metodologias ativas (Brufal Arráez, 2013; Parejo, 2012).

É importante salientar que, além desses, havia outros educadores musicais que também desenvolveram abordagens pedagógicas próprias e específicas para o contexto de seu próprio país: Maurice Chevais na França (Chevais, 1937), Tomás Borba em Portugal (Barcelos, 2020), Satis Coleman nos Estados Unidos (Moreira, 2019), Dmitri Kabalevsky na Rússia (Kabalevsky, 1988), entre outros. No entanto, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Edgar Willems e Shinichi Suzuki ganharam mais notoriedade no Brasil, pois como descreve Mateiro e Ilari (2012), essas metodologias chegaram ao Brasil por meio de educadores musicais que entraram em contato com elas e as trouxeram e adaptaram ao contexto brasileiro.

Essas metodologias ou abordagens pedagógicas são consideradas ativas, pois o aprendizado musical é concebido como um processo ativo e vivencial, no qual a criança participa por meio do movimento corporal, do uso de canções populares e da integração entre ritmo da fala e linguagem musical, articulando pedagogia musical e psicologia do desenvolvimento (Brufal Arráez, 2013). Além disso, as metodologias ativas partem do princípio de que a educação musical deve ser acessível a todas as crianças e orientam-se por uma concepção de aprendizagem musical como prática natural e lúdica, cujo objetivo central é o desenvolvimento integral da criança, a valorização cultural e o estímulo às manifestações culturais próprias (Brufal Arráez, 2013).

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como as metodologias ativas dos educadores musicais Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Edgar Willems e Shinichi Suzuki abordam o ensino da apreciação musical em articulação com a percepção musical.

O interesse em propor esse artigo surgiu a partir do nosso objeto de pesquisa de doutorado, em que o tema é investigar o processo de apreciação musical sob a perspectiva

metacognitiva, buscando, primeiramente, conhecer o ponto de vista dos educadores musicais a respeito do tema. A pesquisa pretende responder a seguinte questão: como as metodologias ativas de Dalcroze, Kodály, Orff, Willems e Suzuki abordam a apreciação musical considerando sua relação direta com a percepção musical e sua integração como práticas ativas no ensino musical? A hipótese é de que a apreciação musical tem relação direta com a percepção musical e

ambas são vistas como parte fundamental do ensino musical e, como tal, deve ser uma atividade ativa, dinâmica, integrada ao corpo, ao movimento e a voz. Por sua vez, a apreciação musical e a percepção musical são atividades musicais que se complementam à medida que a percepção é contextualizada dentro da obra musical, e a apreciação musical ativa pressupõe compreender os elementos musicais presentes na obra e trabalhados na percepção musical.

A presente investigação é uma pesquisa bibliográfica, conforme caracterizada por Marconi e Lakatos (2003), e se fundamenta em uma análise teórica comparativa. Esse tipo de análise consiste na leitura, interpretação e confronto de diferentes abordagens conceituais com o objetivo de identificar similaridades, contrastes e possíveis articulações entre as teorias selecionadas (Gil, 2008). Tal estratégia permite aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, reconhecendo sua complexidade e múltiplas dimensões (Gomes, 2007).

A Apreciação Musical e os Educadores Musicais

Émile Jaques-Dalcroze (1895-1950)

Émile Dalcroze propõe uma visão ampliada da escuta musical, ela não é apenas auditiva, mas é integrada ao corpo, ao movimento, à percepção e à sensibilidade como partes fundamentais do processo (Jacques-Dalcroze, 2023). Em sua abordagem metodológica, exposta no livro “o ritmo, a música e a educação” (Jacques-Dalcroze, 2023), o ensino parte de uma educação auditiva para desenvolver o chamado “ouvido interno”. Ele propõe uma série de exercícios destinados a reconhecer alturas, identificar intervalos, diferenciar timbres e compreender a organização harmônica e polifônica das músicas, sempre em articulação com a emissão vocal e a escuta sensível. Esse processo de escuta busca criar interconexão entre cérebro, ouvido e laringe, permitindo ao corpo todo atuar como um verdadeiro instrumento

de percepção sonora (Jacques-Dalcroze, 2023). Portanto, um trabalho pedagógico direcionado a desenvolver o “ouvindo interno” e a percepção sonora.

