

Recibido el 06 de noviembre, 2024  
Aceptado el 16 de junio, 2025**Ponto de inspiração: a influência dos primeiros professores de música na formação docente****Point of inspiration: the influence of first music teachers on teacher education****Resumo**

Este texto trata da imitação no processo de ensino e aprendizagem da música e tem por objetivo mostrar a importância dos professores iniciais na formação de futuros professores de música. Ancorando-se em teóricos que tratam das relações sociais como prática reflexiva na formação da docência em música e tendo como respaldo metodológico o processo da musicobiografização, o texto se constrói com base na análise de depoimentos recolhidos em diferentes contextos de educação musical, a partir de entrevistas realizadas com dois docentes de música do ensino superior, um da educação básica e um da educação especial.

**Palavras-Chave:** Docência em música; Aprendizagem da música; Professor reflexivo; Formação de Professores de Música.

**Abstract**

This text deals with imitation in the process of teaching and learning music and aims to show the importance of initial teachers in the training of future music teachers. Anchored in theorists who deal with social relations as a reflective practice in music teacher training and with the methodological support of the musicobiography process, the text is based on the analysis of testimonies collected in different contexts of music education, from interviews with two music teachers from higher education, one from basic education and one from special education.

**Keywords:** Music teaching; Music learning; Reflective teacher. Music teacher training.

**Dra. Josélia Maria Costa Hernández**  
Departamento de Música  
Universidade de Brasília (UnB)  
São Paulo, Brasil  
[joseliahernandez@hotmail.com](mailto:joseliahernandez@hotmail.com)

**Dr. Vinícius Eufrásio**  
Departamento de Educação Musical  
Universidade Federal da Paraíba  
(UFPB)  
João Pessoa, Paraíba, Brasil  
[vni\\_mus@hotmail.com](mailto:vni_mus@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-6460-2217>

## Introdução

Este trabalho tem como tema a imitação nos processos de aprendizagem musical, considerando que estes ocorrem: 1) na cultura e como parte do próprio ser e existir; 2) por meio da cognição, mas para além da organização educacional; 3) por meio das relações entre prática, participação e contextos (Lave, 2015). Partindo do pressuposto da mimesis de Aristóteles, a reflexão proposta discute o quanto, na formação do docente de música, há a influência de professores que participaram de sua formação. De forma análoga, para Aristóteles, ao exercer seu ofício, o poeta não reproduz *ipsis litteris* em sua obra os fatos fielmente acontecidos, porém o faz com base naqueles que, dependendo do contexto e da precisão, podem ou não ser imitados conforme a sua plausibilidade.

A isso Aristóteles chamou de leis da verossimilhança e da necessidade. Ainda neste sentido, outro ponto que pode ser observado neste processo contínuo de configuração da docência, é que os saberes do curso de licenciatura se misturam com as experiências musicais e pedagógico-musicais vivenciadas durante a vida, demarcando a relação entre o pessoal e o social nessa constituição acadêmico-profissional (Bellochio, 2012). Assim, partindo dessa premissa e deslocando o ofício do poeta para o ofício de músico, o objetivo deste trabalho trata diretamente da identificação de como o fazer docente dos professores de música ainda se reflete no fazer professoral tanto de professor de música que está atuando quanto de um professor em formação.

Ao relacionar essa busca do si mesmo na docência de um professor de música que foi referência no seu mister, tem-se também por base teórica os ensinamentos de Paulo Freire (1921-1997), ratificados por Henry Giroux (1997), quando refletem sobre a capacidade de os seres humanos estarem constantemente transformando a si e seu mundo diante da dinamicidade da vida advinda naturalmente das próprias relações sociais. Como procedimentos metodológicos, propõe-se um levantamento bibliográfico em torno da formação docente e da aprendizagem como prática, bem como um olhar pelo viés autobiográfico (Abreu, 2023), tendo em vista que a comunicação entre os colaboradores desta investigação surge como pilar empírico no processo e na construção deste estudo.

