

TÓPICOS DE PESQUISA PARA A APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL

*RESEARCH THEMES FOR THE LEARNING OF
MUSICAL INSTRUMENTS*



Eduardo Lopes
(Organizador)

EDUARDO LOPES (Organizador)

**TÓPICOS DE PESQUISA
PARA A APRENDIZAGEM DO
INSTRUMENTO MUSICAL**

**RESEARCH THEMES FOR THE LEARNING OF
MUSICAL INSTRUMENTS**

Goiânia, 2017
Editora Kelps

Copyright © 2017 by Eduardo Lopes (Org.).

Editora Kelps

Rua 19 nº 100 — St. Marechal Rondon- CEP 74.560-460 — Goiânia — GO

Fone: (62) 3211-1616 - Fax: (62) 3211-1075

E-mail: kelps@kelps.com.br / homepage: www.kelps.com.br

Programação Visual: Alcides Personi

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

BIBLIOTECA PÚBLICA ESTADUAL PIO VARGAS

LOP	Lopes, Eduardo.
top	Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical - Eduardo Lopes - Goiânia / Kelps, 2017
	252 p.: il.
	ISBN: 978-85-400-2146-4
	1. Ensino 2. Aprendizagem 3. Técnicas 4. Música I. Título.
	CDU: 37.02:78

Índice para catálogo sistemático:

CDU: 37.02:78

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2017

BIOGRAFIAS

António Ângelo Vasconcelos estudou música no Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Aveiro. É licenciado em Ciências Musicais pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa com a tese intitulada “Educação artístico-musical: cenas, atores e políticas”. É investigador e membro integrado do CIPEM|INET-md (Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, Instituto de Etnomusicologia – Música e Dança) e tem uma significativa actividade científica a par de desenvolvimento de projectos artísticos e musicais. Autor de várias publicações, os seus atuais interesses de investigação centram-se nas áreas do ensino de música, políticas públicas, criatividades e profissionalidade de músicos e de professores. E professor-adjunto no Departamento de Artes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Bernardo Vescovi Fabris é bacharel em música com habilitação em saxofone pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo sido aluno do professor Dílson Florêncio. Realizou mestrado em música pela mesma instituição dentro da linha de pesquisa *performance musical*; doutorado em música na área de *práticas interpretativas* pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e residência pós-doutoral na Escola de Música da UFMG. Vem atuando tanto como intérprete - dedicado sobretudo à música popular brasileira - quanto como pesquisador, se dedicando a investigações com ênfase nas seguintes áreas de interesse: música popular urbana; improvisação musical, práticas interpretativas e sociologia da música. É professor adjunto do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Eduardo Lopes estudou bateria jazz e percussão clássica no Conservatório Superior de Roterdão (Holanda). É licenciado com a mais alta distinção (*summa cum laude*) em performance e composição pelo

Berklee College of Music (EUA) e doutorado em teoria da música pela Universidade de Southampton (Reino Unido). Para além de manter uma significativa atividade artística como intérprete e com vários CDs editados, é investigador e membro integrado do CESEM (Centro de Estudos de Sociologia e Estética da Música). Autor de várias publicações, os seus atuais interesses de investigação centram-se nas áreas da teoria da música, estudos de performance, ensino de música e estudos de jazz. É professor associado com agregação da Universidade de Évora e ao momento professor titular visitante na Universidade Federal de Goiás.

Elsa Morgado é Investigadora Auxiliar Convidada do Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos da Universidade Católica – Braga; Investigadora do Centro de Estudos em Letras – Universidade de Trás-os-Montes e Universidade de Évora. Investigadora de pós-Doutoramento na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Mestre em Biologia e Geologia (para o ensino); Especializada em Educação Especial (domínio Cognitivo e Motor) e Licenciada em Biologia e Geologia (ensino de) pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Tem desenvolvido uma regular atividade e investigativa no domínio das Ciências da Educação; Educação Especial; Supervisão Pedagógica e Estágio de Inserção Profissional.

Filipe Mesquita de Oliveira é doutorado em Música e Musicologia pela Universidade de Évora, e actualmente Professor Auxiliar nessa instituição. O seu domínio de especialização é a música instrumental ibérica dos séculos XVI e XVII, em particular a de tecla. Tem vindo a desenvolver trabalho de investigação em torno da música instrumental portuguesa também noutros períodos históricos, nomeadamente, no período final do Antigo Regime. Como conferencista destacam-se diversas apresentações em Portugal e no Estrangeiro. Das suas publicações são de referir os artigos, «Some aspects of P-Cug, MM 242: António Carreira's keyboard tentos and fantasias and their close relationship with Jacques Buus's ricercari from his Libro primo (1547)», (Farnham: Ashgate, 2013), e «A formação orquestral durante o período final do Antigo Regime no contexto dos fundos musicais de Évora – o testemunho da obra de Ignácio António Ferreira de Lima (†

1818)», (Lisboa: Colibri, 2014). Actualmente dirige e coordena um projecto visando o património musical da cidade de Évora – Música Sacra em Évora no Século XVIII.

Francisco Cardoso estudou Piano no Instituto Gregoriano de Lisboa. Participou e foi director musical e artístico em vários projectos de Teatro Musical, com diversos agrupamentos, ao lado de vários encenadores e várias salas de espectáculo (CCB, Rivoli, Trindade, Comuna, entre outros). Licenciou-se em Formação Musical na Escola Superior de Música de Lisboa, obteve uma pós-graduação em “Psychology for Musicians” na Universidade de Sheffield, um MA em Choral Conducting na Universidade de Roehampton, e um Doutoramento no UCL Institute of Education (University College London) sob a supervisão de Susan Hallam. Actualmente é professor na Escola Superior de Música de Lisboa (IPL), tendo leccionado vários anos na Universidade de Aveiro e na Escola de Música do Conservatório Nacional. É Formador Certificado de professores do ensino especializado de Música, e tem orientado estágios e diversos projectos de investigação ao longo dos anos.

Guadalupe López-Íñiguez is a Spanish academic-musician living in Helsinki. Her PhD in Psychology examined the psychological processes in the acquisition of musical knowledge among string instrument players, teachers and students from constructivist perspectives. Her current artistic and scientific postdoctoral research project at the Sibelius Academy, funded by the Kone Foundation, is on Beethoven's and Mendelssohn's cello works. She has published in renowned journals and continues to work as a cello performer and recording artist.

Levi Silva é Professor Auxiliar da Escola das Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca. Desenvolveu estudos de Pós-doutoramento na Universidade de Coimbra (2009-11) e na Universidade de Santiago de Compostela (2007). Membro do CITAR (Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes d da Universidade Católica Portuguesa e do Centro de Estudos em Letras (UTAD e Universidade de Évora). Diretor da Revista Europeia de Estudos Artísticos (European Review of

Artistic Studies). Tem desenvolvido uma regular atividade investigativa no domínio das Artes e Educação com especial enfoque na criação / direção artística e na orientação de trabalhos de investigação avançada (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento).

Marcos Botelho é bacharel em Música com habilitação em trombone e mestre em Musicologia (orientado pela Dra Vanda Freire) com pesquisa sobre história das bandas no Brasil, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui título de Doutor em Educação Musical (orientado pelo Dr. Lélío Alves da Silva) pela Universidade Federal da Bahia, desenvolvendo pesquisas sobre o ensino do trombone nas universidades brasileiras. É professor de trombone e música de câmara na Universidade Federal de Goiás e coordena o BandaLab (Laboratório de Estudos e Práticas de Bandas e Instrumentos de Sopros) na mesma instituição. Possui intensa atividade artística em diversos grupos de câmara e como regente de bandas. Suas pesquisas são voltadas para as bandas de música e ensino de instrumentos de sopros. Tem apresentado trabalhos de pesquisas e artísticos em vários países como: Portugal, Peru e Argentina.

Maria Beatriz Licursi é doutorada em Ciências da Educação pela Escola de Ciências Humanas e Sociais (ECHS) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) com foco nas áreas de Psicologia, Letras, Artes e Educação. Mestrado em Música pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGM-UFRJ) na área de concentração - Piano. Pós-graduação (lato sensu) Especialização em Neurociências Aplicadas a Aprendizagem pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB / UFRJ). Bacharelado em Música (Piano) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro da disciplina Percepção Musical. Dedicar-se aos estudos nas áreas de Psicologia da Música, Percepção Musical e Neurociências com ênfase na Educação e Performance Musical.

Maria Varvarigou completed her PhD in Music Education at the Institute of Education (University of London, UK) as a scholar of the A. S. Onassis Foundation; her Masters in Performance (Singing) at the

University of York, UK and her Bachelor of Music at the Ionian University (Corfu, Greece). Her special areas of interest include music for health and wellbeing; ear-playing and performance practices of vernacular music; effective teaching and learning in higher and professional education; intergenerational music-making; and choral conducting education. She is a Senior Lecturer in Music at Canterbury Christ Church University, a Senior Researcher at the Sidney de Haan Centre for Arts and Health and an Honorary Research Associate at UCL Institute of Education, University of London.

Mário Cardoso é Professor Adjunto do Departamento de Educação Musical da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e do Conservatório de Música e Dança de Bragança. É Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Mestre em Pedagogia do Instrumento na área da Guitarra Clássica e Licenciado em Professores do Ensino Básico, Variante em Educação Musical. Tem desenvolvido uma regular atividade artística e investigativa no domínio da Música e Artes Performativas.

Meglana Apostolova received her Masters Degree of Music Education at the Academy of Music, Dance and Fine Arts in Plovdiv (Bulgaria). She specialized in Piano Interpretation in Prague, Brno (Czech Republic) and Weimar (Germany). In 1995 she was awarded her PhD in Music. Meglana Apostolova's special research interests are: the beginning of Bulgarian professional piano music as well as the compositional, performing and teaching aspects of 20th century piano music, especially – Avant-garde music. She has been teaching and giving piano recitals in many countries in 3 continents: Europe, Asia and Africa. She was invited twice as a member of the jury at the International Piano Competition in Cyprus. A number of her students won prizes at International competitions. She is currently a Professor of Musicology and Music Performance (Piano) at Shumen University, Bulgaria.

Tereza Raquel Alcântara-Silva é licenciada em música, bacharel em piano e em musicoterapia, mestre em música pelo Programa de Pós-Graduação (PPG) em Música e doutora pelo PPG Ciências da Saúde

– Faculdade de Medicina, todos pela Universidade Federal de Goiás, Brasil. Especialista em reabilitação neuropsicológica pelo departamento de neurologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). Realizou treinamento em neurologic music therapy no Center for Biomedical Reserach in Music - Colorado State University (EUA). Atualmente atua como docente e investigadora da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC/UFG) em nível de graduação e Pós-graduação no PPG Música (UFG). Autora de várias publicações nas áreas de música, musicoterapia e neurociência, com ênfase em cognição e, convidada para palestras em eventos científicos, principalmente nas áreas de música e neurologia.

Vanda de Sá é doutorada em Musicologia (Universidade de Évora) com mestrado em Ciências Musicais (FCSH-UNL). Professora Auxiliar do Departamento de Música da Universidade de Évora. Principal domínio de investigação: música instrumental no período final do Antigo Regime, sobre o qual tem várias publicações. Integra o CESEM-UÉ e é colaboradora do Centro de Investigação INET-MD e (na linha de investigação em Estudos Culturais) e da Unidade do CHAIA-UÉ. Investigadora Responsável do Projecto de Investigação “Estudos de Música Instrumental 1755-1840”, e investigadora do Projecto ORFEUS (A Reforma Tridentina e a Música no silêncio Claustal: o mosteiro de S. Bento de Cástris). Foi Directora do Museu da Música Portuguesa – Casa Verdades Faria (2010-2011). Actualmente coordena o Projecto PAVEP (Patrimonialização da Paisagem Sonora em Évora: 1540 - 1910).

ÍNDICE

Biografias	III
Introdução.....	11
1 Recursos para o Ensino da Música em Portugal no final do Antigo Regime: modelos cosmopolitas, manuais para o ensino de instrumentos e contributos para o processo de constituição do Real Conservatório de Lisboa (1835).....	17
<i>Vanda de Sá</i>	
2 Um Exemplo da Evolução Histórica da Didáctica Organística em Portugal – o Manuscrito 52 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra.....	31
<i>Filipe Mesquita de Oliveira</i>	
3 O Ensino e a Aprendizagem de um Instrumento nos Conservatórios e Academias: problemáticas e desafios.....	46
<i>António Ângelo Vasconcelos</i>	
4 Towards a New Model for Effective Musical Teaching	78
<i>Francisco Cardoso</i>	
5 Teaching Instrumental Music Students Constructively and Fairly: Theoretical Overview and Practical Guidelines	104
<i>Guadalupe López-Íñiguez</i>	
6 O Papel do Instrumento na Formação de Licenciados em Música: perspectivas e possibilidades.....	121
<i>Bernardo Vescovi Fabris</i>	
7 Questões Estéticas no Ensino de Trombone nas Universidades do Brasil.....	139
<i>Marcos Botelho</i>	

8 Teaching the Newest Technical Performing Elements to the Artist-Pianist of the 21st Century.....	158
<i>Meglana Apostolova</i>	
9 Nurturing the Twenty-First Century Musician Through Playing by Ear from Recordings in One to One and Small Group Instrumental Lessons.....	171
<i>Maria Varvarigou</i>	
10 Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Educação Popular: alguns apontamentos.....	197
<i>Flavia Maria Cruvinel</i>	
11 O Corpo-Mente-Instrumento na Arte e Ensino Musical	219
<i>Maria Beatriz Licursi Conceição; Elsa Maria Gabriel Morgado; Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso; Levi Leonido Fernandes da Silva</i>	
12 Ritmo Musical, Improvisação e Cognição como Elementos Importantes na Formação do Instrumentista	234
<i>Eduardo Lopes e Tereza Raquel Alcântara-Silva</i>	

INTRODUÇÃO

*If They Can't Learn the Way We Teach,
We Teach the Way They Learn.*

O. Ivar Loovas

Este volume é publicado na sequência de dois outros livros¹ coordenados por mim, abordando investigação de várias áreas do conhecimento (incluindo obviamente a música e a musicologia) com relevância para o ensino do instrumento musical. Considerando que a disciplina de instrumento musical, especialmente na vertente de artista/intérprete, terá sido das mais recentes a integrar o ensino superior universitário na área da música, a produção e disseminação de investigação sobre o instrumento musical torna-se assim continuamente premente².

Uma das características do ser humano é a constante procura de conhecimento. Neste sentido, não só queremos nos conhecer melhor, como funcionamos, mas também procuramos definições sobre a(s) estrutura(s) do nosso mundo, numa perspectiva de desenvolver 'construções' para sermos melhores ou mais eficientes – assumindo assim uma visão otimista de avanço e progresso. Sendo a primeira disposição de ordem mais histórica ou abordando realidades pré-existentes, a segunda enfoca-se mais no presente e para o futuro, tentado resolver problemas da actualidade e sugerindo novas posturas e realidades. Na actualidade, a crescente permeabilidade de culturas e formas de fazer e interpretar ciência e arte, tem resultado numa profícua inclusividade de perspectivas e leituras, que nos tem permitido repensar-ajustar; fazer-refazer; numa constante observação/acção sobre e para o grande caleidoscópio onde nos inserimos.

¹ LOPES, Eduardo (Coord.). *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI*. Évora: Fundação Luís de Molina, 2011

LOPES, Eduardo (Coord.). *Pluralidade no Ensino do Instrumento Musical*. Évora: Fundação Luís de Molina, 2013

² Na sequência da passagem generalizada do ensino superior de música de escolas de raiz 'conservatório(al)', para instituições universitárias onde a investigação é intrínseca ao inerente questionamento e avanço das áreas que as integram.

Sem querer entrar em detalhes de linguística no que respeita a questões de semântica e até diacronia, o acto e seus contextos de partilhar conhecimento de um ou vários indivíduos para outro(s) é geralmente identificado como Ensino. Recentemente, começou-se a questionar se a complexidade de todo processo de transmissão de conhecimento é efectivamente bem descrita pela palavra 'ensino'. O ênfase que a palavra 'ensino' coloca a montante – instituições e professores – tem a tendência de resultar em conceitos e teorias mais focadas em quem transmite (com inerentes questões e processos), do que em quem recebe o conhecimento e a forma como eficientemente o processam. Conscientes desta perspectiva, alguns educadores³ começaram a introduzir o binómio ensino-aprendizagem quando se referem ao processo conceptual e holístico presente na transmissão/recepção de conhecimento, assumindo assim e definitivamente a grande cota (e parte fundamental) da importância dos alunos em todo o processo. Na realidade, poderemos até reflectir que em certos casos, poderá haver condicionantes à aprendizagem que são somente da esfera de acção do aluno e de aprendizagem, e como tal, acções focadas em preceitos de ensino/professor não serão suficientes para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

Actualmente, tenho revisitado o princípio pós-moderno sobre o qual escrevi e falei já extensamente, que genericamente propõe o ouvinte de música como o real criador, ou pelo menos co-autor de uma obra musical. Nesta perspectiva, uma obra musical só se realiza (de alguma forma), através dos vários processos cognitivos e de contexto em cada audição e de cada ouvinte. Assume-se desta maneira que o antigo conceito de 'ouvinte informado', transforma-se na contemporaneidade no conceito de 'ouvinte activo' – aquele que de acordo com a sua construção mental e experiências realiza uma forma e significado musical. Opostamente, um 'ouvinte passivo' será aquele que quando exposto a uma peça musical não demonstra interesse ou disposição (ou qualquer outro estado inibidor) para o processo de recepção e consequentemente realização musical.

Os conceitos anteriores parecem-me assim conter ressonâncias com o processo ensino-aprendizagem. Não será difícil de apontar uma similitude entre o aluno e o ouvinte musical. Como para o ouvinte musical, o emissor da mensagem (neste caso professor) não tem controlo absoluto

³ Por questões de espaço neste prefácio, bem como de meu interesse pessoal no seu trabalho, saliento o nome do educador musical Huib Schippers.

do que o aluno recebe e realiza – o conhecimento que adquire. É de fácil validação empírica, que para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, o aluno terá que estar predisposto a este, bem como mostrar uma atitude activa para com a informação recebida, realizando-a de alguma forma para seu desenvolvimento pessoal – o ‘aluno activo’. Diferentemente do ouvinte musical, em que o processo final é estritamente do âmbito de cada ouvinte e de certa forma encerrado em si próprio, o processo de aprendizagem é fundamentalmente contínuo e progressivo – requerendo na maior parte das vezes conhecimento prévio acumulado para a realização de novo conhecimento. Deste modo, a comunicação no processo de ensino-aprendizagem não é unidireccional do professor para o aluno, mas implica também comunicação do aluno para o professor. Resumindo, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem não só deverá incluir todos os paradigmas relacionados com questões de ensino, mas também, e sobretudo na contemporaneidade, incluir, dando mesmo ênfase, aos paradigmas da aprendizagem, em especial questões do âmbito do ‘aluno activo’ e sua expressão no processo final. Sem querer acordar fantasmas pós-modernos já quase esquecidos(?) na civilização ocidental, e partindo do principio que o processo de ensino-aprendizagem só é bem sucedido quando o aluno adquire conhecimento, proponho uma reflexão sobre a utilização da palavra ‘aprendizagem’ sem a constante necessidade de a anteceder com a palavra ‘ensino’, como por exemplo *aprendizagem de música*. (outras variações de forma poderão ser a alteração da expressão ‘projecto de ensino’ por ‘projecto de aprendizagem’; ou ‘escola onde se ensina música’ por ‘escola onde se aprende música’)

Como abordado anteriormente, aspectos de comunicação são de grande importância para uma aprendizagem bem sucedida. Em artes e na música em especial, a comunicação entre professor/aluno e aluno/professor é ainda de maior relevância, visto que grande parte do tempo abordam-se conceitos subjectivos e de difícil quantificação, recorrendo-se consideravelmente ao uso de metáforas (e.g. ‘tornar a melodia mais leve’; ‘ritmo tranquilo’; ‘harmonia escura’). Assim, num contexto que se poderá considerar de comunicação e expressão subjectiva, o professor deverá ter em especial atenção à particularidade de cada aluno em todos os seus aspectos. As teorias “mainstream” de ensino de música, a maior parte delas

considerando contextos de sala de aula em grupo, tendem a desenvolver padrões de ensino funcionais para contextos genéricos. Mas como vimos acima, as aulas de música, nas quais por exemplo o ensino do instrumento é ministrado de forma individual, um padrão de ensino (ou comunicação) para um objectivo que tenha sido eficiente para um aluno poderá ser completamente desadequado para outro aluno.

Com a finalidade de cada vez mais enfocar o processo de ensino-aprendizagem na *aprendizagem* e por consequência no aluno, tenho ponderado sobre os princípios da ABA – Applied Behavior Analysis (análise comportamental aplicada). Os princípios desta disciplina científica remonta ao anos sessenta do século XX tendo sido desenvolvida por um conjunto de investigadores nos EUA. Se bem que nos dias de hoje a ABA, muito devido ao trabalho pioneiro de Ivar Loovas, esteja mais divulgada e associada à terapia de autismo, os seus princípios pragmáticos e de resolução de questões de difícil aprendizagem e comunicação, têm sido aplicados à educação em geral⁴. A inclusividade da abordagem de base da ABA, sistematizando e correlacionando investigação com simples ferramentas de observação progressiva de estudos de caso, prova-se de especial importância para processos de aprendizagem mais complexos – como é o caso da música. Acredito que para o caso específico da aprendizagem do instrumento musical, princípios de cerne da ABA, como por exemplo: questões bio-físicas e bio-químicas; princípios psico-analíticos; considerações do foro cognitivo; e observação-acção do foro comportamental (e/ou performance), são de extrema importância para o processo de aprendizagem. Desta forma, o ênfase nas particularidades e performance de cada aluno, a sistematização no uso de investigação de várias áreas, bem como o pragmatismo da observação empírica, apresenta-se como uma fórmula bem em linha com os desafios da aprendizagem na sociedade contemporânea, e com especial relevância para a complexidade do processo de aprendizagem de um instrumento musical.

Será então contribuindo para a perspectiva de inclusividade e pragmatismo, que este volume apresenta um conjunto de artigos de diferentes áreas e tópicos de investigação relacionada, e com aplicação, à aprendizagem do instrumento musical.

⁴ ALBERTO, Paul A.; TROUTMAN, Anne C. *Applied Behavior Analysis for Teachers*. New Jersey Columbus: Merrill, 2009

No primeiro capítulo, *Recursos para o Ensino da Música em Portugal no final do Antigo Regime: modelos cosmopolitas, manuais para o ensino de instrumentos e contributos para o processo de constituição do Real Conservatório de Lisboa (1835)*, Vanda de Sá expõe alguns dos princípios subjacentes às importantes mudanças que aconteceram no ensino de música em Portugal a partir do final do Antigo Regime. Também reportando uma perspectiva da história da música em Portugal, no capítulo seguinte, Filipe Mesquita de Oliveira apresenta-nos *Um Exemplo da Evolução Histórica da Didáctica Organística em Portugal – o Manuscrito 52 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*. No terceiro capítulo, *O Ensino e a Aprendizagem de um Instrumento nos Conservatórios e Academias: problemáticas e desafios*, António Ângelo Vasconcelos dá-nos uma visão integrada da investigação realizada em Portugal no âmbito da formação pós-graduada de professores de instrumento musical. No capítulo quatro, *Towards a New Model for Effective Musical Teaching*, Francisco Cardoso propõe uma ferramenta sistémica para a identificação de princípios inerentes ao sucesso no ensino de música. Com ressonâncias no texto anterior, Guadalupe López-Íñiguez no capítulo seguinte, *Teaching Instrumental Music Students Constructively and Fairly: Theoretical Overview and Practical Guidelines*, enuncia uma visão construtivista para o ensino e aprendizagem do instrumento musical. No sexto capítulo, *O Papel do Instrumento na Formação de Licenciados em Música: perspectivas e possibilidades*, Bernardo Vescovi Fabris através de um estudo de caso de uma recentemente criada licenciatura em música, aborda alguns dos paradigmas da inclusão curricular de aulas de instrumento musical. No capítulo sete, Marcos Botelho apresenta-nos uma reflexão e dados sobre as abordagens a *Questões Estéticas no Ensino de Trombone nas Universidades do Brasil*. No seguinte capítulo, Meglena Apostolova relembra-nos de algumas questões centrais para *Teaching the Newest Technical Performing Elements to the Artist-Pianist of the 21st Century*. No nono capítulo, *Nurturing the Twenty-First Century Musician Through Playing by Ear from Recordings in One to One and Small Group Instrumental Lessons*, Maria Varvarigou expõe as vantagens da (re)integração da componente da aprendizagem aural nos currículos tradicionais de instrumento musical. No capítulo décimo, *Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Educação Popular: alguns apontamentos*,

Flavia Maria Cruvinel, numa perspectiva de ensino popular, aponta-nos as vantagens do ensino colectivo de instrumento musical. No penúltimo capítulo deste livro, *O Corpo-Mente-Instrumento na Arte e Ensino Musical*, Maria Beatriz Licursi Conceição *et al* avaliam a função da linguagem corporal bem como questões de cognição no processo de interpretação musical. No décimo segundo e último capítulo, Eduardo Lopes e Tereza Raquel Alcântara-Silva propõem o *Ritmo Musical, Improvisação e Cognição como Elementos Importantes na Formação do Instrumentista*.

EDUARDO LOPES

1

Recursos para o Ensino da Música em Portugal no final do Antigo Regime: modelos cosmopolitas, manuais para o ensino de instrumentos e contributos para o processo de constituição do Real Conservatório de Lisboa (1835)

Vanda de Sá

Depois das reformas pombalinas no sector do ensino, assiste-se a uma certa estagnação, resultante principalmente da ida da família real para o Brasil, provocada pelas invasões francesas. É apenas após o triunfo da facção liberal nas lutas civis, que se vai iniciar um processo profundo de reorganização e reforma do ensino. A ideia de base de que a instrução dos povos era considerada um vector essencial para o progresso do país apesar de ter uma larga base de apoio vai suscitar enormes diferendos sobre a forma de aplicação. Na discussão que teve lugar nas Cortes assistiu-se à proposta de diferentes métodos de aplicação. Carlos Honório de Gouveia Durão¹ defendia o estabelecimento de um ensino inclusivo das mulheres, ideia que aliás já encontra raízes em autores anteriores como Luis António Verney (1713-1792)². Os homens da revolução liberal defendem este programa

¹ Carlos Honório de Gouveia Durão (1 de Maio de 1766 — 17 de Janeiro de 1846) foi um magistrado e político português que, entre outros cargos, foi Desembargador e Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino. Deputado em 1821 e 1822 e Presidente das Cortes. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios Eclesiásticos e da Justiça do governo da regência de D. Isabel Maria de Bragança, de 13 de Outubro a 14 de Novembro de 1826. Ministro do Reino e da Marinha e Ultramar de 7 de Setembro de 1827 a 28 de Fevereiro de 1828, substituindo no cargo o 2.º visconde de Santarém.

² As motivações do ensino da música inserem-se na linha de educação feminina proposta por Luis António Verney (1713-1792) no seu influente livro, *Verdadeiro Método de Estudar*, de 1746. Este importante autor na afirmação do Iluminismo em Portugal, cuja obra só teria aplicação no reinado de D. José no quadro da reforma pombalina, reconheceu à educação feminina um papel necessário e relevante, dedicando-lhe parte da *Carta XVI*. De acordo com o papel social atribuído e que tem como fim a boa orientação doméstica, Verney reconhece a importância do papel formador “[d]as maens de familia, [que] sam as nossas mestras, nos primeiros anos da-nossa vida” (Ibid.: II: 291). Os benefícios da educação feminina resultam em contribuir para que reine a paz na família, mas também para entreter melhor o ânimo do marido, sobretudo se este for erudito (Ibid.: II, 292). Para além da gramática, sublinha a utilidade da aritmética para a economia doméstica e recomenda que a educação seja regulada

político com clareza, como é o caso p.e. de Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque ³ que já no exílio publica, em Paris, em 1823, o livro *Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Publica dedicada à Nação Portuguesa e oferecidas a seus representantes*. Na reforma por si idealizada refere o princípio geral de que “A instrução publica hé pois uma divida sagrada dos governos, [a]os povos” Serão portanto estes os princípios defendidos pela causa liberal.

A 2 de Novembro de 1833, um decreto nomeia uma comissão destinada a apresentar um Plano Geral de Estudos, Educação e Ensino Público, incluindo “a criação dos Estabelecimentos Literários que julgar necessários – e a competente reforma dos que ora existem”. Almeida Garrett, secretário da referida Comissão e o principal mentor deste projeto, publicara já durante o exílio em 1829 um tratado de educação – intitulado *Da Educação*⁴ - onde considera dois tipos de estabelecimentos: os de educação que seriam os seminários, as casas-pias e as instituições de surdos-mudos, de cegos, de militares e eclesiásticos; e os estabelecimentos de instrução que seriam as escolas de ensino superior, secundário e primário. Como se sabe os problemas internos, a instabilidade política e as rivalidades várias vão dificultar a aplicação prática do projeto educativo. Vão suceder-se as convulsões e golpes. A Revolução de Setembro de 1836, que defende a Constituição de 1822, a conjura das Marnotas que tenta colocar de novo D. Miguel no poder (1837), a aprovação da Nova Constituição em 1838, a vitória eleitoral dos Setembristas em 1842 e ainda nesse ano a restauração da Carta Constitucional por Costa Cabral, são um resumo das dificuldades inerentes a este período. Acresce como e ministrada em casa devendo nesta fase inicial ser similar à dos rapazes. O autor reconhece que a música serve ainda de distração aos pais, que são quem investe nesta onerosa formação das filhas, para além de ser “divertimento inocente (...) com o fim, de nam estarem ociozas”. Recomenda também os estudos musicais para as futuras freiras que terão que tocar órgão (Ibid.: II: 297).

³ Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque (1792 - 1846) foi militar, engenheiro, poeta, cientista e político português que se distinguiu nas lutas liberais. Foi ministro do Reino, durante a Regência liberal e por diversas vezes ministro e deputado durante a monarquia constitucional. Entre outras funções, exerceu os cargos de provedor da Casa da Moeda, capitão-general e governador da Madeira e inspetor-geral das Obras Públicas.

⁴ *Da Educação* (1829), Londres. Crónica Constitucional de Lisboa, 2.4.1834: 54. Ver também *Obras do Visconde Almeida Garrett*. Tomo XXIII. Discursos Parlamentares e Notas Biográficas, colecionadas por C. Guimarães. Lisboa. Imprensa Nacional, 1882.

principal razão para a exiguidade das medidas adoptadas no projeto de ensino público a escassez dos “dinheiros públicos”. Precisamente em 1842 vai verificar-se uma redução drástica do orçamento da Instrução Pública que provocará nas palavras de Almeida Garrett um prejuízo maior condenando as instituições de ensino a “morrer de fome”.

A importância dos manuais no processo de criação de um fórum público

No final do Antigo Regime, que se entende grosso modo como o período entre cerca de 1780-1820, as cordas dedilhadas têm uma presença marcante no circuito na musical privada em Portugal, captando um público misto que estava em expansão. Este público caracteriza-se por uma avidez na apropriação dos recursos que distinguem a alta aristocracia, que era a dedicataria por excelência da produção artística e intelectual. Apesar de escassa no seu conjunto, a produção e impressão de Métodos para as cordas dedilhadas é representativa e aparece associada precisamente à legitimação aristocrática.

Quadro I : Métodos para Instrumento de autores activos em Portugal:

Fonte	Título e data	Autor
E-Mn – M. 597	<i>Liçam instrumental de viola portugueza ou de ninfas de cinco ordens, a qual ensina a temperar e tocar rasgado, com todos os pontos, assim naturaes como accidentaes, com hum methodo facil para qualquer curioso aprender os pontos da viola todos, sem a effectiva assistencia de Mestre: com huma tabela, na qual se faz menção dos doze tons principaes, para que o tocador se exercite com perfeição na prenda da mesma viola: Dedicada ao illus., e excellent. Senhor D. Joseph Mascarenhas, Lisboa: na Officina de Francisco da Silva, 1752.</i>	João Leite Pita da Rocha (fl.175-)
P-La, 54-XII- 177. (Ms, s.d.), (Cf. MORAIS 2000: 83-97 e 2001: 101).	<i>Escala de Guitarra Inglés. Dedicada a D. Maria Francisca Benedita.</i>	João Gabriel Le Gras (fl.179-)
P-Ln, C.I.C. 17V	<i>Nova Arte de Viola; que ensina a tocalla com fundamento sem mestre, dividida em duas partes, huma especulativa, e outra practica; com estampas das posturas, ou pontos naturaes, e accidentaes; e com alguns Minuettes, e Modinhas por Musica, e por Cifra. Obra util a toda a qualidade de Pessoas; e muito principalmente ás que seguem e vida litteraria, e ainda ás Senhoras.(...) Coimbra: na Real Officina da Universidade, 1789.</i>	Manoel da Paixão Ribeiro

P-Ln, C.I.C. 34P	<i>Estudo de Guitarra, em que se expoem o meio mais facil para aprender a tocar este instrumento: dividido em duas partes. A primeira contem as principaes regras de Musica, e do acompanhamento. A segunda as da Guitarra; a que se ajunta huma Collecção de Minuetes, Marchas, Allegros, Contradanças, e outras peças mais usuaes para desembaraço dos Principiantes: tudo com acompanhamento de segunda Guitarra (...)</i> Porto: na Officina Typographica de Antonio Alvarez Ribeiro, 1795.	Antonio da Silva Leite
P-Ln, M.M. 4824	<i>Consta este livro de toda a casta de Lisões que servem para se fazer estudo na rabeca: ao que se seguem todos os tons varias cadencias, diferentes Arpeggios, e outras curiozidades.</i>	Pedro Lopes Nogueira
P-Ln Cf. ALVARENGA (1993:114)	<i>Elementos de Musica e methodo de tocar Piano Forte: com... seis liçoens progressivas, trinta preludios em todos os tons, e dõze estudos, Op.19, B 86 Imp. C&Co [1816].</i>	João Domingos Bomtempo
P-Ln M-7-V M.P. 713/4 V	METODO PRATICO DE CONHECER E FORMAR OS TONS, OU ACORDES NA VIOLA Methodo pratico de conhecer e formar os tons, ou acordes na viola / por S.M.M.P. - Coimbra : Real Imprensa da Universidade, 1826. - 20 p., [1] f.	S.M.M.P

No levantamento dos Métodos de instrumento de autoria portuguesa ou de músicos aqui estabelecidos e confirma-se o predomínio das cordas dedilhadas. A viola mas também a guitarra conhecem assim um reportório de circulação local a par da produção cosmopolita, abrangendo géneros musicais com graus de dificuldade muito diferenciados.⁵ Merece reflexão o facto de que, depois do *Estudo para guitarra* de António da Silva Leite editado em 1795 e que conheceu duas edições, só voltemos a encontrar outro manual congénere, em 1875, quase um século depois. Neste livro intitulado *Methodo para aprender guitarra sem auxilio de mestre oferecido à mocidade elegante da capital por um amator*, os exercícios e as peças para praticar

⁵ Para se ter uma ideia da variedade do reportório anunciado na imprensa começamos por destacar as adaptações de música de ópera, p.e., *Algumas Entradas de diferentes Operas para Guitarra. Diversas Arias com letra Italiana para o mesmo Instrumento.* (*Gazeta de Lisboa [GL]* 43: 1791/10/25). Reportório de afirmação instrumental como é o caso de “*Huma grande Sonata de Pleyel para Guitarra*”. (*GL* 45: 1791/11/08). Ainda composições variadas e modernas para assembleias como anuncia Waltman quando recebe “hum grande sortimento de Musica moderna de Viola Portuguesa ou Guitarra Franzeza, que contem Exercicios, Variações, Sonatinhas fáceis, Sonatas a solo, Duetos, Trios, e 50 Arias Italianas só com acompanhamento de Viola” (*GL* 13: 1802/03/30). Referência mais tardia para a guitarra portuguesa no frontespício de um manuscrito com *arranjos para a guitarra acompanhada pela viola de Aberturas de óperas (de Marcos de Portugal, Martin Y Soler, Vogel e Rossini), pode ler-se, N^o1^o/ Sinfonia del Ritorno de Xerses/ para Guitarra Portuguesa Com acompanhamento de Guitarra Franzeza/ou Violino/ de Bartholomeu Joze Giraldes* (Morais 2002: 103. P-Cug, mss. s/cota, vol.I: B.I.V.P.; Ms. s.d., c.1830-1840).

o instrumento estão inscritos em tablatura e, simultaneamente, inclui um fado corrido no seu repertório. Vai, aliás, confirmar-se posteriormente que os métodos destinados à aprendizagem da guitarra estão, geralmente, associados ao acompanhamento do Fado e, desta forma, é natural que as suas edições aumentem no final do século, altura em que a canção lisboeta ganha grande popularidade e a guitarra se afasta das sociabilidades de elite.

Para além do fenómeno local associado às cordas dedilhadas (em particular guitarra inglesa e portuguesa), verifica-se uma conjuntura de inflação do ensino da música em Portugal, em regime privado, que está relativamente bem documentada em Portugal neste período no teatro de cordel, nos anúncios da imprensa, mas também no específico alargamento da oferta editorial de Métodos de ensino importados.⁶ O caso de João Baptista Waltmann, dono de um dos mais importantes armazéns de venda de artigos de música em Lisboa, reflecte essa mesma tendência. Temos hoje o privilégio de conhecer dois dos seus catálogos de venda – um de 1795, que elenca uma série de Métodos de ensino de instrumento, para além de repertório, e o seu catálogo nº9, de 1803, exclusivamente dedicado aos suportes de aprendizagem e que no título se propõe oferecer *todos os Principios, Solfejos, e Methodos para aprender a Arte da Música, e do Contra-ponto, e os instrumentos (...)*.⁷ No seu conjunto os dois catálogos, apresentam uma lista rica e variada de 63 títulos que cobrem os domínios teórico e prático. Os *Solfejos* e mesmo grande parte dos livros para instrumento inserem-se na linha de influência dos Métodos adoptados pelo Conservatório de Paris (fundado em 1795), persistindo embora em matéria vocal uma representação importante de autores da escola italiana.

No quadro 2 apresenta-se, entre outros, a listagem dos 13 Métodos do referido catálogo de 1795 onde se confirma a boa representação das cordas dedilhadas, podendo avançar-se que o Método de guitarra inglesa anunciado sem autor seja por maioria de razão o de António da Silva Leite.

⁶ Refira-se que a fraca actividade editorial de música em Portugal não favoreceu a criação e, por certo, a circulação de Métodos de ensino. Devendo por isso valorizar-se produções como a de Nogueira para o violino, até pela qualidade e consistência intrínseca dos exercícios: *Consta este livro de toda a casta de Lisões que servem para se fazer estudo na rabeca: ao que se seguem todos os tons varias cadencias, diferentes Arpeggios, e outras curiozidades. He de Pedro Lopes Nogueira*” [ca.177-] P-Ln, M.M. 4824.

⁷ P-Ln, Fundo do Ex-I.P.P.C. s/cota (Cf. Albuquerque 2004: 169-174).

Quadro 2 : Métodos para Instrumento nos catálogos e *Gazeta de Lisboa*

Fonte / Data	Título	Autor
GL 41: 1791/10/11	No armazém de Maréchal: “hum Methodo novo para aprender a tocar Guitarra, e varios Preludios, Sonatas, e Arias com variações para o mesmo instrumento.”	s.a.
GL 46: 1795/11/20 GL 9: 1796/03/05	Jornal de 24 preludios ou caprichos para cravo de forças graduas, Lisboa: em casa de Pedro Anselmo Marchal, 1794	P. A. Maréchal
1795. (ANTT/R.M.C. Cx.27, Doc.29. ALBUQUERQUE 2004: 139-168)	<i>Catálogo de “Methodos e Tratados de Composição, e Principios para Todos os Instrumentos</i> do armazém de João Baptista Waltmann	
Ibid.	Methodo, para Harpa, Seguido de varias Obras de diferentes authores, e de huma instrução Sobre a Construção das harpas antigas e modernas [1784]	Cousineau [Jacques-George Cousineau 1760-1824]]
Ibid.	Methodo para aprender a tocar cravo ou Piano-Forte; Parte primeira, Contem os primeiros Principios de musica, Seguidos de Sincoenta Lições, com o Baixo Fundamental (3 vol.) [ed. 1785]	Despréaux [Louis Félix Despréaux (1746-1813)]
Ibid.	Methodo abreviado para aprender a tocar Rabecca, por meio de Principios claros [1756, Paris 1770]	Mozart [Leopold Mozart (1719-87)]
Ibid.	Methodo para aprender Mandolino	Leone [Gabriele Leone (1725-90)]
Ibid.	Methodo para guitarra	L. B.
Ibid.	Methodo para guitarra ingleza	s.a.
Ibid.	Methodo para Violoncello	Jillier [Jean-Claude Gillier ? (1667-1737)]
Ibid. P-Ln, M.P. 1013//4V.	Arte de Tocar Cravo ou Piano-Forte, segundo o Methodo aperfeiçoado dos Modernos: dividida em duas partes. A primeira contem diferentes exemplos sobre o modo de pôr os dedos no Piano-Forte. A segunda contem doze Lições para o exercicio das duas mãos [referido duas vezes no cat.], [1756, Paris 1760]	Marpourg [Friedrich Wilhelm Marpourg (1718-95)]
Ibid.	Methodo claro e facil para aprender em pouco tempo a tocar clarinette, com lições e Duos agradáveis. [Métodos. Paris: 1785 e 1798]	Wanderhagen [Amand Vanderhagen (1753-1822)]

Ibid.	Methodo claro e facil para aprender, em pouco tempo a tocar flauta, com diferentes Lições em todos os pontos, com Lições e Duos n'hum estilo facil e agradável. [Paris: 179-]	Wanderhagen [Amand Vanderhagen (1753-1822)]
Ibid.	Methodo de fagote, tam precioso para os professores, como para os Discipulos, com Lições e Duos faceis e agradaveis; ahi se achará a escala do fagote antigo e moderno. [Paris 1788]	Ozi [Etienne Ozi (1754-1813)]

Para permitir dar uma ideia das tendências que se confirmam entre os dois catálogos (este de 1795 e o de 1803) ambos de Waltmann enumeram-se os instrumentos para os quais se oferecem Métodos de aprendizagem respeitando a ordem por que aparecem, a nomenclatura usada e indicando o número de títulos entre parênteses.

Waltmann, Catálogo de 1795: voz (2), harpa (1), cravo ou piano-forte (2), violino, mandolino, guitarra, guitarra inglesa, violoncelo, clarinete, flauta, fagote (1 método para cada). Total: 13 Métodos

Waltmann, Catálogo de 1803: piano (5), clarinete (4), flauta (4), voz (3), viola portuguesa i.e. guitarra espanhola (3), trompa, violino, violoncelo, flageolet (2 para cada), harpa, viola alto, cor inglez, guitarra alemã, galoubet, guitarra inglesa, mandolino, órgão, oboé, pandeirete, serpentão, trombão, sanfona (1 para cada). Total: 40 Métodos.

Neste segundo catálogo entre os 40 Métodos para instrumento revela-se a preocupação de abarcar uma enorme variedade que pretende abranger as novidades e privilegiar os instrumentos mais populares. Domina por isso aqui em termos de oferta o piano-forte com cinco títulos da autoria de [Jean-Louis] Adam (1758-1848), [Daniel] Steibelt (1765-1823), [Muzio] Clementi (1752-1832), [Ignace] Pleyel/[Jan Ladislav] Dussek (1760-1812) e [François-Louis] Perne (1772-1832). Logo seguido pelo clarinete e flauta com quatro Métodos cada um e pela “viola portuguesa, ou Lyra, ou Guitarra Hespanhola” com três títulos.

É revelador por exemplo o facto de não se registar nenhum *Método* para a aprendizagem do cravo no segundo catálogo, enquanto que, no primeiro se encontram ainda dois Métodos dedicados à “*Arte de tocar Cravo ou Piano-Forte*” que servem as necessidades próprias ao período de transição⁸.

⁸ “*Methodo para aprender a tocar cravo ou Piano-Forte; Parte primeira, Contem os primeiros Principios de musica, Seguidos de Sincoenta Lições, com o Baixo Fundamental*” (3 vol.) de Despréaux. *Arte de*

Refira-se ainda que as cordas dedilhadas estão bem representadas mas só no catálogo de 1803 é que Waltmann identifica o *Méthodo para Guitarra Inglesa* de António da Silva Leite (1759-1833) cuja edição em 1795 deve ter conhecido grande sucesso, pois foi reimpresso logo no ano seguinte⁹.

Na ilustração seguinte pode ver-se o frontispício de um Método para teclado cujo título não é passível de identificar em nenhum dos catálogos de Waltmann mas que foi comercializado pelo seu Armazém como se depreende da etiqueta colada no pé de página da capa. Vemos representado um pequeno piano quadrado e os exercícios de início são de Muzio Clementi, mas tal como se anuncia no título este reúne livro exercícios de vários autores o que pressupõe uma manipulação prévia de manuais já conhecidos e em circulação.

Ilustração I:



Tocar Cravo ou Piano-Forte, segundo o Methodo aperfeiçoado dos Modernos: dividida em duas partes. A primeira contem diferentes exemplos sobre o modo de pôr os dedos no Piano-Forte. A segunda contem doze Lições para o exercicio das duas mãos de Marpourg, este vem referido duas vezes no catálogo (ANTT/R.M.C. Cx.27, Doc.29. Cf. Albuquerque 2004: 139-168).

⁹ Albuquerque 2004: 34

Como podemos concluir do anúncio presente na *Gazeta de Lisboa* o sucesso da comercialização de Métodos para instrumento foi também aproveitado pelo outro armazém concorrente de Waltmann, que pertencia a João Baptista e Luís Weltin que em 1816:

“participa ter recebido de Paris as Artes seguintes: para o Piano-forte por Pleyel e Dussek, Clementi, Adam, e os Estudos de Cramer; para Rabeca por Baillot, Rode e Kreutzer, adoptada pelo Conservatório, outras por Mozart, Demar; para flauta por Hugot e Wunderlich¹⁰ adoptada pelo Conservatorio; para Harpa por Mayer; para Violla, por Carulli, Phillis.” (GL 280: 1816/11/25).

Através deste anúncio vemos confirmadas as relações comerciais com as grandes casas editoras de Paris e a decorrente importação dos manuais em uso no *Conservatoire*, já explícita, aliás, no catálogo de João Baptista Waltmann. Verificamos, pois, que existe um forte predomínio dos editores franceses ao nível da importação de partituras para o nosso país, contrariando a tendência do tráfico europeu mantido por Portugal nesta época, relativamente aos restantes bens de consumo, no qual o parceiro dominante era a Inglaterra, com 40% do volume total de exportações e importações, estando a França a uma significativa distância, apresentando apenas 9% dos bens transacionados no comércio externo português (Cf. Serrão 1993).

No referido anúncio de Weltin clarificam-se ainda tendências que já se faziam sentir no último quartel do século XVIII que vão no sentido de privilegiar certos instrumentos mais em voga na música doméstica de oitocentos, como é o caso precisamente do piano-forte, violino, flauta, harpa e viola. Certo é que a oferta aqui anunciada pouco acrescenta em novidade aos já referidos catálogos de Waltmann (1795 e 1803), constituindo-se mais como um complemento, sobretudo na escola violinística.

Vale a pena considerar o facto de que a reforma do ensino levada a cabo por João Domingos Bontempo aquando da importação do modelo do Conservatório de Paris em 1835, encontrar já alguma massa crítica em Portugal, nomeadamente no que refere à divulgação dos Métodos de ensino adoptados nesse centro já desde finais do século XVIII. Métodos

¹⁰ No catálogo de Waltmann vem referido como: *Methodo para flauta do Conservatorio de Hugot e Wanderlik*.

que aliás continuarão a constar dos catálogos de armazéns de música que se implantam posteriormente como é o caso de Neuparth ou Ziegler. Importa contudo lembrar que a extinção das ordens religiosas e a diminuição dos rendimentos da Igreja terá grandes repercussões no plano cultural nacional, nomeadamente ao nível do ensino e mais particularmente do ensino da música. A maior consequência verifica-se com o encerramento do Seminário da Patriarcal, que até 1834 fora o principal estabelecimento de ensino musical existente em Lisboa, e a sua substituição, em 1835, pelo Conservatório de Música ligado à Casa Pia, cujo primeiro diretor foi João Domingos Bomtempo. João Domingos Bomtempo protagonizará a implementação de um novo modelo de ensino, com algumas alterações em matéria de manuais, verificando-se um reforço de métodos de piano e instrumentos de corda e uma proporcional redução do canto e sopros à medida que nos aproximamos do final do século XIX (Cf. Albuquerque 2013: 153).