Quanto a apreciação musical, Jacques-Dalcroze (2023) aponta que ela não é resultado apenas da análise formal de obras ou da memorização de repertórios, mas sim de um processo em que se desenvolvem o gosto, a escuta crítica e a sensibilidade estética. Dalcroze valoriza a formação do gosto musical por meio do cultivo da escuta atenta e da experiência emocional com a música. Para ele, não basta identificar sons com precisão, é preciso que a escuta provoque estados internos de consciência e emotividade (Jacques-Dalcroze, 2023). Assim, a audição torna-se o fundamento da apreciação: quanto mais desenvolvida e sensível for a escuta, maior será a capacidade do aluno de apreciar, comparar estilos, perceber nuances expressivas e formar um juízo estético.

Nesse sentido, podemos inferir que a apreciação musical para Dalcroze parte de uma escuta desenvolvida e sensível por meio do cultivo da escuta atenta e da experiência emocional com a música. De uma escuta atenta e consciente, a percepção musical, é ampliada para a apreciação musical. A apreciação musical, nessa perspectiva, é compreendida como uma competência que se desenvolve gradualmente, a partir de experiências auditivas ativas, corporais e afetivas, e não como um dom inato ou um resultado exclusivo do ensino teórico ou técnico (Jacques-Dalcroze, 2023).

Zoltán Kodály (1882-1967)

Zoltán Kodály defendeu a importância do canto e do repertório popular nacional no ensino de música (Silva, 2012). Erzsébet Szőnyi, discipula direta de Kodály, contribuiu imensamente para a divulgação do método em vários países. Em seu livro “*Kodály’s Principles in Practice*”, Erzsébet Szőnyi (1973) apresenta a pedagogia musical de Kodály fundamentada na convicção de que a música é um direito de todos e deve ser ensinada de forma sistemática, acessível e profundamente conectada a cultura do educando. Para Kodály, o canto é a base natural e universal da musicalização, sendo o principal meio para desenvolver a percepção auditiva, a afinação, a memória musical, a expressividade, a valorização do repertório folclórico nacional como recurso pedagógico e formativo (Szőnyi, 1973).

O desenvolvimento da percepção musical na metodologia Kodály ocorre por meio de uma escuta ativa, cultivada a partir da repetição consciente de padrões sonoros, do solfejo com sílabas móveis (dó móvel), do uso de gestos manuais (o manossolfa) e da associação entre som, símbolo e movimento. Essa escuta não é passiva, mas exige engajamento intelectual e corporal, pois a aprendizagem musical deve refletir as estruturas internas da música, como intervalos, modos e ritmos, de forma gradual e sequenciada. Szónyi (1973) observa que o ensino de conceitos musicais parte sempre da experiência auditiva para a abstração, respeitando o desenvolvimento psicológico da criança e evitando a antecipação teórica sem vivência sonora.

A apreciação musical, por sua vez, não é vista como uma atividade separada da percepção, mas como uma consequência direta do contato contínuo com repertórios de qualidade. A formação do gosto musical está relacionada à escuta frequente e significativa de melodias bem construídas, tanto da tradição popular quanto da música erudita. Segundo Kodály, não basta que o aluno reconheça sons e estruturas, é essencial que aprenda a sentir a música, a interpretá-la com entendimento expressivo e a desenvolver senso crítico (Szónyi, 1973).

A relação entre percepção e apreciação musical, na pedagogia Kodály, é intrínseca e recíproca. A escuta treinada permite uma compreensão mais refinada da música, enquanto a apreciação alimenta o desejo de escutar melhor e mais profundamente. Dessa maneira, o método promove uma educação musical integral, em que aspectos técnicos, expressivos e culturais se entrelaçam. Szónyi (1973) argumenta que a prática pedagógica baseada nesses princípios torna possível que qualquer criança, independentemente de seu contexto social, desenvolva uma vivência musical significativa, favorecendo tanto a alfabetização musical quanto a formação de ouvintes sensíveis e crítico.