Assim, considerando que este trabalho descreve e analisa como que quatro estudiosos e professores de música, a partir da inspiração que tiveram em outros docentes ou músicos, delinearão o seu fazer docente como educador musical, podemos considerar o quanto é difícil falar da trajetória profissional e o quanto é importante trabalhos que permitam que um outro escreva tais narrativas. Difícil, porque num trabalho autobiográfico você mexe nos sentimentos. Todavia, é de importância fundamental já que o fazer de uma pessoa é um tijolinho a mais na construção de uma área (Abreu, 2020).

Destarte, trazer à baila o depoimento de professores de músicas sobre o quanto seus professores inspiraram no seu fazer docente contribui para o entendimento de como a área musical se delineia em certos contextos de aprendizagem musical no Brasil. Assim, para dar continuidade às reflexões, este trabalho baseou-se em quatro depoimentos recolhidos de quatro professores de música, colaboradores esses que consentiram partilhar suas narrativas sobre suas experiências com a aprendizagem e o ensino de música.

Ao tratar do ponto de inspiração de tais docentes, tem-se como ponto de partida a narrativa que o sujeito oferece sobre sua história com a música, sua relação com essa materialidade em que se pode evidenciar esse caráter musicobiográfico imbricado com modos de agir e ser, na qual não se pode separar história de vida pessoal e música (Abreu, 2022). E é por esse viés metodológico, portanto, que serão conduzidas as reflexões propostas neste estudo, quando se recorrerá às músicas que motivaram esses professores a seguirem o caminho da educação musical.

### **Costurando fios da memória biográfica**

Nunca é demais lembrar que, apesar de tratarmos de professores que já atuam na formação musical ou na musicalização escolar, o processo de formação docente é um contínuo, o que vem ao encontro do conceito de autoformação trazido por Delory-Momberger (2006, p. 261): “a prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida”.

Quando os professores narram sobre como o fazer docente de seus professores de música ainda está refletido em sua atuação como profissional da educação musical, ou como aqueles ensinamentos transformaram (ou ainda transformam) a sua vida e a forma como enxergam o mundo, podemos ir ao encontro da “noção de (auto)biografização, ou seja, da pessoa que narra os seus processos comportamentais internos em relação com o mundo externo” (Abreu, 2022, p. 04).

Sobre essa questão da atuação como professor de música, no excerto a seguir nota-se o quanto a noção do si mesmo e do outro é intrínseca à formação do Professor 1:

A gente ensina o que aprende e aprende o que ensina. E quem ensina aprende duas vezes [...] o pouco que a gente aprende, já pode estar passando adiante, multiplicando [...], ajudando e sendo ajudado, [...] buscando a vivência como professor e como um eterno aprendiz. A gente aprende e ensina sempre uns aos outros. (Professor 1 – Docente da Educação Básica)

Se são os princípios musicobiográficos que orientam as ações em sala de aula, o Professor 1, ao relacionar a influência de todos os seus professores de música ao longo de sua aprendizagem musical traz como síntese de sua narrativa de vida as músicas “Tocando em Frente”, de Almir Sater, e a canção “O Tempo”, da banda Oficina G3, o que vem, de certa forma, ao encontro de seu fazer docente, pois suas letras tratam de como o passar dos anos ensina a viver. Isso corrobora com a compreensão da “cultura e aprendizagem como instâncias produtoras delas próprias”, quando se discute o processo de transmissão da cultura a um indivíduo, de como eles se constituem historicamente, pois nem sempre o modo como há a aprendizagem fica explícito (Lave, 2015).