Durante todo o século XIX, o Conservatório de Música constitui-se como a única escola oficial desta Arte no nosso país, mas com uma acção limitada devido ao seu sistemático subfinanciamento. Este facto levou a que muitos músicos nacionais fizessem a sua formação no estrangeiro como por exemplo em Paris, Leipzig ou Berlim. É certo que a partir da Regeneração¹¹, na segunda metade do século, começaram a aparecer escolas de música de iniciativa privada, ligadas a associações recreativas ou sociedades de amadores, que, no entanto, nunca viriam a garantir uma alternativa ao Conservatório de Música de Lisboa. Tal é o caso da Escola Popular de Canto de Jacopo Carli no Porto (1855), ou o Instituto Musical do Porto (1863) e a Academia do Palácio de Cristal da mesma cidade (1866), ambos por iniciativa de Carlo Dubini. Só em 1884 irá surgir a Academia dos Amadores de Música, à qual D. Luís concede o patrocínio da coroa, que constituiu um marco fundamental no ensino de música (Cf. Albuquerque 2013: 149-150).

¹¹ Regeneração refere-se ao período da Monarquia Constitucional portuguesa que se seguiu à insurreição militar de 1 de Maio de 1851 que levou à queda de Costa Cabral e dos governos de inspiração setembrista. Apesar do ministério que resultou do golpe ser presidido pelo marechal Saldanha, o principal personagem da Regeneração foi Fontes Pereira de Melo. Embora não possa ser claramente delimitada no tempo, o período da Regeneração durou cerca de 17 anos, terminando com a revolta da Janeirinha, em 1868, que levou o Partido Reformista ao poder. A Regeneração foi caracterizada pelo esforço de desenvolvimento económico e de modernização de Portugal, a que se associaram pesadas medidas fiscais.

Na segunda metade do século XIX afirmam-se novas casas de edição e estamos perante um período com características distintas na edição musical portuguesa, quer ao nível da quantidade, quer da diversidade de repertório publicado. É nesta época que surgem ou se desenvolvem casas emblemáticas como a Neuparth e a Sasseti. Estas vão confirmar uma tendência de concentração do mercado e monopólio em relação ao Conservatório por parte da primeira que se constituirá como a casa fornecedora das publicações oficiais para os cursos do Conservatório e coloca até na sua razão social a indicação de «Editor-Fornecedor do Conservatório».

À guiza de conclusão importa reforçar a ideia de que os manuais antecederam a implementação de novas instituições e modelos de ensino, preparando em grande medida o potencial das alterações de natureza mais visível ou institucional. A influência da entrada destes novos manuais num sistema assente em estruturas anteriores (seminários ou ensino particular doméstico), a par de novo repertório instrumental, preparou em grande medida a consistência de um fórum público e de uma massa crítica para as alterações vindouras, nomeadamente protagonizadas por João Domingos Bomtempo na sua geração. A reflexão que retiro desta evidência histórica passa por haver uma necessidade de reflexão contemporânea sobre os Métodos que hoje usamos porque eles, antes de tudo podem preparar alterações substantivos no ensino da música, anteriores aos grandes modelos pedagógicos que se pretende implementar a nível institucional.

Fontes impressas:

Gazeta de Lisboa, Lisboa: Regia Officina Typographica, 1751-1762. 1778-1820.

O Investigador Portuguez em Inglaterra, ou Jornal Litterario, Político, (...). 1812 a 1814.

LEITE, António da Silva, *Estudo de Guitarra, em que se expoem o meio mais facil para aprender a tocar este instrumento: dividido em duas partes. A primeira contem as principaes regras de Musica, e do acompanhamento. A segunda as da Guitarra; a que se ajunta huma Collecção de Minuetes, Marchas, Allegros, Contradanças, e outras peças mais usuaes para desembaraço dos Principiantes: tudo com acompanhamento de segunda Guitarra (...)*, Porto: Officina Typographica de Antonio Alvarez Ribeiro, 1796.

RIBEIRO, Manuel da Paixão, *Nova Arte de Viola; que ensina a tocalla com fundamento sem mestre, dividida em duas partes, huma especulativa, e outra practica; com estampas das posturas, ou pontos naturaes, e accidentaes; e com alguns Minuettes, e Modinhas por Musica, e por Cifra. Obra util a toda a qualidade de Pessoas; e muito principalmente ás que seguem e vida litteraria, e ainda ás Senhoras*, Coimbra: Real Officina da Universidade, 1789.

VERNEY, Luis António, *O Verdadeiro Método de Estudar, para ser Util à Republica e à Igreja (...)*, Valensa: Na oficina de Antonio Balle, 1746.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria João Durães, *A Edição Musical em Portugal (1750-1834)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2006.

_____. *La Edición Musical en Portugal (1834-1900): Un Estudio Documental*. Tese de Doutoramento da Universidade Complutense de Madrid, 2013.

_____, *As Fábricas de Música. A Edição Musical em Portugal nos Finais do Antigo Regime*, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Évora (policopiada), 2004.

ALVARENGA, João Pedro d', (coord.), *João Domingos Bomtempo 1775-1842*, Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 1993.

BEIRÃO, Caetano, *D. Maria I, 1777-1792: Subsídios para a Revisão da História do seu Reinado*, 2ª ed. (corrigida e acrescentada), Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1934.

BONIFÁCIO, Maria de Fátima. *Seis estudos sobre o liberalismo português*. Lisboa: Editorial Estampa, 1996.

BRANCO, João de Freitas, *História da Música Portuguesa*, 2ª ed. revista e aumentada, Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.

BRITO, Manuel Carlos de, e CYMBRON, Luisa, *História da Música Portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992.

FERREIRA, Manuel Pedro, “Da música na História de Portugal” in *Revista Portuguesa de Musicologia*, 4-5, Lisboa: Associação Portuguesa de Ciências Musicais, pp.167-216, 1994-95.

GARRETT, Almeida, *Da Educação*, Londres: Sustenance e Stretch, 1829.

HABERMAS, Jürgen, *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Enquiry into a Category of Bourgeois Society*, Cambridge, Mass., 1992.

HEARTZ, Daniel, *Music in European Capitals. The Galant Style, 1720-1780*, London : Norton, 2003.

LAMBERTINI, Michel'Angelo, *Industria Instrumental Portuguesa. Apontamentos*, Lisboa: Typ. Do Annuario Commercial, 1914.

_____, *Primeiro Núcleo de um Museo Instrumental em Lisboa*, Lisboa: A Editora Limitada, 1914.

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal*, vol. 4-5, Lisboa: Círculo de Leitores, 1993.

MORAIS, Manuel, “Sobre a Guitarra em Portugal nos séculos XVIII e XIX” in *Fábrica de Sons: Instrumentos de música europeia dos séculos XVI a XX, Catálogo Museu da Música*, Lisboa: Electa, pp. 17-20, 1994.

_____, (coord.) *A Guitarra Portuguesa. Actas do Simpósio Internacional*, Centro História de Arte/Universidade de Évora, Lisboa: Estar editora, 2001.

NERY, Rui Vieira e CASTRO, Paulo Ferreira de, *1. Sínteses da Cultura Portuguesa: História da Música*, Lisboa: Comissariado para a Europália 91 – Portugal/ Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1991.

NUNES, Maria de Fátima. “A sociabilidade científica: alguns aspectos das raízes do Liberalismo em Portugal” in COSTA, F. Marques et al., *Do Antigo Regime ao Liberalismo, 1750-1850*, Lisboa: Vega, pp. 70-77, 1989.

SÁ, Vanda de, “Ensino da Música em Portugal no final do Antigo Regime: fatores de mudança e modernidade” in Eduardo Lopes (coord.) *Pluralidade no Ensino do Instrumento Musical*, Univ. Évora-UnIMeM, 2013. pp.13-42.

_____ e FERNANDES, Cristina (eds.), *Música instrumental no período final do Antigo Regime: contextos, circulação e reportórios*. Lisboa: Colibri/UnIMeM-UÉ, 2014.

SÁ, Victor de, *Instauração do Liberalismo em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

SCHERPEREEL, Joseph, *A orquestra e os instrumentistas da Real Câmara de Lisboa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de Oliveira (dir.). *Nova História de Portugal*, vol. IX, Lisboa: Presença, 2002.

SERRÃO, José Vicente, “O Quadro económico: Configurações estruturais e tendências de evolução” In MATTOSO, J. dir. *História de Portugal: O Antigo Regime (1620-1807)*, Lisboa: Círculo de Leitores, IV, 1993: 71-177.

VIEIRA, Ernesto, *Dicionário Biográfico de Músicos Portugueses*, 2 vol., Lisboa: Lambertini, 1900.

2

Um Exemplo da Evolução Histórica da Didáctica Organística em Portugal – o Manuscrito 52 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra

Filipe Mesquita de Oliveira

No contexto da música portuguesa de tecla dos séculos XVI e XVII, as fontes manuscritas registam alguns exemplos em formato de partitura (*open-score format*). Os mais importantes encontram-se no acervo do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, nomeadamente os manuscritos musicais 48 e 242, que, para além de incluírem cópias de um vasto rol de peças de polifonia sacra e profana de alguns dos principais compositores de meados de quinhentos, incluem ainda vários tentos para tecla, muito deles atribuídos a António Carreira.¹ Já no século XVII, mais precisamente com data de 1638, encontramos um outro manuscrito, no qual, sensivelmente, metade dos fólios incluem peças também em formato de partitura. Trata-se do manuscrito musical 52 (P-Cug MM 52), inteiramente preenchido com peças de música instrumental da primeira metade de seiscentos, que, mau grado pertencer neste momento ao espólio da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, era propriedade do Mosteiro de S. Vicente de Fora de Lisboa, como se encontra registado no seu fólio 1r.² Convém referir que os mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e de S. Vicente de Fora de Lisboa pertenciam à mesma ordem crúzia, estando por isso ligados, o que, no caso do MM 52, pode explicar a sua pertença actual ao acervo da

¹ O presente autor debruçou-se extensivamente sobre os manuscritos musicais 48 e 242 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra nas publicações seguintes: OLIVEIRA, Filipe Mesquita de, António Carreira's keyboard *tentos* and *fantasias* and their close relationship with Jacques Buus's *ricercari* from his *Libro primo* (1547). In WOOLLEY, Andrew & KITCHEN, John, *Interpreting Historical Keyboard Music - Sources, Contexts and Performance*, Farnham: Ashgate, 2013, pp. 7-18; OLIVEIRA, Filipe Mesquita de, *Contributo ao estudo das obras para tecla atribuídas a António Carreira, «O Velho»*, Évora: Universidade de Évora-UniMeM/FCT – 2012; OLIVEIRA, Filipe Mesquita de, The Recompositions of Buus's *Ricercari* from his *Libro primo*... in Manuscript P-Cug MM 242 and the didactic processes of the Friars of the Santa Cruz Monastery in Coimbra, *History Research*, Vol. 3, nº 6, 2013, pp. 16-33.

² Cf. P-Cug MM 52, f. 1r: «Este livro he da Comunidade deste Mosteiro de S. Vicente de Fora. Nenhum religioso o dê, nem empreste para fora, em virtude de Santa obediência, e sob penna de excomunhão mayor ipso facto incurrenda».

BGUC.³ O manuscrito que contém 45 fólhos e é datado de 1638, conforme consta em duas datas inscritas nos fólhos 2r e 3r, divide-se em duas partes, a primeira contendo uma série de concertados de D. Teotónio da Cruz (ff. 1v- 20r), a segunda um conjunto de peças em formato de partitura de autoria desconhecida que, como adiante iremos propor, se destinam ao teclado e se inserem, ora no âmbito do género tento, ora no do verso para tecla (ff. 21v- 45r).

Quem primeiro se pronunciou sobre o manuscrito 52 foi Manuel Joaquim, incansável pioneiro da musicologia portuguesa, que durante a década de 60 do século passado, na sequência da inventariação dos fundos musicais da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra⁴, identificou 19 peças polifónicas sem texto da autoria de um Cónego regrante de Santo Agostinho professo no Mosteiro de Santa Cruz durante o século XVII, de nome D. Teotónio da Cruz, todas elas intituladas modos ou tons concertados. Posteriormente, em 1979, Rui Vieira Nery no seu processo de investigação em torno das «fichas verdes» da BGUC identificou uma série de outras peças similares noutros códices crúzios, concretamente nos manuscritos musicais 236, 243 e 24, totalizando o conjunto 98 composições, 90 das quais de quatro autores identificados (D. Teotónio da Cruz († 1653), D. António da Madre de Deus († 1656), D. João de Santa Maria († 1654) e D. Gabriel de São João († 1651). Todas as obras que deles conhecemos encontram-se apenas nestes manuscritos. No caso do manuscrito 52, do ponto de vista do seu conteúdo musical, as peças de D. Teotónio da Cruz baseiam-se num *cantus firmus* em valores rítmicos longos, relativamente ao qual duas outras vozes concertam através de figurações rápidas. No que diz respeito à sua apresentação formal, as cópias vão ao encontro do tradicional livro de facistol, apenas com a diferença que a disposição começa sempre com o cantochão em cima, seguindo-se as outras vozes, por ordem decrescente das respectivas tessituras (ver Figura I).

³ Rui Vieira Nery discutiu a problemática da presença do MM 52 no espólio da BGUC: «Também o repertório, por outro lado, circulava entre os dois mosteiros, e o MM 52, por exemplo, em que estão preservadas, como vimos, as peças de D. Teotónio da Cruz, foi copiado para uso em São Vicente apesar de o seu autor ter professado em Santa Cruz, não sendo hoje evidente se a sua presença actual na BGUC se deve a uma incorporação directa dos fundos de São Vicente naquela biblioteca ou se o códice foi ainda no século XVII transferido para Santa Cruz para depois ser daí levado para a Universidade.» - Cf. NERY, Rui Vieira, Os Concertados de Santa Cruz de Coimbra e a Problemática da Música de Câmara Instrumental Ibérica nos Séculos XVI e XVII. *Modus*, 5 (2001), p. 94.

⁴ As chamadas «fichas verdes» da Secção de Música da BGUC.

Figura I: MM 52, f. 8v. - Frei Teotónio da Cruz, 2º modo Concertado a 3 Sobre o mesmo cantochão (excerto).



Numa publicação subsequente a esse estudo, Nery⁵ provou que estes modos ou tons concertados de D. Teotónio da Cruz se destinariam a um conjunto instrumental (*Consort*), entre outras razões, também pelo facto das vozes em contraponto com o cantochão se encontrarem em registos muito próximos, ora agudos, ora graves, havendo sobreposições constantes de registos entre si, facto que praticamente inviabilizaria a sua execução ao teclado. Em termos de função, estes concertados, tendencialmente apresentados em séries de oito, cumprindo assim os ditames do sistema octonário, destinar-se-iam ao uso litúrgico, funcionado como uma espécie de prelúdios ou mesmo eventualmente substituindo rubricas como algumas secções do Próprio da Missa, Salmos, Hinos de Vésperas ou *Magnificat*.⁶

Na segunda parte do manuscrito 52 encontramos uma série de peças de autoria desconhecida, relativamente às quais sublinhamos a sua importância para o estudo do tento para tecla seiscentista em Portugal. Identificada a sua existência por Rui Vieira Nery⁷ aquando do seu estudo dos concertados de D. Teotónio da Cruz constantes na primeira parte do manuscrito e posteriormente enquadrados no historial da génese deste

⁵ NERY, Rui Vieira, Os Concertados de Santa Cruz de Coimbra e a Problemática da Música de Câmara Instrumental Ibérica nos Séculos XVI e XVII. *Modus*, 5 (2001), pp. 89-102.

⁶ Idem., pp. 100-01.

⁷ NERY, Rui Vieira, Os Concertados de Santa Cruz de Coimbra e a Problemática da Música de Câmara Instrumental Ibérica nos Séculos XVI e XVII. *Modus*, 5 (2001), pp. 89-102.

códice pela estudiosa Inês Pereira de Andrade⁸, estas peças, pela sua feição estilística e formal, são merecedoras da nossa atenção. Em primeiro lugar, importa discutir aqui a sua apresentação formal no contexto do manuscrito, dado que, das dez peças que identificámos, seis encontram-se incompletas. São várias as razões que concorrem para tal facto. Ora faltam fólios ao manuscrito, que incluiriam segmentos iniciais, centrais ou finais de determinadas peças⁹ (Cf. Quadro I em anexo). A numeração dos fólios que surge no manuscrito será posterior à sua finalização, já que não tem em conta os fólios desaparecidos, limitando-se a fazer a contagem seguida dos fólios existentes. No que se refere aos copistas, a caligrafia musical e textual, neste último caso relativa a alguns títulos das peças, não aparenta grandes diferenças formais, pelo que podemos considerar a hipótese de se tratar da mesma mão que, nesta segunda parte do manuscrito (ff. 21v-45v), executa a cópia das dez peças. Convém todavia sublinhar que um estudo caligráfico mais aprofundado, que neste momento é extrínseco ao âmbito do presente trabalho, poderá certamente desvendar novos dados para a discussão da problemática das referidas cópias (ver Figuras II & III).

Figura II: MM 52, f. 23r, *Inexito p^a Contralto*, nº2, (excerto).



⁸ ANDRADE, Inês Pereira de, *Os modos concertados de Frei Theotónio da Cruz: MM 52 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*, Tese de Mestrado. Universidade Coimbra - Faculdade de Letras 2004.

⁹ Cf. Quadro 1 – peças, nº 2: falta segmento central; nº 4: falta segmento inicial; nº 5: falta segmento final; nº 6: falta segmento inicial; nº 8: falta segmento inicial.

Figura III: MM 52, f. 24r, *Inexito p^a Contralto*, nº3, (excerto).



Um dos aspectos relevantes numa primeira abordagem analítica destas dez peças, prende-se com o seu enquadramento funcional. Efectivamente, as três primeiras nºs. 1, 2 e 3, encontram-se tituladas, pelo que ficamos a saber que se tratam de peças para utilização no âmbito da liturgia. Os títulos são *Verso inexito p.^a Tiple ou Tenor* (nº1) e *Inexito P.^a Contralto* (nºs., 2 e 3) (Cf. Quadro I em anexo). Estas três peças são sobre uma das melodias do Aleluia *in exitu Israel ex Aegypto*. Estamos em face de versos para tecla, género musical que nos é confirmado, não só pelo título da primeira, como também pelo facto da respectiva extensão ser relativamente reduzida, 81 compassos (Cf. Quadro I em anexo). No que respeita ao verso nº 2, dado apenas dispormos dos 13 compassos do seu início e 22 compassos do seu segmento final, admitimos, por analogia, que a sua dimensão seria próxima do verso nº 1, ou seja cerca de 80 compassos de extensão (Cf. Quadro I em anexo). No que respeita à peça nº 3 (ff. 23v-24) ela conta apenas 45 compassos de extensão, sendo a sua brevidade uma característica típica do verso para tecla. No caso da peça nº 4 (ff. 24v-25), falta o seu início, que estaria no fólho anterior omissso. Até ao seu final, o trecho que dispomos soma 50 compassos de extensão e o seu cantochão de base é o mesmo *in exitu...* que encontramos nos três versos anteriores. Não havendo um segmento final em ritmo ternário que, como adiante veremos caracteriza formalmente o tento também no contexto do MM 52, deduzimos tratar-

se de um novo verso, com uma dimensão alargada aproximada aos versos anteriores nºs., 1 e 2 (Cf. Quadro I em anexo).

Por seu lado, a configuração estilística destas quatro peças reforça o seu enquadramento no contexto do verso para tecla. Sabemos que, na Península Ibérica, os versos eram usados indiscriminadamente para a prática de *alternatim*, consistindo em breves entradas e interlúdios inseridos entre rubricas do Ofício ou da Missa, muitas vezes com uma duração mais alargada e uma sofisticação estilística significativa. Infelizmente, nas fontes documentais que dispomos, falta quase sempre a indicação do lugar concreto no seio da liturgia onde esses versos seriam inseridos.¹⁰ Nas *Obras de Música para tecla, arpa e vihuela...* de Antonio de Cabezón, publicadas em Madrid em 1578 pelo seu filho Hernando¹¹, surgem oito versos, cada um num dos oito modos litúrgicos, precedidos da indicação que se destinariam aos principiantes, para eles se irem familiarizando com a arte da glosa¹². Há portanto um conteúdo didáctico associado ao verso ibérico para tecla, o qual não podemos ignorar décadas mais tarde, já situados na primeira metade do século XVII. Na verdade, tal é o caso dos versos incluídos na parte final das *Flores de Música...* de Manuel Rodrigues Coelho, colectânea publicada em Lisboa em 1620, os quais, segundo Kastner sublinhou, também serviriam propósitos didácticos:¹³

«...destinaram-se para servirem ao mesmo tempo para fins didácticos – quer no ensino teórico ou prático do contraponto, da

¹⁰ Vários musicólogos abordaram a questão dos aspectos práticos da execução dos versos ibéricos para órgão no contexto da liturgia – Cf., DODERER, Gerhard, (ed.), *Altiberische Versos*, Heidelberg: Willy Müller – Süddeutscher Musikverlag, 1972; NELSON, Bernadette, *Alternatim Practice in 17th-Century Spain: The Integration of Organ Versets and Plainchant in Psalms and Canticles*. *Early Music* Vol. 22, No. 2, Iberian Discoveries II (May, 1994), pp. 239-256+258-259; SPEER, Klaus, *The Organ "Verso" in Iberian Music to 1700*. *Journal of the American Musicological Society*, Vol. 11, No. 2/3 (Summer - Autumn, 1958), pp. 189-199.

¹¹ CABEZÓN, Antonio de, *Obras de música para tecla, arpa y vihuela [...] recopiladas y puestas en cifra por Hernando de Cabezón su hijo*, Madrid: Francisco Sanchez, M.D.LXXVIII.

Citar as Obras de Música de Cabezón; Citar Klaus Speer *The Organ Verso in Iberian Music up to 1700*.

¹² Cf. CABEZÓN, Antonio de, *Obras de música para tecla, arpa y vihuela [...] recopiladas y puestas en cifra por Hernando de Cabezón su hijo (Madrid, 1578)*, Vol. I, Nueva edición corregida por Mons. Higinio Anglés, Barcelona: Instituto Español de Musicología, 1966, p. 29.

¹³ COELHO, Manuel Rodrigues, *Flores de música pera o instrumento de tecla & harpa*, Vols. I & II – transcrição e estudo de Macário Santiago Kastner, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976 & 1998.

harmonia, da glosa, quer nos exercícios ao instrumento; em resumo: da composição e da improvisação - ...» (KASTNER, 1998, p. VIII).

No tocante às peças, nºs. 1 e 3, que podemos analisar dado se encontrarem completas, estamos face a versos para tecla sobre o cantochão *in exitu...*, mais longos em termos de duração que os versos quinhentistas de Cabezón. Estilisticamente, possuem já uma glosa rebuscada, como podemos ver no exemplo seguinte ¹⁴ (ver Exemplo 1).



Ex. 1. Autoria desconhecida, *Verso Inexitu p^a Tiple ou Tenor*, nº1, MM 52, ff. 21v-22v: cc. 37-42 (passagem em estilo glosado).

Na realidade, em termos e dimensão, os versos *inexitu...* do manuscrito 52 vão ao encontro de alguns versos patentes nas *Flores de música...* de Manuel Rodrigues Coelho. Efectivamente, alguns dos *Cinco versos sobre os passos do canto chão de Ave Maris stella*, contidos entre os ff. 164v-173v das *Flores de Música...*, têm uma dimensão muito próxima dos 81 compassos do verso *inexitu...*, nº 1 (ff. 21v-22v) (ver Quadro I e Quadro II).

¹⁴ Na realidade Doderer acentua a perspectiva didáctica do verso apenas nos casos de versos de dimensão muito reduzida (ca. de 20 compassos), facto que também vai ao encontro da função do verso sublinhada por Cabezón nas suas *Obras de música...* - Cf. DODERER, Gerhard, (ed.), *Altiberische Versos*, Heidelberg: Willy Müller - Süddeutscher Musikverlag, 1972, Prefácio; Kastner por seu lado no prefácio do Vol. II da sua edição das *Flores de música* discorre sobre a função do verso e sua interpretação ao órgão - Cf. COELHO, Manuel Rodrigues, *Flores de música pera o instrumento de tecla & harpa*, Vols. II - transcrição e estudo de Macário Santiago Kastner, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998, pp IX-X.

Quadro I: Segunda parte do Manuscrito Musical 52 – cópias em *score-format*

Nº Obra	Fólios	Título	Tom	Gênero	Extensão	Observações
1	21v-22v	<i>Verso Inexito p^a Tiple ou Tenor</i>	1º	Verso	81 cc.	Cópia completa
2	22v-23	<i>Inexito P^a Contralto</i>	1º	Verso	incerta	Cópia incompleta – falta a parte central do verso que se encontraria copiada no fólio omissos entre os ff. 22v-23. Dispomos dos segmentos, inicial (13 cc.) e final (22 cc.)
3	23v-24	<i>Inexito P^a Contralto</i>	1º	Verso	45 cc.	Cópia completa
4	24v-25	s/título [<i>in exitu Israel ex Aegypto</i>]	1º	Verso	incerta	Cópia incompleta – falta a parte inicial do verso que se encontraria copiada no fólio anterior omissos entre os ff. 24-24v. Dispomos do segmento final (50 cc.)
5	25v-26v	<i>4º Tom p^a Tiple ou Tenor</i>	4º	Tento	incerta	Cópia incompleta – falta a parte final do tento que se encontraria copiada no fólio omissos entre os ff. 26v-27. Dispomos de um fragmento desde o início da obra até ao compasso 87
6	27-28	s/título	3º	Tento	incerta	Cópia incompleta – falta a parte inicial do tento que se encontraria copiada no fólio omissos entre os ff. 26v-27. Dispomos de um fragmento de 70 compassos até ao final da obra
7	28v-32v	s/título	4º	Tento	182 cc.	Cópia completa
8	33-35v	s/título	6º	Tento	incerta	Cópia incompleta – falta a parte inicial do tento que se encontraria copiada no fólio omissos entre os ff. 32v-33. Dispomos de um fragmento de 151 compassos até ao final da obra
9	36-40	s/título	7º	Tento	225 cc.	Cópia completa
10	40v-45v	s/título	8º	Tento	202 cc.	Cópia completa

QUADRO II

Verso	Fólios	Dimensão (cc.)
1º	164v-165v	51
2º	166-167v	75
3º	167v-169	83
4º	169-171v	125
5º	171v-173v	104

Manuel Rodrigues Coelho, *Flores de Musica pera o Instrumento de tecla & harpa* (Lisboa, 1620) – *Cinco Versos sobre os passos do canto chão de Ave Maris stella*

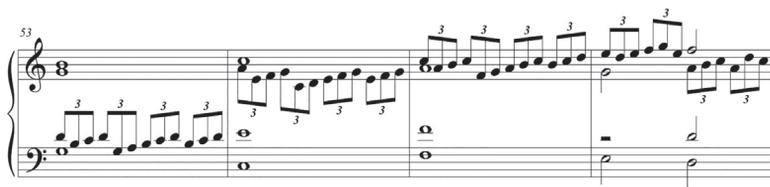
A partir do f. 25v em diante, o manuscrito 52 inclui um conjunto de seis tentos, três deles apresentados de forma completa, nomeadamente os tentos nºs, 7, 9 e 10 (ver Quadro I). A primeira questão que se põe quando iniciamos o respectivo estudo resulta da sua integração no âmbito do tento para tecla, existindo efectivamente vários factores que concorrem para o facto de os podermos qualificar enquanto tal. Em primeiro lugar, a respectiva estrutura formal que apresenta segmentos finais em ritmo ternário, à semelhança de uma característica que também encontramos em grande parte dos tentos de Rodrigues Coelho nas *Flores de Música...*¹⁵ (ver Exemplo 2).

The image shows two systems of musical notation for a piece in 3/4 time. The first system, starting at measure 152, consists of a treble and bass staff. The treble staff has a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. The second system, starting at measure 155, continues the piece, showing a similar texture with a focus on the final segment's ternary rhythm.

Ex.2. Autoria desconhecida, [*Tento*], nº7, MM 52, ff. 28v-32r: cc. 152-57, (início da secção final em ritmo ternário).

¹⁵ Cf. COELHO, Manuel Rodrigues, *Flores de música pera o instrumento de tecla & harpa*, Vols. I – transcrição e estudo de Macário Santiago Kastner, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976, p. XI.

No que diz respeito à estrutura motívica, os tentos do manuscrito 52 são todos polimotívicos e a sua extensão ronda os cerca de 200 compassos, tal como acontece em muitos dos tentos de Rodrigues Coelho publicados nas *Flores de Música...* (ver Quadro I em anexo e Quadro II). Do ponto de vista estilístico, acusam já um corte com a severidade contrapontística dos modelos vocais assentes no motete, demonstrando grande emancipação através da introdução de elementos idiomáticos de cariz já plenamente instrumental que vamos encontrar na *toccata* e na *canzona*. A esse propósito, há aqui também semelhanças com alguns dos tentos de Rodrigues Coelho (ver Exemplo 3).



Ex.3. Autoria desconhecida, [*Tento*], nº7, MM 52, ff. 28v-32r: cc. 53-6, (passagem idiomática).

Tratando-se de música instrumental, sabemos que, dadas as considerações histórico-estilísticas da época, poderia ser tocada por qualquer tipo de instrumentos organizados em *Consorts* ou a solo. Porém, o facto é que há inúmeros elementos que indiciam que estas peças são particularmente adaptáveis ao teclado. Para já, em termos do registo abrangido por cada uma das quatro vozes, nunca se observa a sua sobreposição, o que tornaria praticamente impossível a sua execução ao teclado. Este dado de análise musical é contrário ao que atrás foi referido a propósito dos modos concertados de Frei Teotónio da Cruz constantes no mesmo manuscrito 52, os quais, como vimos, se destinam a um *Consort*. No caso dos tentos, na maior parte dos casos, as figurações melódico-rítmicas em estilo glosado, seguem a movimentação natural das mãos, podendo ser citadas, ora numa, ora noutra, enquanto que o acompanhamento cordal homofónico se mantém na mão que não estiver a citar essas figurações (ver Exemplo 4).

Ex.4. Autoria desconhecida, [*Tento*], nº9, MM 52, ff. 36r-40r: cc. 50-6, (passagem de identidade teclística).

Por último, os segmentos de discurso em estilo glosado escritos em semicolcheias são apresentados quase sempre apenas por uma voz, raramente havendo a simultaneidade de duas ou mais vozes em semicolcheias. Quando todavia surgem emparelhamentos em semicolcheias, eles constituem-se sempre enquanto exceção e não enquanto regra (ver Exemplo 5).

Ex.5. Autoria desconhecida, [*Tento*], nº7, MM 52, ff. 28v-32v: cc. 115-7, (semicolcheias emparelhadas).

Este dado de análise leva-nos ao encontro de uma arte de tocar teclado relativamente à qual dois aspectos se destacam. Por um lado, o teclado encontrava-se a dar os primeiros passos no sentido da conquista de um idioma próprio, rico em passagens glosadas. Em segundo lugar, estes tentos destinavam-se também à formação técnica do executante, o que nos é comprovado, entre outras razões, também pelo facto deles se encontrarem copiados em formato de partitura (score-format), que, nessa altura, servia propósitos ligados à didáctica composicional e performativa.

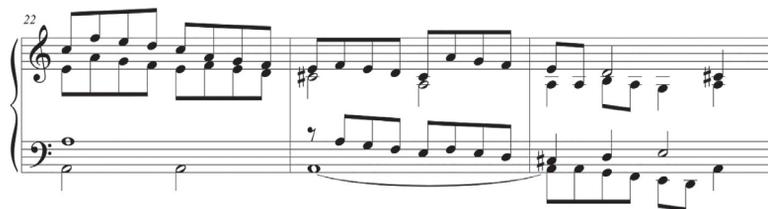
No que se refere à função destas peças, podemos, por várias razões, admitir a sua inserção na liturgia, embora não haja no manuscrito 52 nenhum testemunho que nos revele esse facto. Efectivamente, não conseguimos identificar com precisão os cantochões que se encontram na base da sua composição, quer pela ausência de *incipits* textuais que os identifiquem, quer pelo facto das semelhanças entre as inúmeras melodias de cantochão que dispomos serem muito grandes, o que dificulta a sua identificação. Mas, se por outro lado tivermos em conta, quer os quatro versos copiados pela mesma mão que antecedem a cópia dos tentos e que se enquadram no âmbito da liturgia numa prática de *alternatim*, quer os modos concertados de Frei Teotónio da Cruz na primeira parte do manuscrito 52, cuja utilização litúrgica Vieira Nery admitiu com grande probabilidade¹⁶, então os seis tentos poderão decerto ter tido também uma função litúrgica. Recorde-se que Kastner sublinhou o aspecto dúplice da função do tento durante a primeira metade de seiscentos, a propósito das obras de Rodrigues Coelho. Segundo referiu, os tentos não seriam exclusivamente música de igreja, havendo também um enquadramento fora do domínio sacro, enquanto peças didácticas e de edificação espiritual.¹⁷

Finalmente, na conclusão do presente estudo, importa discutir e problematizar a questão da autoria dos versos e tentos patentes na segunda parte do manuscrito 52. São vários os dados que dispomos para traçar hipóteses a este propósito. Em primeiro lugar, uma vez que a primeira parte deste códice se encontra preenchida com as cópias dos modos concertados de Frei Teotónio da Cruz seria natural ponderar a sua atribuição também a este compositor. Não descartamos essa hipótese, mas só uma análise exaustiva e comparativa de todas as peças constantes no manuscrito 52 nos poderá dar algumas luzes sobre esse aspecto. Essa análise é todavia, neste momento, extrínseca ao presente estudo, pelo que deixaremos tal tarefa para uma futura ocasião. Importa adiantar também o facto de, para além do mencionado compositor, outras figuras deverem ser discutidas, nomeadamente os compositores atrás ventilados, D. António da Madre de Deus, D. João de Santa Maria e D. Gabriel de São João. A inserção

¹⁶ NERY, Rui Vieira, Os Concertados de Santa Cruz de Coimbra e a Problemática da Música de Câmara Instrumental Ibérica nos Séculos XVI e XVII. *Modus*, 5 (2001), pp. 89-102.

¹⁷ Cf. COELHO, Manuel Rodrigues, *Flores de música pera o instrumento de tecla & harpa*, Vols. I – transcrição e estudo de Macário Santiago Kastner, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976, p. XII.

dos concertados de que são autores e que se encontram copiados nos manuscritos 236, 243 e 24, do acervo de Santa Cruz de Coimbra, levamos a ponderar também os seus nomes, dadas as analogias estilísticas e a pertença a idêntico domínio histórico-cronológico. Anterior todavia a esse questionamento e portanto fundamental por agora é a problematização do facto das autorias destas peças poderem ser do mesmo compositor ou de compositores diferentes. Por razões que iremos apontar, estamos em crer tratar-se do mesmo compositor. Começemos pelos quatro versos. São todos sobre o mesmo cantochão *in exitu Israel ex Aegypto* e encontram-se copiados de seguida, havendo fortes hipóteses, pelo estudo caligráfico, destas terem sido realizadas pela mesma mão (ver Figuras II & III).¹⁸ Tal facto poderá contribuir para o reforço da hipótese de um mesmo compositor, assim como alguns aspectos estilísticos de escrita que analisámos. É frequente, neste compositor, uma descida por graus conjuntos em estilo glosado com idêntica feição estilística, como acontece, tanto no verso nº 2 como no nº 3 (ver Exemplos 6 & 7).



Ex.6. Autoria desconhecida, [Verso], nº2, MM 52, ff. 22v-23r: cc. 22-4, (passagem descendente em estilo glosado por graus conjuntos).



Ex.7. Autoria desconhecida, [Verso], nº3, MM 52, ff. 23v-25r: cc. 12-3, (passagem descendente em estilo glosado por graus conjuntos).

¹⁸ Na sua dissertação de Mestrado, Inês Pereira de Andrade procedeu ao estudo caligráfico das cópias das peças a que nos reportamos – ANDRADE, Inês Pereira de, *Os modos concertados de Frei Theotónio da Cruz: MM 52 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*, Tese de Mestrado. Universidade Coimbra - Faculdade de Letras 2004.

Quanto aos seis tentos, grande parte dos dados que levantámos são reveladores da hipótese de uma mesma autoria. Em primeiro lugar, o facto de haver uma coerência nos tons escolhidos para cada tento, apresentando-se as cópias destes segundo uma ordem crescente dos tons, segundo o sistema dos oito modos litúrgicos (Cf. Quadro I em anexo). Como se observa no respectivo quadro, os três últimos tentos copiados encontram-se respectivamente, nos, 6º, 7º e 8º tons e os anteriores encontram-se nos tons iniciais, nomeadamente, um no 3º tom e dois no 4º tom. É um facto que seria natural haver oito tentos, cada um num dos oito modos litúrgicos, sendo que o manuscrito só inclui seis. Não podemos todavia deixar de ter em conta que as cópias respeitam a ordem crescente da apresentação dos tons, bem como os dois tentos supostamente omissos poderem estar em tons que faltam (1º, 2º ou 5º, tons), não tendo sido copiados no manuscrito por razões hipoteticamente relacionadas com a sua dispensa em termos de função litúrgica. Recordemos que, desde as suas origens no século XVI, o tento ibérico reveste-se de um carácter didáctico, sendo vulgares as séries de oito tentos em cada um dos oito modos.¹⁹ Na colectânea impressa, mais directamente relacionada a este respeito com o manuscrito 52, as já citadas *Flores de Música...* de Manuel Rodrigues Coelho, encontramos precisamente os seus 24 tentos organizados segundo uma ordem crescente dos oito modos litúrgicos (três tentos para cada modo). É natural assim que tal facto reforce a questão da mesma autoria para cada um dos seis tentos do manuscrito 52. Outro dado a concorrer para semelhante hipótese prende-se com questões de ordem estilística. Na verdade, verificamos existir invariavelmente a meio de cada tento passagens do discurso musical em estilo glosado com ritmo ternário em quiálteras (tercinas). Nos tentos cujas cópias se encontram completas (tentos nºs., 7, 9 e 10) isso ocorre, sendo que no tento nº 8, cuja secção inicial e parte da central se encontra omissa visto estar no fólio anterior extraído ao manuscrito, admitimos como muito provável a existência também de passagens em tercinas. Não sendo esta uma característica de estilo original, uma vez que Rodrigues Coelho obedece em grande parte dos seus tentos a semelhante princípio,

¹⁹ A obra *Orfenica lira* do vihuelista Miguel de Fuenllana constitui-se como um dos primeiros exemplos teórico-práticos dessa sistematização modal. – Cf. FUENLLANA, Miguel de, *Libro de música para vihuela intitulado Orfenica lira...*, Sevilla, 1554.

não podemos deixar de registar semelhanças de estilo nas passagens em tercinas entre os vários tentos do manuscrito 52.

A concluir, refira-se que parte dos manuscritos musicais da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra são um dos grandes testemunhos do que foi a música instrumental em Portugal na segunda metade do século XVI e durante o século XVII, sendo o seu alcance documental da maior relevância, sobretudo no respeitante ao estudo musicológico da realidade musical portuguesa durante este período. É sobretudo no capítulo da música de tecla que estes manuscritos, maior interesse e curiosidade têm despertado junto dos musicólogos, facto aliás comprovado pelos levantamentos inventariais realizados, entre outros musicólogos, por Santiago Kastner e Owen Rees. A ilustração que oferecem da música de tecla, muito para além de se cingir apenas a uma função «arquivística» de repertório, constitui-se como que uma aplicação dos modelos teórico-práticos vigentes no corpus teórico ibérico da altura, sobretudo apoiados nas reflexões de Fray Juan Bermudo, Fray Thomas de Sancta Maria, Luys Venegas de Henestrosa e nos modelos de glosa de Diego Ortiz. No que respeita ao manuscrito 52, sublinhe-se a sua grande relevância para o estudo do tento português para tecla durante a primeira metade do século XVII e o interesse musical dos versos e tentos de autoria desconhecida que inclui, cuja edição crítica nos encontramos de momento a preparar, fazendo votos para que os executantes de tecla deles possam tirar partido musical, num tempo não muito distante.

3

O Ensino e a Aprendizagem de um Instrumento nos Conservatórios e Academias: problemáticas e desafios

António Ângelo Vasconcelos

Introdução¹

Aos músicos do século XXI exigem-se um conjunto diversificado de competências e conhecimentos que contribuam para a sustentação de uma carreira artística que se exerce no quadro de uma actividade profissional policentrada, situada em mais do que um campo de especialidade. Esta concepção de músico como um profissional multi-situado e multi-competente tem implicações significativas no contexto da elaboração das políticas, na educação, na formação e no desenvolvimento da profissão artística.

Por outro lado, a aprendizagem de um instrumento, e no contexto da designada música erudita ocidental, constitui-se como uma actividade complexa que envolve um conjunto de dimensões de natureza técnica, estética, artística, social e cultural numa interacção diferenciada de processos cognitivos e sensoriomotores a par de interdependências várias com a emoção, a memória, a imaginação, a criatividade, a co-performance colaborativa e a compreensão da música nos contextos da sua criação e produção. Isto significa que este tipo de aprendizagem requer a apropriação e a interligação de informações, conhecimentos, técnicas e estéticas multimodais e multi-referenciadas. Dimensões que não são apenas desenvolvidas no estudo individual, formal e académico mas numa rede alargada de experiências e experiências do quotidiano, das relações com determinados contextos estéticos e artísticos que aliam a tradição e a contemporaneidade em que se mobilizam criatividade diferenciadas.

¹ Este capítulo tem por base uma comunicação com o mesmo título apresentada no 1.º Congresso Ensino Artístico Especializado – Teoria e Prática. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fevereiro 2017.

Com efeito, o exercício da actividade artístico-musical no contexto da sociedade contemporânea implica uma profissionalidade multifacetada e multi-situada onde o músico aplica, e também desenvolve, as suas competências técnicas, artísticas, relacionais, organizacionais e criativas bem como as capacidades de lidar com a intermitência, o risco e a gestão da carreira que envolve contextos e realidades distintas e diversificadas. Contudo, nem sempre a formação potencia o desenvolvimento das multi-competências e a necessária capacidade de convivalidade entre diferentes mundos artísticos e estéticas nem alia de um modo eficaz a relação entre formação-expectativas dos estudantes-profissionalidade de um músico nas sociedades contemporâneas. Um dos factores deste desfasamento entre a realidade do ensino, aprendizagens e das didácticas do instrumento no quadro do ensino especializado de música, nos ensinos básico e secundário, reside no facto de que, apesar dos diferentes tipos de mudanças sociais, culturais, artísticas, estéticas, da mudança do perfil das crianças e jovens, da mudança em relação aos diferentes tipos de desempenhos possíveis no âmbito das actividades artístico-musicais, o ensino e as didácticas estão ainda muito “prisoneira” de modelos oriundos do século XIX.

Neste contexto, partindo de uma análise de um conjunto de 30 trabalhos académicos realizados entre 2011 e 2016, num universo de 150 e no quadro da formação de professores de instrumento em diferentes instituições do ensino superior, universitário e politécnico, público e privado, procuro responder a uma questão principal: quais os quadros referenciais existentes na produção científica no âmbito da formação de professores de instrumentos? Desta questão emergem três outras questões: (a) quais as dimensões críticas a que as investigações procuram dar resposta (b) quais as principais temáticas abordadas e (c) quais os papéis da investigação e da produção do conhecimento no desenvolvimento da profissionalidade docente.

É um texto em que defendo duas ideias principais. Por um lado, aos músicos do século XXI, exige-se um conjunto diversificado de competências e conhecimentos que contribuam para o exercício profissional multifacetado e policentrado e que nem sempre a formação potencia o desenvolvimento dessas multi-competências tendo em conta a diversidade de possibilidades técnicas, artísticas, estéticas, sociais e culturais existentes nas práticas

artísticas contemporâneas. Por outro, o ensino e a aprendizagem de um instrumento é um desafio complexo, e também multi-situado, para as crianças, jovens, adultos e famílias, bem como para os docentes, o que requer práticas artístico-educativas que estejam para além das rotinas da aprendizagem das técnicas e da repetição, de cumprir os programas e /ou o seguir determinado método de ensino e que abranjam dimensões que interliguem o formal e o informal, que interliguem práticas de aprendizagem individuais e colectivas, que interliguem práticas criativas.

O texto está dividido em cinco partes. Na primeira faço um breve enquadramento teórico a partir da interligação de dois tipos de problemáticas: (a) as complexidades da pedagogia do instrumento e (b) a profissionalidade docente e o papel do conhecimento; na segunda apresento a metodologia utilizada e os modos como analisei os trabalhos; na terceira dou conta dos principais dados que mobilizei, situados entre um olhar crítico sobre a profissionalidade docente e sobre o ensino do instrumento, as principais temáticas e a relevância da investigação e do conhecimento na formação e no trabalho docente; na quarta parte apresento um olhar crítico e interpretativo dos dados e por último umas breves considerações finais. Em anexo os trabalhos analisados.

1. Aprendizagem de um instrumento: uma dupla problemática

Neste ponto irei abordar de um modo sucinto o conjunto de ideias que enforma o meu olhar sobre o ensino e aprendizagem de um instrumento. E faço-o a partir da interligação de duas temáticas essenciais: (a) as complexidades da pedagogia do instrumento e (b) a profissionalidade docente e o papel do conhecimento.

1.1. As complexidades da pedagogia do instrumento: entre as exigências técnicas, estéticas e estilísticas e a individualidade

No quadro da designada música erudita ocidental, Bennett (2008) defende que os músicos do século XXI necessitam de uma base mais alargada de formação envolvendo competências e conhecimentos de modo a poderem desempenhar uma carreira como praticantes culturais. E, neste

sentido, defende que o músico não pode definir-se simplesmente como performer, mas sim como um profissional multi-situado e com múltiplas competências que permitam o desenvolvimento do trabalho e de uma carreira em mais do que um campo especializado. Para isso é necessário atender a que as características de intermitência e do risco das actividades artísticas, da mobilidade e da dependência de múltiplos empregadores imprimem, no contexto das artes performativas, algumas particularidades (Andéoud, 2002; Menger, 1994, 2005). Por sua vez, Kapsali (2014) afirma que “o trabalho do intérprete não só tem uma dimensão estética, artística e afetiva. É também uma forma de trabalho com um valor monetário e cultural, e, como tal, sujeita a um conjunto mais amplo de transações políticas e económicas que são controlados por mecanismos sobre os quais o artista tem pouca influência”.

Por outro lado, sob o ponto de vista pedagógico-artístico a educação e formação no domínio de um instrumento, tendo em consideração as suas diferenciações organológicas, a história dos reportórios e a sua presença no contexto escolar, assenta num jogo de complexidades múltiplas em que se interligam diferentes tipos de saberes. Saberes de natureza técnica (específica de acordo com os instrumentos em presença); saberes relacionados com a interpretação (apoiados na história das artes e na história da música); saberes relacionados com a criação e experimentação (apoiados na análise e compreensão das diferentes obras), saberes relacionados com a criatividade (apoiados no fomentar o pensamento divergente alicerçado em conhecimentos profundos de várias áreas do saber tecnológico, científico, artístico); saberes relacionais, que envolvem processos comunicacionais diferenciados; saberes relacionados com os contextos de referência política, social, histórica, cultural; saberes relacionados com a apresentação pública, com a construção de um espectáculo, com as consequentes diferenciações em termos de comunicabilidade com os públicos diferenciados a que se destina, com a produção e difusão, bem como e saberes formais e informais.

Estes diferentes tipos de saberes já não se jogam apenas no espaço da escola e na sala de aula mas sim num conjunto diversificado de inter-relações pessoais, comunitárias, digitais e familiares. Com efeito, o ensino-aprendizagem de um instrumento musical como um processo complexo e pessoal que inclui para além da dimensão técnica do instrumento uma

dimensão pessoal que engloba a relação entre o professor, o aluno e os pais do aluno (Creech, 2010).

Contudo, e apesar destas diferenciações, e as implicações subjacentes a uma pedagogia artística, as modalidades dominantes no que se refere à organização e às estratégias de ensino assentam na relação de um-para-um: “a tecnologia essencial da formação e da aprendizagem no conservatório de música centra-se na aula individual de um determinado instrumento ou canto” (Vasconcelos, 2002:69). Esta centralidade, se apresenta vantagens a partir de um determinado nível de formação e/ou de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e artístico, tem sido questionada em prol de um trabalho de aprendizagem menos centrado no professor mas mais colectivo e colaborativo, em prol de uma maior incorporação da criatividade no ensino do instrumento e de uma aprendizagem pela descoberta, em que os estudantes constroem os sentidos da aprendizagem partindo da descoberta de novos conhecimento e da resolução de problemas (Bruner, 1999).