Carl Orff (1885-1982)

A proposta pedagógica de Carl Orff fundamenta-se na ideia de música elementar, que integra linguagem, música e movimento pelo ritmo (Bona, 2012). Essa concepção foi desenvolvida a partir de suas experiências na Güntherschule, o que lhe permitiu articular de forma concreta música, movimento e linguagem. Em 1948, a pedido da Rádio da Baviera, Orff

e Keetman adaptaram seus princípios pedagógicos para programas voltados ao público infantil, evidenciando a importância da educação rítmica desde a infância. Dessa experiência resultou o “Orff-Schulwerk”, obra baseada no repertório infantil e folclórico da Alemanha e Áustria (Bona, 2012).

A abordagem Orff-Schulwerk, conforme apresentada na coleção “*Music for Children*” de Carl Orff e Gunild Keetman ([entre 1950 e 1954]), baseia-se na premissa de que todas as crianças podem e devem aprender música de forma ativa e integrada, utilizando o canto, o movimento, a fala e instrumentos de percussão para criar experiências musicais vivenciais e lúdicas (Orff; Keetman, [entre 1950 e 1954]).

A percepção musical na abordagem Orff privilegia a escuta ativa e o desenvolvimento auditivo contextualizado. Crianças são envolvidas em jogos sonoros e padrões rítmicos simples, que facilitam a compreensão de elementos musicais antes da introdução da leitura musical. Essa imersão sonora favorece a construção de um “ouvido musical” moldado pela experiência física. A presença de movimentos coordenados, como palmas, passos e dança, enriquece a percepção musical ao criar conexões entre som, corpo e espaço (Rezende, 2006; Orff; Keetman, [entre 1950 e 1954]).

A apreciação musical, por sua vez, emerge dessa vivência contextualizada. Ao interagir com repertório de qualidade, frequentemente folclórico ou adaptado às tradições locais, o aluno desenvolve um senso estético e uma sensibilidade musical. A improvisação coletiva e individual estimula o julgamento musical e fortalece o vínculo afetivo com a música. Esse processo possibilita que as crianças sejam capazes de perceber e avaliar elementos musicais em diferentes contextos (Orff; Keetman, [entre 1950 e 1954]).

Percepção e apreciação são, portanto, interdependentes na pedagogia Orff. A experiência corporal e sonora forma a base da percepção, possibilitando ao ouvinte compreender e desfrutar das nuances musicais. Em paralelo, a apreciação, desenvolvida pelo contato repetido com repertório significativo, realimenta a motivação para novos engajamentos musicais. Desse modo, promove ouvintes ativos, sensíveis e críticos, aptos a experimentar a música de maneira plena desde as primeiras fases do aprendizado (Szczepanski, 2007; Orff; Keetman, [entre 1950 e 1954]).

Edgar Willems (1890-1978)

A proposta pedagógica de Edgar Willems parte da premissa de que a música deve ser ensinada de acordo com as leis naturais do desenvolvimento psicológico da criança, respeitando as etapas de percepção, sensibilidade, expressão e estruturação do pensamento musical. A ideia central de sua pedagogia é que a educação musical deve ser, antes de tudo, uma educação do ser, na qual a música atua como meio de desenvolvimento da sensibilidade, da afetividade e da inteligência (Willems, 1990).

A pedagogia de Willems é estruturada em três níveis principais: o desenvolvimento auditivo-afetivo, o desenvolvimento sensório-motor e o desenvolvimento racional. Esses são interligados e devem ser trabalhados de forma progressiva e integrada. O processo se inicia com experiências sonoras simples, como a audição de sons isolados, o uso da voz e o movimento corporal, para depois avançar à percepção das relações entre os sons, como intervalos, modos e estruturas melódicas. O objetivo não é ensinar a música como uma linguagem a ser vivida e compreendida por meio da experiência sensível (Willems, 1990).

Quanto a percepção musical, Willems enfatiza a importância da escuta ativa e da sensibilização auditiva desde os primeiros anos de vida. Para ele, o ouvido não deve ser treinado de maneira mecânica, mas cultivado por meio de estímulos significativos que despertem o prazer de ouvir e de perceber a música em suas múltiplas dimensões. Essa percepção envolve tanto aspectos sensoriais quanto afetivos e cognitivos, desenvolvendo-se em paralelo à percepção rítmica e melódica, ao uso da voz e ao movimento. A educação da escuta, portanto, é vista como um processo progressivo e global, que visa formar indivíduos mais atentos, sensíveis e receptivos aos sons do mundo (Willems, 1990; Parejo, 2012).