Outrossim, na continuidade do pensamento desse mesmo autor, ao tratar sobre a teoria da prática social, é que se encaixam as peças “Night Harlem” e o “Boogie”, na aprendizagem de um novo instrumento durante formação superior do Professor 1. Tal exemplo é mais que pertinente em se tratando da aprendizagem de engajamento “em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os

outros” (Lave, 2015), justamente porque mostra a continuidade não de uma formação, mas de várias. Pode-se falar até em gerações de formação, quando recorremos ao depoimento do Professor 2:

Eu fui estudar com uma professora que, essa, sim, é minha referência como docente, em que eu consegui entender um processo de ensino e aprendizagem de música que fez sentido para mim, em que fiquei feliz em estar tocando, estar aprendendo [...] Ela tinha uma grande preocupação com a musicalidade, com o fazer musical, e não apenas com habilidades como a técnica, a leitura [...] Ela tentava desenvolver diferentes habilidades, como o tirar de ouvido, tocar em conjunto [...] EA didática dessa professora, como ela conduziu, foi muito significativo pra mim e é uma referência para mim como professora hoje, a metodologia, a forma como ela ensinava. Nesse processo, eu lembro bem, que o repertório que ela iniciou e que eu gostava muito e que eu lembro desse estilo de música é o blues. Na verdade, são os boogies. Blues – Woogie Bogie. Ela me explicou desde o início, da estrutura, de como era esse gênero musical, até a execução, tocar em conjunto, improvisar... Então, dentro da música ... ela conseguiu desenvolver diferentes habilidades que me deixavam muito motivada no fazer musical [...] O modelo dessa professora eu tomo muito como minha prática e reflexão. Ela me ajudou a construir um significado musical [...] a compreender melhor a música e a vivência musical. (Professor 2 – Docente do Ensino Superior)

Por um lado, o depoimento do Professor 2 corrobora com o pensamento de Cláudia Bellochio (2012), quando trata em seu estudo sobre como o fazer docente vai sendo construído ao longo da formação acadêmico-profissional do futuro professor de música, a saber: “as representações remetem a bons professores que os estudantes tiveram, o que traz uma forte indicação de um provável ‘modelo’ profissional” (Bellochio, 2012, p. 238). E, por outro, retoma os pressupostos de Delmary Abreu (2022) quando explica o termo musicobiografização como:

[...] uma nomenclatura utilizada dentro da pesquisa (auto)biográfica porque o foco é dar destaque para o campo epistemo-empírico da música. Trata-se, portanto, de um processo da reflexão dessa narrativa em que o sujeito se volta para si mesmo como autor e narrador. Ele é o próprio objeto de reflexão em estreita relação com a linguagem musical. Assim. É a partir da linguagem que o sujeito se compreende. (Abreu, 2022, p. 5)

As reflexões suscitadas estão aquém do excerto extraído do depoimento obtido através do Professor 2. Note-se que, logo de início, ele pontua a importância daquela professora em sua formação modalizando a sua relativização: “*Eu fui estudar com uma professora que, essa, sim, é minha referência como docente*”. Ora, o Professor 2 já vinha refletindo sobre etapas anteriores da aprendizagem musical, não obstante ao trato carinhoso de sua primeira professora de música, destaca um ensino mais técnico do seu instrumento, da execução das peças, sem um contato direto com a música, sem a preparação do desenvolvimento musical ou da musicalização propriamente dita. O ensino



baseava-se no cumprimento de métodos e metas a serem alcançadas por repertórios a serem tocados. O que se privilegiava era a performance musical, mas não o fazer musical. Todavia, nesse processo, fez-lhe sentido essa aprendizagem ao tocar “Dança Húngara n. 05”, de Johannes Brahms, uma peça a quatro mãos para piano, não tanto pela música, mas pelo prazer de tocar com alguém. Ou ao executar “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, por, de certa forma, fugir do gênero erudito e voltar-se para um gênero popular, para enfim, tocar em outros espaços, num outro contexto, que não fosse o do conservatório. “Teoricamente central na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (Lave, 2015, p. 40).