1.2. A profissionalidade docente e o papel do conhecimento: do “mestre exemplar” ao “orientador”

No jogo de complexidades existente no ensinar e no aprender a tocar um instrumento, referido no ponto anterior, o professor desempenha um conjunto de papéis fundamentais no quadro do exercício de uma actividade relacional que envolve diferentes sujeitos e quadros referenciais, do ponto de vista social, estético, profissional. À visão dominante de que o seu papel fundamental se centra num trabalho em relação ao conhecimento que passa “de mestre para discípulo, através do relato de experiências e de reflexões pessoais, e na demonstração prática de como fazer e do como deve soar” (Lopes, s.d., p. 106), e se a experiência performativa é essencial à actividade pedagógico-artística, o professor “carece de competências analíticas e relacionais” (Idem, 100), de competências investigativas que lhe permitam ir dando respostas sempre transitórias e contingentes às complexidades das aprendizagens, nas suas múltiplas valências, artísticas, criativas, motivacionais, estratégicas, comunicacionais, e da sua inserção no tecido social e cultural.

Com efeito, Hallam (1998) descreve o ensino como sendo a transmissão ou a facilitação da aprendizagem acrescentando que, cada vez mais, a ênfase é colocada na facilitação da aprendizagem sendo essa a principal função do professor. Por sua vez, Lennon, & Reed (2012) apresentam uma perspectiva sobre as transformações dos papéis do professor de música na Europa em que apresentam uma proposta de um conjunto de competências que este tipo de profissionais terão de possuir atendendo a que o seu papel tradicional assente na transmissão de conhecimentos foi largamente expandido e onde lhes é requerido que assumam funções e coordenação, de facilitadores, de conselheiros, de gestores de projectos, entre outros, para além da função de professor no sentido tradicional da palavra.

Ora, pensar a profissionalidade dos docentes de instrumento é pensar numa profissão e numa identidade profissional que se exerce num quadro de uma dupla referencialidade: entre os mundos das artes e da cultura e os mundos da educação e da formação. E nesta dupla referencialidade, “é preciso construir essa identidade profissional desde o primeiro dia de aula, ter um programa de formação docente em que a reflexão sobre a identidade profissional exista. Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente” (Nóvoa, 2016: 6).

2. Metodologia

Este trabalho enquadra-se no paradigma compreensivo e interpretativo, numa interdependência do objecto e do sujeito de investigação e as suas características no âmbito da investigação qualitativa (Afonso, 2005). Estudo que está atento às condições ideológicas de partida, de forma a criar contextos de vigilância epistemológica que possibilitem romper com a linearidade do senso comum, duvidar da transparência dos sentidos, escutar e confrontar a pluralidade das vozes, cruzar as diferentes subjectividades.

2.1. Recolha, análise e interpretação de dados

A recolha de dados compreendeu dois procedimentos diferentes. Um primeiro procedimento foi fazer o levantamento de trabalhos de mestrado no ensino de música de instrumento, excluindo o Jazz, através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAPP) através de um conjunto de palavras-chave como por exemplo, ensino de música, ensino de um instrumento, ensino instrumental. Paralelamente, foram consultados os repositórios das instituições quando procurei afinar a pesquisa em alguns instrumentos musicais. Deste primeiro levantamento foram seleccionados um conjunto de 150 trabalhos e construída uma base de dados que engloba o nome do autor, o título do trabalho, o instrumento, a instituição de formação, a data do trabalho, o resumo e um conjunto de palavras-chave. Um segundo procedimento esteve relacionado com a selecção dos trabalhos para uma análise mais fina. E nesta selecção estabeleci um conjunto de cinco critérios: (a) institucional, diversidade de instituições do ensino superior público e privado, de modo a abranger o conjunto de instituições que tem este tipo de curso (embora não estejam todas as privadas devido a dificuldades de acesso); (b) instrumental, diversidade de instrumentos musicais envolvidos; (c) temático, que abrangesse diferentes tipos de temáticas; (d) temporal, que abrangesse diferentes anos lectivos e (e) teórico, que mobilizasse diferentes enquadramentos teóricos. Neste contexto, o quadro abaixo caracteriza a análise realizada.

Quadro 1: Caracterização da amostra analisada

Instituição	N.º	Instrumento	N.º
Universidade de Aveiro (UA)	5	Guitarra	2
Universidade Católica (UC)	3	Violoncelo	2
Universidade do Minho (UM)	5	Canto	3
Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo (ESMAE)	6	Piano	4
Escola Superior de Música de Lisboa (ESML)	6	Clarinete	2
Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART)	5	Violino	2
Ano do trabalho		Cravo	1
2011	1	Flauta Transversal	1
2013	8	Oboé	1
2014	5	Saxofone	1
2015	11	Órgão	1

2016	5	Viola d'Arco	1
		Marimba	1
		Guitarra Portuguesa	1
		Flauta de bisel	1
		Fagote	1
		Trombone	1
		Percussão	2
		Performance	1
		País	1

No que se refere à análise e tratamento dos dados os procedimentos utilizados foram orientados pelo quadro teórico e pelas recomendações existentes na literatura da especialidade (Miles & Hubermann, 1994). A análise de conteúdo é a técnica mobilizada atendendo a que as características dominantes do material em que se centrou a análise possuem uma forma textual. A minha opção, de natureza semântica, foi realizada através da (a) unidade de registo (Ghiglione & Matalon, 1992) e (b) do tema (Bardin, 1995). Em todo este processo foram construídas cinco grandes categorias: (a) “Modelos teóricos subjacentes”; (b) “Metodologias de Investigação”; (c) “Percepções sobre o ensino e aprendizagem”; (d) “Temáticas da investigação” e (e) “Investigação e profissionalidade docente”. Cada uma destas categorias subdividiu-se em subcategorias como por exemplo, no caso das “Percepções sobre o ensino e aprendizagem”: “professor”, “currículo e programas”. Neste texto é mobilizado apenas o material das últimas três categorias.

3. Da profissionalidade, do ensino de instrumento e da investigação: perspetivas

Como referir anteriormente uma das preocupações analíticas foi tentar compreender as razões subjacentes à elaboração do trabalho investigativo, as principais temáticas abordadas e qual o papel da investigação na construção, reconstrução da profissionalidade dos docentes de instrumento. Assim, neste ponto irei abordar de um modo sintético as principais questões e problemáticas analisadas.

3.1. Um olhar crítico sobre a profissionalidade docente e o sobre ensino

As razões subjacentes à elaboração dos trabalhos de investigação podem ser agrupadas em torno de (a) um olhar crítico sobre um determinado

modelo de profissionalidade docente, sobre (b) o currículo e programas bem como sobre (c) as modalidades dominantes de ensino.

No primeiro caso, existe uma interrogação sobre o papel do professor e das crianças uma vez que “os professores de música devem perder o medo a romper esquemas e quebrar as rotinas das aulas de instrumento, para tentar que sejam algo que toque os alunos naquilo que de melhor eles têm. As crianças do século XXI não são iguais às do século XX: não será necessário rever algumas práticas pedagógicas? Não será necessário preparar os professores de instrumento doutra maneira?” (Costa, 2015, 2, p. 110).

E este “quebrar as rotinas” assenta, por um lado, no fato de que, “a maioria do ensino musical está directamente relacionado com o professor. Mesmo no ensino individual de um instrumento, o professor normalmente escolhe o currículo e selecciona o repertório, e como ele deve ser tocado tecnicamente e musicalmente. A actividade nas aulas é principalmente tocar, mas muito do tempo é levado com diálogo do professor. Isto é quase unidireccional vindo do professor para o aluno [...]” (Pires, 2014, 28 p. 47). Por outro lado, no caso do canto, por exemplo, realça-se a importância da formação a nível da pedagogia e da didática, que estiveram ausentes nas preocupações formativas de um músico: “ao longo de décadas de ensino, o professor de Canto foi visto como um difusor de ideias incontestáveis, transmitindo conhecimentos adquiridos na sua prática, não se preocupando com aspectos de carácter pedagógico, nem com a contribuição destes para a evolução da aprendizagem dos seus alunos [...]. A formação académica da maioria dos professores de Canto [...] é voltada essencialmente para a Performance, não tendo os referidos professores formação específica de pedagogia e didática de ensino do Canto e da Técnica Vocal.” (Farrapa, 2013, 14, pp. 38-39).

Este olhar crítico tem subjacente uma perspectiva do docente do instrumento em que se defende que “o professor contemporâneo já não é aquele professor que, no processo de ensino, apenas se limita à transmissão de conhecimento. Ao mesmo tempo, o aluno, no seu processo de aprendizagem, não se limita à recepção desse conhecimento. Assim, hoje em dia, o professor deve estar consciente de que o seu papel no ensino é, o de facilitador da aprendizagem, servindo de mediador entre os conteúdos e toda a atividade construtiva dos alunos” (Dias, 2016, 19, p. 14).

No que diz respeito ao Currículo identificam-se diferentes tipos de críticas em particular no que se refere ao tempo disponível bem como à desatualização e/ou inadequação dos programas existentes. No caso do canto, por exemplo, o estudante “ao longo do seu percurso, deve desenvolver, para além de outros conteúdos programáticos, a ária de ópera, desde a ária antiga à ária de ópera dos séculos XVIII, XIX e XX. Não é previsto o aluno desenvolver este conteúdo senão em contexto de sala de aula a par do estudo dos restantes conteúdos programáticos. Ora na maioria das escolas, uma aula tem duração de 45 minutos, não é, portanto, possível pôr em prática exercícios que proporcionem uma experiência em ópera ou a construção de um personagem” (Ferreira, 2016, 8, p. 69).

Uma outra dimensão crítica está relacionada com a existência e a inexistência de determinados programas bem como a necessidade da sua adequação e, nalguns casos, perspectiva-se a importância de uma maior homogeneidade.

“O interesse pela temática [repertório português para violoncelo] surge no sentido de averiguar acerca da aplicabilidade de repertório português para violoncelo no ensino básico deste instrumento. Ao mesmo tempo, procura-se alertar para a desatualização do programa de violoncelo do Conservatório Nacional (no que concerne aos conteúdos programáticos relacionados com música portuguesa), cuja última revisão data de 1973/74” (Oliveira, 2013, 17, p. 1).

“Na forma de ensino mais tradicional a improvisação não consta dos programas da maioria dos instrumentos, exceto no jazz, e se os professores não tiverem abertura para incentivar os alunos a improvisar, isto faz com que eles cada vez mais se “agarrem” às partituras, muitas vezes deixando-lhes lacunas irreversíveis a outros níveis pelo facto de por vezes só ser mostrada a via da leitura. A minha proposta foi afastar um pouco as partituras para que os alunos tocassem com os ouvidos e não com os olhos, numa sintonia de som e gesto, procurando uma auscultação íntima ao universo musical interior de cada aluno. Não estou com esta ideia a rejeitar as partituras por completo, mas um bom balanço entre as duas formas de tocar poderão tornar uma educação nesta área mais diversificada e plena” (Costa, 2016, 35, p. 61).

“No final das minhas observações realizadas apercebi-me que não existe um programa único ou programa modelo de Cravo em

Portugal e que os docentes de cada escola elaboram o seu próprio programa, conforme a sua prática pedagógica, formação recebida ou sob influência dos programas produzidos anteriormente” (Harasymenko, 2015, 20, p. 28)

Contudo, o olhar crítico que se encontra mais presente nos trabalhos analisados refere-se às modalidades de ensino existentes na formação de um instrumentista. Este questionamento pode ser sintetizado em quatro aspectos essenciais: (a) predomínio da modalidade de ensino individualizado; (b) o predomínio da aprendizagem formal; (c) o predomínio da dimensão técnica e (d) a ausência de criatividade.

No primeiro caso questiona-se a predominância do ensino individualizado, pelo menos em determinadas fases da aprendizagem.

“O ensino de instrumento nos conservatórios faz-se, por tradição, individualmente, ou seja em regime tutorial de um para um. Frequentemente, o professor de instrumento age em conformidade com o que o aluno traz preparado para a aula, planeando a sequência de instrução de acordo com as capacidades que este vai evidenciando. Nesta perspectiva a ausência de uma planificação a curto, médio e longo prazo pode implicar o estabelecimento de uma lógica no processo de ensino aprendizagem que depende em grande medida do aluno. || Este sistema de ensino, apesar de apresentar reconhecidas vantagens para o ensino de instrumento que se traduzem no acompanhamento individualizado com ritmo de aula direcionado para um aluno, não privilegia um ambiente musical e social no qual este possa ser motivado, apoiado e até mesmo desafiado pelos seus pares” (Rocha, 2011, 16, p. 5).

“[Os alunos] seguem um modelo de aprendizagem instrumental projetado no sentido de exponenciar a performance individual [...]. O repertório e os conteúdos programáticos são definidos e estruturados nesse sentido, e o trabalho de grupo (seja orquestral ou de música de câmara) surge como um complemento da sua formação enquanto intérprete e solista. Regra geral, os alunos atuam em audições individuais pelo menos uma vez por trimestre. O mesmo sucede nas orquestras ou grupos instrumentais que os alunos integram. [...] Dá-se aqui uma contraposição entre um sistema de ensino em que o aluno vê a sua aprendizagem instrumental como necessária para integrar um grupo, face a um outro sistema de

ensino em que a aprendizagem do instrumento é vista como um processo unicamente individual” (Moreira, 2015, 3, p. 41).

No segundo caso, questiona-se a predominância da aprendizagem formal e a relevância de se mobilizar as aprendizagens informais mesmo no contexto formal.

“Os professores entrevistados neste projeto revelaram, através dos seus relatos, a necessidade de se considerarem as aprendizagens informais dentro de um contexto formal de aprendizagem. Revelaram também como estes dois contextos se refletem na sua formação específica enquanto músicos e professores. É possível perceber nos seus discursos que consideram a sua aprendizagem musical mais rica e completa devido às experiências que tiveram fora do marco institucional da escola.||Os resultados desta pesquisa demonstraram também como estes professores procuram incorporar algumas estratégias e metodologias características de uma aprendizagem informal em contextos formais” (Silva, 2013, 1, p. 95

No que se refere ao predomínio da dimensão e “desenvolvimento de competências técnicas” questiona-se esta centralidade em desfavor de processos mais criativos.

“Em grande parte das Escolas de Música [...] o ensino do instrumento está quase desde o início relacionado com três objetivos: 1) leitura, 2) desenvolvimento técnico, 3) preparação para a performance. As crianças que começam a aprender um instrumento são quase imediatamente confrontadas com a notação como condição necessária para tocar, e grande parte da aula é passada em frente da partitura. Mesmo que a criança estude em casa de ouvido ou de memória, nem todos os professores permitem que não utilize a partitura na aula. [...] O desenvolvimento de competências técnicas é uma das grandes prioridades do professor de instrumento. Para muitos professores o ensino da música e do instrumento é apenas a aquisição de técnica e o treino de competências. No entanto, a música é muito mais do que isso e a educação musical supera em muito o “treino”. [...] O modelo atual das aulas de instrumento é, portanto, escasso na inclusão de atividades que promovam a criatividade dos alunos” (Costa, 2015,2, pp. 21-22).

Esta escassez “de atividades que promovam a criatividade dos alunos”, a ausência de criatividade na formação instrumental é um outro ponto

crítico em que se salienta a importância da utilização de modalidades de ensino estimulantes e criativas.

“Actualmente, a improvisação não tem um lugar central na aprendizagem feita pelo jovem organista em Portugal. Na maioria dos casos, quando um músico conclui o Conservatório, termina também com uma grande lacuna ao nível da improvisação pois a disciplina raramente consta nos planos curriculares” (Machado, 2014,27, sp).

“Embora o uso pedagógico da improvisação seja fortemente defendido por inúmeros autores e pedagogos desde que se inicia a aprendizagem de um instrumento musical, este não é de todo implementado na maioria das salas de aula dos professores de música instrumental em Portugal, nem em grande parte dos programas de ensino instrumental clássico, exceto no ensino do Jazz onde é prática recorrente” (Costa, 2016, 35, p. 1).

3.2. Temáticas e objectos de investigação: entre a motivação, a técnica, a aprendizagem em grupo e os métodos de ensino

As temáticas e objectos de investigação presentes nos relatórios analisados são plurifacetados e inscrevem-se, por um lado, na história individual dos diferentes tipos de instrumentos e, por outro, na assunção da complexidade da performance musical e a consequente necessidade de desenvolver um trabalho formativo que potencie a aquisição de competências múltiplas. Como refere Moreira (2015) “a performance musical é um processo extremamente multifacetado pela quantidade de competências que engloba em si. Para além da coordenação e destreza motora – que constituem as competências mais imediatamente visíveis para quem assiste a um momento de desempenho musical –, a performance e prática musical requerem e desenvolvem inúmeras competências cognitivas, perceptuais, mnésicas, emocionais, comportamentais e, em variadíssimos contextos, competências sociais. A aquisição desta multiplicidade de competências reveste a aprendizagem musical e instrumental de características únicas quando comparada com outras aprendizagens, pelo que requer abordagens específicas e prática regular e contínua” (pp. 62-63).

Neste contexto, identificaram-se um conjunto de temáticas que percorrem transversalmente os trabalhos analisados: (a) motivação e trabalho colaborativo; (b) dimensões técnicas da aprendizagem de um instrumento; (c) aprendizagem em grupo; (d) improvisação, criatividade e imaginação e (e) métodos de ensino.

Motivação e trabalho colaborativo

Neste domínio podem ser identificados três conjuntos de preocupações: por um lado o trabalho mais colectivo e colaborativo, por outro, conhecer o ponto de vista dos estudantes, por outro lado ainda a mobilização de determinados reportórios e modalidades de acompanhamento musical autónomos.

“[A investigação] consiste em explorar e compreender os referidos contextos de aprendizagem instrumental, e perceber em que medida diferem factores como a motivação, o desenvolvimento técnico e musical no instrumento, ou a postura em situação de performance individual e em situação de performance colectiva” (Moreira, 2015, 3,p. 41).

“O presente trabalho, norteado pela problemática da motivação dos alunos para o estudo individual do violino, visa fulcralmente, fazer refletir sobre de que forma o ensino coletivo do mesmo instrumento, com recurso a repertório escolhido pelos alunos, pode contribuir para uma melhor performance e empenho nas aulas individuais” (Abreu, 2013, 18, p. 1).

Nas temáticas relacionadas com a motivação procura-se, por um lado, “deduzir melhores estratégias conhecendo o ponto de vista dos alunos” e, por outro, analisar não só o acompanhamento digital bem como é que determinados reportórios de música contemporânea influenciam e motivam os estudantes para o estudo.

“Compreender os factores de motivação e deduzir melhores estratégias. Conhecer o ponto de vista do aluno quer no início quer para não abandonar o estudo [...]” (Alvarez, 2015,11).

“[...] O presente projecto de investigação [...] centrou-se em determinar qual a influência do uso do acompanhamento em suporte

digital na motivação dos alunos de saxofone nos primeiros estádios de aprendizagem (nomeadamente 1.º, 2.º e 3.º grau)” (Araújo, 2013, 26, p. 63).

“O objetivo desta investigação foi o de avaliar se o reportório da música contemporânea influencia o grau de motivação dos alunos, partindo do princípio de que a motivação é uma componente fundamental para atingir o sucesso no ensino de um instrumento. Pretendeu-se ainda fazer enfatizar a pertinência do reportório contemporâneo na sala de aula, onde ainda se encontram algumas hesitações sobre o seu enquadramento geral [trombone]” (Campos, 2015, 34).

Dimensões técnicas da aprendizagem

No que se refere às dimensões técnicas da aprendizagem do instrumento elas podem ser aglutinadas num conjunto diversificado de tópicos que vão desde aspetos específicos de determinado instrumento até à mobilização de técnicas contemporâneas, como por exemplo Ferreira, (2015) - “qual a melhor abordagem para o ensino/aprendizagem da articulação, com enfoque no binómio língua-palheta, bem como a influência de outros fatores como a embocadura e a coluna de ar, na realização da mesma” – e Silva, (2015) - “a Importância do Ensino das Técnicas/Repertório Contemporâneo no Ensino Secundário na aprendizagem da Flauta Transversal”.

Aprendizagem em grupo

No que se refere à aprendizagem do instrumento em grupo, se para alguns autores dos relatórios este tipo de trabalho constitui-se como uma ferramenta importante que se refere à motivação, para outros a aprendizagem de um instrumento no contexto colectivo, e não negando a relevância do ensino individual, afigura-se como um elemento estruturante na futura vida profissional.

“[Considera-se] significativa a contribuição que o ensino coletivo de instrumento musical pode representar para uma educação inovadora, criativa e ajustada às especificidades contextuais e individuais dos

educandos aprendizes. Porém, reconhece-se igualmente a utilidade e aplicabilidade de metodologias de ensino tutorial nomeadamente em fases em que se torna necessário aprimorar aspetos de ordem técnica” (Abreu, 2013, 18, p. 6).

“O ensino de caráter individual permite uma concentração mais pormenorizada em competências específicas pessoais, mas a influência positiva do grupo em várias dimensões da aprendizagem musical também parece ser inegável. Nesse sentido, o trabalho em grupo e o trabalho individual direcionado para o grupo reveste-se de uma importância extrema neste processo de aprendizagem” (Moreira, 2015, 3, pp. 112-113).

“Pretende-se, com este trabalho, aferir, a importância de uma disciplina como o Estúdio de Ópera na formação do aluno, e sua consequente inclusão como oferta de escola aos alunos. || Importa perceber se a realização de atividades como a ópera motivam o aluno para o prosseguimento dos seus estudos em canto (a motivação é o “ingrediente” essencial para o desenvolvimento musical do aluno, por vezes não é suficiente a sala de aula, a audição de classe no meio ou no final do período), se o ajudou a ultrapassar dificuldades técnicas e/ou pessoais, quais os sentimentos mais frequentes aquando da realização do exercício e até que ponto o aluno acha pertinente a inclusão da disciplina de estúdio de ópera como opção de classe de conjunto” (Ferreira, 2016, 8, pp. 50-51).

Com a presente dissertação pretende-se dar um contributo para a estruturação, sistematização e clarificação de uma metodologia de ensino de piano em grupo, em ambiente de laboratório - Piano Teaching Lab -, para os 1º e 2º graus do ensino vocacional de música, decorrente da revisão da literatura e, muito particularmente, da análise reflexiva da prática pedagógica do autor [colocando-se] a questão: como gerir o desenvolvimento técnico e musical individual com aulas exclusivamente em grupo sem atrasar os mais dotados ou abandonar os menos dotados? (Rocha, 2011, 16 p. 5).

Improvisação, criatividade e imaginação

No plano da improvisação, criatividade e imaginação salienta-se a importância destas componentes na compreensão e no desenvolvimento das técnicas e da musicalidade.

“O projecto de investigação que nos propomos realizar é o de criar um espaço de experimentação livre, onde alunos do ensino vocacional de piano tenham a oportunidade de fazer uma abordagem ao instrumento, através da improvisação. Com isto não se pretende, fundamentalmente, que o aluno aprenda a improvisar, mas sim que - através da exploração de técnicas de improvisação específicas - lhe sejam fornecidas ferramentas pedagógicas para a exploração musical, no que diz respeito à linguagem e à sua compreensão” (Crisóstomo, 2014, 25,p. 47).

“Este projeto de intervenção teve como principal objetivo introduzir a improvisação na sala de aula, como forma de os alunos adquirirem competências técnicas e musicais através de jogos de improvisação estruturados. A ideia foi conciliar o programa definido para cada aluno com os jogos de improvisação de uma forma lúdica e apelativa” (Costa, 2016, 35, p. 1).

“Pela minha própria experiência de trabalho com alunos, muitas vezes compreendo que a obra musical é para eles um conjunto das notas, uma tarefa de execução das notas. É importante explicar que cada obra tem uma ideia e é um transmissor de sentimentos: a leitura imagética que o aluno faz do texto não-verbal se constrói na imaginação e memória, interferindo no comportamento humano que recria essa mesma memória quando acrescenta situações atuais que dão sentido aos fenómenos da consciência” (Shagalimova, 2015, 7, p. 18).

Métodos de ensino

Em relação aos trabalhos que se centraram nos métodos de ensino estes podem ser agrupados em três tipos de problemáticas: (1) testar alguns dos métodos existentes (por exemplo, o Método Prático de Canto de Nicola Vaccaj e Educação Musical e Pianística de Vanguarda; (2) aplicar métodos criados noutros contextos para verificar a sua aplicabilidade num determinado instrumento (A Método Suzuki e a sua aplicação no estudo colectivo do fagote); (3) criar novos métodos e ferramentas.

“O Método Prático de Canto de Nicola Vaccaj abarca um conjunto de temáticas alvo de discussão por docentes e investigadores. Embora muitas delas de acordo com a opinião de diversos docentes, vá ao encontro das competências actualmente exigidas no ensino

do canto, há todavia um outro conjunto de temas aí abordados, susceptível de crítica quanto à sua utilidade neste domínio. Deste modo a importância que Vaccaj deixa transparecer, por exemplo, relativamente à aprendizagem do solfejo, é muitas vezes desconsiderada pela maioria dos docentes. Por outro lado, muitos deles considerando este método adequado para uma utilização inicial do ensino do canto, aponta a abordagem que Vaccaj faz à ornamentação como de difícil aquisição pelos alunos” (Gonçalves, 2013, 4, p. 160).

“O mote para o tema deste estudo surgiu ao deparar-me com a dificuldade de encontrar estratégias pedagógicas para ensinar uma aluna de iniciação desmotivada e desinteressada. Após pesquisa bibliográfica de diferentes metodologias e conhecendo o sucesso que o Método Suzuki tem no ensino de violino, bem como das suas adaptações a outros instrumentos, decidi-se optar por esta metodologia, pretendendo estudar se se pode aplicar com sucesso no ensino da iniciação de fagote” (Dias, 2014, 33, p. 46).

“Um dos maiores problemas com que me tenho deparado no ensino da percussão, é o facto de se tratar de uma formação instrumental relativamente recente. O repertório mais relevante é de origem limitada às últimas 3 décadas, não havendo portanto uma herança pedagógica significativa, ao nível de métodos e repertório, como acontece com outros instrumentos com mais tradição. Outro problema é facto de a percussão representar, não um único instrumento, mas sim um conjunto de instrumentos. Do ponto de vista curricular consta, pelo menos, o ensino de 5 instrumentos. Tudo isto, aliado à recente redução letiva das aulas de instrumento, obriga a uma maior organização do tempo de aula, por parte do professor e a uma maior eficiência no estudo diário do aluno.|| Essencialmente pelas questões da existência de poucos métodos didáticos ativos da Percussão, muitas vezes encontro algumas dificuldades em estabelecer ligações entre os vários níveis de repertório a atribuir aos alunos, por forma a que o aluno não sinta muitas dificuldades na adaptação aos novos elementos teóricos e técnicos” (Dias, 2016, 19, p. 86).

“Este trabalho de investigação visa criar e compilar uma série de exercícios que possam ser úteis e mais uma ferramenta técnica e musical de uma melhor resolução de dificuldades específicas na

aprendizagem deste instrumento. Através de uma análise de uma compilação bem estruturada de métodos, exercícios e estudos para oboé, o professor pode escolher os exercícios de uma forma mais simples e eficaz, não estando tão sujeito à pressão do tempo para encontrar o estudo ideal” (Leal, 2015,24).

“[...] Esta proposta de trabalho visa a identificação dos efeitos da improvisação ao órgão no desenvolvimento da leitura musical à primeira vista, a partir do reconhecimento de estruturas de improvisação, incluídas no manual de improvisação *Toca a Improvisar!* [...] elaborado pela mestrandia, numa leitura musical à primeira vista” (Machado, 2014, 27).

3.3. A relevância da investigação na profissionalidade e no trabalho formativo-artístico

No que se refere à relevância da investigação na profissionalidade e no trabalho formativo-artístico parte-se por um lado, da constatação de que “a obtenção do grau de mestre tornou-se uma exigência para os músicos que pretendem exercer a carreira de docente” (Dias, 2015, 29, p. 1), e, por outro, do pressuposto da complexidade do ato de ensinar e de aprender a tocar um instrumento musical. Como refere este autor “educar crianças e adolescentes para a prática musical requer mais do que bom senso e empirismo, daí a importância de nos munirmos de instrumentos pedagógicos” daí o realçar da “importância do desenvolvimento de um projecto de investigação [...] uma vertente pouco explorada na formação pré-graduada de Música [...]” (Idem: 83).

E este ir além do “bom senso e empirismo” implica a reflexão sobre o que é ser-se professor questionando as metodologias utilizadas e os comportamentos rotineiros: “o grande desafio proposto por este trabalho foi o da reflexão sobre o que representa, nos dias de hoje, ser professor do ensino especializado da música. Questionar as metodologias que utilizamos, testar as próprias crenças pedagógicas, ajudar a evitar comportamentos rotineiros e a tentar perceber qual é o efeito que temos junto dos alunos, são tópicos importantes, que devem fazer parte deste processo de reflexão (Crisóstomo, 2014, 25, p. 103).

Reflexão questionadora de crenças e da naturalização de que ensinar assentava na “acumulação de experiência e o conhecimento técnico do instrumento seriam suficientes para ter sucesso na carreira docente”. Contudo, esta reflexividade veio demonstrar “que não poderia estar mais enganado, pois a realização deste mestrado foi uma mais-valia para a minha formação pessoal e profissional. Acredito que, além de me ter instigado a uma maior pesquisa por literatura científica relevante, com este mestrado adquiri as ferramentas necessárias para o desenvolvimento contínuo das minhas competências pedagógicas. Assim, passei a ter um conhecimento mais profundo de como funciona todo o sistema escolar, o que me permite ter uma capacidade de intervenção mais eficaz e positiva” (Dias, 2016, 19, p. 103).

E esta assunção da relevância da investigação, articulada com a prática supervisionada, “assumi extrema relevância enquanto oportunidade de transpor *knowhow* acadêmico para contexto escolar real e, simultaneamente conciliar uma atividade de investigação educacional. Esta última atividade, talvez pela natureza da temática, reforçou o perfil dinâmico da investigadora, enquanto educadora musical, reafirmando o seu perfil na contemporaneidade da educação musical, significativa e transformadora para a vida do educando” (Abreu, 2013, 18, pp. 66-67).

E a “análise e reflexão dos procedimentos usados pelos professores em sala de aula devia ser uma prática comum. Na verdade, investigar sobre o efeito que o nosso trabalho tem, a curto, médio e longo prazo, nos alunos, é algo que não acontece nos nossos conservatórios, que há muito seguem uma linha de procedimentos tradicionalistas, adaptados apenas a alunos com determinado tipo de características. [...] Mais do que um mero transmissor de competências técnicas e interpretativas, um professor deverá ser alguém que oriente os seus alunos na concretização das suas opções de vida, concretizando o desejo de exprimir emoções através da música” (Farrapa, 2013, 14, pp. 39-40).

Esta relação entre investigar, conhecer, problematizar, pensar criticamente, ligar o conhecimento teórico e o conhecimento prático conduz à percepção de que “o ensino artístico tem sido alvo de uma revisão e re-fundamentação de valores. Haverá sempre um caminho a percorrer, mas a formação dos docentes é cada vez mais completa, eficaz e baseada no pensamento crítico fundamentado” (Severiano, 2016, 32, p. 62).

4. Um olhar analítico e interpretativo

Este trabalho investigativo em particular na sua dimensão analítica e interpretativa ainda não se encontra finalizado. Contudo, os dados que apresentei permitem inferir, nesta fase de análise e de reflexão, três grandes dimensões quando se pensa acerca do “ensinar e aprender um instrumento musical” onde nem sempre os modos de pensar e de agir artístico-pedagógico e formativo conseguem encontrar os equilíbrios necessários. Três dimensões que se podem aglutinar em torno: (a) da profissionalidade e a formação docente; (b) do ensinar e do aprender situado numa rede diferenciada de problemáticas e (c) da relevância da investigação e da produção de conhecimento.

4.1. A profissionalidade e a formação docente

A profissionalidade e a formação docente engloba modos de pensar e de fazer diferenciados em que a concetualização acerca os diferentes tipos de profissionalidade dos docentes de música desempenham um papel relevante. As características pessoais, os referenciais de que são portadores, as relações estabelecem com as práticas artístico-musicais e as práticas criativas, as modalidades formais e informais de formação contínua, os conhecimentos e práticas organizacionais e o envolvimento comunitário são algumas das dimensões complexas que caracterizam este tipo de profissionalidade e que, de diferentes modos, influenciam e, nalguns casos, condicionam, o ensinar e o aprender um instrumento.

Os dados apresentados evidenciam um conjunto alargado de referentes que permitem inferir que, pelo menos no plano académico, existe uma preocupação latente de olhar para este tipo de profissionalidade artístico-educativa em que a formação se apresenta como um fator relevante não só na configuração identitária mas, sobretudo, como uma dimensão estratégica que influencia decisivamente uma intervenção educativa e artística mais sustentada e crítica em que, de algum modo, se pode começar a antever uma tendência centrada num outro tipo de posicionamento ideológico, prático e artístico que procura pensar e operacionalizar o ensinar a tocar o

instrumento numa rede de interdependências entre as dimensões práticas, as dimensões teóricas, as dimensões artísticas, as dimensões criativas e as dimensões investigativas.

4.2. O ensinar e o aprender numa rede diferenciada de problemáticas

Um outro aspeto saliente que resulta da análise dos dados está relacionado com o fato de que, o ensino e a aprendizagem de um instrumento musical se encontram numa rede diferenciada de problemáticas que nem sempre os modos de pensar e de organizar a formação conseguem encontrar os equilíbrios necessários. Assim, podem ser identificados quatro tipos de problemáticas, algumas externas à escola, que, de um modo interdependente, se constituem como elementos estruturantes que condicionam a acção de aprender e de ensinar.

Problemáticas contextuais. A escola e a sala de aula não são os únicos espaços onde é realizada a aprendizagem artística-instrumental. Os contextos sociais, culturais familiares e comunitários “a internet participatória, [...] combinada com dispositivos digitais portáteis, como *smarthpones*, *tablets* e computadores portáteis criam um ambiente pedagógico e musical fértil. Um meio rico em ferramentas digitais e redes para tocar e aprender música” (Gouzouasis & Bakan, 2011: 12), são alguns dos territórios que influenciam decisivamente as modalidades de aprendizagem e as relações que se estabelecem com o trabalho difícil e complexo de aprender a tocar um instrumento.

Contudo, numa “lógica de racionalização” (Nóvoa, 2002), os sistemas educativos foram pensados tendo como ênfase a standardização e a conformidade em relação a um conjunto de procedimentos, modos de organização e desenvolvimento curricular. A “naturalização da forma escolar” (Canário, 2008), tem permanecido de um modo quase inalterável no que se refere ao tempo e aos espaços da escola, no modo de distribuição dos estudantes pelas turmas e grupos de acordo com as idades, bem como os procedimentos principais do que é o ensinar e o aprender.

Ora, atendendo a que as aprendizagens se situam em contextos multi-situadas e multi-referenciais e que a sua redução à dimensão exclusivamente

formal empobrece a riqueza do trabalho formativo, importa “desalienar o trabalho escolar” sabendo que a “centralidade do sujeito no processo de aprendizagem implica uma perspectiva da produção do saber que se situa nos antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva da própria forma escolar tradicional” (Canário, 2005: 171).

Problemáticas pedagógicas e metodológicas. A perspectiva como procuro olhar para as práticas artísticas na educação inscreve-se no que Wilson (2002) designa por “estrutura rizomática”, por oposição a uma “estrutura em árvore”. Como refere este autor o pensamento dominante de diferentes actores inscreve-se numa perspectiva de segmentação da realidade em que se classificam, planificam e programam as escolas e as instituições formativas, artísticas e culturais no sentido de atingir determinados objectivos mensuráveis e que, conceptualizar as artes e a cultura, assim como a formação artística, como “estruturas em árvore” quando elas são rizomáticas e anti-estruturais, caracterizam a uma visão redutora dos fenómenos complexos (p. 211).

Deste modo, torna-se pertinente, por um lado, pensar e reolhar para a necessidade de encontrarem modalidades que procurem atenuar, senão mesmo neutralizar, a perda do sentido de unidade, ou pelo menos de convergência, das diversas formas de conhecimento e actividade humanas, contribuindo para alterar o empobrecimento cultural daí decorrente. Por outro, rearticular interactivamente as práticas artístico-musicais na educação requer não só transpor a inadequação entre os saberes fragmentados e compartimentados entre disciplinas e áreas (Morin, 2002).

Deste modo, do ponto de vista pedagógico e metodológico importa olhar para o que designo por “ecologia dos saberes artístico-musicais” (Vasconcelos 2016). A “ecologia dos saberes artístico-musicais” assenta na (1) interdependência dos saberes (os saberes musicais não vivem isolados de outros saberes e práticas e que contêm dimensões políticas, sociais, artísticas, técnicas, culturais e investigativas); (2) na credibilização das diferenças (à hierarquia canónica contrapõe-se a assunção das diferenças constituídas por reconhecimentos mútuos); (3) na valorização do processo (assente na compreensão do ensino da música como uma mediação colectiva e interactiva baseada numa cultura de colaboração, de partilha, de participação de forma a revalorizar o trabalho sobre os diferentes saberes em

presença numa determinada “comunidade de práticas artísticas e musicais” e (4) na compreensibilidade dos contextos (incentivando-se o encontro de ligações entre as invenções artístico-musicais, as manipulações dos códigos e convenções e as soluções que os diferentes tipos de criadores e intérpretes foram encontrando ao longo do processo histórico, de modo a contribuir para a compreensão das diferentes técnicas e estéticas, os seus usos e funções, interligando a totalidade com os particularismos, a diversidade de procedimentos e a sua convergência e complementaridade com outras áreas do saber).

Problemáticas artísticas e criativas. Ativar os recursos do imaginário e em particular estimular modos de resistência em relação ao fechamento e à reprodução acrítica de modelos e de modos organizacionais e pedagógico-artísticos, de forma a desenvolver a apetência pelo desafio, pelo risco do desconhecido (Gregory, 2005). E nestas problemáticas artísticas e criativas dois conceitos me parecem relevantes: a artisticidade e a incompletude.

No primeiro caso, o conceito de artisticidade, de acordo com Eisner (2003), “não se limita apenas às artes visuais, mas relaciona-se com tudo o que faz bem feito. Objectos bem-feitos, processos e ideias, sejam de natureza prática ou teórica, necessitam de julgamentos estéticos, dependem competências técnicas, prestam atenção à proporção e dependem da imaginação.” (p. 373) Escreve este autor que o fazer bem feito significa fazer com sentido de proporção construído com respeito pelas possibilidades imaginativas, construído tendo em conta a sensibilidade, construído em torno da excelência, mobilizando as competências adquiridas. A artisticidade fornece uma visão das possibilidades humanas” (Idem). O esforço pela excelência faz com que o artista permaneça em estado de procura, nunca satisfeito completamente com os resultados obtidos, revendo o processo de construção de uma obra, das imagens mentais ao trabalho finalizado o que o pode conduzir ao desenvolvimento de novas poéticas artísticas.

No segundo, a incompletude é um posicionamento de abertura, em oposição ao fechamento. Abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo. Incompletude, porque inacabamento, cuja consciência advém do processo social, cultural, artístico e histórico em que nos encontramos. Escreve Freire (2011) que “é na inconclusão do ser, que se sabe como

tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (p.57). Por outro lado, “[...] A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito num permanente processo social de busca [...] em que a curiosidade [...] se torna fundamental na produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade, é já conhecimento” (p. 54).

Problemáticas da subjectividade. Guattari (1992) defende que “a única finalidade aceitável das actividades humanas é a produção de uma subjectividade que enriqueça de modo contínuo a sua relação com o mundo” (p. 33). E nesta produção de subjectividade, sempre plurais, a aprendizagem artística de um instrumento apresentam-se como uma componente fundamental nos processos de singularização de modo a resistir aos dispositivos que contribuem para a construção de subjectividades industrializadas, massificadas, acomodadas.

Com efeito, “a escola que procura a homogeneidade, que se rege por metas iguais para todos os alunos, que ostraciza a diferença não é certamente o melhor começo de vida para pessoas que vão ter de participar em sociedades conflituais e que exigem negociação; não vai ser, decerto, a melhor escola para cultivar a criatividade e para abrir os caminhos da cooperação. [...] Sermos singulares significa que temos representações muito diferentes do mundo, por isso nos enriquecemos com o pensamento dos outros” (Rodrigues, 2015, Público 10 de Abril 2015, p. 45). Neste contexto, o “desuniformizar” o trabalho e o “desalunizar” as crianças e os jovens implica pensar e gerir as subjectividades em presença, perspectivadas não como um problema mas como uma vantagem potencial e criativa fomentar a convivialidade com as diferenças.

4.3. A relevância da investigação e da produção de conhecimento

Como escreve Swanwick (2012) “a cultura não é meramente transmitida, perpetuada ou preservada mas sim constantemente reinterpretada, refeita” (p. xiv). Por outro lado, o trabalho de Gemesio (2010), intitulado “Eu ensino da mesma forma que aprendi”: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música”,

é elucidativo do que é dominante nos modos e nas tecnologias de ensino do instrumento. Por sua vez, Triantafyllaki (2005) salienta que o ensino é normalmente baseado mais na intuição, no senso comum e na tradição do que num questionamento sistemático dos referenciais e dos conceitos e é legitimado em termos sociais mais do que em estudos empíricos.

Também, como salientam Parncutt & McPherson (2002), “os processos e práticas comuns no ensino e aprendizagem da música nem sempre são baseadas no desenvolvimento de modelos teóricos que foram sendo modificados e ‘refinados’ através de investigação sistemática” (ix). Importa por isso, avançar para um trabalho de construção de saberes e de conhecimento hesitante “não em linha recta mas numa espécie de linha exaltada, que entusiasma, que vai atrás de uma certa intensidade sentida; avanço que já não têm um trajecto definido mais um trajecto pressentido, trajecto que é constantemente posto em causa; quem avança hesita. [...] Hesitar é um efeito da acção de descobrir; só não hesita quem já descobriu, quem já colocou um ponto final no seu percurso de investigação” (Tavares, 2013: 26-27), numa “relação estreita entre saberes e fazeres, entre teoria e ação, entre individual e coletivo, entre política e práticas cotidianas [numa] rede que interconecta saberes cotidianos e saberes científicos” (Tristão, 2014).

A importância de se estudar, conhecer e compreender as diferentes realidades e as complexidades existentes nos “mundos da música” e nos “mundos da educação artístico-musical”, apresentam-se como factores essenciais que sustentam a tomada de decisões políticas, a tomada de decisões de carácter mais técnico e artístico, a tomada de decisões no que se refere às carreiras artísticas e profissionais. Ora, nem sempre esta dimensão esteve presente, existindo uma modalidade dominante assente numa espécie de racionalidade “técnico-científica” em desfavor doutro tipo de racionalidades presentes no campo artístico e formativo. Por outro lado, esta é uma das temáticas que no contexto do ensino de música se encontra mais fragilizada, não só por causa das políticas centrais, mas também pelo facto de só na década de 90 do século passado ter começado a existir um trabalho académico neste domínio.

Neste contexto, a relevância da investigação científica e investigação artística e da produção de conhecimento afigura-se como uma ferramenta

importante na interrogação sobre as práticas, no desrotinar as rotinas e no potenciar o desenvolvimento da mudança, pessoal e colectiva.

5. Considerações finais

Sendo este um primeiro trabalho, tanto quanto conheço, que procura dar uma visão integrada e longitudinal da produção científica realizada no âmbito da formação pós-graduada de professores de instrumento, e precisando de maior reflexão e aprofundamento analítico como referi anteriormente, termino com três ideias que se podem constituir também como desafios para a formação de professores de instrumento.

Uma primeira ideia está relacionada com as transformações sociais, culturais, científicas e artísticas e as interpelações que provocam neste tipo de ensino e de aprendizagem bem como na profissionalidade docente. Com efeito, os referentes que hoje temos em relação à educação e formação artística e musical nos vários planos, modalidades e tipologias em que se desenvolve, são histórica e culturalmente construídas, muitas vezes pouco sustentadas e questionadas “porque aparentemente são muito evidentes” (Nóvoa, 2005), assentes numa determinada representação do que são as artes, as músicas, a cultura, a educação e o exercício profissão docente. Estas representações nem sempre têm sido ou estudadas e debatidas de modo a que, não só se conheçam, mas sobretudo que se perspectivem as diferenças, as complementaridades e se desenvolvam as interdependências colaborativas com geografias de geometria variável que dêem corpo às polifonias existentes e contribuam para atenuar as fragmentações existentes.

Ora, uma das funções da artístico-musical, qualquer que seja o plano em que se exerça, é a de ativar os recursos do imaginário e da criatividade e em particular estimular modos de resistência em relação ao fechamento e à reprodução acrítica de modelos e de modos organizacionais e pedagógico-artísticos, de forma a desenvolver a apetência pelo risco do desconhecido. Este trabalho inscreve-se numa situação paradoxal que resulta do facto de serem muitas vezes os obstáculos, os limites, os constrangimentos que permitem o desenvolvimento do trabalho do imaginário. As artes em geral e a música em particular, ao propor novos olhares sobre as realidades existentes, novas abordagens à vida coletiva ou à vida pessoal, são recursos essenciais para a ativação e para a formação dos imaginários, para a

invenção de linguagens, expressões e atitudes vivenciais, para novas formas de compreender e criar mundos.

Uma segunda ideia está relacionada com as particularidades históricas, sociais, artísticas e estéticas e políticas de cada instrumento, o lugar que ocupam nos espaços formativos e artísticos, bem como os espaços ideológicos de afirmação. O aumento da especialização tem conduzido a um incremento da fragmentação e, muitas vezes com o argumento das particularidades, a uma ausência de comunicabilidade inter-sectorial. Daí a relevância das comunidades de práticas artísticas que cruzem saberes e estéticas, e em particular “as comunidades de prática musical”. Weger (2016), salienta que “a música é uma prática interessante. Ela está ancorada nas tradições culturais e ainda convida a interpretações, à inovação e em muitos géneros, à improvisação. É intensamente social. Ela une as pessoas, seja para a realizar ou apreciar. E é intensamente individual. As competências musicais requerem horas de prática exigente e a inspiração musical resulta de emoções muito pessoais. Mesmo em performances de grupos, cada músico dá o seu um contributo individual”. Por sua vez, como escreve Kenny (2016) “estas comunidades são criadas através de práticas, de regras, sentidos de pertença, papéis, identidades e aprendizagens que são simultaneamente “partilhadas” através do esforço musical colectivo e “situadas” no interior de determinado contexto sociocultural” (p. 1).

E neste conjunto de complementaridades as práticas artísticas e formativas assentes numa cultura de partilha e colaborativa afigura-se relevante nos universos criativos e educativos quer por representarem estratégias promotoras do desenvolvimento individual e colectivo, quer no desenvolvimento das organizações e de projectos artísticos. Nas diferentes comunidades de práticas aprende-se uns com os outros partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências distintivas. Além disso os diferentes atores envolvidos que participam nas tomadas de decisão sentem-se mais confiantes e apoiados na experimentação de novas abordagens artísticas e formativas, para correrem riscos e para assumirem a necessidade de desenvolverem as suas subjectividades.

Uma terceira ideia, está relacionada com a relevância, e a necessidade, do pensamento, de pensadores, de utopias que alarguem e sustentem os horizontes de intervenção artístico-formativa. Apesar do incremento do trabalho de natureza científica e artística, a implementação tardia no

sistema educativo português das artes performativas no ensino superior conduziu a que a investigação científica e a investigação artística esteja ainda num patamar relativamente insuficiente atendendo às complexidades das sociedades contemporâneas, às complexidades e diversidades das práticas artísticas, às complexidades da educação artística, em termos políticos, artísticos e pedagógicos. Daí que, como refere António Nóvoa (Pena, 2017) haja falta de pensadores, haja “uma falta de renovação intelectual” uma vez que “há uma repetição das mesmas ideias, das mesmas dicotomias, das mesmas ideologias. [...] Hoje ninguém consegue pensar no futuro. Quem vier propor um debate sobre o futuro [...] é um idealista, um utópico, um ingénuo” (p. 7). As práticas artísticas contemporâneas são um bom exemplo de possibilidades de construção de utopias – daquilo que ainda não existe, de construção de outros sentidos e modos de ver para as quais o ensino especializado e em particular o ensino de um instrumento, tem de olhar e de deixar-se contaminar de modo a tornar mais sábias as ignorâncias.