A apreciação musical, na pedagogia de Willems, é uma consequência natural da formação da escuta sensível. Ao vivenciar musicalmente os sons de forma consciente, afetiva e corporal, o educando desenvolve uma relação significativa com a música, o que o conduz à valorização estética e à capacidade de julgamento crítico. Parejo (2012) destaca que o método Willems busca formar não apenas músicos, mas ouvintes sensíveis, capazes de compreender e apreciar a música de forma profunda. A apreciação, nesse contexto, não é ensinada como um conteúdo a parte, mas emerge do envolvimento direto com a música, da escuta ativa e da expressão pessoal.

A relação entre percepção e apreciação musical, segundo Willems, é indissociável. A escuta, desenvolvida através de vivências sonoras significativas, prepara o indivíduo para reconhecer, sentir e compreender a música em sua totalidade. Por isso, a formação musical deve começar pela percepção intuitiva e afetiva, antes de avançar para a leitura e análise formal. Esse percurso favorece uma apreciação musical mais autêntica, pois está alicerçada na experiência direta e emocional com a música.

Shinichi Suzuki (1898-1998)

A ideia central da proposta pedagógica de Shinichi Suzuki é a *Educação do Talento*, em que todas as crianças são potencialmente capazes de aprender música com profundidade, desde que inseridas em um ambiente afetivo e estimulante, semelhante a língua materna (Suzuki, 2007). Para o autor, o talento não é inato, mas cultivado a partir do amor, da escuta, da imitação e da repetição constante. Essa concepção se baseia no princípio de que a educação musical deve começar desde os primeiros anos de vida. Outro fator importante é a influência do ambiente no aprendizado por meio da interação com o repertório musical de qualidade, a busca pela excelência técnico-pedagógica do professor e a participação ativa dos pais.

O método Suzuki propõe um processo de aprendizagem que privilegia a escuta e a imitação antes da leitura musical. A criança escuta diariamente as peças do repertório em gravações e, com a orientação de um professor e o apoio constante dos pais, começa a reproduzi-las, inicialmente por imitação e depois por repetição consciente. Não há exigência de leitura de partitura nas fases iniciais, pois a aprendizagem deve ocorrer de maneira auditiva e corporal, internalizando os sons por meio da memória e da prática motora. O repertório progressivo permite o domínio técnico gradual e o desenvolvimento da sensibilidade auditiva (Suzuki, 2007; Ilari, 2012).

A percepção musical no método Suzuki enfatiza o papel da escuta contínua e imersiva. Desde cedo, as crianças são expostas às gravações das peças, o que favorece a construção de um vocabulário sonoro interno. Essa escuta prévia cria familiaridade com a melodia, o ritmo, o timbre e a afinação, promovendo uma escuta ativa e refinada. O desenvolvimento da percepção se dá, portanto, pela repetição, pela imitação e pela constante comparação entre o som ideal e o som produzido pela criança. Além disso, o uso da voz como ferramenta de apoio

à entonação e à memorização contribui para a consolidação da percepção auditiva (Suzuki, 2007; Ilari, 2012).

A apreciação musical, no método Suzuki, está intrinsecamente ligada a influência do ambiente no processo de aprendizagem. Ao escutar obras musicais diariamente, as crianças desenvolvem não apenas a percepção dos elementos estruturais da música, mas também o gosto musical, o vínculo afetivo com o repertório, a vivência estética que permite a internalização do estilo, do fraseado e da expressividade. A escolha de um repertório clássico e melodicamente acessível visa, justamente, fomentar a sensibilidade artística desde os primeiros contatos com a música (Ilari, 2012).

Percepção e apreciação musical se entrelaçam de maneira orgânica. A escuta não serve apenas ao propósito técnico de imitar ou memorizar, mas se torna meio de formação estética e emocional. Suzuki defende que a educação musical deveria formar não apenas instrumentistas habilidosos, mas seres humanos sensíveis e éticos. O desenvolvimento do ouvido, da memória auditiva e da expressividade são processos simultâneos, nos quais a escuta é sempre mediada por um ambiente amoroso, colaborativo e esteticamente rico. Assim, a pedagogia Suzuki propõe uma educação musical integral, capaz de despertar, desde cedo, tanto a competência perceptiva quanto a capacidade de apreciação estética e sensível da música (Suzuki, 2007; Ilari, 2012).