### **Quando das marcas indelévels pela busca do virtuosismo nasce um professor**

A questão da erudição na aprendizagem inicial em vários contextos informais do ensino da música é um ponto sensível na formação musical no Brasil, pois, ao mesmo tempo em que ela encanta e serve de porta de entrada para a inicialização musical, não raras vezes o método usado pelos professores pode causar um trauma no aprendiz musical. Esse paradoxo pode ser muito bem exemplificado na narrativa do Professor 3:

O violino é o meu primeiro instrumento. Comecei a estudar música num projeto social no interior do sertão nordestino. [...] E o repertório era erudito. [...] Isso foi muito encantador para mim. Abriu um outro mundo para mim. Eu escutava outro tipo de música [pop-rock brasileiro]. Quando eu comecei a estudar violino, que eu descobri a música erudita, que não tinha nada a ver com o que eu ouvia, mexeu de um jeito com questões minhas, eu me identifiquei muito com aquilo e começou a fazer parte de meu dia a dia [...] Tinha uma música que era a paixão de minha vida, o Canon in D Major para três violinos, de Johann Pachelbel. Eu ouvia o professor de violino tocar com os outros alunos mais adiantados, e achava aquilo a coisa mais linda, mais encantadora. Ouvia essa música dia e noite, porque achava aquele um sonho impossível. Eu achava que nunca ia dar conta de tocar aquela música [...]. Eu não tinha a partitura. Eu lembro que tinha vergonha de pedir a partitura para o professor, porque era uma ousadia pedir a partitura [...] Tentava tirar a música de ouvido [...] Fui estudando, fui fazendo amizade com as pessoas [...] Até que depois consegui a partitura dela, fui fazendo amizade com os meninos, fui tocando junto, fui vendo que não era a música mais difícil do mundo. Ela se tornou a porta de entrada para esse repertório [...] Foi a partir dessas experiências, foi a partir do violino que eu descobri que queria fazer Música, que eu queria ser professor de música. (Professor 3 – Docente do Ensino Superior)

Antes de entrar no paradoxo propriamente dito, é preciso destacar dois pontos importantes da fala do Professor 3 em termos da educação brasileira: por um lado, apesar da dimensão continental do Brasil, há os projetos sociais de ensino musical por todo o país. Mesmo que encrustado no mais recônditos de seus municípios, o ensino da música se configura em iniciativas de popularização da música clássica, o que faz despertar novos talentos para o conhecimento e o estudo da música erudita. Por outro, destaca-se a

aprendizagem colaborativa, afinal foi o contato que o Professor 3 teve com seus outros colegas de música que o fez aprender a música que tanto desejava. Vale a pena retomar neste contexto de reflexão as palavras de Freire: “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2019, p. 55).

E é neste momento que voltamos ao paradoxo, quando o professor de violino foge completamente a essa regra das relações de que nos ensina Freire. Constate-se em mais este excerto do depoimento do Professor 3:

A partir dessas experiências com o violino é que quis ser professor. E aí vem a parte que não foi tão boa. Eu tinha um professor de violino que era extremamente tradicional, extremamente centrado na ideia do talento e ele fazia muita questão de especificar para o aluno se você tinha ou não talento; se o aluno era muito ruim e nunca iria aprender. E nesse ambiente que foi muito tóxico para mim, que era para mim uma contradição, que, como algo tão sublime, tão lindo como a música, podia fazer tanto mal para as pessoas? Eu me via naquela situação ruim e via também meus amigos [...] E aí eu comecei a pensar: não é possível que a música seja isso. E aí eu pensei: eu quero ser professora de música porque eu quero ser diferente disso. Então foi isso. Foi a partir daí que comecei a querer ser professora de música. Nessa experiência bonita que tive no início com a música, teve essa parte conflitante que me gerou o desejo de ser professora de música. (Professor 3 – Docente do Ensino Superior)

### **Aprendendo a ler partitura pelo ouvido**

Se na concepção deste trabalho partimos da mimesis de Aristóteles, quando um poeta, ao compor sua obra, toma da fonte de fatos já acontecidos, ratificamos, então, o fato de ele o fazer com base naquilo que, conforme o contexto, pode ou não ser imitado. A partir dessa ideia, é possível recorrer ao nosso último professor colaborador, quando narra sua história de aprendizagem musical informalmente:

Comecei em casa, com meu pai que tocava um pouco de viola, um pouco de violão[...] A minha mãe tinha facilidade para cantar [...] E meu tio, vendo que tinha habilidade com a música, pagou um curso de teclado para mim. Em quatro meses já dei uma audição tocando Love Story, de Taylor Alison Swift. Era um marco, por eu ser deficiente visual. Eu não aprendi como as demais pessoas lendo a partitura. Eu também não tinha ideia da partitura em braille na época, hoje eu sei que tem, mas eu não sei musicografia braille, então a professora ditava as notas para mim. Por exemplo, a Nona Sinfonia de Beethoven, a primeira música que aprendi no órgão eletrônico, depois passei para o teclado, ela ditava as notas para mim: mi, mi, fá, sol, sol, fá, mi, ré, dó... Então, eu aprendi as músicas, um pouco eu decorava e, quando não conseguia decorar todas as notas, eu ia por imitação. Eu ia buscando pela repetição que a

musicalidade batesse com a original. O que ele [o pai] traz hoje na docência? Eu vejo como uma pessoa simples que não tinha musicalização acadêmica, assim como não tenho. É o que pretendo passar para os alunos, tentar levar de uma forma prazerosa, não cobrando a parte musical. (Professor 4 – Docente da Educação Especial)

E dessa forma novamente recorremos a Abreu (2022) para exemplificar como a formação profissional pode ser delineada quando se tem uma narrativa de vida: “Podemos considerar nossa existência como um contínuo de experiências prefiguradas, mas nem todas elas se configuram como formativas, exceto aquelas que legitimamos ao reconhecê-las como algo capaz de compor o nosso capital biográfico” (Abreu, 2022, p.7).

O Professor 4, uma pessoa com deficiência (PCD), em seu fazer docente também com PCDs, compõe sua narrativa a partir da aprendizagem informal — primeiramente com seus pais, depois com sua professora de música — pela imitação e pela repetição. A professora adaptou um método para que ele evoluísse na aprendizagem musical e não deixasse de participar das audições como os demais colegas que aprendiam música lendo a partitura. Com os seus alunos, ele traz a influência que teve em sua aprendizagem musical, para que seus alunos tenham uma experiência mais concreta e possam aprender e entender uma canção que toca no rádio! O professor trabalha também a percepção musical e a composição com seus alunos. Como ele mesmo diz, “não há barreiras quando você quer”. Todo trabalho docente do Professor 4 se sustenta nas palavras de Giroux (1997):

Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros. (Giroux, 1997, p. 40)

Todas as palavras de Giroux (1997) caminham para o encerramento destas reflexões sobre a real necessidade de compreender em que lugar nos encontramos no campo da educação musical, quem somos nós nesse meio, qual a importância da música na nossa vida e qual a importância de um docente de música para a história da música dentro de um contexto de educação musical.

## Considerações Finais

Todos os professores, destacando aqueles que lecionam música, fazem a diferença em nossas vidas e em nossas trajetórias. Eles nos ensinaram a tocar algum instrumento. Saber ler (ou ouvir, no caso do nosso Professor 4) uma pauta e transformar a notação musical em melodia, em harmonia, em música é uma tradução de sentidos. Nesses sentidos, estão os significados de vida que cada um lhe imprime: ou na música que escreve, ou na música que reproduz, ou na música que ouve, ou na música que ensina.

Se a música causa tudo isso nas pessoas, se a música é capaz de transformar o homem e se o homem é capaz de, pela música, transformar o mundo, então há que se desvendar os caminhos pelos quais passaram e passam aquele que tem na música o seu mister, sendo um músico ou sendo um professor de música.

Que esta reflexão seja apenas um primeiro passo nesse caminhar!

## Referências

- Abreu, D. (2020). História de vida de uma intelectual brasileira: Jusamara Souza e seus desafios epistemológicos com a educação musical. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(13), 243–260. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020>
- Abreu, D. (2022). Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical. *Revista da Abem*, 30(2), 1–21. <https://doi.org/10.33054/ABEM202230202>
- Bellochio, C. R. (2012). Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. *Práxis Educativa*, 7(1), 227–252. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.00011>
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359–371. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>
- Freire, P. (2019). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 37–47. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>