Referências

- Afonso, N. *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa. 2005.
- Audéoud, O. *Study on the mobility and free movement of people and products in the cultural sector*. Documento policopiado. 2002.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1995.
- Bennett, D. *Understanding the Classical Music profession. The Past, the Present and Strategies for the Future*. Australia: Curtin University of Technology. 2008.
- Bruner, J. *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press. 1999.
- Canário, R. *O que é a Escola? Um 'olhar' sociológico*. Porto: Porto Editora. 2005.
- Canário, R. Escolas: elogio da diversidade. *Noesis*, n.º 73, Abril/Junho, 2008. pp. 26-29.
- Creech, A. Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research*, Volume 12, Issue 1, 2010. pp. 13-32.
- Eisner E. W. Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 3, 2003. pp. 373-384.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
- Gemesio, C. *Eu ensino da mesma forma que aprendi*”: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música. TesedeMestrado. Brasília. Universidade de Brasília. Disponível em http://repositorio.nunb.br/bitstream/10482/7310/1/2010_ClaudiaMaraCostaPerfeitoGemesio.pdf. 2010
- Ghiglione, R. & Matalon, B. *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras: Celta. 1992.
- Gouzouasis, P. & Bakan, D. The future of music making and music education in a transformative digital world, *UNESCO Observatory, Faculty of Architecture, Building and Planning*, 2 (2), December 2011. Disponível em http://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1106229/012_GOUZOUASIS.pdf.

Gregory, S. 'Creativity and Conservatoires: the agenda and issues' in G. Odam and N. Bannan (org.), *The Reflective Conservatoire: studies in Music Education*. London: Guildhall School of Music & Drama / Aldershot: Ashgate, 2005. pp. 19-24.

Guattari, F. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus Editoras. 2001.

Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. 'Competing Paradigms in Qualitative Research', in N. Denzin. and Y. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, 1994. pp. 105-117.

Hallam, S. *Instrumental teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers. 1998.

Kapsali, M. (2014) Editorial. *Theatre, Dance and Performance Training. Training, Politics and Ideology* 5:2, 2014. pp. 103-106. Disponível <http://dx.doi.org/10.1080/19443927.2014.926660>.

Kenny, A. *Communities of Musical Practice*. London: Routledge. 2016.

Lennon, M., & Reed, G. Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Musica Education Research*. 2012.

Lopes, E. (coord). *Perspetivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI*. Évora: Universidade de Évora. 2011.

Menger, P. M. Etre artiste par intermittence. La flexibilité du travail e le risque professionnel dans les arts du spectacle. *Travail et Emploi*, 60: 1994. pp. 3-22.

Menger, P. M. *Retrato do Artista enquanto trabalhador*. Lisboa: Roma Editora. 2005.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. *Qualitative Data Analysis*, London: SAGE Publications. 1994.

Morin, E. *Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget. 2002.

Nóvoa, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. 2002.

Nóvoa, A. *Evidentemente*. Porto: Edições ASA. 2005.

Nóvoa, A. *O lugar da licenciatura. Entrevista a António Nóvoa*. 2016. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>

Parncutt, R. & McPherson, G. (ed.) *The Science and Psychology of Music Performance, Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press. 2002.

Pena, P. *Entrevista a António Sampaio da Nóvoa. Público*, Ano XXVII, n.º 9778, 25 de Janeiro de 2017, 2017. pp. 6-7.

Rodrigues, D. *Diferenças na Escola*. 2015. Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/diferencas-na-escola-1691848>.

Swanwick, K. *Teaching Music Musically*. London: Routledge. 2012.

Tavares, G. M. *Atlas do Corpo e da Imaginação. Teoria. Fragmentos e Imagens*. Lisboa: Editorial Caminho. 2013.

Triantafyllaki, A. A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research*, vol. 7, n.º 3, November 20015, 2005. pp. 383-387.

Tristão, M. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo, *Educação e (Des) Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes*, R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014, pp. 473-489.

Vasconcelos, A. Â. *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2002.

Vasconcelos, A. Â. As práticas artísticas na educação e a convivialidade entre diferentes: desafios para uma ecologia aprendente. *Comunicação apresentada no V Congresso Internacional SESC de Arte-Educação*, Recife, Julho. Documento Policopiado. 2016.

Wenger, E. Forward in A. Kenny, *Communities of Musical Practice*. London: Routledge. 2016.

Wilson, B. Arts and Cultural Educational Policy in Europe: conflicts between Official Structures and Anti-structural Forces. In *Cultuurnetwerk Nederland. A Must or a-Muse - Conference Results Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2002. pp. 206-213.

4

Towards a New Model for Effective Musical Teaching

Francisco Cardoso

1. Introduction

The discussion about effective teaching in specialist Music Education that started back in the 19th century, has become stronger in recent years. The growing concerns about teaching effectiveness in music education may be explained by, at least, three relevant factors: First, the growing body of research in music education suggesting that the existing teaching and learning models are limited in terms of their contribution to improving pupils' learning outcomes (MUIJS, 2006). New research has also brought to light “progressive teaching strategies and styles” (BEHESHTI, 2009, p. 107; ZHUKOV, 1999, p. 6), and has defined the “so-called best [teaching] practices” (WESTERLUND, 2008, p. 91). Second, the fact that each year, only a small percentage of the total number of students attending instrumental lessons in specialist Music Schools and Conservatoires, become expert performers (SLOBODA, 1991). Most of the schools report a large number of drop-outs among students within the first two to three years of instrumental tuition (COSTA-GIOMI; FLOWERS; SASAKI, 2005; MILLS, 2007). And finally, the traditional model of instrumental teaching, one-to-one tuition, tends to be seen as “very expensive” (BOLLIGER; REED, 2008, p. 1). This constitutes a serious problem in an era of cutbacks, and economic and financial crisis (COPE, 1998). Therefore, discussing the fundamentals of effective instrumental teaching is not only highly pertinent, but it may represent a helpful contribution to the work of educational agents (policy makers, curriculum designers, teacher educators and schools).

Many seek to explain students' achievement in the context of instrumental tuition as the result of key factors as students' physical and cognitive characteristics or environmental conditions (CREECH, 2010; DAVIDSON; HOWE; SLOBODA, 1997; HALLAM, 2006; MCPHERSON, 2005; SICHIVITSA, 2007; SLOBODA; HOWE, 1992). Although each of

those factors is said to affect the quality, depth and speed of learning, there are many researchers pointing out teachers as the “key variables”, “the main factor determining success”, “those responsible[s] for students’ failures [...] and successes”, and those who have the responsibility of “lead[ing] and carry[ing] out the [learning] activity” (DAVIDSON; SCUTT, 1999, p. 94; DUKE, 2009, p. 89, 90; FOLKESTAD, 2006, p. 142; MAGNO; SERBRANO, 2007; MUIJS, 2006, p. 60; SLOBODA, 1986, p. 230; TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). Teachers tend to be seen as a vital part in the learning process in any field, but probably more in instrumental learning, thanks to the traditional role of ‘master’ – inherited from the 19th century – that is usually attributed to instrumental teachers (RIGGS, 2006), and to the modelling process that tends to be involved in learning a musical instrument (CAMPBELL, 1991; HULTBERG, 2002). Research has shown that differences in the quality, depth and speed of instrumental learning are commonly attributed to teachers’ ability to convey appropriate guidance and to provide the necessary conditions for learning to occur (DUKE, 2009; HALLAM, 1998, 2006; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; MANTURZEWSKA, 1986; MILLS, 2007; SOSNIAK, 1990). For example, research outlines the considerable qualitative changes which occur in learning when teachers adapt their teaching to students’ individual characteristics and needs (BEHESHTI, 2009; HULTBERG, 2002; NORTH; HARGREAVES, 2008; SLOBODA, 1986); or that successful learning occurs when the teacher can provide the ‘scaffold’ for the development of skills in the early stages, and then, remove it progressively according to the student’s increasingly individual autonomy (BURWELL, 2005; HALLAM, 2006; JORGENSEN, HARALD, 2000; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; MCPHAIL, 2010). In fact, it is well established in literature that achievement in learning a musical instrument depends largely on the action of instrumental teachers: (1) It is the teacher who has the necessary knowledge (musical and pedagogical) (BUTLER, 2001; MILLS, 2007); (2) It is the teacher who is responsible for setting and adjusting, when necessary, the specific, mid- and long-term goals, setting for each goal the appropriate amount of challenge (DUKE, 2009; MILLS, 2007); (3) It is the teacher who has the skills to assess students’ progress, and to determine how close/far from the goal their performance is (DUKE, 2009); (4) It is the teacher who

has to mould the student's beliefs about his ability and skills, and guide his self-evaluation through effective feedback (HALLAM, 2006; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; MCPHERSON; RENWICK, 2001; REID, 2001); (5) It is the teacher who has to help the student to become progressively autonomous, helping him/her to develop metacognitive skills (HALLAM, 2001; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007); (6) It is the teacher who has to stimulate students to practise effectively, setting appropriate goals and teaching the student to monitor his practise and to use appropriate strategies to solve problems arising during practise time (BARRY; MCARTHUR, 1994; HALLAM, 1998). Therefore, this allows the building of a theoretical model that puts teachers' effectiveness at the centre of the learning process and as the main cause behind successful learning (Formula 1).

$$SA = BCL + ET$$

Formula 1 – Students Achievement Model

In other words, students' achievement (SA) is the result of two main conditions: students' basic physical and cognitive conditions for learning to occur (BCL) (which may be as basic as having five fingers on each hand, or being able to stay fully focused on a task for some time), a more stable variable; with the expert guidance of an effective (instrumental) teacher (ET), an incremental variable, the key. This model is in total accordance with Duke (2009), Muijs (2006) and Sloboda's (1986) perspective, that teachers are the key elements in the learning process and mainly responsible for students' successes and failures. The same can be concluded looking at the results of other research (e.g. MADSEN, CLIFFORD K.; CASSIDY, 2005).

2. Effective Teaching Typical Models

At first sight, the concept of effective teaching is very difficult to define and to describe (BRAND, 1985; COMMON, 2010; ZHUKOV, 1999). This is so irrespective of the perspective adopted. However, several researchers found that effective teaching is, at least, 'recognizable' (COLLINSON, 1999, p. 10; GUNDERSON, 2009, p. 16; KOHUT, 1985, p. 74), which means that it

can be, to a large extent, identified, observed and measured. In the literature we can two main models: (1) effective teaching is identified, observed and measured by means of end products; and (2) effective teaching is identified, observed and measured by means of teachers' teaching characteristics (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001).

End Products Model - Effective teaching can be identified in the form of observable end products (i.e. what students' learn, which skills they acquire) (MUIJS, 2006; TUCKMAN; TUCKRNAN, 1995). This downstream perspective of the educational process is reminiscent of the Taylorist principles of scientific management (TAYLOR, 1911), with the "business guidance model" (VARKOY, 2007, p. 38), and is influenced by the operative principles of Anderson's "Production System" models (KLAHR; LANGLEY; NECHES, 1987), and a mechanistic perspective of human cognition (SLOBODA, 1986). These 'end products' are in themselves learning goals and vary according to the fundamentals and principles that guide the learning process. Therefore, within this model, teacher efficacy is measured according to the ability displayed in helping their students to reach the established goals (HALLAM, 2006; REGELSKI, 2006; RYANS, 1963). For many, the end products that serve as reference to measure the level of teaching efficacy refer to the number of skills students acquired or developed, or to the amount of information learned in a certain period of time (REID, 2001; SWANWICK, 2008). Schools tend to prefer to adopt this perspective of effective teaching because it allows them to determine, apparently in a more objective manner, the quality of their teachers (HALLAM, 2006; ZHUKOV, 1999). The exact nature of data (i.e. grades, assessment results, outcomes), allows the design of more precise measurement tools and the elaboration of reports with higher levels of objectivity. However, this quantitative approach to assessing teaching effectiveness has limitations, at least because it does not account for anything else that occurs within a lesson, but that has not a direct influence in terms of learning outcomes, or at least that impact is not possible to measure (MUIJS, 2006; TUCKMAN; TUCKRNAN, 1995). Others, prefer to have as end products students' reaction to the learning process. For example, the literature mentions that effective teaching promotes enjoyment, "satisfaction and pleasure" (CHENG, 2005, p. 40; WESTERLUND, 2008, p. 83). Therefore, for them,

teachers achieve their goal when students understand the learning process to be both, positive and rewarding (DURRANT, 2003; HALLAM, 1998). However, in this case, teaching effectiveness is even harder to quantify and to generalize, because it involves several aspects of human interaction that are complex and for that reason difficult if not impossible to fully systematize (BRAND, 1985; CHENG, 2005; MADSEN, BYLINE; CLIFFORD, 2003). Finally, some others prefer to have as end products the long-term effects that teaching produces on the students' lives (GUNDERSON, 2009; KOHUT, 1985; MCPHAIL, 2010; MILLS, 2007). This includes the acquisition of skills that will be helpful particularly after students finish their education. In this case, teachers achieve their goal when they prepare their students to become fully autonomous as professionals, being able to deal with every aspect of their professional life (HALLAM, 1998; WESTERLUND, 2008). Again, observing and measuring teaching effectiveness is, in this case, even harder to observe and measure; not only because it is difficult to track what happens with students when they become professionals, but also because, particularly at this point of life, it is almost impossible to describe objectively and effectively which aspects of their teachers' teaching most contributed to their professional success (DUKE, 2009).

Teachers Characteristics Model - The literature also suggests that effective teaching can be identified looking at and describing recognizable good teachers' teaching characteristics (MAGNO; SERNBANO, 2007; RYANS, 1963), irrespectively of any outcomes produced by these teachers' teaching. Collinson's model is a paradigmatic example of looking at effective teaching in this way (Formula 2).

$$ET = C + SR + Ch$$

Formula 2 – Effective Teaching: Collinson's Model

In Collinson's model, effective teaching [ET] is the result of the combination of three variables: "competence [C] (professional knowledge), skilful relationships [SR] (interpersonal knowledge), and character [Ch] (intrapersonal knowledge)" (1999, p. 10). Professional Knowledge includes, for a start, to be a skillful instrumentalist and good musician (MILLS; SMITH, 2003; O'NEILL, 1988; PERSSON, 1996). In addition to that, it includes deep knowledge of the capabilities of the instrument, to deeply

understand the learning process, both in general terms – how students learn music – and in specific terms – the learning specificities related with his/her instrument (CAMPBELL, 1991; KOHUT, 1985), and a profound knowledge about how to solve different kinds of learning problems and how to deal with challenging learning situations (CHENG, 2005; KENNELL, 2002). Unfortunately, because teaching is a practical activity, this sort of knowledge tends only to be acquired after years of teaching experience. Interpersonal Knowledge, on the other hand, is reflected in the form of emotional or social skills (DAVIES; BRYER, 2003; GUNDERSON, 2009; HAMANN; LINEBURGH; PAUL, 2008; WOODY II, 1999). These skills include the ability to “match teaching to what the students need”, either in the form of “appropriate challenges”, “appropriate strategies”, or just in the form of giving the “information that [students] seek” (COLES, 2009; MILLS, 2007; REID, 2001; SLOBODA, 1986, p. 230; WESTERLUND, 2008), only possible when teachers adopt a student-centred approach (ARNOLD; HUGHES, 2005; CHENG, 2005; MCPHAIL, 2010; NORTH; HARGREAVES, 2008). Emotional skills also include the ability to monitor, regulate, and engage students’ emotions and feelings during the learning process (COLES, 2009; HUMPHREY *et al.*, 2007; LEAT, 1993; NELIS *et al.*, 2009). Finally, Intrapersonal Knowledge refers to knowledge about the self, knowledge that “represents who we are” (COLLINSON, 1999, p. 7; GUNDERSON, 2009, p. 28). Some of the intrapersonal variables identified by Donovan and Chaney’s research include “beliefs the individual holds about the outcome of his or her behaviour or about his or her ability to execute a given behaviour” and the “self-regulatory systems and plans, or the methods utilized to maintain goal-directed behaviour even in the absence of external support” (cited in WOODY II, 1999, p. 241, 242). The skills usually associated with this kind of knowledge consist of emotional awareness, self-control and self-efficacy (SHEPARD; FASKO; OSBORNE, 1999). The teachers that acquire these skills show “disposition toward learning” (COLLINSON, 1999, p. 7), “willingness to improve their practice and to transform their teaching” (JORGENSEN, ESTELLE RUTH, 2003, p. 133), “ability to act intelligently in novel situations” (LEAT, 1993, p. 502), and mainly, the “ability to make quick emotional adjustments [while teaching] even in the middle of a most negative situation” (KREMENITZER, 2005, p. 7).

These two effective teaching models are the most common. However, they fail to fully describe the phenomenon of effective teaching, and fail to fully serve teacher education, because they are somewhat detached from practice (MADSEN, CLIFFORD K., 2003). The problem of these two models seems to be related to two main aspects: first, the time-scale used, and second, the singular perspective adopted. (1) Scale Issue - The identification of effective teaching and effective teachers tends to occur as the result of a generalization process. However, the scale involved in these two effective teaching models is considerable. For example, to describe effective teaching/teachers using the 'end-products' model involves observing the consistency of results - in terms of 'learning outcomes', 'learning experiences' or 'life-long impact' - over a time - span of several years and several students (MILLS, 2007). Similarly, the definition of effective teaching in terms of generally accepted teachers' 'teaching characteristics', is frequently made a posteriori, and often involves the accumulation of several years of teaching experience. The research process in these cases consists, essentially, in fully describing the characteristics of a particular teacher, usually one whose experience and effectiveness is widely accepted by several students and colleagues (GHOLSON, 1998; MONTEMAYOR, 2008). (2) Perspective Issue - In addition to the adoption of a smaller measurement unit, an adequate perspective on effective teaching should pay attention to approaches other than external ones. Discussion of effective teaching has tended to adopt an almost exclusively external perspective, i.e. those that observe, describe and measure effective teaching are outside the learning process (COLES, 2009; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; MADSEN, CLIFFORD K., 2003; MILLS, 2007; MILLS; SMITH, 2003; REID, 2001; WOOD; WOOD, 1996; ZHUKOV, 1999). However, someone that seeks to identify effective teaching from the outside is limited by what it is possible to observe, perceive and measure externally, both in terms of goals and in terms of teachers' actions. Moreover, those that are directly involved in the teaching/learning process, teachers and students, may well have a slightly different perception of teaching effectiveness (ABELES, 1975; CHENG, 2005; MILLS; SMITH, 2003; MOË; PAZZAGLIA; RONCONI, 2010; MUIJS *et al.*, 2005). Therefore, discussion about effective teaching should account for the teacher's self-perception of effective teaching and the student's perception of effective teaching.

3. A New Model For Effective Teaching

Therefore, and having in mind the limitations pointed out to the effective teaching models, the goal was to find a model that could, ultimately, help instrumental teachers to measure their own levels of teaching efficacy within a short period of time and on a specific setting, one that could respond to certain needs teachers have (e.g. challenging learning problems, students that fail in acquire certain skills), and that allowed teachers to improve themselves through time, even many years after finishing their degree. This is especially important considering that musicians become conservatoire teachers usually “without any rigorous preparation for the work” (KEMP, 1996, p. 230). The fact is that conservatories and similar institutions establish as main and sole goal to help students to become performers, not giving students any specific training for “the next life and professional phase when they have to work as teachers”, being forced to develop their teaching skills by themselves (BOGUNOVIĆ; STANKOVIĆ; STANIŠIĆ, 2009, p. 615; HADDON, 2009), and to “create their own teaching method” based on their experience as students (MILLS, 2007, p. 50).

A model that had the potential to fulfill such goals had already been presented in a previous research project (CARDOSO, 2012). Such model had been designed to measure levels of teaching effectiveness in instrumental lessons. And the reliability of such model allowed to identify a “positive subjective experience of teaching effectively” coined there as *Optimal Teaching Experience*[®] (CARDOSO, 2012, p. 317). The model consisted of a list of 19 effective teaching descriptors, i.e. aspects of the teaching practice that, according to literature, are well-established as powerful contributors to successful learning (Table 1). These descriptors provided the necessary elements to develop a structured analysis tool that could be used by teachers to analyze their own video-recorded lessons. In order to help teachers to identify in which parts of the lesson they were attained higher or lower levels of efficacy, the model included also the identification of all those descriptors through 5-minute time-units. Finally, teachers were asked to identify ‘Effective Teaching Units’ (ETU’s), i.e. the units that signal effective change in students’ performance and skills and that are the result of “the skillful arrangement of performance tasks [...] to facilitate the accomplishment of specific goals” (DUKE, 2009, p. 160).

4. Methodology

Although the model had been successfully tested to identify teaching effectiveness in instrumental lessons by means of an experienced researcher and teacher educator, and although it had also been clear that the model had the potential to be successfully used by instrumental teachers themselves to help them analyzing and improving their teaching, there was still no evidence that the model could effectively work that way. Some of the potential problems included: (1) difficulty for individual teachers to thoroughly analyze all the variables included in the structured analysis form provided, (2) difficulty for individual teachers to accept taking out the amount of time involved to do such analysis and to accept participate in doing the research, and (3) the possibility that the thorough analysis might not be perceived by the teachers as useful for their work or to help them identify their levels of teaching efficacy. Therefore, it was necessary to design an exploratory study, one that allowed to understand if the structured analysis tool for measuring effective teaching could be successfully implemented by instrumental teachers in their practice. This study included several research steps: First, each participant, an instrumental teacher, would prepare four one-to-one lessons to be video-recorded. These could be four lessons with the same student, lessons with four different students, or any other combination. Secondly, each participant would analyze each video-recorded lesson with the aid of the structured analysis tool provided. Finally, each participant would prepare a written report with his or her findings on his/her teaching (positives and negatives). No instructions were given to reflect on the research process itself. Thus, in a sense, participants were asked to do participate also as co-researchers of their own teaching practice.

Table 1 – Effective Instrumental Teaching Descriptors

Descriptors	Effective Teachers Typical Behaviour
Goals	<ul style="list-style-type: none"> • Set task/mastery/learning goals (HALLAM, 2002; MAEHR; PINTRICH; LINNENBRINK, 2002) • Set suitable tasks and goals that are clear, and perceived by the students as possible to attain (ARENDS, 1995; BOOTH, 1971; MCPHAIL, 2010) • Goal setting reflects teachers positive beliefs in students' ability and high expectations (DAVIDSON, 1997; DAVIDSON; SCUTT, 1999) • Control the level of success teachers experience during each lesson by making progressive adjustments in terms of the difficulty and the challenge of the tasks (DUKE, 2009)

<p>Pace and Intensity</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Fast (COLWELL, CYNTHIA M, 1995; HALLAM, 2006; KENNEL, 2002) •Give brief instructions (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007) •Wait shorter intervals of time between verbalizations and modelling (DUKE, 1999) •Select small, discernible, and easily understood steps between activities •Ensure that practice¹ mode and performance² mode occur in each lesson (MCPHAIL, 2010; SIEBENALER, 1997)
<p>Feedback</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Give frequent feedback (COLES, 2009; DUKE, 2009; GRAABRAEK NIELSEN, 2008) • Give short and timed feedback (COLES, 2009; GRAABRAEK NIELSEN, 2008; HENNINGER; FLOWERS; COUNCILL, 2006; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; WEST; ROSTVALL, 2003) •Give precise, specific and detailed feedback (DUKE, 1999, 2009; GRAABRAEK NIELSEN, 2008; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; O'NEILL, 1988) • Give honest, relevant and intense feedback (COLES, 2009; HALLAM, 2006; O'NEILL, 1988) • Give constructive feedback (MARTIN, 1995; MCPHAIL, 2010; SIEBENALER, 1997) • Give high rates of both positive and negative feedback (DUKE, 2009) • Praise students only after real and observable forms of achievement and success (GRAABRAEK NIELSEN, 2008; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; O'NEILL, 1988)
<p>Self-Efficacy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mould students' beliefs about their own capabilities (HALLAM, 2000; SICHIVITSA, 2007; TSHANNEN-MORAN; HOY, 2001)
<p>Attention Pinning</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pin and maintain the direction of students' attention, keeping them on-task, focused on the goal (BOOTH, 1971; HALLAM, 2006) • Help students to acquire good concentration habits (CHAFFIN; LIMIEUX, 2004)

The use of videos seemed to be appropriate for this study because video not only allows the capture of events with a stronger sense of reality but also allows the researcher to look into those events in a more diverse and detailed way which would be impossible with a real in vivo observation (CRANO; BREWER, 2002; KNOBLAUCH; SCHNETTLER; RAAB, 2009; POTTER, 2003), enhancing “the quality and detail of virtually any research study” (RATCLIFF, 2003, p. 113, 128). And this is particularly true for a setting that it is so difficult to penetrate and study like the one-to-one tuition setting. Similarly, asking a written reflection as part of the study seemed also to be appropriate because this kind of data is seen by many

¹ “The teacher breaks down the required skills into manageable parts; scaffolding, coaching, demonstrating and setting up home practice strategies in relation to goals” (MCPHAIL, 2010, p. 41).

² “The student is given the chance to work more holistically, approximating the skills involved in a ‘real’ performance; this involves playing though whole pieces or large sections without concern for technical errors, focusing instead on musical goals, and often making music with the teacher” (MCPHAIL, 2010, p. 41)

as having immense educational potential to promote growth in student teachers, to help the work of teacher educators and to add depth to the studies of educational researchers, and has been included as part of most teacher education programmes (CHECK; SCHUTT, 2012; HAMMERSLEY, 2002) Written reflection may be produced after the occurrence of an event or phenomenon, or as in this case, it can be generated through the analysis of previously collected data, for example, a video-recorded lesson (MARECEK, 2003).

Figure 1 – Structured Analysis Tool

		ETU's	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50
Objectivos	Claros (s1/n0)											
	Nível de desafio adequado (s1/n0)											
	Orientação - Tarefa (1) Talento (0)											
	Expectativas positivas (s1/n0)											
	Expectativas elevadas (s1/n0)											
Ritmo de Aula	Rápido (s1/n0)											
	Instruções breves (s1/n0)											
	Curto espaço de tempo entre intervenções (s1/n0)											
Feedback	Distribuição equilibrada entre modos 'performance' e 'estudo' (s1/n0)											
	Frequente (s1/n0)											
	Imediato (s1/n0)											
	Curto (s1/n0)											
	Preciso (s1/n0)											
	Honesto (s1/n0)											
	Relevante (s1/n0)											
Auto-Eficácia	Construtivo (s1/n0)											
	Quantidades elevadas/similares de feedback positivo e correctivo (s1/n0)											
Atenção	Níveis elevados (s1/n0)											
	Gera/mantém níveis elevados de atenção (s1/n0)											

Regarding the structured analysis tool provided, that was actually an Excel file with all the parameters aligned to the left and grouped by descriptor as presented in Figure 1. Time-slots were also clearly identified. Along with the file were given instructions as to what variable really meant, and what things should the participants be able to see to validate each variable in each slot of time. As for the written report, instructions were given to write upon any patterns of behaviour observed (either positive or negative) from the structured analysis.

Participants included 47 different Portuguese conservatoire teachers that video-recorded and analyzed a total of 188 different lessons, held with 134 different instrumental students. Participants were mainly male teachers (Chart 1), and although participants' age was mainly between 18 and 30, they displayed different levels of teaching experience (Charts 2 and 3).

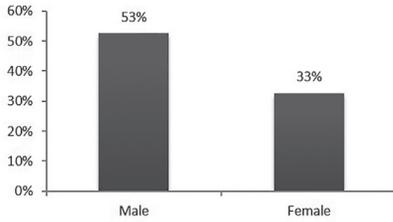


Chart 1 – Participants Gender

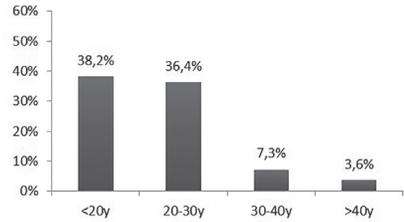


Chart 1 – Participants Age

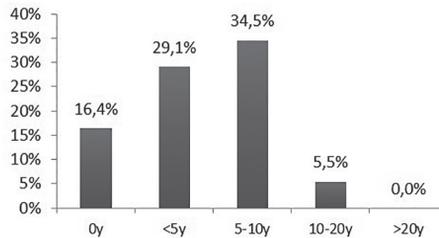


Chart 3 – Participants Teaching Experience Distribution

Data was analyzed both quantitatively and qualitatively. One of the methods adopted for qualitative analysis was ‘content analysis’, which “involves the making of inferences about data [...] by systematically and objectively identifying special characteristics (classes or categories) within them” (GRAY, 2004, p. 328). After delineating the ‘sampling unit’ and the ‘unit[s] of analysis’ (KALOF; DAN; DIETZ, 2008, p. 105), data are then systematically classified, i.e. through a process of coding, raw data are transformed “into a standardized form” (BABBIE, 2005, p. 355). In this study the 19 variables of the structured analysis tool provided the units for this kind of analysis. The second method adopted for qualitative analysis was ‘thematic analysis’, “a method for identifying, analyzing, and reporting patterns (themes) within data” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 6, 7). This was important to collect participants perceptions about the usefulness of this tool to improve their teaching efficacy. In addition, data was also analyzed quantitatively by means of ‘quasi-statistics’, which involved “simple statistical procedures” for the purpose of helping to identify “singularities, regularities and variations”, aiming to “enhance the rigour and the power of qualitative analysis” (DEY, 1993, p. 29, 54). This kind of quantitative

analysis method seemed adequate considering the fact that the sample chosen had no inferential goals, nor were there any attempts to make it represent the entire population of instrumental teachers and students in Portuguese specialist Music Schools (ROBSON, 2002).

5. Results

The analysis of written reports allowed us to see that by using this tool to measure their effective teaching, 98% of teachers were able to identify areas of their teaching that needed to improve. Among the aspects that were more easily identifiable by teachers (either as positive or as needing improvement) were: the pace at which the lesson moving (P¹), the clarity of goals set (GS¹), the adequacy of goals in terms of the amount of challenge it involved (GS²), and the frequency at which feedback was given. Inversely, the variables that were more difficult to identify or less obvious for the teachers were: identifying a short period of time between teacher’s interventions (P³), information about timely given feedback (F²) and relevant or meaningful feedback (F⁶) (Chart 4).

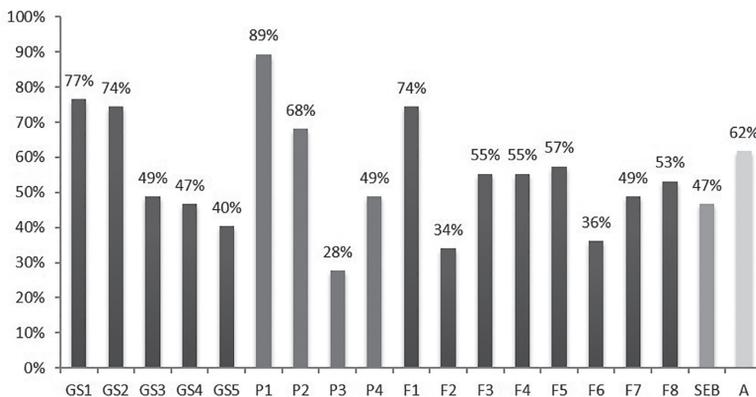


Chart 4 – Variables Identified by Teachers in the Written Report¹

¹ GS¹ - Clear Goals, GS² - Goals with the appropriate amount of challenge, GS³ - Task/Ability oriented Goals, GS⁴ - Goals displaying positive beliefs, GS⁵ - Goals displaying high expectations, P¹ - Fast Pace, P² - Brief instructions, P³ - Short time between teacher's interventions, P⁴ - Balanced distribution between practice and performance mode, F¹ - Frequent Feedback, F² - Immediate Feedback, F³ - Short Feedback, F⁴ - Precise and detailed Feedback, F⁵ - Honest Feedback, F⁶ - Relevant/Meaningful

Regarding the way they saw their teaching, it was interesting to see that, generally speaking, teachers tended to identify as positive their ability to maintain high levels of attention in their students (A), and to do well on setting goals (GS), in particular in setting clear goals (GS¹ - 40%). The descriptor most recurrently identified as needing improving was related with teaching or lesson pace (P), in particular the ability to imprint a fast pace for the lessons (P¹ - 43%) and to balance the two teaching modes across the lesson (P⁴ - 38%). Another descriptor recurrently identified as needing improving was feedback (F), in particular the ability to give high rates of both and corrective feedback (F⁸ - 43%), the ability to give frequent feedback (F¹ - 38%) and the ability to give precise and detailed feedback (F⁴ - 36%).

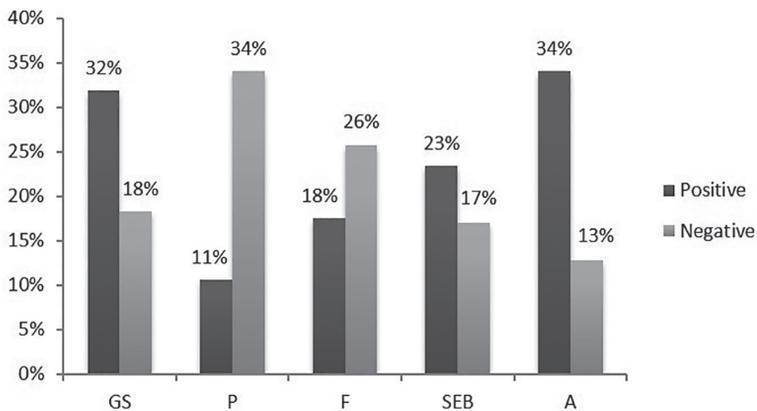


Chart 5 – Descriptor Tendency Analysis

The analysis of written reports allowed us to learn about the impact of using such tool to their teaching effectiveness, to help them improving as teachers. And in this regard, it was interesting to see that, 49% of the participants (N=23) decided to add to their written report some comments on how doing this kind of analysis had helped them to improve as teachers (by highlighting the positives and exposing those areas needing improvement), how they saw the benefits of using this tool to reflect on their teaching, and how they would see themselves using this

Feedback, - F⁷ - Constructive Feedback, F⁸ - High rates of both positive and corrective Feedback, SEB - Help students to display high Self-Efficacy Beliefs, A - Ability to activate and maintain high levels of Attention in the students.

tool in the future again (Table 1). Some even mentioned positive things such as: ‘doing this kind of analysis represented a “turning point in the way they saw the teaching process” (P24), or “this kind of self-analysis tool was extremely enriching due to the number of parameters it involves and the kind of assessment it promotes” (P32), or even “the analysis of these video-recorded lessons made me start a period of reflection upon my teaching practice” (P46).

Moreover, this tool seems to be useful for all kinds of teachers regardless their level of teaching experience. These positive comments were produced by inexperienced teachers (P2, P3, P30), by teachers that had few years of teaching experience (P5, P24, P29, P32, P38, P42), and by teachers that had more than 5-years of teaching experience (P9, P16, P17, P25, P33, P34, P40, P43, P46).

Impact for Teaching	Use of the Tool in the Future
<p><i>Doing this [kind of structured analysis] helped me to understand how a teacher should perform in a way that enables [me] to motivate students and make them have good levels of attention (P2)</i></p> <p><i>This [kind of structured analysis] was really helpful because made me think about things I do well, [...] and things I do wrong (P3)</i></p> <p><i>[From this structured analysis] I learned that I have to be more careful when it comes to select goals for my lessons (P9)</i></p> <p><i>With this kind of structured analysis of my lessons in time-slots of 5 minutes, and with the aid of videos, I was able to find important things for my [pedagogical and didactical] reflection, which I would not be able to find any other way (P16)</i></p> <p><i>I have to say that this whole experience was extremely rich, because I was able to find positives in my teaching and also things to improve as a teacher. Think about these last ones made me improve as a teacher (P16)</i></p> <p><i>To watch the videos allowed me to easily evaluate the positives and the negatives in my teaching (P17)</i></p> <p><i>I think this work may represent a turning point in the way I see my teaching process (P24)</i></p> <p><i>This methodology of video-recording lessons and analyse them, had a positive impact, as it allowed me to identify on aspects that may affect greatly [my] teaching (P25)</i></p> <p><i>In this [structured analysis study] I could see that there is a lot for me to improve as a instrumental teacher (P29)</i></p> <p><i>Watching the videos made me be aware of many aspects that I was not able to identify while teaching (P30)</i></p> <p><i>This kind of self-analysis contributed for my pedagogical growth. This kind of self-analysis tool was extremely enriching due to the number of parameters it involves and the kind of assessment it promotes (P32)</i></p> <p><i>After the structured analysis of my video-recorded lessons I was able to identify in more detail the positives and negatives of my action as a teacher (P33)</i></p> <p><i>I was able to see that I need to improve in some aspects [of my teaching] (P34)</i></p> <p><i>This kind of [structured analysis study] is a very useful tool to my learning process as a teacher (P38)</i></p> <p><i>After doing the analysis of these lessons I see many areas I need to improve as teacher (P42)</i></p> <p><i>The analysis of these video-recorded lessons made me start a period of reflection upon my teaching practice, which led to the identification of a series of positives and negatives in it. To do the analysis of the video-recorded lessons was very important for me, because it allowed me to [...] improve my teaching (P43)</i></p> <p><i>This [kind of structured analysis study] was very important to make me aware of some aspects I need to improve myself as a teacher (P46)</i></p>	<p><i>I will definitely keep video-recording more lessons and students. I hope to be able to do this kind of analysis with all the students I may come to have (P5)</i></p> <p><i>I can also say that I found a great analysis tool that I will use in the future to help me overcome problems that may come across in the future (P16)</i></p> <p><i>I will keep video-recording lessons for the future, the same way I keep video-recording my practice sessions (P24)</i></p> <p><i>I think I will have to do this kind of analysis more regularly [...] [as] the [structured] analysis of the videos give us a way to see our tendencies [...] and to see if we are [teaching] effectively. I think this kind of analysis should be done frequently [throughout our teaching career] (P29)</i></p> <p><i>I will definitely use [this tool] in the future (P38)</i></p> <p><i>I intend to use [this tool] in the future with different students, to help me find out in what areas I have to improve (P40)</i></p> <p><i>I have to say that this kind of structured analysis work should be part of our lives as instrumental teachers, [...] we should do it in a systematic way (P43)</i></p>

6. Discussion

The results clearly indicate the resulting benefits of using this structured tool to identify effective teaching by teachers themselves. It not only allows teachers to identify clearly what aspects of effective teaching are missing, but allows them also to reinforce good teaching practices. Teachers were able to use the tool themselves and, more importantly, they were able to draw conclusions from what they saw. Therefore, it can be said that this model of effective teaching that consists of identifying and measuring effective teaching descriptors through the systematic analysis of 5-minute slots in video-recorded lessons represents a powerful tool for instrumental teachers to measure their own levels of teaching efficacy within a short period of time and on a specific setting, to respond to specific pedagogical and didactical needs, and to allow teachers to improve themselves through time, even after many years of teaching experience. In order to be able to generalize these findings and to prove this model even more useful, this study should be replicated to a larger number of conservatoire teachers. Additionally, it would be interesting to measure the level of accuracy that teachers display in the identification of effective teaching descriptors through video-analysis. Adding this extra element to the findings may result into an additional layer of perception about this model.

References

- ABELES, Hal. Student Perceptions of Characteristics of Effective Applied Music Instructors. *Journal of Research in Music Education*, v. 23, n. 2, p. 147–154, 1975.
- ARENDS, Richard I. *Aprender a Ensinar*. New York: McGraw-Hill, 1995.
- ARNOLD, Roslyn; HUGHES, John. *The Importance of Inter/Intra Subjectivity in Students' Perceptions of Teacher Effectiveness: an Empathically Intelligent Approach to Understanding*. AARE 2005 International Education Research Conference Parramatta. [S.l.]: Creative Dissent: Constructive Solutions. , 2005
- BABBIE, Earl. *The Basics of Social Research*. Belmont, USA: Thomson Wadsworth, 2005.
- BARRY, Nancy H; MCARTHUR, Victoria. Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers. *Psychology of Music*, v. 22, p. 44–55, 1994.
- BEHESHTI, Setareh. Improving studio music teaching through understanding learning styles. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 2, p. 107–115, 2009.
- BOGUNOVIĆ, Blanka; STANKOVIĆ, Ivana; STANIŠIĆ, Jelena. Coping styles of music teachers. n. Escom, p. 615–618, 2009.
- BOLLIGER, Thomas; REED, Geoffrey. *Context: One-to-one tuition*. INVITE Conference. Helsinki, Finland: [s.n.], 2008
- BOOTH, Victor. *We Piano Teachers*. London: Hutchinson, 1971.
- BRAND, Manny. Brand - Research in Music Teacher Effectiveness.pdf. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 3, n. 2, p. 13–16, 1985.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.
- BURWELL, Kim. A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, v. 22, n. 3, p. 199, 21 out. 2005.

BUTLER, Abby. Preservice Music Teachers' Conceptions of Teaching Effectiveness, Microteaching Experiences, and Teaching Performance. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 258–272, 2001.

CAMPBELL, Patricia Shehan. *Lessons from the world*. New York: Schirmer Books, 1991.

CARDOSO, Francisco. *Optimal Teaching Experiences: Phenomenological Route for Effective Instrumental Teaching*. 2012. University of London, London, 2012.

CHAFFIN, R; LIMIEUX, A E. General Perspectives on Achieving Musical Excellence. In: WILLIAMON, AARON (Org.). . *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*. New York: Oxford University Press, 2004. .

CHECK, Joseph; SCHUTT, Russell K. *Research Methods in Education*. London: SAGE Publications, 2012.

CHENG, Evangeline Kai-Wen. *Towards an Understanding of Effective Instrumental Teaching and Learning*. 2005. University of London, London, 2005.

COLES, Andrew. *An Investigation into Effective Instrumental Teaching and Learning*. 2009. University of London, London, 2009.

COLLINSON, Vivienne. Redefining teacher excellence. *Theory Into Practice*, v. 38, n. 1, p. 4–11, 1999.

COLWELL, Cynthia M. Effect of Teaching Setting and Self-Evaluation on Teacher Intensity Behaviors. *MENC: The National Association for Music Education*, v. 43, n. 1, p. 6–21, 1995.

COMMON, Dianne L. In Search of Expertise in Teaching. v. 16, n. 2, p. 184–197, 2010.

COPE, Peter. Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning. *British Journal of Music Education*, v. 15, n. 3, p. 263–270, 1998.

COSTA-GIOMI, Eugenia; FLOWERS, Patricia J; SASAKI, Wakaha. Piano Lessons of Beginning Students Who Persist or Drop out: Teacher Behavior, Student Behavior, and Lesson Progress. *Journal of Research in Music Education*, v. 53, n. 3, p. 234–247, 2005.

CRANO, William D; BREWER, Marylin B. *Principles and Methods of Social Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

CREECH, Andrea. Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research*, v. 12, n. 1, p. 13–32, mar. 2010.

DAVIDSON, Jane W. The Social in Musical Performance. In: HARGREAVES, DAVID J; NORTH, ADRIAN C (Org.). . *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 1997. .

DAVIDSON, Jane W.; HOWE, Michael J. A.; SLOBODA, John A. Environmental Factors in the Development of Musical Performance. In: HARGREAVES, DAVID J; NORTH, ADRIAN C (Org.). . *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 1997.

DAVIDSON, Jane W.; SCUTT, Sarah. Instrumental learning with exams in mind: a case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 1, p. 79–95, mar. 1999.

DAVIES, Michael; BRYER, Fiona. Developing Emotional Competence in Teacher Education Students : The Emotional Intelligence Agenda. 2003.

DEY, Ian. *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge, 1993.

DUKE, Robert A. *Intelligent Music Teaching*. Austin: Learning and Behavior Resources, 2009.

DUKE, Robert A. Teacher and Student Behavior in Suzuki String Lessons: Results from the International Research Symposium on Talent Education. *Journal of Research in Music Education*, v. 47, n. 4, p. 293–307, 1999.

DURRANT, Colin. *Choral Conducting: Philosophy and Practice*. New York: Routledge, 2003.

FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, p. 135–145, 2006.

GHOLSON, Sylvia A. Practical Positioning: A Strategy of Practice in Violin Pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, v. 46, n. 4, p. 535–545, 1998.

GRAABRAEKNIELSEN, Siw. Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, v. 10, n. 2, p. 235–247, jun. 2008.

GRAY, David E. *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications, 2004.

GUNDERSON, John. *Flow and Effective Teaching: A Study*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.

HADDON, Elizabeth. Instrumental and vocal teaching: how do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, p. 57–70, 2009.

HALLAM, Susan. *Instrumental Teaching: A practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann International, 1998.

HALLAM, Susan. Musical Motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, v. 4, n. 2, p. 226–244, 2002.

HALLAM, Susan. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education - University of London, 2006.

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, p. 27–39, 20 mar. 2001.

HALLAM, Susan. Understanding Musical Motivation. In: JANKOWSKY, W (Org.). *Czlowiek – muzyka – psychologia (Music – Psychology: A tribute to professor Maria Manturzewska)*. Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music, 2000. .

HAMANN, Donald L; LINEBURGH, Nancy; PAUL, Stephen. Teaching Effectiveness and Social Skill Development. v. 46, n. 1, p. 87–101, 2008.

HAMMERSLEY, Martyn. *Action Research: A Contradiction in Terms? Annual Conference of the British Educational Research Association*. University of Exeter, England: British Educational Research Association. , 2002

HENNINGER, Jacqueline C; FLOWERS, Patricia J; COUNCILL, Kimberly H. Pedagogical techniques and student outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teachers. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 1, p. 71–84, 2006.

HULTBERG, Cecilia. Approaches to Music Notation: the printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, v. 4, n. 2, p. 185–197, 2002.

HUMPHREY, Neil *et al*. Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, v. 27, n. 2, p. 235–254, 2007.

JORGENSEN, Estelle Ruth. *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

JORGENSEN, Harald. Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 1, p. 67–77, 2000.

KALOF, Linda; DAN, Amy; DIETZ, Thomas. *Essentials of Social Research*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 2008.

KEMP, Anthony E. *The Musical Temperament - Psychology and Personality of Musicians*. New York: Oxford University Press, 1996.

KENNEL, Richard. Systematic Research in Studio Instruction in Music. In: COLWELL, RICHARD; RICHARDSON, CAROL (Org.). . *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. .

KLAHR, David; LANGLEY, Pat; NECHES, Roebert. *Production System Models of Learning and Development*. Cambridge: The MIT Press, 1987.

KNOBLAUCH, Hubert; SCHNETTLER, Bernt; RAAB, Jürgen. Video-Analysis: Methodological Aspects of Interpretive Audiovisual Analysis in Social Research. In: KNOBLAUCH, HUBERT *et al.* (Org.). . *Video Analysis: Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. New York: Peter Lang GmbH, 2009. .

KOHUT, Daniel L. *Musical Performance: Learning Theory and Pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1985.

KREMENITZER, Janet Pickard. The Emotionally Intelligent Early Childhood Educator: Self-Reflective Journaling. *Early Childhood Education Journal*, v. 33, n. 1, p. 3–9, 2005.

LEAT, David. Competence, Teaching, Thinking and Feeling. *Oxford Review of Education*, v. 19, n. 4, p. 499–510, 1993.

LEHMANN, Andreas C; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press, 2007.

MADSEN, Byline; CLIFFORD, K. The magic of motivation : practical implications from research ; Pedagogy Saturday VII. p. 1–8, 2003.

MADSEN, Clifford K. The magic of motivation: practical implications from research. *American Music Teacher*, v. 7, 2003.

MADSEN, Clifford K.; CASSIDY, J. W. The Effect of Focus of Attention and Teaching Experience on Perceptions of Teaching Effectiveness and Student Learning. *Journal of Research in Music Education*, v. 53, n. 3, p. 222–233, 2005.

MAEHR, M L; PINTRICH, P R; LINNENBRINK, E A. Motivation and Achievement. In: COWELL, R; RICHARDSON, C (Org.). . *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. .

MAGNO, Carlo; SERBRANO, Josefina. The role of teacher efficacy and characteristics on teaching effectiveness, performance, and use of learner-centered practices. *Asia-Pacific Education Researcher*, v. 16, n. 1, p. 73–90, 2007.

MANTURZEWSKA, Maria. Musical talent in the light of biographical research. *Musikalische Begabung finden und fördern*. Munchen: Bosse Verlag, 1986. .

MARECEK, Jeanne. Dancing Through Minefields: Toward a Qualitative Stance in Psychology. In: CAMIC, PAUL M; RHODES, JEAN E; YARDLEY, LUCY (Org.). . *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington: American Psychological Association, 2003. .