Discussão

As abordagens ativas de ensino musical desenvolvidas por Dalcroze, Kodály, Orff, Willems e Suzuki compartilham uma concepção ampliada da percepção e da apreciação musical, concebendo ambas como processos interdependentes e fundamentais na formação estética e cognitiva do aluno. A análise comparativa dessas metodologias, conforme propõe a abordagem bibliográfica da presente pesquisa (Marconi; Lakatos, 2003; Gil, 2008), permite observar convergências que sustentam a hipótese de que a apreciação musical e a percepção musical são atividades que se complementam e que ambas se constroem de forma ativa por meio da experiência.

Jacques-Dalcroze (2023) fundamenta sua pedagogia na integração entre corpo e música, argumentando que a escuta musical envolve reações corporais e sensações motoras.

A percepção, nesse contexto, é desenvolvida por meio do movimento, da escuta atenta e da emissão vocal, conduzindo à formação do "ouvido interno". A apreciação musical, por sua vez, é compreendida como um aprofundamento dessa escuta sensível, resultante da vivência afetiva e emocional com a música. Assim, o processo de escutar se transforma gradualmente em um ato de apreciação estética e crítica.

Kodály, por meio da sistematização de repertórios folclóricos, propõe uma educação musical baseada no canto como meio de desenvolvimento auditivo e expressivo (Szőnyi, 1973). A percepção musical se desenvolve através da escuta ativa, da associação entre som e símbolo e do uso do solfejo e manossolfa. A apreciação musical, nesse método, não é ensinada separadamente, mas emerge naturalmente do contato contínuo com repertório de qualidade. A escuta qualificada alimenta a sensibilidade estética e a capacidade crítica, o que confirma a relação de interdependência entre percepção e apreciação.

Na proposta de Orff, a percepção musical está intimamente relacionada à experiência corporal com o som. Através do canto, do movimento e da improvisação com instrumentos, as crianças constroem um vocabulário sonoro vivencial (Orff; Keetman, [entre 1950 e 1954]). A escuta é desenvolvida em contextos lúdicos e colaborativos, o que favorece a interiorização de conceitos musicais. A apreciação musical surge da interação com o repertório e da vivência criativa, permitindo que o aluno compreenda e avalie criticamente os elementos expressivos e estruturais da música (Rezende, 2006).

A pedagogia de Willems enfatiza a escuta sensível como ponto de partida para a educação musical. Sua abordagem propõe um processo gradual que parte da sensibilização auditiva para chegar à compreensão racional da música, sempre por meio da vivência afetiva (Willems, 1990). A percepção musical, nesse contexto, envolve não apenas a análise sensorial, mas também a expressão emocional. A apreciação musical é vista como consequência da escuta cultivada e da interiorização estética, surgindo de forma espontânea no aluno que se envolve profundamente com a música (Parejo, 2012).

No método Suzuki, a percepção musical é construída por meio da escuta diária e imersiva do repertório, precedendo qualquer forma de leitura musical. A aprendizagem auditiva e a imitação são os pilares da formação musical infantil, com forte apoio do ambiente familiar (Suzuki, 2007). A apreciação musical, nesse modelo, não é apenas um resultado

estético, mas também uma vivência afetiva e relacional. Ao ouvir e reproduzir as obras com frequência, a criança desenvolve gosto musical e vínculo emocional com a música, confirmando que a percepção alimenta e sustenta a apreciação (Ilari, 2012).

Por outro lado, a forma com que o trabalho pedagógico de apreciação musical é conduzido nas metodologias ativas dos educadores musicais proposto nessa pesquisa sugere que elas vêm de encontro ao que Matoš e Čorić (2018) apresentam sobre os níveis de apreciação musical: afetiva, associativa, analítica, contextual e holística. Os autores enfatizam o papel fundamental da mediação do professor, incentivando os alunos a pensar sobre a música. Isso nos sugere que a partir das interações com a música de uma maneira ativa, lúdica e dinâmica os alunos tendem a passar de um nível a outro até atingir o nível holístico, que conforme Matoš e Čorić (2018) citam é o estágio avançado e profundo da percepção musical e talvez aquele que como educadores musicais almejamos.