MARTIN, Peter J. *Sounds and society: themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press, 1995.

MCPHAIL, Graham J. Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, v. 12, n. 1, p. 33–45, 2010.

MCPHERSON, Gary E. From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, v. 33, n. 1, p. 5–35, 2005.

MCPHERSON, Gary E.; RENWICK, James M. A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, v. 3, n. 2, p. 169–186, set. 2001.

MILLS, Janet. *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MILLS, Janet; SMITH, Jan. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 5–27, 2003.

MOÈ, Angelica; PAZZAGLIA, Francesca; RONCONI, Lucia. When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, p. 1145–1153, 2010.

MONTEMAYOR, Mark. Flauto: an ethnographic study of a highly successful private studio. *International Journal of Music Education*, v. 26, p. 286–301, 2008.

MUIJS, Daniel *et al.* Making the Case for Differentiated Teacher Effectiveness: An Overview of Research in Four Key Areas. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 16, n. 1, p. 51–70, maio 2005.

MUIJS, Daniel. Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, v. 12, n. 1, p. 53–74, 2006.

NELIS, Delphine *et al.* Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, v. 47, n. 1, p. 36–41, jul. 2009.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

O'NEILL, G. Patrick. Teaching Effectiveness: A Review of the Research. *Canadian Journal of Education*, v. 13, n. 1, p. 162–185, 1988.

PERSSON, Rolland. Brilliant Performers as Teachers: A Case Study of Commonsense Teaching in a Conservatoire Setting. *International Journal of Music Education*, v. 28, p. 25–36, 1996.

POTTER, Jonathan. Discourse Analysis and Discursive Psychology. In: CAMIC, PAUL M; RHODES, JEAN E; YARDLEY, LUCY (Org.). . *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington: American Psychological Association, 2003. .

RATCLIFF, Donald. Video Methods in Qualitative Research. In: CAMIC, PAUL M; RHODES, JEAN E; YARDLEY, LUCY (Org.). . *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington: American Psychological Association, 2003. .

REGELSKI, Thomas A. “Music appreciation” as praxis. *Music Education Research*, v. 8, n. 2, p. 281–310, 2006.

REID, Anna. Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music. *Music Education Research*, v. 3, n. 1, p. 25–40, 2001.

RIGGS, Krista. Foundations for Flow: A Philosophical Model for Studio Instruction. *Philosophy of Music Education Review*, v. 14, n. 2, p. 175–191, 2006.

ROBSON, Colin. *Real World Research*. New York: Blackwell Publishing, 2002.

RYANS, D. G. Teacher Behavior Theory and Research: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 14, n. 3, p. 274–293, 1 set. 1963.

SHEPARD, Richard; FASKO, Daniel JR.; OSBORNE, Francis H. Intrapersonal Intelligence: Affective Factors in Thinking. *Education*, v. 119, n. 4, 1999.

SICHIVITSA, Veronica O. The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, v. 29, p. 55–68, 2007.

SIEBENALER, Dennis J. Analysis of Teacher-Student Interactions in the Piano Lessons of Adults and Children. *Journal of Research in Music Education*, v. 45, n. 1, p. 6, 1997.

SLOBODA, John A. Musical Expertise. In: ERICSSON, KARL ANDERS; SMITH, JACQUI (Org.). *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*. New York: Cambridge University Press, 1991. .

SLOBODA, John A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 1986.

SLOBODA, John A.; HOWE, Michael J A. Transitions in the Early Musical Careers of Able Young Musicians: Choosing Instruments and Teachers. *Journal of Research in Music Education*, v. 40, n. 4, p. 283–294, 1992.

SOSNIAK, Lauren A. The tortoise, the hare, and the development of talent. In: HOWE, MICHAEL J A (Org.). *Encouraging the development of exceptional abilities and talents*. Leicester: British Psychological Society, 1990. p. 149–164.

SWANWICK, Keith. The “good-enough” music teacher. *British Journal of Music Education*, v. 25, n. 1, p. 9–22, 2008.

TAYLOR, Frederick Winslow. *The Principles of Scientific Management*. [S.l.]: Forgotten Books, 1911.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, n. 7, p. 783–805, out. 2001.

TUCKMAN, Bruce W; TUCKRNAN, Bruce W. Assessing Effective Teaching. v. 70, n. 2, p. 127–138, 1995.

VARKOY, Olvind. Instrumentalism in the Field of Music Education: Are We All Humanists? *Philosophy of Music Education Review*, v. 15, n. 1, p. 37–52, 2007.

WEST, T.; ROSTVALL, A.-L. A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, v. 40, n. 1, p. 16–27, 1 maio 2003.

WESTERLUND, Heidi. Justifying Music Education: A View From Here-and-Now Value Experience. *Philosophy of Music Education Review*, v. 16, n. 1, p. 79–95, 2008.

WOOD, David; WOOD, Heather. Tutoring and Learning. *Oxford Review of Education*, v. 22, n. 1, p. 5–16, 1996.

WOODY II, Robert Henley. The Musician's Personality. *Creativity Research Journal*, v. 12, n. 4, p. 241–250, 1999.

ZHUKOV, Katie. *Problems of Research into Instrumental Music Teaching*. (Neryl Jeanneret & Kathryn Marsh, Org.) *Opening the Umbrella; an Encompassing View of Music Education*. University of Sydney, NSW, Australia: Australian Society for Music Education. , 1999

5

Teaching Instrumental Music Students Constructively and Fairly: Theoretical Overview and Practical Guidelines

Guadalupe López-Íñiguez

Summary¹

Music students at all levels of instruction should be given a holistic, flexible, and tailored education that connects with their interests and idiosyncrasies. Such broad instruction should help students connect to others and the culture around them for a broad understanding of human agency—the capacity to act in a given environment (BANDURA, 2006) and the role of the different music manifestations in it. The purpose of music schooling should be strongly linked to support the personal thinking, autonomy, inquiry, and artistic agency of every individual (WIGGINS, 2011, 2015c), whether they are learning individually or within a group of peers. Approaching music education through constructivism enables dynamic and highly motivated teaching and learning environments (LÓPEZ-ÍÑIGUEZ & POZO, 2014a, 2014b, 2016) where learners and educational agents develop a strong sense of belonging and engagement. Music instruction in which teachers and students construct knowledge together and share motivations toward specific learning processes help to lessen any pluralism or disruption between mind, body, and heart—a combination that is most crucial for the arts. This connects to the intrinsically constructivist nature of arts experience and engagement (WIGGINS, 2015a, 2015b). This chapter addresses two main issues: 1) why implementing social constructivism in instrumental music classrooms is a complex but necessary process, and 2) how and why to bring theoretical constructivist principles into real

¹ This chapter is framed within ArtsEqual project funded by the Academy of Finland's Strategic Research Council from its Equality in Society programme (project no. 293199), and the current artistic research project of the author, funded by Kone Foundation, Helsinki.

music classrooms, and how crucial the role of all educational agents is in supporting this (MARMÉ-THOMPSON, 2015).

Introduction

Constructivism is a learning theory based on observation and scientific study about how individuals learn, and emphasizes the assumption that people construct their own understanding and knowledge of the world enhanced by social interaction, through experiencing authentic and stimulating activities, reflecting on those experiences, and building new learning on prior knowledge (e.g. BEREITER, 1994; GOOD & BROPHY, 1994). For constructivism to occur, teachers and students must ask questions, explore, observe, be curious, investigate, apply different strategies in problem solving, assess and evaluate what they know, and reflect upon what they do, how they do it, and why. In that regard, educational psychology researchers have acknowledged that social constructivism benefits student's learning and that the way teachers think and act in instrumental music classrooms has a strong effect on how their students think about music teaching and learning, and how they practice with their instruments (LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, POZO, & DE DIOS, 2014; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ & POZO, 2014a, 2014b; 2016).

However, the pedagogical practices of many instrumental music teachers holding constructivist teaching-learning beliefs do not always follow. Therefore there is a need to offer practical visions for instrumental music teachers at all levels who want to reflect on and find ways to teach constructively and fairly. For that, it becomes crucial to describe the characteristics behind real constructivist teaching practices for professional development.

As suggested in different national curriculum frameworks, teaching and learning models in instrumental music education should be articulated as learner-centered, and not subject-centered². Learner-

² It could be considered that learning to play a musical instrument according to the typical Western model of practise is sometimes characterised by the specific goal of achieving technical mastery on a particular instrument. Learning an instrument is thus regarded as training in the sense of acquiring specific musical behaviours, involving the transmission of musical skills from a teacher who "knows everything" to a student who "knows nothing", therefore making music classrooms as spaces for inequality. This type of instrumental teaching is associated with training musicians rather than educating them.

centered approaches to instrumental music instruction lead to aesthetic education that acknowledges musicians' capacity to express their unique insights and experiences, thus achieving personal growth, meanings, and understandings (e.g. FINNEY, 2011; GARNETT, 2013; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ & POZO, 2016), providing equal learning possibilities for all.

Instrumental music teaching and learning should promote wide musical instruction, which includes imagination, self-expression, autonomous thinking and doing, and creativity. Instrumental teaching and learning should not involve merely transmission of pre-existing knowledge through imitation or reproduction of pre-defined narrow models. In that respect, technical proficiency should aim at realising the musicians' intentions, and not be the very goal of musical education in itself.

Instrumental teaching and learning that bases on teacher-centered approaches³ promotes bringing up demotivated, non-autonomous music learners and future professional musicians who focus exclusively on responding to teachers' instructions. This kind of education can also lead to negative dropouts of music studies. Instead, teaching and learning based on constructivist principles strongly relates to creative, participative, autonomous, intrinsically motivated, and regulated musicians who focus on learning processes and conditions (LÓPEZ-ÍÑIGUEZ & POZO, 2014a, 2014b, 2016). Thus, in this chapter I recommend applying constructivist principles in the music classroom for the achievement of meaningful, comprehensive musicianship, and a balance between the roles of teachers and students for the achievement of fairness.

Thus, a constructivist teaching-learning approach should be based on the following (for an in depth description of these aspects as applied in the

³ LÓPEZ-ÍÑIGUEZ & POZO (2014a, 2014b) reported that what teachers do in the instrumental music classroom has very strong effects on what their students do. The differences between string students exposed to the constructivist approach described here and those studying under more traditional teachers were extremely significant. The 'constructivist' group of students conceived of their teachers as guides who helped and encouraged them, seeing errors as potential tools for learning. These students were autonomous, reflexive, and intrinsically motivated, and focused on the quality of practice, learning to learn, and understanding the music meaning making through complex cognitive processes. On the other hand, the students in the traditional environment described their teachers as greater hierarchies who were in charge of giving orders, and correcting mistakes immediately. These students were extrinsically motivated, did not have much autonomy, and showed great dependence on their teachers' feedback, modelling, and instructions. These students thought learning was only meaningful when passing exams via repetitive practice aimed at achieving perfect psychomotor skills, for the exact reproduction of the music score.

instrumental music field, see López-Íñiguez & Pozo, 2016):

- The student's learning processes (those processes and activities that will enable the student to achieve different outcomes, ways in which musical learning is managed cognitively, emotionally, and metacognitively)
- Fostering conditions that enable learning (how the activities or practices are organized, that is, the type of teacher-student interaction and materials used in the lessons)
- Achieving long-lasting learning outcomes (what is learned or what learning is intended), which are student-driven and applicable to other situations

Why is implementing social constructivism in music classrooms a complex but necessary process?

Music educators should have a holistic and high-quality education that resonates with the spirit of constructivist pedagogies. Broadly, the goal of music education is to get learners at all levels and music disciplines to understand that music is context-bound and has different subjective meanings for each person. Individuals need guidance and peer feedback to find their role in the different music fields and to determine how to deliver their artistic message in autonomous, creative, unique, and motivated ways. The role of teachers and policymakers becomes crucial in this sense. In that regard, constructivist teachers are eager to learn from students, and continuously re-envision their teaching practices and beliefs according to their students' interests and capabilities. Thus, institutions, policymakers and all educational agents need to support such constructivist teaching and learning approaches to engagement and motivation within arts education (SCOTT, 2011).

However, promoting constructivism as the core of the curriculum does not necessarily become a practice in music schools. There is strong evidence that the constructivist description of learning is accurate, but the instructional consequences or practices do not necessarily follow (HATTIE, 2009; KIRSCHNER, SWELLER, & CLARK, 2006). For example, in instrumental music education, the ideal constructivist approach to teaching and learning, in which the individual is the engine of learning

and expresses his or her own voice, seems far removed from how musicians learn instrumental music at different levels and with different instruments or within different cultures (e.g. CASAS-MAS, POZO, & SCHEUER, 2015; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ & POZO, 2014a, 2014b; MARÍN, PÉREZ-ECHEVERRÍA, & HALLAM, 2012).

One explanation for these misunderstandings might be that teachers and students in certain educational contexts, including music, pay more attention to what must be done, but not as much to how and why something could be done, or even who oversees it. In other words, the goals and training of musicians have focused in many cases on the results or achievements, but not so much on the processes and conditions of learning. This happens partly because of the competitive nature of music studies, but also because social constructivism (which is a theory of learning) has been misunderstood as a teaching method where the focus is on what students want (student-centeredness) and leaves the learners to acquire practical knowledge by exposing them to minimal guidance—very much in line with the ideas of pure discovery learning.

However, organizing instrumental music teaching and learning around the idea of minimally guided instruction centered solely on the student's prior knowledge has been proven less effective and less efficient than approaches placing a strong emphasis on guidance of the learning process (MAYER, 2004). In a similar manner, the teaching approaches supporting constructivism during the last several decades have ignored both the structures that make up human thought—represented by sensory memory, working memory, and especially long-term memory (ATKINSON & SHIFFRIN, 1968)—and evidence from empirical studies over more than 50 years, right after BRUNER (1961) posed the outdated idea of minimally guided instruction.

This requires that learners should have teachers and peers available to serve as guides when learning. As students develop mental models and strategies through the slow process of accumulating experience in the arts domain, they can provide themselves with progressive “internal” guidance. Thus, there is a need to use self-regulating tools (ZIMMERMAN, 2000) as the intricate relationships between these three types of memory, and the cognitive processes that support learning are critical to becoming skillful in the arts arena.

Another problem with implementing constructivist education relates to the conditions for learning within music schools. They are often designed so that classrooms, lesson duration, and lesson frequency are not adjusted accordingly to what could be ideal. This has reduced arts learning to a realm in which culture is reproduced and preserved, therefore lacking choices and personal relevance for musicians. The next section explains why a more experiential, exploratory, critical, and reflective method of working is needed.

How and why must we bring theoretical constructivist principles to real music classrooms? How crucial is the support of educational agents?

Before making any instructional decisions, all educational representatives within the instrumental music field (teachers, students, parents, heads of private and public institutions) should be aware of how people learn and give students space so they can share their perspectives, motivations, and beliefs in the music classrooms (SHIVELY, 2015). For this, everybody should be open to repositioning, transforming, restructuring, and challenging how they promote learning with the students and which strategies are best for constructing knowledge together. This can only happen when every person responsible for learning searches for new methodologies and educates themselves on current knowledge about students' neurodiversity. This would help teachers gain a deeper understanding of current issues in education and adjust their teaching accordingly (GARET et al, 2011).

Therefore, there is a strong need to support high-quality professional development programs to equip teachers at all levels and music disciplines with the knowledge, competencies, and skills needed to make holistic learning possible (GARET et al, 2011). Such training experiences should aim to connect theoretical perspectives to practical situations. It should occur with experts and peers, in order to provide enough feedback for continuous reflection on different teaching-learning situations, leading to new and more sophisticated meanings (LINCOLN & GUBA, 2013). This is a complex but rewarding process that requires time, space, resources, logistics, effort, and engagement. Thus, we have two options when investing in professional development supporting constructivist practices.

1. One option is traditional training courses where teachers receive theoretical information such as workshops, lectures, seminars, or

conferences. This system has proven insufficient in helping teachers put into practice what they learn, and therefore has little impact on students' learning and achievement (BORKO, 2004; DARLING-HAMMOND, 2010).

2. A second option is the reformist training supported by this policy brief, in which intensive and continuous feedback and follow-up support in real classroom situations is offered to enhance teachers' understanding and appreciation. This system is beneficial for students' learning and helps boost their satisfaction (BAUTISTA, YAU & WONG, 2016; DESIMONE, 2009; DESIMONE et al, 2002; CHUNG WEI et al, 2009; GUSKEY, 2003; PENUEL et al, 2007).

If public and/or private responsible funding institutions are to support such professional training for the benefit of all music educational communities, there are several factors to consider when designing the training programs. In order to impact teachers' practices, one should explore teachers' motivations, beliefs, and goals in order to tailor such programs (BUSH, 2007; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ et al, 2014). Similarly, when designing professional development programs, teachers and expert trainees should consider students' beliefs and motivations (BAUTISTA et al, 2016; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ & POZO, 2014a, 2016).

In addition, specific activities within each music domain and level (for example, classical music performance of youngsters) should clearly outline what, how, and why something is taught and learned, and who is responsible for it, allowing as much time and good classrooms as possible (in the line of POZO, 2014). Thus, teachers' and students' beliefs and practices should be aligned toward three main elements, as presented below.

1. *WHAT to teach and learn constructively*

Teachers and students should establish the goals together, focusing not only on achieving results, but also on the processes and conditions needed to become an autonomous and regulated practitioner in the instrumental music field⁴. Teaching should encourage students' alternative thought

⁴ Following POZO (2008), and in the field of instrumental music instruction, LÓPEZ-ÍÑIGUEZ & POZO (2016), *results* could include, for example, stage presence, psychometricity, sound production,

and individual voices and expression. The goals should be framed within learners' realistic capabilities—the zone of proximal development, or the difference between what a learner can do with and without help (i.e. VYGOTSKY, 1978). Teachers should know their own limitations, and strive for continuous learning in their field. Teachers should be aware of what works and for whom, and under what circumstances their competence is sufficient to cover that, or requires to be updated. Therefore, teachers are recommended to include the following actions, present in the practices of our Finnish cello experienced teacher.

- Adjust of teaching-learning beliefs/ideas/conceptions.
- Analyze learners' interests, and their achievement of meaningfulness and understanding.
- Boost agency, autonomy, creativity, equality, expression, and use of rich strategies and skills.
- Offer tools for progressive self-guidance.
- Provide dynamic environments through a wide variety of activities and methods.
- Provide opportunities for co-construction of knowledge, collaborative and peer assessment and evaluation, dialogical relationship between teachers and students and between peers.
- Promote reflection on and after action.
- Put the emphasis on intrinsic motivation (that is, the one that comes from within, such as the desire for learning or enjoying a specific learning activity), metacognition (learning to learn).

2. *HOW to teach and learn constructively*

Constructivist and fair instruction should attend to students' interests, motivations, capabilities, skills, backgrounds, and academic beliefs/ideas/conceptions. Constructivist instruction should not be related to student-

different levels of conceptual understanding of the musical score, or expression; *processes* would be strongly linked to cognition (e.g. memory with transfer, meaningful learning, mental representation) or motivation (e.g. intrinsic and extrinsic motivation, attributions and evaluation), and *conditions* would refer to different types of actions carried out by teacher and/or student (e.g. explaining, giving orders and instructions), type of materials and classroom activities (e.g. tuning the instrument, using different methods, playing or talking), and what type of participation and interaction organizes all of this (e.g. teacher and student collaboratively concluding a task, only teacher and leaving a task uncompleted).

centered learning, but to the wider context of learner-centeredness, where teachers also learn from students and improve continuously as a shared responsibility (MILBRANDT et al, 2004). In addition, constructivist teaching and learning should not be understood as minimally guided, which can harm education and achievement, but as a social, active, creative, and engaging process for constructing shared understandings. Goal achievement should also be constructed cooperatively between teacher and student. For this to happen, teachers are suggested to take the following actions.

2.1. Before, during, and after teaching:

- Approach learning as a search for **personal meanings**. Any meaningful learning requires understanding of wholes and parts and is embedded in a **rich ‘authentic’ problem-solving environment**. In that regard, analyse which **competencies** and **skills** are needed in problem-solving activities.
- Ask always “**why**” something is done in a specific way, and “**how**” could be done differently and “**why**”.
- Direct learning towards **intrinsic motives** rather than extrinsic (learning happens for the own joy of students, rather than for the expectation of high grades, test scores, or rewards).
- Encourage **expression of musical ideas** in open and creative ways.
- Enhance learning by **social interaction** due to its richness of alternative viewpoints. A constructive, holistic process works best when parents, peers, teachers, students, and institutional agents participate.
- Establish a **multidimensional environment** for dialogic discourse: The physical makeup of the classroom, the kinds of equipment, the timing of lessons, and the richness and variety of the materials should help monitoring student progress and understanding. Such thoughtful and well planned environments help students to focus and be motivated.
- Find out what students know, as new learning builds on **prior knowledge**, in making an effort to make sense of information.

- Learn to **assess both teaching and learning collaboratively with peers and students**. Assessment practices should be understood as self-analysis tools, rather than a tool for putting marks or grades. Assessment should be interwoven with teaching and learning practices, emphasizing more the processes than the results of learning. In that regard, assessment should help ascertaining the stage of cognitive development that has been reached by students, rather than their ability to perform specific tasks.
- Nurture **creativity** through such processes as songwriting, improvising, arranging, and technology use, as well as singing, dancing, or moving as regulatory processes in the arts.
- Plan and set goals and objectives in **negotiation and collaboration** with students.
- Provide opportunities for **discovery learning** without reducing teaching and learning to merely doing that. In the same line, encourage exploration, observation, curiosity, and investigation in game-related content and settings. Give students space to create and reassemble knowledge through such explorations and interactions with the world.
- Use students' **naïve beliefs** about teaching and learning as a starting point for further discussion, exploration, and evaluation for development, rather than being perceived as “wrong”.

2.2. For learners' autonomy:

- Create confusion and challenge students' (and teachers') suppositions, and **see mistakes as potential tools for learning**, reflexivity, and insights into students' previous knowledge constructions. Errors are mechanisms to provide feedback on learners' understanding and on their processes of learning.
- Introduce tools and possibilities for **progressive self-regulation**⁵

⁵ For an in depth description of the importance of self-regulation in the achievement of holistic instrumental learning, see LÓPEZ-ÍÑIGUEZ (2017). Some of the tools that can be used in instructional settings to foster self-regulation processes include among others, interviews and diaries, observations of behavior, recording student motivation strategies, rubrics and scripts. Self-regulation typically follows a classical cyclical sequence of learning: 1) planning goals, strategies, self-efficacy beliefs, and intrinsic

in order to avoid the everlasting need for feedback, monitoring, and unhealthy competition sometimes present in music schools. In that regard, self-regulated learning can help students avoid learning that is merely experiential or a result of pure discovery—a common misconception about constructive or holistic pedagogies.

- Offer opportunities to foster **metacognition**: learning how to learn, progressively developing **self-analysis, -regulation, -reflection, and -awareness**.
- Provide a **rich variety of models of musicianship** in order to develop crucial skills such as self-managership, enterprise, transdisciplinarity, critical reflection, learning to learn, or creativity within the arts field. Students should be exposed to a broad range of professional artists through concerts or courses. They should observe and participate in a variety of aesthetic experiences to **stimulate and enrich their interests and achievements in the arts**.
- Provide **scaffolding** for learning through a broad range of strategies in order to go beyond the limits of students' performing abilities. This means transferring musical and academic knowledge via mental representations from one activity to a more complex and related one, adjusting them to accommodate the world when they do not fit. This integration process is important because it enables children to understand how different musical encounters relate to each other and how each contributes to their developing relationship with, and knowledge of, music.
- Provide larger amounts of **solo and ensemble performing opportunities**: Support the idea of **the music classroom as a laboratory** in which students function as real musicians, regardless their level, by providing spaces for preparation for public performance, and enhancing musical communication, networking, and interpersonal skills.

interests; 2) focusing the attention through self-instruction, imagery, and self-monitoring; and 3) reflecting by means of assessment, evaluation, attributions, reactions, and adaptivity.

2.3. For teacher development:

- Conduct and **read research, document practices and thoughts** (then analyze them).
- Design activities involving curriculum planning, and use the opportunity to build the curriculum in line with the idea of **spiral curriculum** where learning is revised and adapted periodically according to the needs and capabilities of learners.
- **Exchange knowledge and experiences** with peers and experts in order to become a reflective teacher: Look for possibilities for teacher observations of your students, or let other teachers observe you while teaching, in order to develop **reflexivity and teaching strategies**.
- Reflect on the effects of **teaching experience** on teaching ideas and practices, as newer instrumental teachers may have newer, more complex ideas according to the constructivist trends in current curricular reforms and educational programs, but they might also have less experience in putting them into practice. On the other hand, more experienced teachers should attend **reformist training courses**, as their innovative ideas, rich strategies, and teaching-learning approaches might need readjustments. (See LÓPEZ-ÍÑIGUEZ et al (2014).
- Reflect on or **design teaching methods** according to all principles presented in this policy brief.

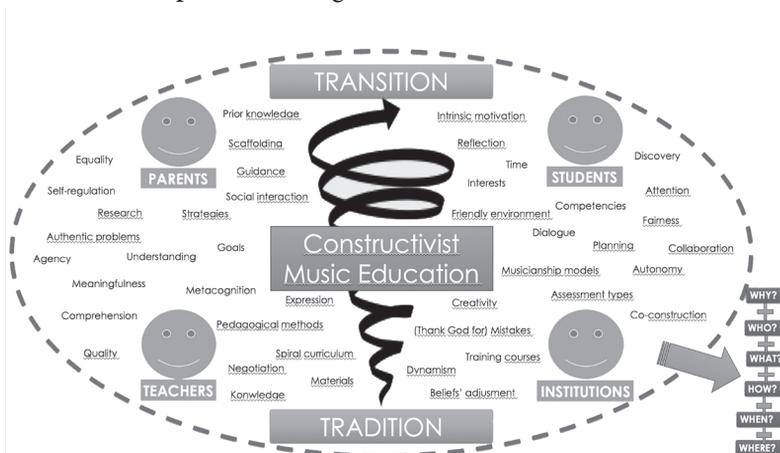
Building all these factors above should happen around big pictures—artistic and holistic images in mind of what should be performed (BROOKS & BROOKS, 2001; CHAFFIN, IMREH, LEMIEUZ, & CHEN, 2003). Teaching and learning according to the principles described above should consider tradition (history, legacy, rules of each instrumental discipline) but also look toward more transitional viewpoints (creating new knowledge, expanding music practices and understanding, shaping individual and collective choices).

As a final remark, teachers should critically rethink the role of entrance exams, graded music exams, music competitions, and any traits or rewards

aimed at motivating students externally. The aims and goals of these activities should not interfere with any of the principles presented herein—specially considering that such activities can lead to 1) superficial thinking and standardized performance; 2) diminish the interest in learning; 3) cutting down personal expression; and 4) negatively affecting the quality of career paths, the freedom for career choices, and the overall health and wellbeing of individuals.

3. *WHY to teach and learn constructively*

The constructivist approach to instrumental music education is meant to be descriptive and unpredictable rather than prescriptive. Cognitive conflict should not be avoided since it can lead to learning in unique ways (D'ANGELO, TOUCHMAN, and CLARK, 2009). To deal with cognitive conflict in satisfactory ways, teaching and learning goals, processes, conditions, and results should resonate with the intrinsic motivation of each learner, always aiming at offering equal learning opportunities for all. Teachers and learners at all educational levels within the arts should understand that we teach and learn in order to preserve, promote, and regenerate artistic knowledge and create artistic experiences, respecting the tradition of each artistic discipline, but aiming to transcend it. All the aspects presented in this chapter and their connections are captured in Image 1 below.



Picture 1. Constructivist Instrumental Music Education

References

- ATKINSON, R., & SHIFFRIN, R. Human memory: a proposed system and its control processes. In K. SPENCE & J. SPENCE (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol 2, pp. 89-195). New York: Academic. 1968
- BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 2006, 164-180.
- BAUTISTA, A., YAU, X., & WONG, J. High-quality music teacher professional development: A review of the literature. *Music Education Research*. Epub ahead of print 1 November 2016, 1-15.
- BEREITER, C. Constructivism, socioculturalism, and Popper's World 3. *Educational Researcher*, 23(7), 1994, 21-23.
- BORKO, H. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 2004, 3-15.
- BROOKS, J.G., & BROOKS, M.G. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2001
- BRUNER, J. S. The art of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 1961, 21-32.
- BUSH, J.E. Importance of various professional development opportunities and workshop topics as determined by in-service music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 2007, 10-18.
- CASAS-MAS, A., POZO, J.I., & SCHEUER, N. Musical learning and teaching conceptions as sociocultural productions in classical, flamenco, and jazz cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(9), 2015, 1191-1125.
- CHAFFIN, R., IMREH, G., LEMIEUX, A.F., & CHEN, C. Seeing the Big Picture: Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 20(4), 2003, 465-90.
- D'ANGELO, C.M., TOUCHMAN, S., & CLARK, D.B. *Constructivism: Overview*. Education.com. 2009. Last accessed April 20, 2017, at <http://www.education.com/reference/article/constructivism>.

CHUNG WEI, R., DARLING-HAMMOND, L., ANDREE, A., RICHARDSON, N., & ORPHANOS, S. *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford University, CA: National Staff Development Council. 2009

DARLING-HAMMOND, L. Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy. In A.P.C. AVILA, C. HUI, J.H. LIN, J.C. PENG TAM, and J.C. LIM (Eds.), *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great*. C.J. Koh Professional Lecture Series 5, 13-18. Singapore: Office of Education Research, National Institute of Education. 2010.

DESIMONE, L.M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 2009, 181-199.

DESIMONE, L.M., PORTER, A.C., GARET, M.S., YOON, K.S., & BIRMAN, B.F. Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 2002, 81-112.

FINNEY, J. *Music Education in England 1950–2010: The Child-centred Progressive Tradition*. Aldershot: Ashgate. 2011.

GARET, M.S., WYNE, A.J., STANCAVAGE, F., TAYLOR, J., EATON, M., WALTERS, K., & DOOLITTLE, F. *Middle school mathematics professional development impact study: Findings after the second year of implementation*. (NCEE 2011-4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2011.

GARNETT, J. Beyond a constructivist curriculum: A critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education*, 3(2), 2013, 161-175.

GOOD, T.L. & BROPHY, J.E. *Looking in classrooms*. Harper Collins College Publishers; 6th edition, 1994.

GUSKEY, T.R. Professional development that works: What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 2003, 748-750.

HATTIE, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge. 2009.

KIRSCHNER, P.A., SWELLER, J., & CLARK, R.E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 2006, 75-86.

LINCOLN, Y.S., & GUBA, E.G. *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast. 2013.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G. Constructivist self-regulated music learning. *Finnish Journal of Music Education*, 20(1). 2017, manuscript in press.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G., & POZO, J. I. Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(2), 2014a, 219-252.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G., & POZO, J. I. The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 2014b, 311-328.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G., & POZO, J. I. Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher. *Teaching and Teacher Education*, 60, 2016, 97-107.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G., POZO, J. I. & DE DIOS, M.J. The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2), 2014, 157-176.

MARÍN, C., PÉREZ-ECHEVERRÍA, M.P., & HALLAM, S. Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*, 29(2), 2012, 193-212.

MARMÉ-THOMPSON, C. Constructivism in the art classroom: Praxis and policy. *Arts Education Policy Review*, 116, 2015, 118-127.

MAYER, R. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 2004, 14-19.

MILBRANDT, M.K., FELTS, J., RICHARDS, B., & ABGHARI, N. Teaching-to-learn: A constructivist approach as shared responsibility. *Art Education*, 57(5), 2004, 19-24, 33-43.

PENUEL, W.R., FISHMAN, B.J., YAMAGUCHI, R., & GALLAGHER, L.P. What makes professional development effective? Strategies that Foster curriculum implementation. *American Educational Research*, 44, 2007, 921-958.

POZO, J. I. *Aprendices y maestros: La Psicología cognitiva del aprendizaje* [Apprentices and teachers: The cognitive psychology of learning] (2nd ed.). Madrid: Alianza. 2008

POZO, J. I. *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. [Psychology of human learning: Acquisition of knowledge and personal change]. Morata. 2014.

SCOTT, S. Contemplating a constructivist stance for active learning within music education. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 2011, 191-198.

SHIVELY, J. Constructivism in music education. *Arts Education Policy Review*, 116, 2015, 128-136.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. 1978.

WIGGINS, J. Vulnerability and agency in being and becoming a musician. *Music Education Research*, 13(4), 2011, 355-367.

WIGGINS, J. Constructivism, policy, and arts education: Synthesis and discussion. *Arts Education Policy review*, 116, 2015a, 115-117.

WIGGINS, J. *Teaching for musical understanding*. 3rd ed. New York: Oxford University Press. 2015b.

WIGGINS, J. Musical agency. In G. MCPHERSON (Ed.) *The child as a musician: A handbook of musical development*, 2nd ed. New York: Oxford University Press. 2015c.

ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. BOEKAERTS; M. ZEIDNER; & P. R. PINTRICH (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). Academic Press. 2000.

6

O Papel do Instrumento na Formação de Licenciados em Música: *perspectivas e possibilidades*

Bernardo Vescovi Fabris

Introdução

Fundado em 1999, o curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais, vem atuando na formação de professores de música tanto na educação básica quanto em outros espaços formativos, tais como *escolas de ensino especializado em música (conservatórios e escolas livres)*, além de possibilidade da atuação do egresso *na livre iniciativa e em projetos culturais, organizados por instâncias públicas ou por organizações não-governamentais*¹.

A estrutura curricular do curso, como mencionado em seu projeto, está norteado por três eixos: *teoria geral da música; formação didático-pedagógico e formação musical por meio do instrumento ou canto*; sendo que este, ocupa um lugar distinto dentro de sua matriz curricular por se distanciar do modelo de *instrumento musicalizador* adotado tradicionalmente em cursos de Licenciatura em Música no Brasil², sendo apresentado em sua matriz curricular como um grupo de disciplinas obrigatórias dispostas ao longo de oito períodos do curso, ou seja, durante toda a estada de formação dos graduandos.

O modelo, chamado aqui de Licenciatura em Música com *ênfase em instrumento*, não é exclusividade da instituição e vem sendo adotado por outras Universidades no país, tais como a Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

¹ Informações obtidas através do sítio eletrônico da instituição através do endereço: <http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos> (acesso em 12/04/2017).

² Tomo aqui como exemplo o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como representante de um modelo de Licenciatura chamada de tradicional – que faz menção a uma prática comum anterior no meio. O exemplo pode ser tomado a partir da matriz curricular (chamada pela instituição de Grade Curricular) disponível pelo sítio eletrônico: <http://musica.ufmg.br/images/Texto/Graduacao/grade2017/LICENCIATURA.pdf> (acesso em 12/04/2017)

e a Universidade Federal de Goiás (UFG), dentre outras. Especificamente em relação ao curso de Ouro Preto, os candidatos podem escolher um instrumento - numa lista dentre nove especificidades - para poder se dedicar durante o curso, sendo estes: canto, piano, violão, percussão, flauta doce, trompete, trombone, saxofone ou clarinete.

Em virtude desta especificidade - a de se ter como componente obrigatório aulas de instrumento em um curso de Licenciatura ao longo de toda a sua realização - emerge uma questão central para a sua validação, a do *papel* do ensino de instrumento dentro do modelo mencionado, ou seja, em virtude do protagonismo no ensino do instrumento, inicialmente, através dos Conservatórios e, mais recentemente, nas Universidades; o modelo dos *Bacharelados em Música* se mostra prevalente nas metodologias disponíveis para aplicação em sala de aula, entretanto, em muitos casos, estas não se enquadram - de maneira ampla - no acolhimento das necessidades formativas de alunos, que se dedicam mormente à atuação como professores de música em espaços formativos diversos, os quais, intentam ser espaços de educação e socialização inclusivos e democráticos.

Antes de me concentrar nas questões do paradoxo exposto anteriormente, me parece necessário argumentar sobre a emergência dos cursos de Bacharelado em Música no Brasil, e de seu formato, tendo como centralidade os processos de ensino/aprendizado dedicados à disciplina instrumento. Segundo Castro (2012), comentando exposição de Harnoncourt sobre a interferência do Estado na delimitação do *gosto*:

Harnoncourt apresenta um olhar para o ensino de música, inaugurado com a Revolução Francesa, que proclamou a interferência do Estado na educação musical, quando a formação do músico a qual se constituía até então através da relação mestre-discípulo é transformada e popularizada. Esse olhar não exclui a percepção de que a livre produção dos grandes mestres era definida pelos nobres que financiavam esses mesmos músicos. Quanto à formação de gosto, destacamos que Napoleão buscou, para a França, uma música convencional, melodiosa e pomposa, características que na época estavam associadas à música italiana. Para tanto contou com Luigi Cherubini, diretor do conservatório; Nápoles Giovanni Paisiello, diretor de sua capela particular; e Gasparo Spontini, compositor particular da imperatriz Josefina. (CASTRO, 2012: p. 239)

No Brasil, e mais especificamente na cidade de Belo Horizonte, objeto de estudo de Castro, o embate ideológico entre os valores da recente república e as práticas monárquicas, ou, a tudo que se referisse aos rastros da antiga monarquia, foram personificados na luta do maestro Francisco Flores – fundador da primeira escola de música em Belo Horizonte, a *Escola Livre de Música* - em 1901 - e do projeto estadista que interrompeu as atividades da mencionada instituição para criação, em 1925, do Conservatório Mineiro de Música. Sobre este embate Castro comenta:

A Escola Livre de Música, com uma concepção mais generalista e menos voltada para a especialização em um único instrumento, revela marcas do Conservatório Imperial, mas o ideal republicano ambicionava o modelo do Instituto Nacional de Música. O maestro Flores era compositor e clarinetista, sendo que o clarinete era um instrumento ligado às bandas de música do interior de Minas Gerais; além disso, sua obra não estava relacionada aos grandes nomes da época e ele não foi escolhido como professor do Instituto Nacional de Música. (CASTRO, 2012: p. 240)

Portanto, a *concepção mais generalista* do ensino, adotada pelo monárquico *Conservatório Imperial* fora substituída pela marca do instrumentista especialista com vistas para a construção do *virtuose*, modelo advogado pelo republicano *Instituto Nacional de Música*, nova referência de instituição de educação musical replicado pelos diversos estados da federação. A *formação generalista* traz consigo as marcas de práticas pregressas do tempo, ainda hoje perpetuadas pelas, como mencionadas na citação, *Bandas de Música*³, agremiações ainda bastante presentes enquanto espaços dedicados tanto à formação em música quanto ao lazer, especialmente no interior do Brasil e em cidades como Ouro Preto.

Em contraste, o enfoque dado pelo *Conservatório Mineiro de Música*, seguindo os passos do *Instituto Nacional de Música* e de outras instituições pelo país, foi dado com ênfase à emergência do instrumentista com especial enfoque ao virtuosismo dedicado a um repertório fundamentalmente eurocêntrico do período romântico, orbitando em torno de processos de

³ Conforme Edésio de Lara Melo (SADIE *apud*, MELO, 2013, p. 16): Expressão cunhada durante o século XVIII para designar uma banda de regimento, formada por instrumentos de sopro (madeira e metais) e percussão. Aplica-se também a qualquer conjunto que execute música militar, incluindo sinais e chamadas militares. Cf. SADIE, Stanley. Dicionário Grove de Música. Edição concisa. (Ed.).

ensino/aprendizagem relacionados a questões do mestre-aprendiz, e das aulas individuais. Esse modelo previa a prevalência da formação pianística, que chegou a ser criticada na pena de Mário de Andrade que cria a alcunha pejorativa da *pianolatria* para se referir à *epidemia* de pianistas nas academias de música. Das críticas à esta tradição *eurocêntrica* e colonialista do *gosto* evoco a fala de Edward Said, que em seu livro *Humanismo e Crítica Democrática* tão bem demarca o processo do *cânone* no meio cultural do novo mundo e de sua atual desconstrução:

Alguns etimologistas especulam que a palavra “cânone” (como em “canônico”) é relacionada à palavra árabe “*qanun*”, isto é, “lei” no sentido legalista e compulsório do termo. Mas esse é apenas um significado um tanto restritivo. O outro é um significado musical, o *cânon* como uma forma contrapontística que emprega inúmeras vozes que em geral imitam rigorosamente umas às outras, uma forma, em outras palavras, que expressa movimento, brincadeira, descoberta e, no sentido retórico, invenção. (SAID, 2007: p. 45)

Transcender uma mera repetição de *leis* seria o caminho para a atualização do modelo *conservatorial* na contemporaneidade, como sugere o *cânon musical* (SAID, 2007: p. 45): *sempre permanecerão abertas do sentido mutável da significação*. Entretanto, mesmo com o advento da federalização destas instituições e de suas incorporações ao ambiente universitário – com a difusão das demais especialidades instrumentais e de grupos camerísticos e orquestrais – pouco foi modificado em relação ao mencionado padrão de aulas individuais com enfoque em exercícios técnicos e repertório solista, baseados fundamentalmente em *música impressa* sob observância tutorial e com pouca prevalência da *escuta*. Mesmo quando observamos outras áreas de estudos de instrumento, como as de palhetas simples⁴, foco desta comunicação, notamos a adoção de métodos de técnica instrumental baseados, em sua maioria, em literatura do século XIX e início do XX de autores como Hyacinthe Klosé (1808 – 1880), Carl Baermann (1810-1885), Paul Jeanjean (1875-1928), Marcel Mule (1901-2001), Sigurd Rascher

⁴ Por instrumentos de palhetas simples compreendem-se, para uso *had hoc*, saxofones e clarinetes, sendo que em universo de cursos de Bacharelado em Música tem recebido um tratamento próximo ao perpetuado pela escola de piano *conservatorial*, ou seja, de perspectiva da especialização em aulas individuais (exceções podem ser encontradas em alguns cursos como no Bacharelado em Música Popular da UFMG onde adota-se um modelo de aulas de instrumento em pequenos grupos de três alunos).

(1907-2001) ou, mais recentemente, de nomes como o de Joseph Viola⁵, que, *grosso modo*, pouco se distinguem dos procedimentos mencionados pela tradição pianística, exceto pela natureza coletiva que instrumentos melódicos evocam, mas que, não raramente, embotados dos tratamentos de *Métodos Universais*, prestigiam um determinado recorte espaço-temporal de proposta de *inculcação* de determinado gosto estético, privilegiando o ingresso nestes espaços de sujeitos sociais das classes culturais dominantes, aspectos criticados por Pierre Bourdieu quanto ao espaço escolar:

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (NOGUEIRA, 2002: p. 18).

Por outro lado, os atuais cursos de Licenciatura em Música no Brasil surgiram em distinção aos antigos currículo de Formação em Educação Artística, com enfoque em uma *profissionalidade* de cunho generalista decorrentes da lei nº 5.692/71, de *Diretrizes e Bases de Educação Nacional*, regulamentação que seria substituída pela lei nº 9.394/96 e que possibilitou o aprofundamento dos currículos em práticas formativas distintivas para cada uma das modalidades artísticas, delineando de maneira mais pronunciada as *profissionalidades* do educador musical. Por *profissionalidade* Nair Pires argumenta:

Posto isso, em acordo com Nuñez e Ramalho (2008), entendo a profissionalidade como uma dimensão interna da profissionalização, como o processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos próprios da docência e constrói as competências profissionais. (PIRES, 2015: p. 33)

⁵ Agradeço aos professores Ivan Egídio (UEMG); Marco Túlio de Paula Pinto (UNIRIO); Raphael Ferreira (UFU); Leonardo Barreto Linhares (UFSJ) e Robson Saquett (UFMG) por contribuírem para identificação de recorrências de usos de métodos de saxofone em um contexto *tradicional* de ensino.

Entretanto, os modelos adotados, em um primeiro momento pela grande maioria dos cursos de licenciatura, eram baseados em um desenvolvimento musical que, do ponto de vista da aquisição de habilidades instrumentais, se restringia ao desafios do “instrumento musicalizador”, não sendo posto como possibilidade desta profissionalidade a formação do *músico-educador*, ou seja, de uma formação mais abrangente do licenciado que, além da sala de aula *poderá atuar ainda como intérprete solista, preparador vocal, bem como integrar grupos instrumentais diversos*; como disposto pelo sítio eletrônico do Ministério da Educação⁶. O desafio posto aponta no sentido de acolher o ensino de instrumento na perspectiva da formação do educador musical, bem como na instância do músico como agente educador, assim como o de acolher os saberes e as práticas advindas dos discentes do mencionado curso de licenciatura da UFOP - em sua grande maioria provenientes da chamada *Região dos Inconfidentes*⁷ - e de inter-relacionar o desenvolvimento das habilidades instrumentais aos vários conteúdos musicais e esses, aos usos futuros a serem dados pelos estudantes em suas atuações profissionais, apontando para um dos conceitos de *profissionalidade emergente*:

A operacionalização do conceito se traduz numa maneira de caracterizar a incorporação, em curso, de competências e gestos profissionais, assim como a apropriação dos processos de trabalho que prenunciam uma expertise profissional. (JORRO, 2011, id., p. 7, *apud* PIRES, 2015, p. 40)

Pensar em uma *expertise profissional* demanda, necessariamente, em atender ao anseio de se trazer para dentro da universidade as várias dimensões da música na sociedade e, inegavelmente, a demanda por um conhecimento *mais generalista* em relação a estilos, repertórios e práticas diversas emanam de grupos como as mencionadas bandas de música, mas também das práticas em música popular, como nos *regionais* de choro, das *rodas* de samba ou de grupos de *pop* e *rock*, tal qual apontado por Pires:

⁶ Informação disponibilizada pelo portal <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas>, acesso em 12/04/2017.

⁷ O termo comum utilizado como *Região dos Inconfidentes* compreende municípios da região central do estado de Minas Gerais relacionadas a centros relacionado à atividade mineradora e que foram polo, durante do século XVIII, do surgimento de personagens ligados à Inconfidência Mineira. Dos municípios compreendidos pela região citem-se Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Congonhas do Campo, Ouro Branco e Conselheiro Lafaiete.

Para compreender os saberes e competências desenvolvidos na atividade docente do músico-professor, Requião (2002) realizou uma pesquisa qualitativa no âmbito das escolas de música alternativas. Ao analisar as perspectivas dessas escolas, do estudante de música e do músico-professor, verificou que os saberes desenvolvidos por esse profissional em sua atividade docente atendiam à demanda por profissionalização no âmbito da música popular. (PIRES, 2015: p.31)

Negligenciada durante décadas pela academia, a música popular tem, ao longo dos últimos anos, encontrado espaços nas universidades brasileiras através tanto da criação de cursos de graduação quanto da inserção desta como objeto de pesquisa ou em conteúdos dispersos pelas matrizes curriculares de seus cursos formativos. Conceitualmente em relação aos procedimentos dedicados à modalidade, emerge como importante referencial na literatura dedicada à educação musical os trabalhos de Lucy Green, como no livro *How Popular Musicians Learn* (2002). Dentre os aspectos notórios que podem aqui ser apontados, destacam-se *práticas* – como delimita a autora contrariamente ao rigor dos *métodos* – que se apoiam fortemente na definição de *enculturação musical*, tratado pela autora como (GREEN, 2001, p. 22): *O conceito de enculturação musical refere-se à aquisição de habilidades musicais e conhecimento a partir da imersão na música diária e da prática musical de determinado contexto social*⁸. Para Green, os pilares nos quais os processos de *enculturação* se baseiam consistem em: *tocar (que inclui cantar), compor (que inclui improvisar) e ouvir*; relacionando estes procedimentos às *práticas aurais*, com a centralidade na escuta, nas *práticas miméticas*, da observação e do diálogo sobre temas relacionados à *profissionalidade emergente*, sendo que este processo de *enculturação* se dá de maneira naturalizada pelo meio social - *Não pode ser evitado porque nós não podemos tampar nossos ouvidos* (GREEN, 2010). Em determinado momento do desenvolvimento musical do sujeito, este processo pode se encontrar com a *prática formal em música*⁹, tal qual descrito pela autora:

⁸ *The concept of musical enculturation refers to the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one's social context.*

⁹ É importante frisar que Green distingue os termos *formal music education* (processos formais de educação) de *informal music learning* (*aprendizado informal de música*), que segundo a autora (GREEN, 2001, p. 16): *Me refiro a uma variedade de abordagens de aquisição de habilidades musicais e conhecimento para além dos padrões da educação formal, já que o anterior já fora definido (p. 3-4). Eu me referirei em termos gerais ao aprendizado informal de música como um conjunto de 'práticas' ao invés de 'métodos'.* I mean a variety of approaches to acquiring musical skills and knowledge outside formal education

Ao longo de determinado percurso enquanto enculturação esta pode se transformar em educação musical, que envolve a introdução de novas ou não familiares habilidades e conhecimentos de fontes que são normalmente assimiladas na vida ordinária. No contexto ocidental, isto usualmente ocorre através da tutoria instrumental formal ou de outros programas educacionais especiais. O outro caminho, por contraste, envolve uma jornada contínua ao longo de linhas exploratórias, transformando-se imperceptivelmente em aprendizado musical informal. Este é o caminho tomado por muitos daqueles que se tornam músicos populares¹⁰. (GREEN, 2002: p. 22)

O conceito de *enculturação*, mencionado acima, se aproxima do conceito de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu para se referir ao acúmulo de estratificações culturais que são transmitidas em determinados contextos não formais, ou seja, enquanto que a *enculturação* trata de meios de *aprendizagem*, o *habitus* trataria de processos de recepção e transmissão de conhecimento.

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983; *apud* SETTON, 2002: p.62)

Considerar os meios de *enculturação* discente como prerrogativas às aulas de instrumento e da aquisição de habilidades musicais emerge como necessidade premente para uma convergência de saberes entre a instituição e a sociedade. Nesse sentido, aponta-se a possibilidade de desenvolvimento de aulas coletivas de instrumento, onde as práticas anteriormente mencionadas – tocar, improvisar e ouvir – possam se tornar chaves para um desenvolvimento mais condizente com a realidade musical dos egressos do mencionado curso superior. Das práticas coletivas, convergem também ao

settings, as the latter have already been defined (p. 3-4). I will in general terms refer to informal music learning as a set of “practices”, rather than “methods”.

¹⁰ *Along one route as enculturation may turn into formal music education, which involves the introduction of a new or unfamiliar skills and knowledge of sorts that are not normally assimilated in ordinary daily life. In Western contexts, this usually occurs through formal instrumental tuition or other special educational programmes. The other path, by contrast, involves a continued journey along exploratory lines, turning imperceptibly into informal music learning. This is the path taken by many of those who become popular musicians.*

entendimento daquilo que Lave e Wenger denominam como *comunidades de prática*:

Lave e Wenger dispõem uma discussão fascinante sobre o aprendizado da aprendizagem, também conhecido como “aprendizado situado”, dispondo conclusões de investigações da antropologia sobre aprendizagem em vários contextos, tal como de se tornar uma parteira em Yucatán, no México, ou um alfaiate na África Ocidental. Um de seus conceitos centrais é o de “participação periférica legítima” em uma comunidade de prática, paulatinamente se transformando em participação completa. A aquisição de habilidades e conhecimentos musicais em muitos contextos tradicionais pode formar um modelo para estudos similares para aprendizagem do aprendizado, apesar de Lave e Wenger não mencionarem a música. ¹¹(GREEN, 2002: p. 16)

Mesmo não sendo tratada a questão da música por seus autores, o conceito de *comunidades de prática* tem sido espreado pelos estudos em educação musical, como na dissertação *Práticas informais de aprendizagem em música: a vivência de quatro músicos populares*, trabalho de Thiago Lúcio Coelho que argumenta:

Nesse prisma, são investigadas as comunidades de prática, nas quais a aprendizagem acontece em meio às interações sociais e pela troca de experiências envolvidas em uma determinada prática. Assim, o conhecimento está ligado às ações cotidianas, todos estamos inseridos, consciente ou inconscientemente, em alguma comunidade de prática. (COELHO, 2017: p. 16)

O conceito pode ser sinteticamente delimitado da seguinte maneira a partir da fala de Wenger:

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, nos nossos passatempos – nós pertencemos a várias comunidades de prática em qualquer momento. E as comunidades de prática a que pertencemos mudam ao longo de

¹¹ Lave and Wenger provide a fascinating discussion of apprenticeship learning, also known as “situated learning”, offering insights from anthropological investigations of apprenticeship in various contexts, such as becoming a midwife in Yucatán, Mexico and becoming a tailor in West Africa. One of their central concepts is that of “legitimate peripheral participation” in a community of practice, slowly turning to full participation. The acquisition of musical skills and knowledge in many traditional contexts could form a model for similar studies for apprenticeship learning, although Lave and Wenger do not mention music.

nossas vidas. De fato, as comunidades de prática estão em todo local... As famílias lutam para estabelecerem uma forma habitável de vida. Elas desenvolvem suas próprias práticas, rotinas, rituais, artefatos, símbolos, convenções, estórias e histórias. (WENGER, 2009: p.212 *apud* COELHO, 2017: p. 16)

Portanto, considerar as experiências diversas dos discentes em música indica um importante ponto de partida para o desenvolvimento de aulas de instrumento, reconhecendo e acolhendo saberes e práticas derivadas de *práticas informais de aprendizagem* num contexto de *ensino formal em música*. São algumas dessas experiências e impressões que são compartilhadas a seguir.

Das práticas letivas em *instrumento* construídas em sala de aula

A partir de experiências desenvolvidas com alunos de graduação em música da UFOP ao longo dos últimos nove anos, foram propostos, inicialmente, modelos letivos baseados em aulas individuais, decorrentes do tradicional modelo adotado em Conservatórios de música e replicados por boa parte dos cursos de bacharelado em instrumento adotados pelas universidades brasileiras. Essa experiência inicial mostrou-se, ao longo dos primeiros anos de sua implantação, reducionista em razão das necessidades relacionadas às especificidades das *profissionalidades* a serem desenvolvidas pelos discentes do curso, bem como, em alguns casos, uma inicial inadaptabilidade e desmotivação que aulas individuais de cunho tecnicista (apontadas por Lucy Green com características de “treino”) naturalmente evocam.

Entretanto, respostas diversas às experiências das aulas individuais se mostraram muito mais produtivas durante as aulas coletivas de instrumentos mistos de palhetas simples, saxofones e clarinetes, onde aspectos da prática coletiva – que remetem às *comunidades de prática* em música – com a inserção de repertórios variados, no qual boa parte derivava de práticas da música popular, especialmente da música brasileira, dos dobrados e maxixes das bandas de música a choros e repertórios de música regional. Estes, apresentaram-se com boa aceitação pelos estudantes que demonstraram – de maneira genérica - mais entusiasmo neste tipo de enfoque.

Os desenhos dessas aulas coletivas inicialmente incitaram boa fluência para a realização de repertórios escritos ou arrançados para grupo, com especial desenvolvimento para a leitura, acuidade auditiva, desenvolvimento métrico, aspectos de prática de conjunto, dentre outros. Aos poucos, essa prática – em um primeiro momento complementar às aulas individuais – foi paulatinamente sendo adotada com maior frequência, culminando como centro das atividades das aulas de instrumento a partir do ano de 2014. Uma das primeiras iniciativas adotadas no decurso deste processo foi o de separar os alunos de saxofone dos de clarinete em grupos de até quatro alunos (em turmas de instrumentação homogênea) onde através de encontros semanais de duas horas aula – por grupo - foram desenvolvidos aspectos da *performance* instrumental buscando relacionar os parâmetros *técnicos* (exercícios de sonoridade, estudos mecânicos, escalas, arpejos, digitação e articulação) em enlaces com outros conteúdos dispersos em várias disciplinas dispostas na matriz curricular, oportunizando, dentro de sala de aula, a aplicação de *práticas colaborativas* encontradas nas *comunidades de práticas* - já experimentadas pela maioria desses estudantes de instrumentos de palhetas simples – e da adoção de procedimentos derivados da aprendizagem em música popular com especial atenção à *centralidade na escuta* e nas práticas *miméticas* e criativas.

Outra prática central envolve aprendizado de um para outro em pares ou em grupos, através de encontros casuais e sessões organizadas, ambas a parte de e durante o fazer musical. Músicos observam e imitam uns aos outros tão quanto músicos mais experientes, eles falam sobre música e formam bandas desde idade muito nova. Através de tal interação, eles copiam e trocam ideias, conhecimentos técnicos, aprendem a tocar juntos, incluindo fazer “covers”, improvisações e composição de música original. Toda atividade de escuta e imitação alimentam-se tanto de suas individualidades quanto no fazer em grupo.¹² (GREEN, 2002: p. 97)

¹² Another central practice involves learning from each other in pairs and groups, through casual encounters and organized sessions, both aside from and during music-making. Musicians watch and imitate each other as well as more experienced players, they talk about music and they form bands at very early stages. Through such interaction, they copy and exchange ideas, knowledge and techniques, learn to play together, including making covers, improvisations and compositions of original music. All their listening and copying activities feed into both their individual and their group-making.

Essa perspectiva se aproxima das distinções apontadas por Green entre a aquisição *técnica* (GREEN, 2002: p. 84): *No uso de senso comum, o termo “técnica” carrega a suposição implícita que técnica é de natureza consciente e convencional, envolvendo maneiras de tocar que foram desenvolvidas ao longo de vários anos*¹³; ou seja, de aspectos psicomotores relativos à prática de rudimentos em música; daquela mencionada pela autora como da aquisição de *tecnicidades*:

Por ‘tecnicidades’, como distintas de ‘técnicas’, eu me refiro não às habilidades psicomotoras envolvidas no tocar, mas o conhecimento mais cerebral e entendimento do que deve ser referido como teoria da música. Isto inclui não como tocar elementos musicais tais quais escalas, modos, acordes, tonalidades, alturas, métrica e ritmos, mas como entender sua feitura e a relação entre elas com referência a estilo musical, gênero, história e outros fatores pertinentes à uma esfera mais abrangente do que um determinado recurso ou peça musical.¹⁴ (GREEN, 2002: p. 84)

Diria que os enfoques na *tecnicidade* em conjunto com *práticas aurais* (de *enculturação*) em música possibilitam uma apropriação acentuada dos materiais musicais a serem trabalhados, entretanto, aspectos fundamentais para o desenvolvimento estritamente técnico do instrumento – das *habilidades psicomotoras* – mostram-se um desafio à parte para serem trabalhados conjuntamente devido à individualidade demandada por estes processos *per se*. Como possibilidades para minimizar os desajustes apresentados nas aulas coletivas por este aspecto, uma das alternativas encontradas diz respeito à prática coletiva de improvisação, realizada como numa *roda de improviso*¹⁵, ou seja, após a aquisição por parte dos alunos

¹³ In common usage, the term “technique” carries the implicit assumption that technique is of a conscious, conventional nature, involving ways of playing that have been developed over many years

¹⁴ By ‘technicalities’, as distinct from ‘technique’, I mean not the psycho-motor skills involved in playing, but the more cerebral knowledge and understanding of what might be referred to as music ‘theory’. This includes not how to play musical elements such as scales, modes, chords, keys, pitches, metres and rhythms, but how to understand their make-up and the relationship between them with reference to musical style, genre, history and other factors pertinent to a wider sphere than one particular feature or piece of music.

¹⁵ A práticas de *rodas de improviso* foram muito utilizadas como instrumento de *aprendizado informal em música* principalmente no *métier da música instrumental* no Brasil, como no caso dos músicos de Belo Horizonte nos anos 1960 ligados ao *Bar Boite Berimbau*, conforme exposto na tese *O Saxofone de Nivaldo Ornelas e Seus Arredores* (FABRIS, 2010).

de determinada digitação escalar – realizada individual e coletivamente - os estudantes passam a improvisar sobre a dada escala, sendo que, enquanto um dos discentes improvisa, os demais tocam notas longas formando determinados acordes ou pequenos encadeamentos. Esse tipo de dinâmica implica, necessariamente, no uso de atributos não relacionados em um primeiro momento à disciplina *Instrumento* (ao menos nos moldes dos tradicionais conservatórios de música), trazendo à tona o *tocar*, o *compor* (improvisar) e *ouvir*, numa articulação entre instâncias da *prática instrumental*, da *criação* e da *percepção* musicais.

Outro caso se refere à adaptação de repertórios para grupos de saxofones e, ou, clarinetes, já que os acessos a materiais originais para esse tipo de instrumentação ainda não são amplamente disponibilizados para boa parte dos cursos superiores em música. Nesse caso, foram criados, ao longo dos anos, instrumentos de fomento – como o *Projeto Pró-Ativa*¹⁶ da Pró Reitoria de Graduação da mencionada instituição, além de Projetos de Extensão¹⁷ – para adaptação de repertórios já existentes e da produção original de arranjos ou composições realizadas pelos participantes dos projetos. Estas plataformas possibilitam a inserção dos alunos em práticas musicais que circundam a atividade docente e integram de maneira transversal os vários saberes dos conteúdos dispostos pela matriz curricular do curso. Quanto aos arranjos e adaptações, uma das preocupações concernentes é a de se escrever linhas instrumentais com diferentes níveis de dificuldades, com a finalidade de que sejam realizados por grupos heterogêneos de instrumentistas.

Desenvolver essas diversas habilidades e conhecimentos demandam, como já exposto, um forte apelo ao caráter da *auralidade*, tendo sua *centralidade na escuta*. Escuta que para Lucy Green pode ser plural,

¹⁶ O Projeto Pró-Ativa da PROGRAD UFOP, tem por objetivo *contribuir para a melhoria do ensino de graduação, por meio de desenvolvimento de propostas de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; elaboração e organização de materiais e coleções didáticas de auxílio às disciplinas*. Este instrumento possibilitou projetos relacionados a grupos mistos de instrumentos de palheta simples para adaptação de repertórios variados mediado pela atuação de um bolsista. (<http://www.prograd.ufop.br/index.php/nap/pro-ativa>)

¹⁷ Dentre os projetos de extensão do curso de graduação em Música inseridos no Programa Grandes Grupos Instrumentais, destaca-se como articulador da disciplina Instrumento (Saxofone), o *Quarteto de Saxofones Ouro Preto*, projeto efetivo desde o ano de 2013 e que prevê a inserção de alunos de graduação da UFOP e colaboradores da comunidade, inserindo praticantes à música de câmara para saxofones objetivando a produção, difusão e formação de público da *Região dos Inconfidentes*.

distinguindo-se conforme as circunstâncias empregadas, nomeadas pela autora como *escutas intencional, atenta* ou *distrativa*:

Primeiro, a *escuta intencional* tem por objetivo particular, ou intenção, aprender algo a fim de colocá-lo em uso de alguma forma depois que a experiência de escuta terminar. Este seria o tipo de escuta que qualquer músico emprega quando, por exemplo, se dedica a aprender a tocar uma cópia exata ou “cover” de uma canção, ou ao mentalizar ou escrever uma determinada harmonia, forma ou outras propriedades de uma canção a fim de ser capaz de usá-las em outro contexto, ao empreender um exercício analítico, por exemplo. Segundo, a *escuta atenta* deve envolver algum nível de detalhamento, assim como na *escuta intencional*, mas sem uma intenção específica em se aprender algo para ser tocado, lembremos, para compará-la ou descrevê-la. Terceiro, nós podemos distinguir a *escuta distrativa*, quando a música está sendo realizada ou não, sem nenhuma intenção além do divertimento e entretenimento¹⁸. (GREEN, 2002: p, 23)

O panorama exposto identifica estes três possíveis ramos da escuta no ambiente de músicos populares, ocorrências que são análogas às práticas em sala de aula no contexto da educação superior formal em música. Para as práticas neste contexto, as modalidades de *escuta* discriminadas na citação e que podem encontrar maior acolhimento no desenvolvimento das *tecnicidades* discentes são as do tipo *intencional* e *atenta*, isto pelo fato destas terem relação direta com fins para a prática musical, ou, para a apropriação e análise dos parâmetros sonoros de determinado fenômeno musical ou repertório, entretanto, a escuta chamada de *distrativa* voltada para o entretenimento - também deve ser considerada como interferente no desenvolvimento instrumental e musical dos alunos, isto pela relação deste tipo de escuta com os processos de *enculturação*, contribuindo como moeda

¹⁸ First, purposive listening has the particular aim, or purpose, of learning something in order to put it to use in some way after the listening experience is over. It is the sort of listening that any musician would employ when, for example, learning to play an exact copy or cover of a song, making a mental or written note of the harmonies, the form or other properties of the song in order to be able to use them in another context, undertaking an analytic exercise and so on. Second, attentive listening may involve listening at the same level of detail as in purposive listening, but without any specific aim of learning something in order to be able to play, remember, compare or describe it afterwards. Third, we can distinguish distractive listening, when the music is being attended to on and off, without any aim other than enjoyment or entertainment,

formativa do *habitus* tanto familiar quanto social – e dos cruzamentos entre os *campos*. É também importante ressaltar que para Green há ainda o ato de *ouvir* (hearing), que *ocorre quando nos damos conta de que há música sendo tocada, mas quase sem prestarmos atenção a ela*¹⁹, e que esses tipos de escuta podem ser perpassados uns pelos outros em diversos momentos durante as atividades musicais ou ordinárias desses agentes.

Tendo nas práticas coletivas a base para a realização das aulas de instrumento, sobre estas, edificam-se outras realizações que, em uma apropriação ainda mais radical em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades com vista às *profissionalidades emergentes* dos graduandos em música, são propostas - para aqueles estudantes que demonstram interesse - que em algum momento durante suas trajetórias durante o curso de graduação eles possam migrar suas atenções de um para outro instrumento de palheta simples a fim de permitir que o discente possa exercer funções relacionadas à docência e performance de *instrumentos de madeira* de maneira mais generalista, prerrogativa que demonstra estar em sintonia com a realidade de muitos espaços formativos bem como da atuação prática profissional, como no caso específico de músicos instrumentistas dedicados ao campo da música popular, onde, não raro, estabelece-se como condição *sine qua non* pra a inserção em muitos contextos do mercado de trabalho o desenvolvimento dessa *dupla consciência* quanto aos trânsitos entre instrumentações.

Desde os anos 1960 – pelo menos – são comuns à literatura dedicada aos processos de ensino/aprendizagem em instrumentos de madeiras tanto para educadores quanto do ponto de vista da formação de intérpretes, o enfoque numa *formação de área*, com a apreensão de conceitos básicos em várias instrumentações, prática que evoca a *Escola Livre de Música* do maestro Flores, mencionada no início deste texto, e que se mostra bastante apropriada para a realidade de músicos de bandas de música no interior do país. Dentre algumas das publicações com este enfoque, menciono o *Begining Woodwinds Class Method* de Frederick W. Westphal, editado inicialmente em 1961, além do mais recente, *Teaching Woodwinds: a method and resource book for music educators*, desenvolvido por William Dietz e editado no ano de 1998.

¹⁹ (...) occurs when we are aware that there is music playing, but are barely paying any attention to it at all.

Ambos compêndios apresentam uma introdução à prática em vários instrumentos de madeiras – de palhetas simples, duplas e embocadura livre – num sentido amplo e introdutório. Dentre os conteúdos dispostos, destacam-se aspectos concernentes aos primeiros cuidados com o instrumento, embocadura, postura, digitações e articulação, assim como na adoção de pequenos exercícios coletivos apresentados em pautas transpostas para cada uma das afinações de instrumentos transpositores constituintes deste grupo instrumental. Este tipo de abordagem pode ser introduzida em cursos superiores com características como as de formação de licenciados em música, oportunizando uma formação não prevista por cursos de bacharelado de um modo geral, observada em seus *interstícios* - para usar um termo caro à Homi Bhabha – nos cruzamentos entre práticas e possibilidades de outras *profissionalidades*.

A boa aceitação por parte dos estudantes nas modificações propostas como dinâmicas de ensino-aprendizagem no mencionado curso recebe acolhimento na fala de Lucy Green quando a autora menciona o efeito do *divertimento* (enjoyment) no processo de aprendizagem musical:

Considerando que o conceito de ‘disciplina’ está associado a algo desagradável, o divertimento era, como já se fez aparente, um aspecto predominante nas práticas de aprendizado de todos os músicos, tanto que é impossível se fazer justiça de sua ampla abrangência sem repetir uma boa dose dos dados considerados em outros momentos. (...) Alguns dos comentários (dos músicos entrevistados) se referem explicitamente ao divertimento ou regozijo, outros indicam entusiasmo de diferentes maneiras, por exemplo, ao reportarem como ‘amaram fazer’ determinada atividade ou ‘adorariam fazer’ algo. (GREEN, 2002, p. 148)²⁰

Estas iniciativas propiciaram notadamente um interesse acentuado por parte dos discentes nas aulas de instrumento, aumentando, de

²⁰ Whereas the concept of ‘discipline’ is associated with something unpleasant, enjoyment was, as has already been made apparent, a major aspect of all the musicians’ learning practices, so much that it is impossible to do full justice to its centrality and all-pervasiveness in a dedicated section without repeating a good deal of data considered elsewhere. For that reason, I have restricted myself to picking out just one or two comments from each musician, most of which are also cited for other reasons either earlier or later in the book, giving an indication of the enthusiasm and enjoyment they describe. Some of the comments refer explicitly to having fun or enjoyment, others indicate enthusiasm in different ways by, for example, talking about how they ‘loved doing’ something or ‘would love to do’ something.” (GREEN, 2002, p. 148)

maneira ampla, a participação, diminuindo índices de retenção e evasão e promovendo a circularidade dos saberes entre o que era encarado, em um primeiro momento, como conteúdos estanques dispostos entre disciplinas compartimentadas.

Considerações finais

Os exemplos anteriormente mencionados apontam para a proeminência do *papel* do instrumento não como *disciplina* centralizadora e cristalizada, mas com vistas ao entendimento de um *desenvolvimento musical ampliado*. O instrumento passa a ser conteúdo trabalhado tanto nas aulas de instrumento quanto articulado a outras disciplinas práticas, dos grupos de câmara, das orquestras, e das práticas pedagógicas; bem como de outras consideradas como *teóricas*, casos da percepção musical e da harmonia. Nesse sentido, é notório evidenciar a construção permanente das *profissionalidades emergentes*, em negociação constante tanto ao considerar os perfis discentes e seus meios de *enculturação* quanto na percepção das necessidades da sociedade em torno da atuação destes egressos, intentando a construção de um perfil do *professor tradutor* que, conforme Nair Pires:

Surge, assim, a figura do professor tradutor, aquele que estabelece a ponte entre os diversos códigos culturais, que procura traduzir as diversas linguagens que perpassam os diferentes saberes. Portanto, os professores precisam ver-se como fazendo parte de um projeto coletivo de formação que emerge da confluência de vários campos do saber, contribuindo para que os alunos construam uma visão alargada da realidade. Ao invés de difusores de conhecimento, os professores passam a facilitadores de aprendizagens. (PIRES, 2015, p. 52)

Referências

CASTRO, Maria Teresa de Mendes. *A formação da vida musical de Belo Horizonte: sua organização social em torno do ensino de piano de 1890 a 1963*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.

COELHO, Thiago Lúcio. *Práticas informais de aprendizagem em música: a vivência de quatro músicos populares*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

FABRIS, Bernardo Vescovi. *O Saxofone de Nivaldo Ornelas e Seus Arredores: investigação e análise de características musicais híbridas em sua obra e interpretação*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2010.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Inglaterra: Ashgate Publishing Limited, 2002.

MELO, Edésio de Lara. *Marchas fúnebres: tradição musical na microrregião de São João del-Rei/MG (1870-1965)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.78, 2002, pp. 15-36.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A profissionalidade emergente dos licenciados em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, São Paulo, Maio/Jun/Jul/Ago, nº20, 2002, pp.60-70.

SAID, Edward W. A esfera do humanismo. In: SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Editor Schwarcz Ltda. 2007.

7

Questões Estéticas no Ensino de Trombone nas Universidades do Brasil

Marcos Botelho

1. Apresentação

Na literatura específica sobre trombone ou mesmo sobre instrumentos da família dos metais é praticamente inexistente abordagens a questões estéticas. Alguns autores como Farkas (1989) se quer abordam o assunto. Quando o assunto é tratado é de forma muito superficial, simplesmente afirmam que o trombonista deve ser musical (JOHNSON, 2002), deve ter como referência grandes músicos (FREDERIKSEN, 2013) e/ou ser um artista antes de um trombonista (KLEINHAMMER, 1963). Parece-nos que os autores entendem que a musicalidade não pode ser explicada em palavras, ou mesmo que tal conhecimento só possa ser transmitido pessoalmente. Alguns como Kleinhammer & Yeo (2012), Johnson (2002) e Jacob (citado por Frederiksen, 2013) falam em estilo em si, sem explicar o que tal conceito significa em suas concepções.

Assim buscamos tecer algumas considerações sobre as questões estéticas nas aulas de trombone nas universidades brasileiras. Estas reflexões são frutos de uma pesquisa mais ampla sobre ensino de trombone nos cursos de graduação. Para tal utilizamos alguns resultados obtidos de um questionário em que 20 dos 23 professores de trombone, localizados em cursos de graduação¹ nas universidades brasileiras, responderam no ano de 2015². Desta forma, queremos conhecer a opinião dos professores sobre questões como musicalidade, técnica, rotina de estudo, etc. As questões do questionário foram desenvolvidas a partir de 4 eixos principais.

¹ Bacharelado e licenciatura com habilitações em trombone ou equivalente.

² Os dados completos e análise foram publicados em BOTELHO, 2016

1. Identificação do professor: titulação, idade, tempo que atua como professor (questão 1)
2. Aulas: questões que mais valoriza nas aulas e na performance dos seus alunos, além dos objetivos de suas explicações verbais (questões 2, 3 e 4)
3. Rotina de estudo: duração e frequência das sessões de estudos, itens importantes a serem estudados etc. (questões 5, 6, 7 e 8)
4. Itens complementares: material de apoio e repertório (questões 9 e 10)

Complementando, visitamos 4 universidades entre maio e agosto de 2016 (uma universidade de cada região do Brasil, exceto centro-oeste, uma da região sul, uma da região norte, um da região nordeste e uma da região nordeste). Observamos as disciplinas relacionadas especificamente ao trombone (instrumento, grupo de trombones, etc.) durante uma semana. Foi utilizada uma ficha de observação que contemplava os seguintes itens: relacionamento professor/aluno, rotina das aulas, questões técnicas e estéticas abordadas e observações gerais. Para manter o anonimato dos professores e cursos que fizemos nossas observações *in loco*, estes serão assim identificados:

- Professor A: mestre, idade entre 30 e 39 anos, declara-se professor há 3 anos,
- Professor B: mestre, menos de 30 anos de idade, declara-se professor há 6 anos,
- Professor C: mestre, idade entre 40 e 49 anos, declara-se professor há 18 anos e
- Professor D: doutor, idade entre 40 e 49 anos, declara-se professor há 16 anos.

Foram observadas 21 aulas, assim distribuídas, sendo 4 aulas do professor A, 5 aulas do professor B, 4 aulas do professor C e 8 aulas do professor D. Após cada aula os alunos ainda responderam a um questionário, semelhante ao dos professores. No questionário os alunos apontavam suas percepções das aulas de instrumento e de seu respectivo professor de trombone.

2. O professor de instrumento musical e a música

Entendemos que cada professor de instrumento tem grandes desafios pedagógicos diários para enfrentar. De modo geral, as aulas de instrumentos nas universidades são individuais. O professor assume papel de orientador, facilitador e conselheiro, por muitas vezes, por conta da nossa realidade brasileira, até mesmo de pai ou irmão.

Os professores, como profissionais reflexivos, precisam, constantemente, portanto, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta (PENNA, 2013, p. 17).

Johnson (2002) acredita que a qualidade mais importante para ser bom professor de instrumento de metais é, antes de mais nada, ser um bom músico, porém somente isto não garante seu sucesso no ato de ensinar. Deve-se ter um sólido conhecimento sobre o ato de tocar e musicalidade. Afirmar que lecionar é provocar mudanças em seus alunos. O bom professor é aquele que desafia e encoraja seus alunos para objetivos mais avançados (sem ser irrealista), além de sempre estimular o desejo de continuar avançando. A maior fraqueza dos jovens instrumentistas de metal (e muitos mais velhos) é de não ouvir o que tocam. Não há possibilidade de se desenvolver musicalmente qualquer instrumento sem antes desenvolver a escuta. Os jovens estudantes necessitam saber como desejam que seus instrumentos soem antes de tentar tocar. Sobre o som afirma que a principal razão para os estudantes iniciantes terem um som menos agradável é que eles somente se ouvem uns aos outros. A criação de qualquer som (verbal ou musical) começa com a ideia de que som se quer. A qualidade da música que o jovem estudante ouve interfere diretamente em seu desenvolvimento (JOHNSON, 2002).

Os trombonistas Kleinhammer & Yeo (2012) também mostram-se preocupados com a musicalidade, embora no livro exponham aspectos fundamentalmente técnicos, em um breve capítulo abordam, sucintamente, questões como musicalidade e estilo. Todavia afirmam que:

Everything we playing should be beautiful and meaningful, and like the well-dressed man or woman, it can of course be overdone. (...)

Add to this the “muscle memory” of long hours of practice and a condition of “relaxed aggression” and the sum way well result in an artist trombonist (KLEINHAMMER & YEO, 2012, p 58).

Em trabalho anterior, Kleinhammer (1963), também fala sobre musicalidade, e conclui: “In the final analysis, the trombone player should be first a musician and second a performer on his chosen instrument. The sum total of his technical ability must summoned into interpreting musical notation so that it will pleas those who listen it (KLEINHAMMER, 1963:97).”

Logo, entendemos que a reflexão é parte inerente do processo pedagógico de qualquer professor, e para cada aluno devemos avaliar nossas estratégias para chegar o mais próximo possível dele, compreendendo-o e muitas vezes antevendo suas reações. Devemos captar os diferentes modos de aprendizado de cada discente. Johnson (2002) afirma que este processo de ensino é fundamentalmente um processo de comunicação entre duas pessoas: professor e aluno. Complementa que a maior qualidade de um professor deveria ser conhecer profundamente o assunto (a música) e adaptá-lo o melhor possível para o aluno (JOHNSON, 2002). Sloboda (2008) corrobora afirmando que:

(...) o professor inteligente tem mais vantagens de tirar proveito de uma compreensão maior dos processos psicológicos subjacentes a uma determinada habilidade do que de uma receita qualquer obtida através de um treinamento específico. Essa compreensão maior permitirá que o professor faça uso de seus próprios métodos, adequando-os às situações e aos alunos com quem trabalha e modificando-se com base em princípios (SLOBODA, 2008: 261)

Foi observado em nossas visitas, estratégias completamente diferentes com os alunos, assim como algumas concepções nos questionários. Entretanto, o relacionamento professor /aluno foi um tópico de destaque, tanto nos questionários como nas observações. Todos os professores se mostraram preocupados com seus alunos, prontos para ajudá-los. No decorrer da pesquisa foi possível observar que, além de se preocupar com a sala de aula, os professores têm grande preocupação com a saúde e bem-estar dos discentes, assim como mercado de trabalho, dentre outras. Tal fato, ainda pode ser constatado, nalgumas respostas dos questionários

dos alunos, em que vários alunos apontaram a relação com o professor em posição de destaque. Johnson (2002) afirma que ser professor de música é um caso vocacional; é integrar-se totalmente à função. Ainda complementa que muitas vezes esta devoção pode até mesmo ser expressa em preocupação, irritação, simpatia e alguns momentos raiva. Acrescenta que para ser um professor de música deve-se a música profundamente. (JOHNSON, 2002).

Empiricamente, é fácil notar que grande parte dos professores tem suas formações em atividades práticas de ensino, basta observar o pequeno número de cursos voltados para o ensino específico de um instrumento existente no Brasil. Constatamos que grande parte dos professores possui mestrado, entretanto o número de pesquisa sobre o ensino do trombone é muito pequeno. Pelos questionários aplicados aos professores de trombone das universidades do Brasil, cerca de 50% dos professores têm mais de 40 anos e se declaram professores há mais de 15 (BOTELHO, 2016). Portanto, suas experiências e vivências constituem-se em conhecimentos riquíssimos que devem ser compartilhados. Penna (2013) afirma que “a atuação em sala de aula é indispensável para a formação do professor, já que uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só de inicia em exercício (PENNA, 2013,18)”. Lehmann *et al* (2009) ainda comentam que: “Music teaching is interesting because some teachers start out as teachers, whereas others start out as performing artists and become teachers without formal qualifications (LEHMANN et al, 2009:9)”.

Segundo Penna (2013), duas coisas são importantes num processo de educação musical:

É indispensável articular **o que** e **como** para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdo, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida (PENNA, 2013:14, *grifos da autora*)

Acreditamos que a performance e o fazer artístico vão além de normas, conteúdos e regras. Entendemos que o desenvolvimento das capacidades citadas pela autora e meios para o aluno se apropriar delas devem ser o foco

principal das aulas. Talvez assim se possa pensar que conhecer o conteúdo seja ter habilidades artísticas e estéticas para a performance, mesmo que inconscientemente.

Este repertório de habilidades artísticas e estéticas por muitas vezes é sedimentado e desenvolvido na prática, sendo este possivelmente o real motivo da incapacidade de verbalização sobre estética observada em alguns professores. A falta de uma preparação formal para o ensino de instrumento também pode contribuir para isto. Portanto, podemos supor que o “o que” ensinar, apontado por Pena (2013) anteriormente, seja sedimentado a partir da prática artística e performática dos professores. Sloboda (2008) ainda comenta que “A habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical. Consiste na execução de alguma cultura específica em relação aos sons musicais (SLOBODA,2008:257)”. O mesmo autor ainda complementa que chama de enculturação o processo de apropriação cognitiva de uma cultura. Assim, afirma que “a enculturação também é caracterizada por uma ausência de esforço **autoconsciente**, bem como pela **ausência de instrução explícita** (SLOBODA, 2008:259, *grifos nossos*)”.

3. As aulas de trombone

Em nossas observações, foi possível notar que em todas as aulas, em maior ou menor grau, existiam comentários dos professores do tipo: faça música, fraseie melhor, queira dizer algo, etc. Estas observações simples e descontextualizadas sobre a performance dos alunos são bastante vagas, para não dizer insignificantes. Deste modo, ficou clara a dificuldade dos professores em verbalizar as suas recomendações, em especial sobre estética. Embora, as observações dos professores, geralmente, tenham sido vagas, seus exemplos tocando foram sempre “ricos” e expressivos. Talvez aqui comecemos a localizar o componente “como” apontado por Penna (2013).

Na questão 8 do questionário, os professores apontaram em ordem de importância vários itens relativos a rotina de estudo de seus alunos. Os itens relacionados à performance foram muito valorizados pelos professores, assim como tocar em grupos. Mesma observação em relação ao repertório; todos os professores se utilizam de algum tipo de música para

apresentações públicas (prova, recital, etc). Deste modo, podemos supor que os professores compreendem que a prática é uma das ferramentas pedagógica que tem a sua disposição, senão o principal. Assim podemos afirmar, pelas respostas dos professores em relação a performance dos seus alunos (seja repertório para o instrumento, seja tocar em grupos e música de câmara), que eles entendam que a prática da performance, o ato de tocar, é de fundamental importância para seus alunos. Elliot (1995) comenta:

When we know how to do something competently, proficiently, or expertly, our knowledge is not manifested verbally but practically. During the continuous actions of singing or playing instruments our musical knowledge is in our actions: our musical thinking and knowing are in our musical doing and making. Thus, it is entirely appropriate to describe competent musical performer as thinking very hard and very deeply (but tacitly) as they perform (or improvise)—as they construct and chain musical patterns together; as they vary, transform, and abstract musical patterns; as they judge the quality of their musical constructions in relation to specific criteria and traditions of musical practice: and as they interpret the emotional expressiveness of musical patterns. In other words, a performer's musical understanding is exhibited not in what a performer says about what he or she does; a performer's musical understanding is exhibited in the quality of what she gets done in and through her actions of performing. (...) Such "reflecting-on-action" can and does occur. For the most part, however, performers think nonverbally in action, reflect-in-action. and know-in-action (ELLIOT, 1995: 56)

Assim, a valorização da performance por parte dos professores, muitas vezes fora de suas aulas, vem corroborar a ideia exposta inicialmente que, em aulas de performance o "o que" e "como" apresentados por Penna (2013) passe fundamentalmente pela performance na prática. Desde o conteúdo até mesmo a maneira de transmiti-lo deva passar pela prática, aliando-se a processos e conhecimentos culturais. Assim, tendo a prática como principal suporte para as aulas, a verbalização torna-se difícil, ou mesmo talvez não seja o melhor meio.

Na questão 2 do questionário respondido pelos professores, o item "performance dos alunos e suas dúvidas" é o item mais valorizado, segundo os professores, em suas aulas. Ainda devemos complementar que o item

“performance do professor demonstrando como fazer” dividiu as opiniões, tendo suas respostas igualmente divididas. Por outro lado, em todas as aulas observasse que a performance do professor foi um recurso muito utilizado. Ainda podemos destacar que 75% dos alunos também valorizaram este item.

Podemos entender que a performance é a efetivação de conhecimentos em atividades práticas. Na literatura podemos localizar autores que utilizam o termo performance e outros que falam em práticas, entretanto ambos se referem a execução da música, o fazer artístico como instrumento de ensino e desenvolvimento do próprio fazer artístico. Regelski (2005) comenta: “Because music as praxis is rooted in the doing of music, the planning, executing, and evaluation of instruction and learning are all benefited instead by abundantly observable results that, as praxial benefits, also further motivate students (REGELSKI, 2005: 235)”.

Talvez possamos pensar numa pedagogia retroalimentada pela performance, em que música se ensina e desenvolve com o fazer música. Em que conhecimentos musicais, profundos, só possam ser acessados e transmitidos por meio desta. Assim, a prática e a performance em situações reais devam ser os fundamentos para as aulas. Regelski (2005) afirma que: “such a praxial curriculum invokes a development spiral or progression of musicianship refinement resulting from encounters with more realistic examples and practical challenges of the ultimate kinds of praxial consequences pointed to by the action ideals at stake (REGELSKI, 2005:236)”.

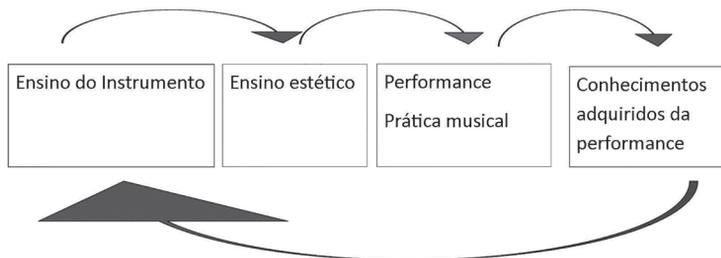


Fig. 1 pedagogia retroalimentada pela performance, o ensino começa e termina na performance

Desta maneira, este ciclo de performance e prática se retro alimentam, criando um processo pedagógico em que a performance e prática musical são o começo e o fim. McGill (2007) ainda complementa que devemos descartar a falsa barreira entre técnica e musicalidade. A musicalidade só pode ser completamente alcançada se a técnica não for um empecilho. Do mesmo modo, a técnica só faz sentido como caminho para uma expressividade artística. Devemos ser capazes de fazer música como um discurso coerente e compreensível.

Nos questionários e nas aulas observadas ficou clara a distinção de concepções sobre técnica e estética de alguns professores. Nos questionários, 66% dos professores transparecem que separam a técnica da estética. Do mesmo modo, observamos que os professores A e B separam uma da outra - em suas aulas há momentos em que somente tratam de questões técnicas e outros de estéticas. Em uma das aulas, o professor A ainda fez a seguinte recomendação para o aluno: “o método é técnica, chegou na música faça música”. Por outro lado, os professores C e D, trataram das duas questões simultaneamente. Mesmo quando os alunos estavam tocando exercícios técnicos, suas observações tinham algum conteúdo estético. Exemplificando: em uma aula o professor C pediu para que o aluno pensasse em “um arco de frase”, afirmando que pensando na tensão e repouso da frase o aluno conseguiria tocar uma determinada nota aguda que estava com dificuldade.

A música sempre envolve várias formas de pensar e fazer, ligadas a específicas habilidades, ideais e valores musicais, numa prática necessária para domínio desta essência processual da musicalidade (GRUHN, 2005). A busca da musicalidade é um processo progressivo em que estudante e professor encontram e resolvem problemas genuinamente musicais e que surgem da prática (ELLIOT, 2005).

Lehman *et al.* (2007) afirmam que alguns atributos dos professores interferem na relação do processo cognitivo do aluno. A qualidade das observações dos professores sobre a execução dos alunos faz com que aos poucos ele consiga “internalizar o professor” e traçar metas e objetivos. Instruções objetivas fazem com que o aluno crie internamente imagens e metáforas.

A reflexão prática é fundamental para o desenvolvimento da musicalidade porque o fazer musical existe a partir de uma série de hábitos, sentimentos, rotinas, etc. Desenvolver a musicalidade é, em parte, criar uma conscientização de um fazer musical, incluir julgamentos sobre a natureza do fazer e da obra musical em cada contexto (ELLIOT, 1995).

4. Questões estéticas nas aulas de trombone

Nos questionários que os professores responderam os itens relacionados à estética não foram muito valorizados. Na questão 2, sobre o que os professores mais valorizavam em suas aulas, o item “expressividade” foi classificado como de média importância por 66% dos professores. Na questão 3, sobre a performance dos alunos, o item “musicalidade” também foi classificado como de média importância por 45%. Na questão 7, a respeito da rotina de estudos, os “exercícios melódicos” foram apontados como de mediana importância por 53% dos professores. Entretanto na questão 4, relativa a explicação dos professores, o item “gênero/estilo” mostrou-se controverso, 47% valorizam este item, enquanto outros 41% atribuíram média importância (BOTELHO, 2016).

Questão 2: Itens mais valorizados nas aulas	Expressividade	66% Importância mediana
Questão 3: Itens mais valorizados nas performances	Musicalidade	45% importância mediana
Questão 4: Itens mais valorizados explicações dos professores	Gênero/estilo	47% grande importância 41% importância mediana
Questão 7: itens valorizados na rotina de estudos	Exercícios melódicos	53% importância mediana

Fig. 2 quadro resumido com as respostas dos questionários dos itens relacionados à estética

Mcgill (2007) inicia seu capítulo intitulado “Talent?” assim: “Most musicians feel it is possible to teach technique. Yet many of those same musicians also feel it is practically impossible to teach someone to be expressive; how often has on heard the phrase “You’ve either go it or

you don't"? (McGILL, 2007:18)". Com já deixamos claro, entendemos que aspectos relacionados à estética podem e devem ser ensinados. Também já apontamos a dificuldade dos professores em se expressar verbalmente sobre este assunto. Elliot (1995) lembra que devemos ter conceitos mais amplos e que a estética não é inata:

Performing depends on the deliberate formulation of purposes in a definite context. (...). To perform music is to achieve intended changes of a musical kind through actions that are taken up deliberately, or at will. What this means, in turn, is that to perform music is to act thoughtfully and knowingly. For selecting, deploying, directing, adjusting, and judging are definite forms of thinking and knowing. (ELLIOT, 1995: 50).

Acreditamos que a música deva ser o objeto principal das aulas de trombone. Os próprios professores já deixaram claro, por suas repostas, que acreditam que a performance é o principal em suas aulas. Nos questionários dos alunos, as questões estéticas foram pouco valorizadas também. Nas questões que poderiam responder abertamente, há grande predomínio de elementos técnicos. Três alunos, dois do professor A e um do professor B, escreveram literalmente: "a técnica é o caminho para a performance". Portanto, a música deve ser o objeto principal das aulas de trombone, os próprios professores já deixaram claro por suas repostas que a performance é o principal. Nas questões que os alunos poderiam responder abertamente, há grande predomínio da técnica. Ora é possível pensar performance desassociado de música? Aparentemente, há uma tendência ao tecnicismo na maioria das respostas. Soloboda (2008) comenta:

Em nossa própria cultura, na qual se dá ênfase às *performances* em que se reproduzem as composições 'artísticas' significativas, os professores sentem-se obrigados a dirigir seus alunos para o tipo de apreensão técnica e formal que acabará por permitir a realização culturalmente aceitáveis de, digamos uma sonata de Mozart ou um estudo de Chopin (SOLOBODA, 2008:303)

A princípio, quando analisamos os questionários, parece-nos que os professores privilegiavam as performances e que nelas há uma propensão a valorizar somente questões ligadas à técnica, dando ênfase à afinação. Entretanto, após nossas visitas tivemos uma compreensão bastante diferente

sobre tais aspectos. Principalmente observando estratégias semelhantes entre professores que, em seus perfis pedagógicos, demonstraram concepções dispares sobre o tema. Os professores A e B transpareceram que entendiam que técnica e estética devem ser tratadas separadamente, sendo que o último professor ainda afirmou isto durante as observações. Por outro lado, os professores C e D demonstraram em suas aulas que concebiam técnica e estética conjuntamente. Vale ressaltar que o último transparecia em seu questionário certa predileção pela técnica.

5. Estratégias observadas

Em nossas observações, duas estratégias foram repetidas, com algumas pequenas variações, em todas as aulas observadas: a condução do professor (seja por gestos como um maestro, seja cantando) e sua própria performance. As duas estratégias mostraram-se complementares, entretanto a proporção em que elas foram empregadas variou muito de professor para professor. Não encontramos nada na literatura que fizesse alguma menção a estas estratégias observadas nas aulas.

Em todas as aulas, por vários momentos durante a execução dos alunos, os professores realizaram movimentos como se estivessem conduzindo os alunos, movimentos como os de um maestro. Estes movimentos foram feitos, principalmente, quando os professores estavam preocupados com o fraseado e seus contornos. Muitas vezes indicavam algumas dinâmicas não escritas e mudanças de caráter. Ficou claro nas observações que após as explicações verbais do professor, geralmente, os alunos não eram capazes de reproduzir estes detalhes. Porém, quando os professores faziam tais gestos, era quase que imediato a mudança no que o aluno tocava.

Frequentemente não nos parecia que o aluno estava olhando diretamente para estes gestos, nem mesmo que o próprio professor tivesse consciência desta ação. Todavia, era clara a comunicação existente entre os dois; uma comunicação muda, velada e provavelmente quase inconsciente. No entanto, o resultado era notório nas execuções dos alunos. Por outro lado, quando o professor parava, o aluno por muitas vezes voltava a tocar como o fizera anteriormente.

Associado a estes gestos, ainda observamos que os professores cantavam junto com a execução dos alunos - geralmente isto era associado aos gestos também. Em raros momentos, observamos somente o professor cantando. Uns professores utilizavam mais gestos; como o professor A, e outros que cantavam mais, como o professor C. Millican (2013) afirma que: “expert applied teachers during private instruction have a clear auditory image that guides their decision making and that teachers value modeling musical skills and performances to their students as an effective way to convey musical concepts (MILLICAN, 2013: 47)”.

Por meio destas estratégias, os professores conseguiam transmitir as concepções estéticas que pretendiam, mesmo que parcialmente. Os dois professores que, aparentemente, não faziam diferença entre estética e técnica utilizavam as mesmas estratégias para adequação/correção de alguns itens puramente técnicos, em especial a articulação. Sloboda (2008) lembra que “o treinamento musical é o meio da aquisição de habilidades específicas que tem como base a enculturação (SLOBODA, 2008: 284)”. Deste modo, o que os professores procuram fazer é transmitir conceitos estéticos, não verbais. Assim, seja conduzindo com as mãos, tocando, ou cantando, procuram tornar-se modelos ideais, padrões a serem alcançados. Devemos lembrar que o ambiente de sala não é um ambiente de prática real, mas sim uma simulação. Deste modo, através desta idealização procura-se criar modelos estéticos sólidos nos alunos. Millican complementa que: “as students perform each excerpt, the teachers simultaneously evaluate their performances while referencing a mental image or model of the ideal performance. This image may be a visual representation or an aural one (MILLICAN, 2013: 48)”.

Desenvolver a capacidade de ouvir e agir sobre isto é fundamental para formação do músico. Acreditamos que estas estratégias além de desenvolverem estas habilidades ainda a utilizam para transmissão do conhecimento. Este processo era, aparentemente, inconsciente tanto para os professores como para os alunos. Observamos que esta estratégia só seria eficiente a médio ou longo prazo. Efetivamente, os alunos conseguiam reproduzir o que era proposto pelo professor de imediato ou após poucas repetições. Todavia, ficou evidente que tais mudanças não tinham efeitos prolongados. Em vários casos, no exercício e/ou peça apresentado em

seguida, os alunos já não eram mais capazes de reproduzir as recomendações feitas anteriormente pelo professor. Sloboda (2008) refere que muitas vezes o aluno mostra-se incapaz de transferir a sugestão de um fraseado para uma passagem específica para outra sequencia semelhante. Em outro momento, o autor informa que um dos pontos fundamentais para o aprendizado é a repetição. Explica-nos que não podemos pensar em resultados imediatos: “as pessoas tornam-se hábeis numa certa tarefa quando são confrontadas com sucessivas oportunidades de envolver-se com elementos desta tarefa (SLOBODA, 2008: 286)”.