Conclusão

Em síntese, as metodologias ativas de ensino musical analisadas revelam uma concepção integrada entre percepção e apreciação musical, entendidas como dimensões complementares e fundamentais para o desenvolvimento musical das crianças. Em todas as abordagens, de Dalcroze a Suzuki, observa-se que a escuta atenta, sensível e corporal constitui a base para a construção do gosto, da sensibilidade estética e da reflexão crítica. Essa interdependência entre percepção e apreciação musical permite compreender que a experiência musical ativa favorece a progressão dos alunos por diferentes níveis de apreciação, como proposto por Matoš e Čorić (2018), até alcançar um nível holístico e profundo de compreensão musical. Assim, os métodos estudados contribuem para um ensino musical que não apenas forma habilidades técnicas, mas também promove um engajamento significativo, afetivo e reflexivo com a música, um objetivo maior almejado por nós educadores musicais.

Referências

BARCELOS, Isabel Dinis. *Tomás Borba: currículo, metodologia e didática*. 2020. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Música) – Escola Superior de Educação & Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2020.

BONA, Melita. Carl Orff: Um Compositor em Cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

BRUFAL ARRÁEZ, José David. Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. 2013. *ArtsEduca*, [S.l.], n. 5, p. 6-21, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CHEVAIS, Maurice. *Éducation musicale de l'enfance: L'enfant et la musique*. Paris: Alphonse Leduc, 1937. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k881476r.textelimage>. Acesso em: 15 set. 2025.

FRIESEN, Rafael Ricardo; BAPTAGLIN, Leila Adriana. Uma revisão bibliográfica sobre apreciação musical em teses e dissertações. *Revista da Abem*, v. 30, n. 2, e30210, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1103>.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Flávio Autran Monteiro. *Análise comparativa: fundamentos, aplicações e metodologia*. São Paulo: Atlas, 2007.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A Educação do Talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

JAQUES-DALCROZE, Émile. *O ritmo, a música e a educação* [recurso eletrônico]. Organização Lilia Justí; Rodrigo Batalha. Tradução Rodrigo Batalha et al. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

KABALEVSKY, Dmitry Borisovich. *Music and education: a composer writes about musical education*. Londres: J. Kingsley Publishers, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

MATOŠ, Nikolina; ČORIĆ, Ana. Levels of music appreciation as a challenge for music curriculum. In: The 10th International Symposium "Music in Society", 10., 2016, Sarajevo. *Anais [...]*. Sarajevo: University of Sarajevo, 2018, p. 87–101. DOI: <https://doi.org/10.51515/issn.2744-1261.2018.10.87>.

MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. Educação musical e inovação pedagógica: o caso da Creative Music de Satis Coleman. *Revista Da Abem*, [S. l.], v. 27, n. 43, 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/861>. Acesso em: 17 set. 2025.

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. *Music for Children*. Mainz: Schott Music, [entre 1950 e 1954].

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da Educação Musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

REZENDE, Vera Lúcia. Orff-Schulwerk: música e movimento na educação musical. In: BRITO, Teca Alencar de (org.). *Educação musical: uma introdução*. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

RODRIGUES, Leonardo do Nascimento. Percepção musical e apreciação: diferenças e semelhanças entre modos de escuta. In: *X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM – Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical*, 10., 15 a 17 de setembro de 2016, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ABEM, 2016. p. 1-10. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v2/papers/1661/public/1661-7061-1PB.pdf.

Acesso em: 14 jul. 2025.

RODRÍGUEZ, Vicent L. F. *Music Didactics: Types, History, Methodologies (models) and other notes for class*. Valencia: University of Valencia, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25816.93444>

SILVA, Walênia Marília. Zóltan Kodály: Alfabetização e Habilidades Musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

SUZUKI, Shinichi. *Música é amor: reflexões sobre a educação do talento*. Tradução Vania Aranha. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

SZCZEPANSKI, Clarissa. Orff-Schulwerk: uma abordagem para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 79–90, 2007.

SZÓNYI, Erzsébet. *Kodály's Principles in Practice: an approach to music education through the Kodály Method*. 4. ed. Budapest: Editio Musica Budapest – Boosey & Hawkes, 1973.

WILLEMS, Edgar. *Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1990.