Outra estratégia utilizada pelos professores, observada com bem menos frequência que as anteriores, era fazer os alunos cantar, reproduzindo suas instruções. Cada professor utilizava esta ferramenta de uma forma diferente. Quando os alunos apresentavam problemas persistentes de afinação, o professor C fazia seus alunos cantarem e corrigia a afinação primeiro com o aluno cantando. Os professores B, C e D também utilizavam esta ferramenta para correções relacionadas à articulação. Nos exercícios de aquecimento do grupo de trombones do professor A, também realizou exercícios de escalas lentas que foram primeiro cantadas, buscando-se afinação e equilíbrio, antes de tocar.

Entendemos que todos estes fazeres ajudavam aos alunos a criarem uma ideia clara de como gostariam que suas execuções soassem. Desenvolvem modelos baseados tanto nos exemplos dados pelos professores tocando e cantando, como por suas próprias performances, ou quando eram conduzidos pelos professores com gestos ou também cantando. Millcan (2013) ainda afirma que: “students develop the ability to quickly evaluate these models, and teachers use this skill to their advantage (MILLICAN, 2013:50).”

Acreditamos que estes modelos são fundamentais para a criação de processos de autorregulação. Isto é um fator muito importante. Grande parte da prática do aluno não é supervisionada pelo professor. Nos casos específicos das universidades visitadas, os alunos tinham um ou no máximo dois encontros com o professor por semana. Os alunos tinham de 60 a 90 minutos de aulas individuais semanais. Deste modo, em suas práticas não supervisionadas os alunos devem ter seus modelos claros. Assim: “Teachers are responsible for teaching music students how to practice, and

even young musicians recognize this as a characteristic of a good teacher. The teacher is an integral cog in a motivational cycle of practice, reward, and achievement. With better practice comes greater and more rapid skill development (Lehman *et al.*, 2007:62)”.

Deste modo, mesmo compreendendo que o ambiente da sala de aula é um ambiente artificial de prática, o professor pode transformá-la em um elemento essencial e principalmente acelerador do desenvolvimento do músico. Assinalamos que todas as estratégias utilizadas pelos professores para tratar de questões estéticas buscavam fazer com que os alunos criassem uma compreensão através da prática. Assim, os alunos apresentam suas dúvidas ou os professores apontam os problemas; assim, o professor faz explicações sobre como o aluno deve fazer para atingir o que deseja - seguido de sua demonstração como fazer, principalmente apresentando aos alunos o resultado que deve alcançar e/ou como tal situação deva soar. Por fim, o aluno executa. Durante esta performance o professor pode ou não conduzir o aluno por meios de gestos ou cantando. A tentativa por parte do aluno resulta na assimilação do conceito. Quando o aluno gera uma nova dúvida, o ciclo começa novamente.

Barry & Hallan (2002) indicam a importância das demonstrações dos professores:

A study of the relationship between student-teacher interactions in the college music lesson and subsequent individual student practice behaviors revealed that student practice habits were influenced to a limited degree by their teacher's advice, but the most powerful influence was the teacher's instruction style. What the teachers actually did during the lessons (e.g., the teacher demonstrating a particular technique or having the student try a particular approach) had a more profound influence upon their students' practice than what they said (BARRY & HALLAN, 2002: 157-158)

Entretanto, observamos que os alunos sempre procuravam na prática adequar as explicações às sensações produzidas na execução prática, buscando reproduzir os exemplos demonstrados pelo professor. Exatamente o mesmo processo de retroalimentação que sugerimos no início, em que a prática solidifica e faz avançar as habilidades musicais. Ressaltamos que a interiorização e automatização podem requerer várias repetições.

5. Considerações finais

Na literatura específica sobre instrumentos de metais e/ou trombone fica clara uma divisão entre técnica e estética. É até compreensível se pensarmos que seu objetivo principal seja a técnica destes instrumentos. Alguns autores, como Johnson (2012) e Friederikensen (2013), tem o cuidado de afirmarem, em vários momentos de seus textos, que o objetivo do estudo do instrumento é a música. Entretanto, os autores têm dificuldades em apontarem como fazer o desenvolvimento estético do aluno. McGill comenta sobre este assunto:

Many musicians have a impression that the world of musical study is cut two different cloths: 'technique' and 'musicality'. The truth is that if either of these elements is missing , there can simply be on music. Music cannot exist without notes and cannot live without expression (McGILL, 2007: 264).

Os professores entrevistados e observados eram de cursos de graduação, portanto acreditamos que seus alunos tenham nível intermediário/avançado e que seu objetivo seja alcançar o nível de *expert*. Deste modo, diferente de quase todos os professores, acreditamos que a valorização do desenvolvimento da musicalidade seja algo de fundamental importância. Parafraseando Kleinhammer (1963) devemos formar músicos e não somente trombonistas.

Assim podemos supor 4 quatro hipóteses:

1. os professores acreditam que a musicalidade e o domínio da estética é inato, cada aluno já nasce com este “dom”, esta “habilidade” (deste modo não há influência sua e nem se pode desenvolvê-la)
2. os professores acreditam não ser nas aulas de instrumento o local para desenvolver a musicalidade (pela valorização da prática de conjunto, podemos supor que este seja um dos lugares para isto)
3. os professores acreditam que a musicalidade, estética e estilo, sejam questões secundárias, que pouco importam ou nada significam no ato de tocar trombone
4. O professor não sabe trabalhar esta questão

Apro (2006) afirma que as questões referentes às estéticas têm passado recentemente por uma mudança. O autor explica que: “(...) numa performance, o que era explicado, meramente como “inspiração divina” (intuição), “maneira correta” (tradição), passa, agora, a ser paulatinamente substituído por consistentes reflexões teóricas revertidas em conhecimentos aplicados na prática (APRO, 2006: 27)”.

Nos questionários aplicados aos professores de trombone das universidades brasileiras, constatamos que os itens relacionados à estética tinham, de modo geral, média importância para a maioria. Entretanto, nas observações em 4 universidades, pudemos perceber preocupações sobre a performance e estética. Também observamos que conduzir os alunos por gestos (parecidos com os movimentos de um maestro) e/ou cantar eram estratégias comuns e eficientes de todos os professores, apesar das diferenças em suas concepções.

Entendemos que todos estes artifícios ajudavam aos alunos a criarem uma ideia clara de como gostariam que suas execuções soassem. Assim buscavam desenvolver modelos baseados tanto nos exemplos dados pelos professores tocando e cantando, como por suas próprias performances quando eram conduzidos pelos professores com gestos ou também cantando.

Referências

APRO, Flavio. Interpretação musical: um universo (ainda) em construção. In: LIMA, Sonia Albano (org.). *Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora Ltda, 2006, 24-37

BARRY, Nancy & HALLAN, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richard & McPHERSON, Garry (ed.). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford Press, 2002, 151-166

BOTELHO, Marcos. O ensino de trombone nas universidades do Brasil: resultados preliminares In: XII SIMCAM *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Porto Alegre: UFRS, 2016, 274-282

ELLIOT, David J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford Press, 1995

_____. *Introduction*. IN Praxial Music Education: Reflection and dialogues. Org: David Elliot. New York: Oxford Press, 2005

FARKAS, Philip. *The art of playing Brass*. EUA: Wind Music, Inc, 1989

FREDERIKSEN, B. *Arnold Jacobs: Song and Wind*. USA: Windsong Press limited. 2013

GRUHN, Wilfred. Understanding musical understanding. In: ELLIOT, David (ed.). *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford Press, 2005, 98-111

JOHNSON, Keith. *Brass performance and pedagogy*. New Jersey: Pearson Education, Inc. 2002

KLEINHAMMER, Edward. *The art of trombone Playing*. Texas: Gore Publishing, 1963.

KLEINHAMMER, Edward & YEO, Douglas. *Mastering the trombone*. Ithaca: Ensemble Publications, 2012

LEHMANN, A. & SLOBODA, J. & WOODY, R. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skill*. New York: Oxford Press, 2009

McGILL, David. *Sound in motion: a performer's guide to greater musical expression*. Bloomington: Indiana university press, 2007.

MILLICAN, J. Describing Instrumental Music Teachers' Thinking: Implications for Understanding Pedagogical Content Knowledge In: *National Association for Music Education* 2013, 45-53

PENNA, Maura. Introdução. In: MATERO, Teresa & ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2013, 13-24

REGELSKI, Thomas A. Curriculum: implications of aesthetic versus paraxial philosophies. In: ELLIOT, David (ed.). *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford Press, 2005, 219-248

SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução: ILARI, Beatriz & ILARI, Rodolfo. Londrina: Eduel, 2008

8

Teaching the Newest Technical Performing Elements to the Artist-Pianist of the 21st century

Meglana Apostolova

Avant-garde piano music rediscovered the piano as a musical instrument. In addition to using traditional techniques of piano performance in new and different ways, piano compositions after the avant-garde (especially in the second half of the 20th century) create and need a totally different kind of technique, that was unthinkable in the music of previous eras. In this article, we would like to shed light on the purely practical side of the implementation of avant-garde compositional intent, on specifics of the “craft” of piano interpretation.

The interpretation of avant-garde and post-avant-garde piano works is still a serious problem facing the pianist. Although we live in the 21st century, training specifically geared to young pianists and musicians for the performance of the avant-garde music of the 20th century has still found no corresponding place in the curriculum. Avant-garde music is fundamentally different from its predecessor and definitely requires special training to achieve a thorough concept of performing and inspired realization.

The main questions that we need to think about are:

1. What avant-garde composers really want of us - the performers of their works?
2. What they teach us as interpreters of their compositions?

Or perhaps, putting the question in a different way, what do we need to learn to be able to successfully interpret new music? In short: what should the piano performer of the 21st century be, after the big changes avant-garde made in the art of music?

We believe that the biggest difference in the performing manner the pianist needs to get used to, the biggest “new thing” in piano interpretation of this music, refers mostly to the new position of the piano performer, the new “roles” that avant-garde music gives him by loading him with much greater responsibilities, than music from any previous musical era, along with the higher expectations in terms of his intellectual, professional, psychological, mental and technical preparation.

The role of the artist-pianist is to realise the creative ideas of the composer in a particular sound image, to “materialize” the spiritual values, that the author has encoded in the piano work and to give real physical dimensions of ideas and feelings. The performer is the one, who must transmit and “deliver” them to those, for whom they are intended – the listeners, and this can be done only on the basis of a technical mastery. The performance of the concert pianist depends largely on his technical resources. The technical excellence of the pianist decisively influences the final result of the interpretation. Each pianist spends long hours working on the piano keyboard to develop a great range of performing techniques and habits; but for the interpreter of avant-garde music of the 20th century and beyond, pre-prepared stock, already made on the basis of the traditional piano techniques, is in no case sufficient. Referring to avant-garde and post avant-garde pieces, the performer must know, that he is standing in the path of new pianism, that will be necessary to reach new horizons and develop a new level of piano mastery. To go down this way, he should liberate his mind from routine and well-trained habits and activate his creativity. Open-mindedness and the purity of the psychological attitude are the first conditions, that must be achieved, the first obstacles, that must be overcome. As Leonid Goldin said: “Psychology of performers of classical repertoire needs reconstruction” (GOLDIN, 1989, p. 3).

Master performing methods, which are necessary for the realization of contemporary piano works, cannot fit into the established elements of piano technique. Avant-garde music is based on chords, that are not octaves with harmonic filling (as are most common chords of earlier music), the scores are not filled with arpeggio-like passages, and the big distances are not “jumping”, but a new way of expression. Here everything is radically different from previous music and the composers treat all the elements of

musical language in a new way. This is music that is totally emancipated from tonality and all relationships, arising from this type of composition; this is music that is looking for new expressions, unused in the earlier music; this is music, that needs a new kind of piano technique.

The technique in the piano works of the avant-garde and post-avant-garde music is very diverse. It would hardly be an exaggeration to say that every piece, every passage and even each configuration require specific technical skills. The performer is required to reconstruct his technical apparatus and enrich his techniques, depending on the features of each composition. In the new music, every work is a world with its own unique characteristics that require unforeseen technical methods in performance.

There is no doubt, that much of the revolutionary musical movement of the 20th century is deeply connected with the new very important role of the sound-timbre in the new compositions. European music theory teaches us that sound has four main characteristics and they are: height, duration, volume and timbre. But the history of professional music proves, that these four qualities of sound were never equal. The height and duration of tones were the most important elements for centuries. Volume was used, but was also relatively neglected. In a large number of musical scores dynamics were not present in the musical notations, made by the authors. This raises the question: why? Our understanding is: because these composers did not think “dynamically”, when they were creating their music; they did not believe, that the differences in volume in the performance would impact significantly on their works.

It is necessary to pay attention to another fact - the qualities of the old musical instruments. The technical capabilities of most of the instruments, for which the old music was written, were actually very limited in terms of dynamic sound. If we think about the piano music for example: Virginals, Harpsichords or all other precursors of contemporary piano instruments – when the performer presses the keys, a little feather gently “plucks” the strings. The result obtained is a gentle sound, quieter than the one of the guitar. Even Beethoven, for whom fortepiano was a favourite instrument, with his grandiose ideas and dynamic signs forte-fortissimo, actually had no idea how his compositions would sound on modern instruments, because the piano has significantly evolved and has completely different

capabilities from the instruments of his time. The above applies for all the other classical instruments as well. We should also consider electronic instruments. These have been the greatest passion of the 20th century and have created a whole new type in music, called electronic music. We cannot ignore the other ways the electronic affects the art of music either, such as electronic capabilities to increase the volume of the quietist acoustic instrument by using microphones and amplifiers.

Trying to analyse the historical use of timbre, we will see that for the composers of the 20th century and after, the timbre becomes the most interesting and most exploited sound quality, just because of the aforementioned reason - because it had been neglected before. What was the role of timbre in earlier music? Timbre had a role in differentiating instruments: the work was written for violin and piano, for example - that was a work for two sound-timbres, the timbre of violin and the timbre of piano. But the musicians of the 20th century looked to timbre with new eyes. They penetrated deep into the richness and nuance of the musical tone and reached levels, never suspected by the earlier musicians: they raised the role of timbre to a decisive and formative one for the musical works. This love of the undiscovered beauty of sound in terms of timbre, led to a full study, even in the most inconspicuous details of the timbre of existing classical instruments. It led to the inclusion of exotic and unusual aspects (for classical music instruments) from other musical cultures and last but not least - lead to inventing new musical instruments - the electronic ones.

Alfred Brendel, one of the greatest pianists of the 20th century, says that established in the history of European music is the idea, that volume and timbre are peripheral, additional and not basic characteristics of sound and that this is a prerequisite for the tonal compositional technique (BRENDL, 1988). But the new music came up with new ideas and new visions on the issue of tone qualities. Timbre came to the fore in musical art and was developed to higher levels and became a function. Timbre guidance of the musical form began replacing harmonic functionality. In the new compositions interval's and timbre's relations between tones appear as an analogue of the harmonic functional connections. Timbre not only reaches independence and freedom, unsuspected before, but also becomes one of the most important and most valuable qualities of sound; it started

expressing the main musical thoughts and became the final regulator of the semantic functions of all other musical elements.

This special treatment of the timbre, also called the “color”, this strong demand to find the specific inner beauty of sound, created a new concept of musical sound, which grew into the practice of musical creativity as a new tendency.

Special attention to sonority, to the “colour” of the musical tone, to the specificity of sound, starts earlier. It characterises certain musical styles from the second half of the nineteenth century. This time we could define as a milestone in the history of musical language, when the importance of the timbre factor visibly grew, and thus increased the role of timbre effects. Many talented composers were striving for new discoveries and new musical sonority in their works. Their creativity developed a tendency to blur the boundaries between “primary” and “secondary” tonal qualities. Moreover - secondary qualities, led by timbre, grew into more significant ones and attracted much more attention. This movement toward the emancipation of timbre is one of the main factors for the birth of the style of impressionism in the art of music - the names of Debussy and Ravel are particularly important to this process. Also, outstanding in this respect are the merits of Mussorgsky and Rimsky-Korsakov. Bela Bartok composed “Music for strings, percussion and celesta” and presented timbre in another previously undiscovered aspect.

But when looking for the decisive step, the beginning of true timbre dramaturgy in music, we definitely come to the works of the composers of the New-Vienna School: Arnold Schoenberg and Anton Webern particularly. The music of Webern is based on phenomena such as timbre contrast, the playing with and comparing mono-timbres with poly-timbres as sounds and combinations of sounds. Here we can talk about the creation and use of a new comprehensive system of timbre relations, which has its own engine for development, such as: striving for differentiation or striving for unification, striving for independence or striving for fusion of timbres, striving for conflict or striving for conflict’s resolution, as well as contrapuntal treatment of timbres etc.

Consideration of those, who made a special contribution to the development of sonoristic technique must admit composers as

Roman Haubenstock-Ramati (“Symphony of timbres”, written in 1957, is considered one of the first sonoristic works), as well as Gyorgy Ligeti, Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen and Krzysztof Penderecki.

Another composer, seriously interested in sonoristic creativity, was Witold Lutoslawski. He launched his own concept of “pure sound” that stands as a major criterion for the value of musical and artistic work: “the natural purity” of sound material, its “primordial purity” (ADORNO 1982, p. 271).

The new music set the value of the verticals not according to the modes, but according to their sound-qualities, according to their “colours” and sonority, according to “acoustical riches” (KOSACHEVA 1975, p. 9).

Let us emphasize again the most significant change in the new music - we find it into the different aesthetic and value criteria in the new music, in the composers’ search for “the aesthetic beauty of the sound matter, its primordial beauty” (ADORNO 1982, p. 271), in demand for “pure sound” (a concept of Lutoslawski). Perhaps Gyorgy Ligeti explains most clearly the sonoristic philosophy in his interview with himself, saying that quitting non-harmony leads to harmony, but this is a new and different harmony (LIGETI, 1978). In another interview with Ursula Shtyurtsbeher on the occasion of his orchestral piece “Atmosphere”, he said that melody, rhythm and harmony are continuously depressed, timbre and dynamics are the real winners of the musical form and that the timbre is an essential part of his work (LIGETI 1995, p. 11).

The piano performer can find a variety of sonoristic expression and elements in the avant-garde and post avant-garde piano scores. Even though, when we talk about the totally new kind of technique, that was never thought of or used in the music of previous eras, we need to pay some special attention to two main phenomena: the direct play on the strings of the instrument and the use of the wooden body of the piano to produce sounds.

Playing directly on the strings with hands

The treatment of the piano like a harp in a horizontal position is one of the most typical and wonderful manifestations of the new handling of the

instrument. This type of performance has two main phenomena: playing on the strings with hands and using sticks, brooms or brushes to bring the strings into vibration.

Some pianists think (and it is our opinion too), that the direct touch to the strings gives an incredible sensation and produces much more acute and accurate tone, even in the quieter dynamics, than use of the keys allow. “Introductions are significantly softer, and the sonority is transparent with matte-pastel shade.” (LUNGAROVA 1981, p. 29). We find this description of Manya Lungarova very successful and poetic, finding ourselves direct play on the strings to be very impressive and beautiful. In her “Guide to modern piano sheet music” the same author classifies the playing of single tones with a pedal down into three categories:

1. by hammering with the pad of your finger on the string;
2. by simultaneously hammering the strings with the finger-tip and fingernail;
3. two types of pizzicato - performed with finger-pads of the second or third finger; or with two fingers at the same time; and pizzicato, which involved the nail as well (LUNGAROVA 1981, p. 29-30).

Single tones could also be grouped, forming melodic lines. The performance of such passages is even more complicated and requires the performer to find time to press the key (fast and silently) in advance, which will allow him to find the exact string he needs to pluck. If this method is technically impossible, then the decision is to prepare the piano “lyre” by marking before hand the strings, included in the melody.

Avant-garde and later composers of piano music also use the tremolo with pleasure. In these cases, the pianist must decide the fingering and the way to touch the strings - with nails or finger-pads, depending on how many and which strings must be used, as well as the nature of the sound image, which he wishes to build.

Another type of new technical problems are the clusters on the strings, which should be realised with full palm or with the hand bent, almost like making a fist, when the impact is performed practically with the middle knuckles.

Glissandos on the strings are also used in numerous varieties such as range and mode of play (with finger-pads or nails). Their performance also requires specific and new techniques, which must be specially exercised, like all technical exercises, through which the pianist was trained in traditional music.

Sliding along the strings is another interesting sound effect. It increases the quantity of techniques the contemporary pianist needs to master, so as to be capable of playing the new music. This method is also very beautiful and mysterious: the sound is quiet, the piano tone comes with echo-like flageolet, the height of which depends on the speed of the sliding hand along the string.

Playing on the strings with drumsticks, brooms and brushes

Playing with drumsticks, brooms and brushes directly on the strings is another new kind of technique, that the piano artist of avant-garde music has to learn and which, before the advent of new music, never belonged to any type of piano technique. This new way of performance requires the pianist to master this absolutely unusual technique in several aspects:

- To know the main types of sticks and brooms or brushes, used in this music: hard, soft, for triangle, for xylophone for cymbals, for percussion, etc.;
- To master the ways to hold them, up to a professional level;
- To master the ways of using them to play on the piano strings.

Another new technical training the contemporary pianist needs, is the knowledge of the piano “harp” or “lyre” - the string part of the instrument. For the orientation of the performer, composers usually divide it into four parts: soprano, alto, tenor and bass register - by analogy with the parties of the four-part choir; or three parts: high, medium and low register, corresponding to the common determination of the piano keyboard registers.

The following illustration shows the pattern of the piano lyre and the differentiation of the sonority.

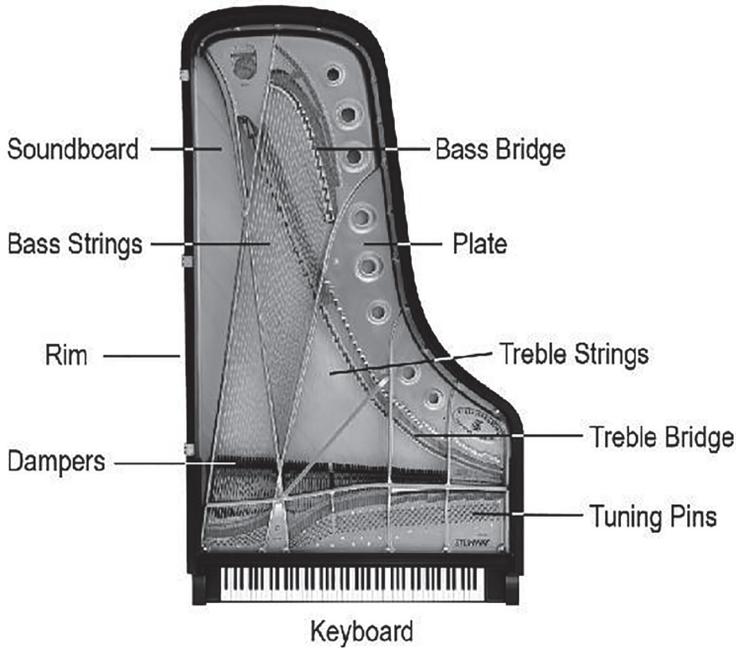


Figura 1: Diagram to show parts of the piano

Playing on the wooden body of the piano

As already pointed out, demand for all unused sounds from previous eras, is an important part of the aesthetics of the avant-garde and post-avant-garde music. One such element is the wooden body of the piano. Except that it is designed to provide good acoustic resonance of the instrument, composers-innovators see it as an unexplored opportunity and as having the qualities of a percussion instrument. So, the piano technique, which the pianist must possess, should include: drumming on the wooden part of the piano, playing with sticks on it and a readiness to realize any other interesting ideas of avant-garde and post-avant-garde composers as well.

Conclusions

For avant-garde music of the 20th century and beyond, the strings and the wooden body of the piano are more opportunities, additional sources of sounds, which find their places in compositions and that expand the expressiveness of those piano works.

The new thinking of the artists of the 20th and 21th century requires adequate, new piano techniques, by which to be realized in real sound. The new compositional techniques allow the liberation of thinking and involve a lot of creativity in composition and in performing the works.

- The scores of the piano works of the new music are saturated with complex and varied piano techniques, quickly changing from one to another, with spectacular and brilliant virtuosity. The richness of the image world, the diversity of thoughts and feelings seek expression in various piano techniques. Some of the most prominent are:
- Numerous jumps in different registers;
- Double notes requiring or not requiring highlighting of one of the tones;
- Different types of vertical combinations - from simple intervals to clusters with an elbow or two elbows, where some of the voices must be more stressed or vice versa - all voices should sound compact, as one tone, one colour, one timbre;
- Instant transfers of arms in different registers;
- Brilliant figurations with graphic melodic pattern, divided between both hands and covering almost a whole keyboard space that achieve a glamorous virtuoso effect;
- Quick horizontal or vertical constructions requiring nimble finger technique;
- All kinds of ways of sound-producing: tightly merged into legato lines, all varieties of non-legato, and numerous nuances of staccato;
- Playing with arms crossed. This, on one hand, enriches the score, on the other hand, it changes the psychological attitude of the player to the sound material;

- Differentiation of two manual panels (usually: right hand on the black keys and left hand on the white keys) - a technique, that leads us back to the old masters, whose works were composed for harpsichords and organs with two keyboards, which subsequently became a favourite technique of Prokofiev and which has found a place in many advanced piano scores;
- Different ways of highlighting an individual tone or vertical combination;
- Toccata style technique;
- Technical mastery of sound-tones directly from strings, without the mediation of keys and the keyboard;
- Developing a technique of using the wooden body of the piano for producing musical sounds, etc.

We believe, that it is impossible in this brief study to analyze all types of piano technique, which advanced composers call into service, because of its diversity and its specific manifestation in each work. Our assessment is that it is more important for the artist, performing this music, to understand, that this technique is not an end in itself, that it is not an experiment, but a conscious effort, seeking new ways to enrich the musical art. The authors realize the logic of dramaturgical development, define the specifics of musical content and achieve the desired sound image by using different keyboard techniques.

Nothing would help the interpreter of this new music more than the awareness of the fact, that the whole infinite arsenal of technical means, that he has to absorb in order to perform it, is entirely subordinate to the artistic goals and serves as a vehicle for their adequate interpretation.

To reach the required level would not be easy for a pianist trained in standard piano techniques. To realize this goal, it needs a lot of desire, inspiration and creative imagination. The performer should proceed with an open mind to these works, at a time, when he is completely convinced that the already established habits will be largely inappropriate in the performance of this music. He should not allow the brilliant mastery of certain technical methods, coming from the music of the past, to become an obstacle to the uptake of new values in the vibrant music of modernity. No store of knowledge, techniques and automatisms may be marginal in

art. The new technical possibilities of expression are always born earlier and faster, than we are able to master, as in this case, the expansion and improvement of craftsmanship should be done on the basis of the repertoire.

The more extensive the piano technique of the artist, the more varied and interesting the musical images he will be able to create on stage. Let us never forget the remarkable statement of one of the greatest piano virtuosos of all time Frederic Chopin, who even travelled with a small portable keyboard, so as to exercise at any time: "The ultimate goal is simplicity. Once one have overcome all difficulties, after he played a tremendous number of notes, simplicity is one that occurs as a last charm, as the last halo of art. Whoever wants to reach it immediately, he will never receive it, you cannot start from the end. One should exercise very much, really very much, to achieve this goal, it is not something easy." (STREICHER 1995, p. 34).

A pianist, performing avant-garde and post-avant-garde music, has no choice, but to be a virtuoso on the piano - a virtuoso in a radically new and unusual way, which includes the characteristics of the traditional, combined with the absolutely innovative and radically different parameters of the new virtuosity.

References

ADORNO, T. *O muzyke XX veka (About 20th century music)*. Leningrad. 1982.

BRENDEL, A. *Novata vienska shkola (The new Viennese school)*. Muzikalnoj zhizn. 1988.

GOLDIN, L. *Nekonkurentnosposobnata roza (The uncompetitive rose)*. Muzikalni horizonti. 1989.

KOSASHEVA, R. *Novaya bolgarskaya muzyka (New Bulgarian Music)*. Sovetskaya muzyka. 1975.

LIGETI, D. *Intervyu sys samiya sebe si (An interview with myself)*. Muzikalni horizonti. 1978.

LIGETI, D. *Ligeti zasiyava na muzikalniq horizont sled dramatichno bqgstvo ot Budapeshta (Ligeti is shining on the musical horizon after a dramatic escape from Budapest)*. Muzika Vchera Dnes. 1995.

LUNGAROVA, M. *Rykovodstvo po piano za syvremenen notopis (Piano manual for contemporary notation)*. Sofya: Izdatelstco Muzika. 1981.

STREICHER, F. *Shopen kato pedagog (Shopin as a pedagogue)*. Muzika. Vchera Dnes. 1995.

9

Nurturing the Twenty-First Century Musician Through Playing by Ear from Recordings in One to One and Small Group Instrumental Lessons

Maria Varvarigou

Introduction

Playing by ear is an enduring, central component in instrumental learning. In today's globalised world music learners of all ages use technology, such as CDs, Spotify, Garage Band, YouTube and apps on mobile phones, tablets and other gadgets to listen to recorded music from different musical genres. They also store and reproduce this music through singing or playing along in groups or alone often creating their own musical renditions. Musical recordings are in reality inflexible and in a sense 'tyrannical teachers', but music learners seem to find them 'less threatening to work with' and in many ways they seem to produce 'more fluent musical results' (Green, 2008, p. 55). This is because the recording acts as a teacher with 'an infinite patience, who repeats the phrase as long as the student wants without getting tired' (Lilliestam, 1996, p. 206). Moreover, the recording can become a partner one can play along with. This chapter explores how playing by ear from recordings during one to one and small group instrumental lessons can foster motivation and enjoyment, autonomy and confidence building, the development of aural skills and artistic imagination in both the instrumental teacher and the learner. Playing by ear from recordings is advocated, therefore, as an activity that should feature prominently in one to one and small group instrumental tuition from the very early stages of musical learning. The chapter concludes by proposing two routes that instrumental teachers could pursue when introducing playing by ear from recordings during instrumental tuition. These routes have been found to enhance music learners' aural skills, enjoyment in music-making and their artistic imagination.

Instrumental tuition in the twenty-first century

Globalisation and advancements in technology that took place in the twenty-first century have allowed people to listen to music twenty-four hours a day, to store musical tracks from a variety of musical genres for leisurely listening and to reproduce these through singing or playing along, with others or alone. As a result of these technological changes, pedagogy and the patterns of engagement with music tuition despite being portrayed as unchanging – there is for instance a recognised dominance of the master-apprentice model, have actually been influenced and developed within this context of rapid developments in technology. Hallam (2012, pp. 655-656) argues that there is no single ‘ideal’ approach to learning to play a musical instrument and that music learners might combine one to one tuition with ‘self-tuition through technology’, ‘self-tuition through experimentation or tutor books’, ‘informal peer learning’, ‘workshop sessions or master classes’, ‘small group tuition with students of different instruments’ and ‘small group tuition with students of same standard and instrument’, to mention a few. Moreover, there is growing cultural diversity in the demographic of music learners and the musical genres that they wish to explore during one to one and small group tuition. In particular, an increasing number of adults undertake instrumental lessons for leisure or learning (Hallam, Creech, & Varvarigou, 2017). What is more, vernacular music, such as popular, jazz, folk and traditional music, seems to appeal to instrumental learners and to be played along the western classical repertoire that is traditionally studied during one to one tuition (Brook, Upitis, & Varela, 2017).

Instrumental tuition has, nevertheless, been responding rather slowly to these social and technological influences. Firstly, one to one tuition is, according to the ABRSM’s (2014)¹ report, the preferred approach amongst instrumental learners in the UK for the personalised learning that it offers. However, the didactic, master-apprentice learning approach applied within one to one learning contexts (Carey, Grant, McWilliam, & Taylor, 2013; Gaunt, 2011) appears to be restraining rather than nurturing core attributes of the twenty-first century musician such as artistic imagination, personal

¹ The Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) is the UK’s largest music education body, one of its largest music publishers and the world’s leading provider of music exams, offering assessments to more than 630,000 candidates in 93 countries every year.

flexibility and lifelong enjoyment of music-making (Gaunt, Creech, Long, & Hallam, 2012; Ho & Chua, 2013; Varvarigou, forthcoming 2018) as well as tending to overlook the skills of ear-playing and improvisation. Historically, improvisation by ear was part of the classical music paradigm especially during the Baroque and Classical eras when musicians were expected to improvise spontaneously a whole piece, sets of variations, cadenzas as well as elaborating fermata points (Dolan, 2005). Nowadays playing by ear is less prominent in classical musicians' practice.

Secondly, instrumental learners seem to be demonstrating 'rather little responsibility around planning their own personal and professional development' (Creech & Gaunt, 2012, p. 697). Consequently, the lack of flexibility, autonomy and creativity during one to one tuition restricts music learners' prospects in developing the skills and attributes that would allow them to follow a 'portfolio' career in music, which entails multiple concurring roles such as that of a performer, arranger, composer, teacher or music facilitator in the community (Bennett, 2016; Varvarigou, 2016).

Playing by ear through recordings during one to one and small group instrumental tuition is advocated here as an activity that nurtures lifelong engagement and motivation in music-making; personal flexibility through autonomy and confidence building; aural skills; and artistic imagination from the very first stages of instrumental tuition. These skills enable music learners to develop their musical identities and to build successful careers as portfolio musicians of the twenty-first century.

Playing by ear from recordings and why it is important

Playing by ear in its purest form refers to playing music without the aid of notation (Musco, 2010). As a skill, playing by ear has been widely recognised for its contribution to the development of musical literacy and creative musicianship (McPherson, 1995; Priest, 1989; Varvarigou & Green, 2015). Mainwaring (1951) was amongst the first music educators to stress that playing by ear should be a salient component of formal music education, for it allows music learners to proceed from sound to symbol and not from symbol to sound. Mainwaring recognised this as the most natural process of learning music. This view was also shared by Edwin

Gordon (2007), who emphasised the significance of audiation: encouraging music learners to think in sound.

The importance of nurturing the skill of playing by ear – but not from recordings in these cases, has long been recognised in instrumental teaching and learning handbooks (Hallam, 1998; Hallam & Gaunt, 2012; Harris, 2008). Several studies have pointed out that playing by ear fosters auditive, visual, tactile/ motoric and verbal memories (Lilliestam, 1996); it promotes inner hearing that allows musicians to have an internal model of what the music sounds like before trying to reproduce it (Woody, 2012); and it engages both teachers and learners in imitation, invention and improvisation, which promote artistic imagination (Priest, 1985). What is more, Liperote (2006) argues that through audiation, which combines listening to, recalling, performing, interpreting, reproducing and improvising music that they have internalised, instrumental learners achieve increased performance skills on their instruments.

There is a difference between playing by ear *per se* and playing by ear from a recording. Whereas the former has been recognised in music education, as mentioned above, the latter is a specific sub-set of ear playing, and has only more recently entered into the formal realm (Green, 2006, 2008, 2012a). Playing by ear from recordings is directly linked to the advancements of technology since the beginning of the 20th century. It allows learners to copy music through audio technology (vinyl recordings, cassettes, CDs, Spotify, Garage Band) and/or through audio-visual technology (i.e. YouTube videos) both of which are easily accessible to all learners today. Green (2002) identified playing by ear from recordings as one of the core skills used by popular musicians in the process of learning music and of creating their own music within friendship groups and without the supervision of a teacher or expert. Playing by ear from recordings combines a deep integration of listening, performing, improvising and composing throughout the process of learning new repertoire. Popular musicians find this interpretative process highly creative. In addition, the fact that they copy music as a collective leads popular musicians to report experiencing high levels of enjoyment and motivation in music making. When this approach was adapted for small groups of music learners in secondary schools (Green, 2008) it emerged that the learners' enjoyment of playing a

musical instrument and their motivation in engaging in music-making and in practicing increased. Furthermore, their musical attainment improved significantly as the learners developed listening and music appreciation skills, skills in playing untuned percussion instruments, in finding pitches on instruments, in composing their own music and in improvising. Finally, the opportunity to collaborate together on a music project where the learners had autonomy in choosing the repertoire as well as the process of going about copying it by ear from recordings reportedly supported the learners' social skills. For example, many pupils who had previously been identified as disaffected and lacking in musical ability turned around and showed themselves to be responsible group leaders, helpful, keen students and in many cases able musicians (Green, 2008).

Playing by ear and from recordings: combining formal and informal learning approaches

Music educators stress that one to one and small group instrumental music curricula across all levels and contexts of tuition should promote learning that incorporates both formal and informal learning approaches, for they enhance music learners' education (Folkestadt, 2006). In many folk traditions playing by ear operates within very formal learning structures (Nettl & Russell, 1998) where the teacher/ master plans and guides the learning. In the same vein, playing by ear as adopted by the Suzuki method is formal and structured. Although listening and copying recordings is one of the core components of the Suzuki method (Suzuki, 1983), Suzuki did not promote playing along recordings, which is primarily the approach adopted in the two projects, the Ear Playing Project (EPP) and the Group Playing by Ear (GEP) project, described in this chapter.

Playing by ear from recordings as described here can be adopted as a less structured and informal approach with learners choosing and controlling the learning process and outcome. The differences between playing by ear as advocated by the Suzuki method and playing by ear from recordings are the following: Firstly, unlike the Suzuki method where the music repertoire is designed specifically for the learners' particular instrument, copying music by ear from recordings expects the learners to arrange the music

for their own instrument. Secondly, in EPP and GEP there is no repertoire differentiation depending on the learners' level of expertise. Rather, all learners can copy the same pieces or they choose their own music to copy. Thirdly, the involvement of the parents in the learning process is not required and the teacher is encouraged to stand back as much as possible. Fourthly, the learner is not expected to perfect each piece before moving on to the next one. On the contrary, the learner is aiming for an approximation or an arrangement of what is on the recording. Finally, the learner is strongly encouraged to bring to the instrumental lesson music recordings that they like and wish to copy by ear, influencing in that way the repertoire and the instrumental techniques that are explored and developed. In the same vein.

When playing by ear from recordings was adopted in one to one instrumental lessons (EPP), it was found that the music learners developed a better ability to identify and find pitches on their instruments, a better sense of pulse and rhythm, they became more able to retain music in their heads (musical memory), and their aural skills generally improved (Baker, 2013; Baker & Green, 2013; Green, 2012a, 2012b). Feldman and Contziuous (2011) and Woody (2012) emphasised that in order for any teaching approach to be used effectively, its value should be appreciated and advocated by the instrumental teachers. The instrumental teachers who used playing by ear from recordings as part of their weekly instrumental lessons in general reported that playing by ear from recordings during instrumental tuition facilitated an exploration of a novel way of incorporating aural skills training in one to one lessons; it helped them assess their learners' needs more carefully; it enabled them to encourage their learners' musical autonomy; it nurtured their own aural skills and confidence in using the approach and, on the whole, it supported their professional development (Varvarigou, 2014). Finally, small groups of musicians within Higher Education who engaged in playing by ear from recordings (GEP) reported experiencing numerous benefits. These included a significant advancement of their aural, improvisation, memory, repertoire appreciation, social and instrumental skills, as well as their personal and collaborative creativity (Varvarigou, 2016, 2017, forthcoming, forthcoming 2018).

Despite the reported benefits that learners can garner from engaging in playing by ear and playing by ear from recordings, many instrumental

teachers express their apprehension about adopting these approaches during their instrumental lessons. This apprehension often stems from a worry that music learners will not develop their skills in reading notation. Research, nonetheless, has highlighted that both approaches strongly support the development of sight reading skills, along with performing rehearsed music, playing from memory and improvising (McPherson, Bailey, & Sinclair, 1997; Varvarigou, 2016). These skills are highly valued and endorsed during the training of classical musicians (Williamon, 2004).

Other instrumental teachers are worried that by adopting a 'cooperative' or 'fellow traveller' approach (Jones, 2005), which gives the music learners more autonomy during one to one lessons, they may undermine their role as teachers. Individual tuition has revolved for decades around the master-apprentice model of teaching (Hallam, 2012), where instrumental teachers traditionally provide structure, specify expected outcomes and guide the learner through ways that the teacher considers as effective in approaching different music tasks. So, asking the teacher to stand back and to observe a learning process where the recording is taking in effect their role as the teacher, might make them feel that their authority could be challenged by the learners and their parents. Some teachers might also feel inadequately equipped to support their learners in playing by ear or improvising (Varvarigou, 2014) as they have never explored these skills as learners themselves. The purpose of the recordings during instrumental lessons though is advocated here as another medium to be used alongside notation for teachers to work with as they work with notation.

Playing by ear in instrumental lessons used to be fairly restricted to copying short aural exercises that instrumental teachers integrated into their lessons in preparation for aural tests. The benefits of using this approach are short-term and do not nurture any of the core attributes of the twenty-first century musicians, namely artistic imagination, personal flexibility and lifelong enjoyment of music-making. The use of recordings of real pieces of music, as adopted in playing by ear from recordings is beneficial for many reasons. Firstly, exploring real pieces of music motivates teachers and learners alike to create their own renditions of existing repertoire. These renditions can be recorded and shared with – or performed live to – friends and family thus promoting enjoyment in making-music. This enjoyment

can be experienced with others, such as the instrumental teacher in one to one lessons or the fellow learners in small group instrumental lessons, or alone. Secondly, teachers and learners can pick repertoire to share with one another from musical genres that they enjoy listening to. This opportunity to choose repertoire and ways of teaching it to their instrumental teacher or fellow learners enhances the learners' autonomy and builds their confidence as musicians. It also facilitates a transition from the extensively criticised master-apprentice model to a mentoring and coaching approach during one to one and small group instrumental tuition (Creech & Gaunt, 2012; Gaunt et al., 2012). Thirdly, the presence of the recording, which plays always up to speed without slowing down or stopping to accommodate the learners' needs, as the teacher would probably do, provides a blueprint that teachers and learners can use to build musicianship through exploration and experimentation. As the music is repeated, it can be stopped or started at one's desire. Depending on the level of confidence of the musicians the music can be copied as it is or altered, gradually supporting the development of the teachers' and learners' aural skills and artistic imagination (See Figure 1). Finally, an important way that playing by ear from recordings can influence instrumental pedagogy is with regard to what learners do with the recordings between lessons. Teachers could make recordings for the learners to use as a blueprint during practising; or the teacher could model playing by ear from recordings during the lesson, which the students could replicate at home. In some senses it is like talking the teacher home with you, the difference being that at home the student can have absolute control over how they interact with the recording.

Instrumental teachers and learners who have experienced playing by ear from recordings strongly advocate for its adoption in one to one and small group instrumental tuition (Baker, 2013; Green, 2008, 2012a; Varvarigou, 2014). The activity reportedly nurtures all the skills and attributes that twenty-first century musicians need in order to experience lifelong enjoyment in music-making and to build up successful portfolio careers in music.

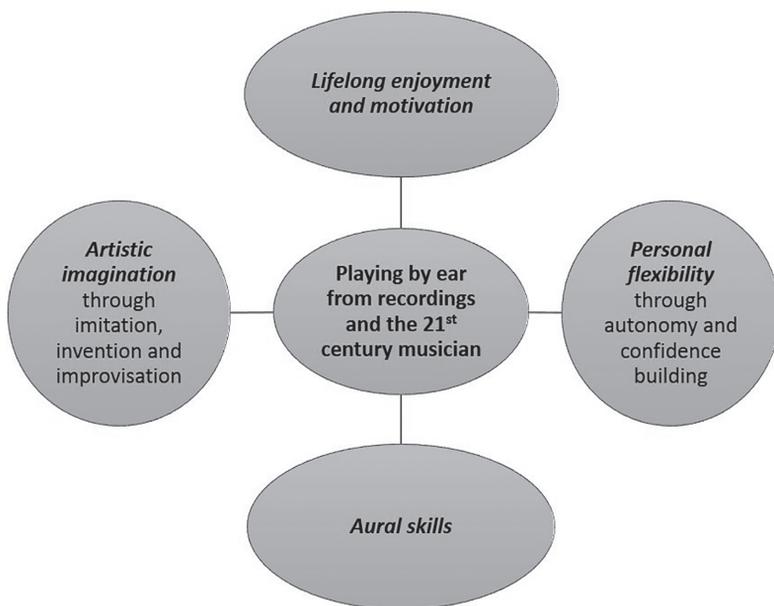


Figure 1: Nurturing the skills and attributes of the twenty-first century musician through playing by Ear from recordings in one to one and small group instrumental tuition.

Playing by ear from recordings – nurturing the twenty-first century musician

Lifelong enjoyment and motivation

Hallam and Bautista (2012) and Harris (2014) stress the challenges connected with motivating instrumental learners. The former explain that motivation is directly associated with identity and the goals individuals set for themselves: learning tasks are valued by the learners only if they support their developing identity. Additionally, the more closely aligned the goals set by the teacher and the learner are, the more likely it is that effective learning will occur. The latter, argues that instrumental learners can be motivated to pursue one to one lessons and to practise at home when they engage with music by ‘experimenting and exploring, connecting ingredients through making up exercises’ (p. 41) and by enjoying music with friends.

This sections provides examples from the EPP (more information on the aims and methods of the project can be found in Baker, 2013; Baker & Green, 2013; Green, 2012a; Varvarigou, 2014; Varvarigou & Green, 2015) and the GEP projects (more information on the aims and methods of the project can be found in Varvarigou, 2016, 2017). Allowing learners in both projects to select real pieces of music that they liked and identified with to copy by ear from recordings during one to one and small group lessons supported the development of their musical identities (MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2009). Furthermore, choosing the approach that they found more suitable whilst copying the music by ear from recordings and using it to teach their instrumental teacher or fellow learners in small groups encouraged the learners to set goals that were meaningful to them. The combination of selecting repertoire and the teaching approach that they considered appropriate, has led the instrumental learners of both projects to report high levels of enjoyment and motivation in making music with others and alone.

- *'I most enjoyed when [playing by ear] worked and put [my] on spin on it' (Helena, flute, GEP).*
- *'I most enjoyed exploring different styles and genres' (John, piano, GEP).*
- *'I most enjoyed choosing and playing our own choice piece (Angel, sax, GEP).*
- *In this third session we chose a piece of our choice. After some deliberation, we chose Lady Gaga's 'Bad Romance'. We researched pop songs in C major to make things easier for the xylophone and this song was popular with everyone. In the remaining time I was able to work out most of the notes of the Intro and first verse on the xylophone by ear and everyone else was able to put chords and harmonies around that melodic basis (Tom, xylophone, GEP).*

Teachers who incorporated playing by ear from recordings in their one to one lessons spoke very positively about the enjoyment that the activity brought to their students

- *I think [playing by ear] is very important. I think it is part of the enjoyment to just being a musicians and playing, and that has certainly come across in the [EPP] project' (piano teacher, EPP).*
- *It is a sort of exercise that has spin offs. It draws people in and it helps them establish themselves as practising musicians. Even those of the academic side of music [i.e. who prefer musicology and other theoretical studies to performance]; it allows them to be hands on. It gives all musicians some balance. It activated their musical brain... They experience something that is what being a musician is all about' (piano teacher, GEP).*

Personal flexibility through autonomy and confidence building

All instrumental teachers wish to see their students eventually becoming autonomous and independent learners. Some of the proposed ways that this could be achieved (Hallam & Bautista, 2012, p. 667) is through encouraging them to

1. take advantage of a range of opportunities for playing, improvising, composing and performing with others;
2. listen extensively to all kinds of music, comparing and critically evaluating it and its performance;
3. develop a range of creative skills; and to
4. try to ensure that the learning environment is conducive to meeting their goals.

One of the greatest strengths of playing by ear from recordings that instrumental teachers have reported was the fact that the learners took advantage of the opportunity to experiment within the safe environment of their one to one lessons. This enhanced their confidence in exploring musical material without having the teacher telling them what notes to play or how to go about copying the music by ear.

- *'[Playing by ear] added diversity to the way of listening and fun to the lessons. Also, it added confidence to the students' playing' (woodwind teacher, EPP).*

- *'Mainly confidence in being able to play things that they wouldn't otherwise be able to play, or they wouldn't have thought that they would be able to play...'* (string teacher, EPP).
- *'For classical musicians it is so important to have an experience of the free flowing aspects of music. [Playing by ear] could give them more freedom when they play music'* (piano teacher, GEP).

Music learners have also underscored that the opportunities for listening extensively to the music tracks, playing along to the recording, experimenting with the material and improvising², comparing and critically evaluating their performance alone, with their teacher or with fellow learners boosted their confidence in being successful learners.

- *'I think it's a good idea to ... find the notes by yourself because it's challenging and it's like how you learn. It's like learning'* (piano student, 8 years old, EPP).
- *'It was a good idea to figure [the notes] out by myself 'cause otherwise I wouldn't be learning. Well, if someone kept telling you the answers then it's really- Like, in Maths, if someone kept telling you the answers then you wouldn't be learning. So, if they kept telling you what to do in this, then you wouldn't know how to play things by ear'* (piano student, 10 years old, EPP).
- *'I now feel more confident that I can copy music by ear and know that if I break in into sections and learn a bit at a time it's much easier to learn.'* (Joyce, clarinet, GEP).
- *I have learnt that playing by ear is easier than I thought it would be and that I was confident enough to be able to do it. I learnt how to listen to others while improvising so that what I was playing fitted with what everyone else was playing. I enjoyed it very much and would love to do it again* (Lucy, recorder, GEP).

One of the difficulties of playing by ear from recordings as articulated by instrumental teachers was that the approach was, at the beginning,

² The term 'improvisation' is used here to describe the performance of music which is not written down, and which encompasses both variations in the interpretation of given musical material and the creation of new musical material that has been produced through creative decision making 'within the real time of the performance' (Hallam & Gaunt, 2012, pp. 97-98).

unfamiliar and rather daunting to most of the teachers. When asked about prior experience a minority reported engaging in playing by ear from recordings as part of their own training and practice. Including playing by ear during instrumental lessons with their students was, therefore, a learning curve for both teachers and learners. Nevertheless, the teachers reported growing in confidence in playing by ear as well as in musical/technical skills and in self-awareness of how they teach.

- *'I know it definitely made me more confident with approaching things from an aural perspective' (woodwind teacher, EPP).*
- *'I am really enjoying taking part in the project. It is stretching me musically too and I have found myself at the piano working things out by ear. It has also stretched me technically!'* (piano teacher, EPP).
- *'Picking up tunes was a skill that keyboard players had in the 70s. We have lost this improvisation skill' (piano teacher, GEP).*

Several teachers also talked about the benefits of standing back and closely observing their students' spontaneous responses to copying music by ear from recordings (i.e. their learning style) as well as their approaches after teaching, observation, and practising (i.e. their learning strategies) (Varvarigou & Green, 2015). Standing back and observing the learners' progress has been identified as an effective way of monitoring and understanding the process of learning that each individual might find more comfortable, thus enhancing the teachers' awareness of their approach to teaching.

- *'Well, I've learnt some bad things about myself that I don't like, I feel terrible. Just generally, that I need to get away from prescriptive instrumental teaching' (woodwind teacher, EPP).*
- *'It definitely showed me, how quick I am to correct students' mistakes and things like that and how I don't allow them to work out their own problems. I think predominately it showed me a lot about how I am as a teacher, in terms of jumping in and correcting mistakes and wanting to be very hands on and understanding that it is for me to sit back and not necessarily do everything for them. Yes, that has been quite an interesting realisation. Yes that's amazing really' (piano teacher, EPP).*

- *'I've learnt to try and make lessons more pupil-centred and not to direct lessons quite so much and let the pupil learn by their mistakes as opposed to trying to rectify mistakes, you know, even when you can see that it is just about to happen. It's sort of taking a step back, actually, and sort of letting them get on with it and that's a difficult thing to do' (piano teacher, EPP).*
- *'The programme highlighted the value of skills which are not dependent on the use of notation, and reminded me of the importance of providing a broad and balanced curriculum and of tailoring my teaching style to each individual pupil's needs' (string teacher, EPP).*

Aural skills

Aural tests designed by the ABRSM were undertaken by matched pairs of learners, who participated in the EPP (for more information please see Baker & Green, 2013) before and after they engaged in seven to ten weeks of playing by ear from recordings. The results from the aural tests showed measurable differences in the performance of the learners who engaged in playing by ear from recordings during their instrumental lessons compared to those who did not with particular reference to improvements in tempo, contour, pitch and rhythmic accuracy. Furthermore, the instrumental teachers who used playing by ear from recordings as part of their weekly tuition agreed that the general aural development of their students, in particular their ability to identify and to find pitches as well as their musical memory, was enhanced as a result of engaging in the activity. For instance, one piano teacher stressed that her student was able to listen with expectation and greater awareness of dynamics and phrasing *'realis[ing] that music has a lot of different layers you could listen to'*. Another piano teacher emphasised that playing by ear helped his students *'listen with more expectation, so that they can rely on their ears'*. The students themselves also pointed out that they perceived playing by ear to have fostered their aural awareness and recognition, their ability to listen to the structure and the different layers of music as well as their sight reading ability.

- *'Well, I think one of the reasons I got Distinction is because it really helped with my aural... Well, at first, I was hitting lots of the wrong*

notes, then I couldn't hear that I was hitting the wrong notes, but now, I know that I've hit the wrong note and I know if it's the right note as well' (piano student, 11 years old, EPP).

- 'I realise that there's a piece of music being played and it's just repeated throughout the whole song over and over again. And I'm starting to realise that much more now so... I think I have paid attention to that' (piano student, 17 years old, EPP).
- 'I notice kind of different, like the bass and the theme coming, the different kind of sections coming in more than I did before' (piano student, 14 years old, EPP).
- 'I really thought it helped my aural tests in the exam and I'm really glad I did it' (piano student, 11 years old, EPP).
- 'I think it helps overcome tasks like when you're faced with... Let's say you've got a grade exam coming up and you've got the music piece you've got to play in front of you and it looks quite complicated, 'cause some of them look quite complicated on the page. You might think to yourself'. Having experienced ear playing, which is almost as hard as this...' I think it's simpler to look at it in sections and parts and play maybe the left hand and, then, the right hand and then try to put it all together' (piano student, 17 years old, EPP).
- 'When I have to play music from notation, if I'm just sight reading, I'll kind of know what it's meant to sound like' (piano student, 13 years old, EPP).

Instrumental learners within Higher Education also stressed that engaging in playing by ear from recording within small groups enabled them to distribute attention to the different parts of each piece of music copied, to pick out intervals, to work out the keys of the pieces copied and to listen to each other within the small ensemble.

- 'I did play on the cello some of the violin parts and I was able to identify the melody and to recreate it quite well. I think that being a string player has developed my pitch. However, I don't have perfect pitch but I have relative pitch and this helps me identify and recreate sounds (notes) or even key signatures or chords (harmony). I really enjoyed this session. I think this session really helps us develop our musical creativity' (Heather, cello, GEP).

- *'I have learnt how to play by ear and create chords around initial notes heard. I have also learnt how to improvise' (Ines, piano, GEP).*
- *'Playing by ear has helped me to recognise notes more and I can now listen to something and play it without much trouble' (Angel, sax, GEP).*

The approach also enhanced these musicians' repertoire appreciation.

- *We worked on Eine kleine Nachtmusik by W.A. Mozart. Each one of us from our group played a section (e.g. melody A, Melody B) and we combined them together. Also we did a sort of rhythm improvisation. I played the section Bass A on the cello and I combined this section with the section Bass B that was played on a bass guitar. It was very interesting and I found it quite useful (Heather, cello, GEP).*

On the whole, playing by ear from recordings during instrumental lessons has shown that the activity supports the development of aural skills in learners of all levels of musical expertise – from beginners to musicians withing Higher Education.

Artistic imagination

Playing by ear from recordings during one to one and small group instrumental lessons offers unique opportunities for collaboration in music creation between the teacher and the learner(s). One might argue that the recording provides a strong aural model that can be internalised and that might prevent rather than foster imagination. Contrary to this, teachers who have used the approach in their one to one lessons have emphasised how having the freedom to create one's own rendition of a piece of music through imitation, invention and improvisation actually released the students' creativity and artistic imagination.

- *'Well, he just went off, you know, once you got the same and the various and the other chords, the top and the middle, he just, off he went, he just experimented up and down the keyboard and he just improvised' (piano teacher, EPP).*

- *The greatest benefits of the [GEP] programme are two: 1. It trains the ear to pick up notes. All musicians need to have ear sensitivity; 2. It fosters listening to others and therefore helps in ensemble playing especially for keyboard instrumentalists. All musicians need to work with others (piano teacher, GEP).*

Moreover, learners who engaged in playing by ear from recordings within small groups stressed that their creativity was boosted as a result of their interaction with fellow musicians and the blueprint provided by the recordings.

- *‘As others were working out the parts I experimented by playing the melody in a minor key, which sounded interesting!’ (Lucas, bass, GEP).*
- *‘I then played the notes of the chords, with different rhythms to create some variety. Sometimes in parts, I also played the melody as well, but only when the other parts were a bit overpowering and the melody couldn’t be heard’ (Ruth, sax, GEP).*
- *‘I learnt to improvise in a more classical style, which put me out of my comfort zone but has also helped me get a better understanding of certain classical structures’ (Max, piano, GEP).*
- *‘Improvising is less scary than I have found it previously, which is a relief, and it is more fun. Though I do find that I don’t necessarily remember my previous improvisation so it’s all a bit different each time. I would recommend this type of practice to everyone – no matter ability or confident level’ (Miriam, violin, GEP).*

Implications for practice

Within a twenty-first century one to one and small group instrumental teaching and learning context, playing by ear from recordings can have a unique contribution to nurturing self-motivated, autonomous, competent and creative musicians. For this reason, it is important, that music learners understand and create music in addition to being able to read and perform it. Creech and Gaunt (2012, p. 707) argue that one to one instrumental tuition can benefit greatly from more facilitative models of teaching ‘where

teachers and student collaborate, reflect, and problem-solve together'. As it was reported from comments offered by both teachers and learners within one to one and small group instrumental settings, playing by ear from recordings facilitated collaboration, reflection, problem-solving and artistic imagination whilst boosting motivation and enjoyment in instrumental learning. Therefore, instrumental teachers should sincerely consider dedicating time to activities such as playing by ear from recordings during instrumental tuition. At the beginning this might appear overwhelming since most instrumental teachers tend to teach the way they have been taught (Haddon, 2009), which means that very few have experienced playing by ear from recordings themselves. On the face of it, incorporating such activities during instrumental tuition enables the teachers to vary their interaction with the learners by engaging in discussions about how to create renditions of different musical pieces and by composing new pieces together. This broadens both the teacher's and learner's musical skills and enhances motivation for instrumental teaching and for practising that derives from the teacher-learner (in one to one sessions) or learner-learner (in small group sessions) social interaction.

The section that follows makes some recommendations on how teachers and learners could nurture their aural and artistic imagination skills by playing by ear from recordings together during one to one and small group instrumental lessons. Strategies on how to nurture learners' musicianship through playing by ear from recordings along with audio material that can be used during one to one or small group instrumental tuition can be found in Green (2014).

To begin with, it is important that the teacher gives the learners time to work out the pitches themselves without the teacher interfering too much, too soon– this promotes learner autonomy and builds confidence. Collaborative work between the teacher and the learner could be promoted by encouraging each individual to choose different riffs or musical phrases, which they can initially imitate by ear. The next step involves each musician inventing their own section or improvising in between sections that they have copied by ear. In Varvarigou's study (2016) this was described as the '*cognitive route*' to progressing from playing by ear from recordings to improvisation. This route was characterised by building on the musicians' cognitive processes to developing an improvisation such as by altering the

pieces' structure through swapping riffs or melodies as part of the creative interaction with one another and with the given musical material (see Figure 2). The cognitive route also supported memorising sections from the pieces copied before deliberately planning what notes to omit or add when moving from one riff or melodic phrase to the other. An alternative route to creating improvisations from existing melodies copied by ear from recordings is the '*auditory route*', where teachers and learners can harmonise or invent new riffs or melodic phrases in a more spontaneous way when playing along the riffs or melodic lines copied. Teachers and learners can alternate routes depending on the piece of music that they are working on and their preferred learning approach. They can develop their artistic creativity by moving beyond their comfort zones through adopting the approach they are least confident with.

Additional strategies for copying music by ear from recordings and for developing inventions and improvisations of existing pieces can be built on these two routes. When choosing the *cognitive route*, and once the learners feel confident with a melodic line or riff, the teacher could offer advice on technique, fingering, breathing, intonation and so on, as well as discuss musical interpretation with reference to phrasing and dynamics. Additional activities connected with music theory, such as notating, reading and experimenting with specific chords or 'important' notes can derive from this playing by ear activity. When choosing the *auditory route*, the teacher can sing or play a simplified line so that the learners can keep the flow of the music without stumbling over difficult passages. This can later lead to a discussion on the different keys and the chord progression that could be adopted and how some notes form the building blocks of music pieces. As mentioned earlier, recordings could also be used during home practice to motivate but also guide the learners on the ways to develop their instrumental skills including their artistic creativity and imagination. Recordings created by the teacher could provide a blueprint that allows the learners to experiment alone whilst having complete control of the recording. In this way, the interaction between teacher and learner that takes place during the lessons could be extended at home during individual practice. Additional activities connected with composition can derive from both routes. For example, the learners can be encouraged to compose a musical piece of a few bars using the notes or chords explored during

the process of copying the piece by ear. These compositions can be later considered with regard to musical genre expanding the learners' music appreciation skills. This approach of composing a musical piece using the notes or chords explored during the process of copying the piece by ear echoes Paul Harris' (2008) recommendation to encouraging beginner instrumental learners to be creative by composing short pieces using the notes that they have learnt from notation. In other words, empowering instrumental teachers to combine formal and informal learning approaches during one to one or small group instrumental lessons as if they exist along the same continuum (Folkestadt, 2006) fosters their learners' and their own enjoyment in instrumental teaching and learning as well as their aural and artistic imagination skills. Furthermore, encouraging instrumental teachers and learners to play and to experiment together as equal partners during musical interactions promotes a mentoring and coaching approach to instrumental teaching and learning. This approach fosters creativity, autonomy and flexibility.

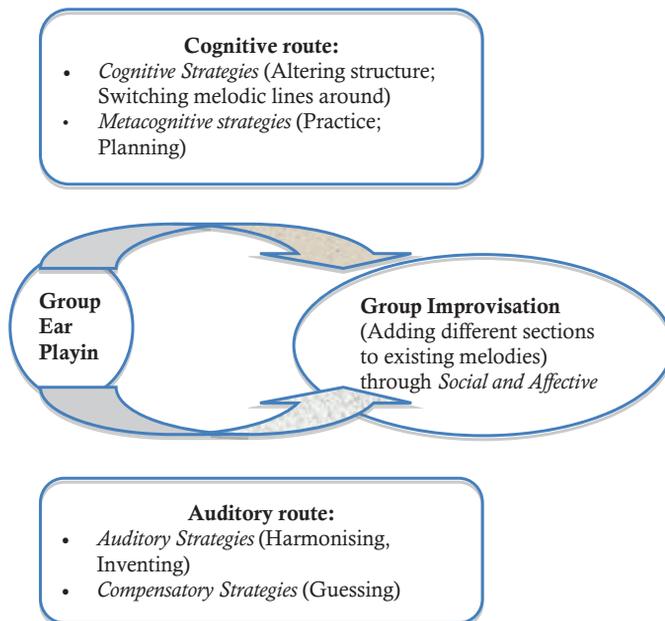


Figure 2: From Group Ear Playing to Group Improvisation (Varvarigou, forthcoming).

The use of real pieces of music from a variety of musical genres during the process of imitation, invention and creative experimentation allows the learners to become more autonomous and confident musicians. This is because they are given the opportunity to choose the musical material and the strategies for learning, both of which reflect aspects of their developing musical identities. Lastly, using recordings or other technological gadgets as tools through which to listen to the music and to copy it during instrumental lessons encourages young learners, whose familiarity and confidence in using technology is well-documented, to choose repertoire and to set goals that they value and that motivate them to pursue instrumental tuition and practice.

To conclude, engaging in aural learning through copying music by ear from recordings during one to one or small group instrumental lessons has been found to nurture attributes such as lifelong enjoyment and motivation in instrumental playing and practicing and personal flexibility through autonomy and confidence building. It also hones music learners' and teachers' aural skills, including musical memory; music appreciation skills by exploring different musical material; artistic imagination by engaging in imitation, invention and improvisation; theory, and musical leadership skills. These attributes and skills benefit learners of all ages and stages of musical expertise as well as their teachers and extend the enjoyment for music-making well beyond the confines of the music studio.

References

ABRSM. *Music making: Teaching, learning and playing in the UK*. 2014. Retrieved from <http://us.abrsm.org/en/making-music>:

Baker, D. Informal learning and the instrumental lesson: teacher and student evaluations of the Ear Playing Project (EPP). In M. Stakelum (Ed.), *Developing the musician: contemporary perspectives on teaching and learning* (pp. 291-309). Surrey: Ashgate. 2013.

Baker, D., & Green, L. Ear playing and aural development in the instrumental lesson: results from a “case control” experiment’. *Research studies in Music Education*, 35(2), 2013. 141-159.

Bennett, D. Developing employability in higher education. *Arts & Humanities in Higher education*, 15(3-4). 2016. 386-413.

Brook, J., Upitis, R., & Varela, W. Informal music making in studio music instruction: A Canadian case study. *British Journal of Music Education*, 2017. DOI: 10.1017/S0265051716000450, 1-15.

Carey, G., Grant, C., McWilliam, E., & Taylor, P. One to one pedagogy: developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education*, 31(2), 2013. 148-159.

Creech, A., & Gaunt, H. The changing face of individual instrumental tuition: value, purpose, and potential In G. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 694-711). New York: Oxford University Press. 2012.

Dolan, D. Back to the future: Towards the revival of extemporisation on Classical Music Performance. In G. Odam & N. Bannan (Eds.), *The Reflective Conservatoire* (pp. 79-131). London: The Guildhall School of Music and Drama. 2005.

Feldman, E., & Contzius, A. *Instrumental Music Education: Teaching with the Musical and Practical in Harmony*. New York: Routledge. 2011.

Folkestadt, G. Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 2006. 135-149.

Gaunt, H. Understanding the one to one relationship in instrumental / vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal for Music Education*, 28(2), 2011. 159-179.

Gaunt, H., Creech, A., Long, M., & Hallam, S. Supporting conservatoire students towards professional integration: one to one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 2012. 25-43.

Gordon, E. *Learning Sequences in Music: A Contemporary Learning Theory*. Chicago: GIA Publications. 2007.

Green, L. *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate Publishers. 2002.

Green, L. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 2006. 101-118.

Green, L. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishers. 2008

Green, L. Informal learning and aural learning in the instrumental music lesson: a research-and-development pilot project. In L. Vakeva & S. Karlsen (Eds.), *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy* (pp. 161 - 196). Cambridge: Cambridge Scholars Press. 2012a.

Green, L. Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), 2012b. pp. 42-65. doi:10.1177/035735610385510

Green, L. *Hear, Listen, Play! How to free your students' aural, improvisation and performance abilities*. Oxford: Oxford University Press. 2014.

Haddon, E. Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, 26(1), 2009. pp. 57-70.

Hallam, S. *Instrumental Teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann. 1998.

Hallam, S. Commentary - Instrumental music. In G. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 651-657). New York: Oxford University Press. 2012.

Hallam, S., & Bautista, A. Process of Instrumental learning: the development of musical expertise. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 658-676). Oxford: Oxford University Press. 2012.

Hallam, S., Creech, A., & Varvarigou, M. Well-being and music leisure activities through the lifespan - a psychological perspective. In R. Mantie & G. D. Smith (Eds.), *The Oxford Handbook of Music making and leisure* (pp. 31-60). New York: Oxford University Press. 2017.

Hallam, S., & Gaunt, H. *Preparing for success - a practical guide for young musicians*. London: Institute of Education. 2012.

Harris, P. *Improve your teaching! Teaching Beginners - A new approach for instrumental and singing teachers*. London: Faber Music. 2008.

Harris, P. *The practice process - revolutionise practice to maximise enjoyment, motivation and progress*. London: Faber Music. 2014.

Ho, H. P., & Chua, S. L. Piloting Informal and non-formal Approaches for music teaching in Five secondary schools in Singapore: An introduction. In S. L. Chua & H. P. Ho (Eds.), *Connecting the Stars: Essays on student-centric music education* (pp. 52-65). Singapore: Singapore Teachers' Academy for the Arts, Ministry of Education. 2013.

Jones, G. *Gatekeepers, Midwives and Fellow Travellers - Learning Alignments and Pedagogy in Adult education*. Mary Ward Centre. London. 2005.

Lilliestam, L. On Playing by ear. *Popular Music*, 15(2), 1996. pp. 195-216.

Liperote, K. Audiation for Beginning Instrumentalists: Listen, Speak, Read, Write. *Music Educators Journal*, 93(1). 2006. pp. 46-52.

MacDonald, R., Hargreaves, D., & Miell, D. Musical identities. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 462-470). Oxford: Oxford University Press. 2009.

- Mainwaring, J. Psychological factors in the teaching of music: Part II: Applied musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 21(3). 1951. pp. 199-213.
- McPherson, G. Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127(Winter). 1995. pp. 115-121.
- McPherson, G., Bailey, M., & Sinclair, K. Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of research in music education*, 45(1). 1997. pp. 103-129.
- Musco, A. M. Playing by Ear: Is Expert Opinion Supported by Research? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 184. 2010. pp. 49-63.
- Nettl, B., & Russell, M. (Eds.). *In the course of performance - Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press. 1998.
- Priest, P. Playing by Ear. *Music Teacher*, 64(3). 1985. pp. 10-11.
- Priest, P. Playing by Ear: its Nature and Application to Instrumental learning. *British Journal of Music Education*, 6(2). 1998. pp. 173-191.
- Suzuki, S. *Nurtured by Love*. Miami: Warner Bros Publications Inc. 1983.
- Varvarigou, M. Play it by ear: teachers' responses to ear-playing tasks during one to one instrumental lessons. *Music Education Research*, 16(4). 2014. pp. 471-484.
- Varvarigou, M. Collaborative playful experimentation in Higher Education: A Group Playing by ear study. *Arts & Humanities in Higher education*, <http://www.artsandhumanities.org/journal/collaborative-playful-experimentation-in-higher-education-a-group-ear-playing-study/> (Special Digital Issue). 2016.
- Varvarigou, M. Promoting collaborative playful experimentation through group playing by ear in Higher Education. *Research studies in Music Education*, DOI:10.1177/1321103X17704000, 1-16. 2017.
- Varvarigou, M. (forthcoming). Group Playing by Ear in Higher Education: the processes that support imitation, invention and group improvisation. *British Journal of Music Education*, 1-23.

Varvarigou, M. (forthcoming). Nurturing collaborative creativity through group playing by ear in formal music education. In P. Costes-Onishi (Ed.), *Artistic thinking in the school: Toward Innovative arts in education research frameworks for 21st century learning*. Singapore: Springer Series.

Varvarigou, M., & Green, L. Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: main-study findings. *Psychology of Music*, 43(5). 2015. pp. 705-722.

Williamon, A. *Musical Excellence; Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press. 2004.

Woody, R. H. Playing by Ear: Foundation or Frill? *Music Educators Journal*, 99(December). 2012. pp. 82-88.

10

Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Educação Popular: alguns apontamentos

Flavia Maria Cruvinel

A música como expressão humana ocupa um espaço significativo dentro dos mais variados contextos históricos e sociais. Das atividades musicais emergem significados, valores, usos, funções, que vêm sendo estudados sob diferentes olhares e escutas. Historicamente, constata-se que a formação musical do indivíduo foi perdendo espaço para outros campos de conhecimento¹ e não é considerada como fundamental para a formação do ser humano.

O ensino musical no Brasil sofre grande influência do modelo conservatorial que tem como base o domínio do código escrito como essencial à execução de um repertório determinado e a supervalorização da técnica e da reprodução dos modelos consagrados. Vieira (2000) destaca que o código musical ensinado por este modelo, corresponde ao conhecimento produzido à época em que os conservatórios de música foram criados com objetivo de conservar a tradição musical europeia, ou seja preservar as bases musicais dos séculos XVIII e XIX. Transpondo essa realidade para a sala de aula e para a formação, Jardim (2008) nos chama a atenção de que a forma conservatorial está presente na formação do músico-professor, ou seja, do educador musical, a partir de uma formação voltada para a performance, de caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional. Dessa forma, para tocar o repertório estabelecido por este modelo, o aluno deve ter conhecimentos teóricos prévios.

Outro ponto a ser considerado é a crença de que para se fazer música o indivíduo deve possuir um dom ou um talento para tal atividade. Estes conceitos são entendidos como qualidade natural de um ser humano iluminado por trazer ao mundo belas melodias, nos remetendo a imagem do artista como um ser diferente, fora da realidade, ou ainda, a ideia grega

¹Na Antiguidade Clássica a música tinha um papel de destaque na formação do cidadão grego. Vide obras de Pitágoras, Platão, Artistóteles e Plutarco.

de *Demiurgo*, do artista como a criatura intermediária entre a natureza divina e a humana:

A crença no conceito de dom e talento, entendidos como dote, qualidade natural e aptidão inata, é uma das razões pela qual algumas pessoas evitam estudar música. O discurso usual do dom musical ainda é atrelado à idéia de que os músicos são pessoas que por meio da “Iluminação Divina” trazem ao mundo belas melodias, como se fossem demiurgos (Cruvinel, 2004, p.32).

O investimento em cultura e educação no Brasil inicia-se, de maneira mais efetiva, com a chegada da família real em 1808. O ensino musical no Brasil no século XIX era realizado, via de regra, nas instituições de educação especializada, seguindo o modelo europeu. Saltando para o século XX, nos anos 30 na Era Vargas, a partir das políticas de democratização do acesso à educação buscou-se ampliar o acesso à formação musical por meio do Canto Orfeônico, coordenado por Heitor Villa-Lobos. O célebre compositor recém-chegado da Europa, onde teve contato com os movimentos de nacionalismo na música e com o Método Kódaly que utilizava as músicas folclóricas húngaras na musicalização em massa, cria o projeto de Canto Orfeônico para as escolas, partindo de um repertório de peças folclóricas brasileiras. Esta experiência tornou-se um marco no ensino musical nas escolas no Brasil. Por outro lado, este processo de ensino-aprendizagem foi muito criticado por estar ligado ao regime ditatorial instalado à época no país, que incentivava atividades de cunho nacionalista-ufanista, de viés cívico e de amor à pátria, na tentativa de garantir a sua legitimidade.

A partir deste pequeno panorama, nota-se que tradicionalmente o ensino musical no país é elitista, restrito a um número pequeno de pessoas consideradas talentosas e cultas, limitando o acesso a educação musical. No sentido oposto, as propostas de Ensino Coletivo de Instrumento Musical busca democratizar o acesso ao ensino musical, onde a prática e a experiência do aluno são elementos primordiais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se discutir a seguir acerca dos pontos comuns entre os princípios da Educação Popular e do Ensino Coletivo de Instrumento Musical², as práticas, as finalidades, as concepções filosóficas, políticas e socioculturais que envolvem os dois movimentos, defendendo o ECIM como Educação Popular.

² Passaremos a adotar a sigla ECIM quando referirmos ao Ensino Coletivo de Instrumento Musical.

Educação e Exclusão: educação para quem?

A educação reflete o pensamento e as estruturas políticas e socioeconômicas de cada sociedade em determinado tempo e espaço. Cada sociedade cuidou da formação do indivíduo em sua época por meio dos modelos e padrões culturais vigentes. Dessa forma, a educação não é neutra e está imbricada em uma trama de relações sociais, políticas, econômicas e culturais, sendo que a estrutura educacional exerce um papel crucial no processo de desigualdade social.

Quando se opta em trabalhar com os excluídos da sociedade, além do olhar e escuta sensíveis, é imprescindível o exercício de uma postura ético-política. Necessário se faz traçar ações para que o processo de inclusão social por meio da educação aconteça. Neste sentido, Macedo (2000) aponta para a necessidade da elaboração de um projeto educacional de construção de cidadania que proporcione condições para a transformação dos educandos em cidadãos afim de superarem as barreiras da exclusão.

A democratização do acesso da população menos favorecida à educação marca o pensamento e o trabalho de Paulo Freire, como homem, cidadão e educador. O autor trabalhou por uma educação do povo e para o povo, onde os excluídos da sociedade pudesse ter voz por meio da educação e da consciência crítica despertada por esta. Freire partiu primeiramente do homem, propondo as seguintes questões: Quem é este ser? Quais são suas experiências, vivências no mundo? Como se dá o contato com a natureza, com seus semelhantes, com os fatos? Quais são as relações dos homens no e com o mundo? Como podemos conviver de forma fraterna, sem exclusão ou sectarismo? Estes são alguns questionamentos que norteiam o pensamento e a trajetória de Freire, já que nas relações estabelecidas pelo homem com o mundo há pluralidade na singularidade e o homem existe no tempo e no espaço. “Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser ente de relações que é” (FREIRE, 2010, p.47).

O homem herda experiências adquiridas, criando e recriando de acordo com as especificidades do momento, por isso dois elementos devem ser considerados quando se fala em educação: a Cultura e a História. A partir do seu lugar de fala na sociedade, este homem histórico e sociocultural se apresenta, de forma mais direta, ou como reacionário ou como progressista.

As forças de manutenção e de transformação dos modelos sociais que evoluem a distribuição de riquezas e de poder estariam em estado de tensão constante. A relação entre opressores e oprimidos é tratada na obra de Paulo Freire de maneira central.

Partindo da concepção da educação como ato político, Freire (2010) propõe a “Educação como Prática da Liberdade” para a construção de uma nova sociedade, onde o homem é sujeito de si e de sua história. Nesse sentido, o autor prega que a educação das massas seria fundamental para que o indivíduo passasse de homem-objeto para homem-sujeito, sendo que a partir da sua condução democrática, o educando desveste-se da roupagem alienada e alienante para a de libertação e mudança. Quando o homem procura o entendimento do mundo, o diálogo e o esforço de convívio, ele pela força da radicalização assume uma postura crítica e atuante:

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao lugar de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhes pretendam impor o silêncio. Dos que em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos (FREIRE, 2010, p.58-59).

Para que haja superação da violência provocada pelos opressores, Freire (1987) propõe a “Pedagogia do Oprimido”. O autor desenvolve interessante teoria partindo de questões como a inconclusão dos seres humanos, humanização, consciência, injustiça, exploração debatendo sobre pontos profundos relacionados à natureza humana como que o elemento opressor está presente em cada indivíduo. Dessa forma, por meio de uma educação libertadora os indivíduos poderiam libertar-se de si e dos opressores.

Freire destaca que a sectarização como danosa ao diálogo e a postura radical. Para ele, a sectarização é acrítica, arrogante, antidialógica, anticomunicativa e reacionária. O sectário não cria, pois não ama, não respeita à opinião do outro, por isso por meio da imposição busca alcançar seus objetivos de forma autoritária. Já o radical, busca o diálogo e submete

sua ação à reflexão. Para avançar no sentido de mudança do que está posto, o autor propõe a radicalização em oposição ao sectarismo, que é fechada e irracional, como uma forma de modificar a realidade, sendo que o sujeito radical em processo de libertação não deve ter atitude passiva diante da violência do opressor. Desta forma, o radical tem na *práxis* o seu campo de atuação, sendo que esta é produto da “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível à superação da contradição opressores-oprimidos” (FREIRE, 1987, p.40).

O autor afirma que a educação não é neutra, sendo que o processo educativo é um ato político. Por meio da ação pedagógica libertadora pode-se alcançar a transformação da sociedade. Partindo de categorias como homem, mundo, conscientização, cultura esperança, diálogo, Paulo Freire inicia sua jornada de construção de um projeto de ensino-aprendizagem que parte da realidade do educando. Refletindo questões como: Que tipo de educação e conhecimento deve-se ter em mente? Que educação é essa? Que tipo de educação queremos? Quais são os desafios da prática pedagógica?

A opção política de Freire foi trabalhar com a classe trabalhadora, com os excluídos, com os esfarrapados do mundo. Na Pedagogia Libertadora, o diálogo entre as partes, educadores e educandos é imprescindível. Nesse sentido, não é somente o professor que detém o conhecimento; o educador torna-se educando e o educando torna-se educador. O diálogo é exigência existencial, é onde se pronuncia o mundo (FREIRE, 1987). A partir do diálogo propõe-se a desconstrução das práticas docentes verticalizadas que estão postas historicamente enraizadas na práticas sociais e internalizadas na ação individual de cada pessoa e a horizontalização das relações, tornando possível a visualização e o reconhecimento de diversos saberes, contribuindo para a construção coletiva de conhecimento e de estratégias de ação para a transformação da realidade.

Partindo da concepção de Freire, “o diálogo entre os homens era entendido como componente essencial nessa educação comprometida com a construção de personalidades democráticas” (BEISIEGEL, 2010, p.35). Nesse sentido, o diálogo não se constitui apenas em uma estratégia pedagógica, mas “é aquilo em que todo o processo de ensinar-e-aprender deve se converter. Deve-se reconverter para reconstruir uma experiência de educação humanamente libertadora” (BRANDÃO, 2002, p.20). Dessa

forma, o educador a partir da apropriação de diferentes conteúdos nos variados campos - pedagógico, filosófico, científico, artístico - constitui-se uma forma de dar significado à vida em situações de diálogo. E este seria o sentido da troca pedagógica, onde “misturam-se os gestos e intenções, misturam-se os papéis e todo educador é também um educando, e todo educando, um educador. As relações tradicionais, verticais, hierárquicas, são trocadas por relacionamentos horizontais, igualitários” (BRANDÃO, 2002, p.21). O caminho do diálogo contribui para a instrumentalização do sujeito rumo às transformações e mudanças, que se dão primeiramente de forma individual e depois coletiva. As mudanças não se dão somente pelos conteúdos, mas nas atitudes da relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o outro deve ser tratado como sujeito e não objeto, já que todos nós somos sujeitos em construção, com capacidade de criação, de elaboração. Assim, o aluno é chamado a ter uma postura ativa em sala de aula.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire nos apresenta as contradições das relações humanas, mostrando a existência de opressores e de oprimidos e a tentativa de superação das tensões provocadas pelo lugar que cada sujeito ocupa na sociedade: o opressor pela sua violência se desumaniza e o oprimido pela sua passividade também. É necessário que exista compreensão desta relação de forma crítica para que os processos de mudança ocorram. O autor destaca a contradição e a complexidade desta relação quando afirma que em cada oprimido existe um opressor hospedado, por isso é necessário reconhecer-se opressor para buscar a superação da contradição, trazendo à tona um homem novo. Porém,

o homem novo, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida (FREIRE, 1987, p.33)

Desta forma, a conscientização é entendida no sentido de classe, de coletividade, buscando compreender e desconstruir os processos de

dominação. Devemos buscar a superação da situação opressora através de ações guiadas pela racionalidade crítica que possibilite a transformação do que está posto. Portanto, a pedagogia do oprimido busca a restauração da subjetividade, se apresentando como pedagogia do Homem.

Para que a mudança seja efetivada, necessário se faz dar condições de conhecimento crítico e autônomo. Freire nos apresenta as diferenças entre a Educação Bancária e a Educação Problematicadora: na visão bancária, o saber é algo a ser depositado de forma passiva pelos sábios para aqueles que nada sabem, sendo assim os educandos não pensam, são pensados pelos educadores; já a visão problematicadora traz o diálogo para o centro do processo de ensino-aprendizagem. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.68). Nesse sentido, o educador se torna um educando e o educando um educador compartilhando experiências transformando-os em sujeitos.

Freire adverte que a educação como prática da liberdade tem como alvo o homem concreto no mundo diferentemente da educação bancária que se baseia em um homem abstrato, “solto” e desligado do mundo. Por isso, o educador seria um provocador de situações, um animador cultural despertando a consciência do educando e a sua consciência a partir da relação dialógica entre os sujeitos no e com o mundo.

Na obra “Educação e Mudança”, Freire (1979) aponta a necessidade do educador de trabalhar pelo processo de mudança, onde o educador deve ter o compromisso do profissional com a sociedade, o comprometimento com a solidariedade e com a humanização da sociedade. O autor traça alguns pontos importantes para que a Educação auxilie no processo de mudança social. Primeiramente nos alerta sobre a relação saber-ignorância e aponta que todos nós somos educando, pois estamos em processo permanente de aprendizagem, por sermos seres inconclusos, inacabados. Por isso, não há seres educados e não educados.

Sobre a relação Amor-desamor, Freire afirma que não há educação sem amor, pois este implica na luta contra o egoísmo, contra o medo. A educação que tem como base o amor, busca a comunicação e a integração ao invés da imposição. No mesmo sentido, não há educação sem esperança, pois a esperança se dá na medida em que se busca algo e o homem como sujeito,

um ser de relações está no e com o mundo, tornando-se capaz de relacionar-se, sair de si e transcender-se. A partir do seu ímpeto criador, o homem transforma sua realidade e responde aos desafios da vida e do mundo que o cerca. Na medida em que o processo de conscientização vai se dando, já que a tomada de consciência em si ainda não é conscientização, pois esta implica na passagem da apreensão da realidade de forma espontânea para “chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p.15).

Neste sentido, a transformação da sociedade se dá a partir da educação do passo a passo, da conscientização das pessoas sobre os valores imprescindíveis para se viver a vida no mundo: o entendimento de quem nós somos a partir do trajeto histórico do homem, como se dão as relações humanas e como podemos romper com as formas de dominação que existem e que minam a essência deste mesmo homem, o transformando em coisa, em sujeito passivo, em oprimido. A partir da educação libertadora, o homem pode humanizar-se e humanizar o mundo pelo desenvolvimento de sua consciência crítica e práticas voltadas para a coletividade, transformando todos os homens em sujeitos de pensamentos, de ações e de direitos.

Educação Popular: movimentos sociais para transformação da sociedade

A Educação Popular surge no Brasil, assim como em vários países latino-americanos, na primeira metade do século XX como forma de ação política por meio da educação via conscientização da classe trabalhadora, tendo “como princípio a participação popular a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.73). Por intermédio de uma educação comprometida com o povo e com os princípios democráticos, objetivava-se a justiça social e a transformação da sociedade.

Neste momento histórico, o país passava por processos de industrialização e urbanização acelerados e desordenados, ocasionando vários problemas sociais como os decorrentes do processo migratório

campo-cidade. Freire respondendo Nogueira (2001) destaca que Educação Popular no país ganha força por vários motivos. Vivia-se um período do governo populista de Getulio Vargas, onde a política governamental era voltada para massas, porém, de modo tutelado e vigiado. Freire ressalta que neste período o entendimento era que a educação fosse voltada para o “progresso do país”, integrando o Brasil aos processos de modernização. Desta forma, as massas deviam ser educadas em um curto espaço de tempo para serem integradas nas atividades que visavam o progresso da nação.

Cortez (2005) afirma que a crescente mobilização das classes populares era frágil pelo seu comprometimento com o Estado. Porém, apesar do envolvimento com as instituições governamentais, as massas passaram a desempenhar papéis políticos, ainda que secundários. A autora esclarece que as elites tinham uma visão de “acomodar” as classes populares em ascensão a partir de políticas populistas, no sentido de manutenção da dominação pela conformação social trazida por tais políticas que mantinham os interesses e objetivos das classes dominantes. A autora destaca que no período entre a Primeira Guerra Mundial e o golpe de 64, o desenvolvimento brasileiro foi resultante de vários rompimentos políticos de ordem interna e externa e de um processo de industrialização acelerado:

O período foi marcado por acontecimentos importantes: democratização das relações políticas e sociais, expansões do sistema educacional, conquista de direitos políticos e benefícios sociais por parte das Classes Média e Operária, inclusive em algumas regiões agrícolas, todos decorrentes das rupturas que se deram nesse período (CORTEZ, 2005, p.34).

Segundo Rodrigues (2008) o Estado brasileiro com objetivo de assegurar a legitimidade do poder, devido as lutas históricas da classe trabalhadora, foi obrigado a incluir os setores populares urbanos em projetos e negociações. A autora destaca que no período posterior as décadas de 1940-50, as dificuldades e lentidão do cumprimento das promessas de erradicação do analfabetismo, da continuidade das campanhas de educação de adultos e conseqüente melhoria de condições de vida da classe trabalhadora por meio da escolarização, gerou insatisfação, frente às promessas não cumpridas do desenvolvimento industrial pós-guerra.

Nos anos 60 variadas experiências surgiram ligadas à educação, à cultura e a resistência política por uma sociedade mais justa, tais como o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler no Rio Grande do Norte, o Movimento de Educação de Base, os Centros de Cultura Popular da UNE, dentre outros. O Movimento de Cultura Popular foi iniciado no Arraial de Bom Jesus em Casa Amarela na cidade de em Recife-PE, no dia 13 de maio de 1960, dia comemorativo da assinatura da Lei Áurea.

A Educação de Adultos foi a porta de entrada para a construção da Educação Popular. Paulo Freire e seus companheiros propuseram um método de alfabetização que transformasse o educando em um leitor do mundo a partir do despertar da consciência crítica e da democratização da cultura, e não um método de alfabetização puramente mecânico, voltado somente para as questões de ordem gramatical. A elaboração e aplicação do método foram divididas em fases: a descoberta do universo vocabular; a seleção de palavras dentro deste universo vocabular e a criação de situações existenciais típicas do grupo com que se trabalha. A alfabetização a partir de uma educação libertadora deve ter como ponto de partida a criação e que ela seja capaz de produzir outros criadores, de forma autônoma.

Em 1962 foi iniciado a Alfabetização de Adultos por meio de convênio da Prefeitura de Recife e o MCP e o Ministério da Educação e Cultura por meio do projeto Sirena. A partir da discussão de uma melhor maneira de alfabetizar os adultos, Paulo Freire é convidado à auxiliar nesta tarefa, sendo o seu trabalho marcante na alfabetização de adultos buscando reverter o quadro de analfabetismo no país. A metodologia foi modificada por Freire, que iniciava seu trabalho partindo da realidade dos alunos, ensinando não somente leitura e a escrita das palavras, mas a leitura do mundo, ao invés, de iniciar o processo utilizando a cartilha e os discos enviados pelo projeto do governo federal.

Segundo Coelho (2002) o Método Paulo Freire de Alfabetização surgiu do círculo de cultura realizado no Centro de Cultura Dona Olegarinha, antiga casa de José Mariano Carneiro da Cunha, um dois líderes da campanha da abolição da escravatura que auxiliou a fuga de vários escravos pelo rio Capibaribe. Prossegue lembrando que a programação dos círculos de cultura eram construídas a partir dos grupos que estabeleciam

os temas a serem debatidos, partindo da construção coletiva, que se tornou uma tônica da pedagogia dialógica freiriana e da educação popular.

Barreto (1998), apresenta alguns princípios do pensamento de Paulo Freire referentes à alfabetização: 1) considerar a alfabetização como consequência de uma ordem social injusta, uma questão de natureza social e educacional. A escrita seria um bem social, desigualmente distribuído, assim como a terra e o alimento. Neste sentido, a alfabetização seria um instrumento para inserir este indivíduo na sociedade, o tirando da condição de “cego” e “incapaz”; 2) compreender que o aprendizado da leitura e da escrita não poderia ser realizado como algo externo à realidade, mas baseado na experiência de vida dos educando, ou seja, no cenário concreto; 3) tomar a alfabetização como prática de uma teoria do conhecimento, ou seja, contextualizar o conhecimento em um processo reflexivo, onde a teoria é indissociável da prática; 4) conceber a alfabetização como ato criador, buscando a partir da reflexão crítica sobre a prática concreta novos atos de criação serão possíveis.

O processo de alfabetização trazido por Freire, considerava os conhecimentos prévios do educando, sendo o diálogo um poderoso instrumento pedagógico. Para a realização do processo de alfabetização era necessária a preparação prévia, ou seja, um planejamento que compreendia cinco etapas:

Levantamento do universo vocabular dos grupos que se ia trabalhar;
Seleção das palavras geradoras do universo vocabular pesquisado;
Criação de situações existências do grupo, situações que abrem possibilidade de análise das questões pessoais, regionais, nacionais;
Elaboração de fichas roteiro; Confeção das fichas com as famílias silábicas das palavras geradoras (BARRETO, 1998, p.100).

A autora prossegue enfatizando a importância da palavra geradora no contexto de alfabetização, já que ela é a que possibilita o processo de conhecimento, estimulando tanto o intelecto quanto o afetivo. As palavras geradoras utilizadas no Círculo de Cultura foram fonte de motivação por estar em sintonia com as situações existenciais da realidade e da vida dos educandos. Desta forma, das palavras geradoras criava-se o ambiente para discussão e reflexão sobre cada tema abordado.

Nogueira (2001) entende a educação popular como parte de um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. Nesse sentido, a educação é uma prática política com objetivo de transformação da sociedade. A *práxis* educativa tem como ponto de partida a realidade social, partindo da categoria Conscientização, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo para contribuir para a mudança social. Corroborando com esse pensamento, Freire (2001) acrescenta que o conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular, facilitando os programas de atuação. O programa tem que estar em sintonia com a realidade, percorrendo aos caminhos da prática: “Esse percurso, ele é imediato, o conhecimento ‘se dá à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando, estão (portanto) aprendendo e tendo esperança” (FREIRE, 2011, p.25).

Barreiro (2000) defende a educação popular como aquela comprometida com projetos de educação, dirigida à população de adulto geralmente marginalizada. Para ele, dois pontos devem ficar claros sobre a Educação Popular: primeiro, que ela parte da própria prática de educadores aos quais retornam em uma ação que pensa a si mesma; segundo, que toda prática educativa tem uma explicação política. Dessa forma, a educação como ato político deve buscar a transformação da estrutura socioeconômica e cultural, preparando os “grupos populares capazes de se constituírem como agentes conscientes e críticos de todo o processo de mudanças sociais” (BARREIRO, 2000, p.26). O autor destaca que os programas de Educação Popular se constituíram como instrumento de formação e organização do povo no estabelecimento de ações transformadoras. Nesse sentido,

Um programa de Educação Popular tem como fundamento a necessidade e a possibilidade de que o sistema seja transformado pelo povo, para que ele possa plenamente, transformar-se em agente de sua própria história. Toda instrumentalização da Educação Popular deve procurar, em última análise, uma maior inadequação ao sistema opressor e, ao mesmo tempo, uma adequação maior aos processos através dos quais se mobiliza a ação transformadora (BARREIRO, 2000, p.29).

Para que ocorra a transformação das estruturas de opressão, necessário se fazia estabelecer uma metodologia de educação que pudesse desvelar

os fatores de opressão e os processos de transformação. Desta forma, a educação não deve formar um educando oprimido para manter a sociedade opressora, mas modificar esta sociedade que oprime, libertando o homem oprimido, ou seja, transformar a sociedade para humanizar o homem (BARREIRO, 2000).

Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Educação Popular

Entende-se que a música é um conhecimento imprescindível para a formação integral do ser humano e defende-se a democratização do ensino musical e do esforço coletivo de transformação da sociedade. A democratização do ensino musical no país constitui-se em um grande desafio para os educadores musicais. Nesse sentido, o Ensino Coletivo de Instrumento Musical é uma das metodologias que podem promover a democratização do acesso (CRUVINEL, 2005).

Situando a discussão sobre a ampliação do acesso à educação musical, considera-se o Canto Orfeônico, coordenado pelo maestro Heitor Villa-Lobos, a primeira iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil (CRUVINEL, 2003). A partir das políticas de educação para as massas e democratização do acesso à educação da Era Vargas, o compositor foi convidado pelo interventor federal do Rio de Janeiro João Alberto para elaborar o projeto pedagógico. Em 1932, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, convidou Villa-Lobos para assumir a direção do SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística, no cargo de supervisor e diretor da Educação Musical do Brasil. A frente do SEMA, o compositor realizou concentrações orfeônicas onde os alunos cantavam duas, três e quatro vozes, sendo que em 1940 ocorreu um grande concerto reunindo 40 mil estudantes no Estádio São Januário, no Rio de Janeiro, formando a maior concentração orfeônica do projeto. Em seguida, no ano de 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Apesar de reconhecermos no Canto Orfeônico uma primeira tentativa de sistematização do Ensino Coletivo, foi no final dos anos 50 que surgiram as metodologias específicas sistematizadas de Ensino Coletivo de Instrumento Musical no Brasil. A metodologia de Ensino Coletivo de

Sopros, sistematizada pelo Professor José Coelho de Almeida foi responsável por sua difusão em São Paulo, formando várias bandas, instrumentistas e professores que criaram novas práticas pedagógicas que resultaram em novos métodos, como é o caso do “Da Capo”. Na área de Cordas, a sistematização apresentada por Alberto Jaffé nos anos 70 é igualmente responsável pela formação de várias orquestras e instrumentistas no nordeste do país, em decorrência da Experiência de Fortaleza-CE em 1975 e em São Paulo, a partir da experiência no SESC. Um de seus discípulos, João Maurício Galindo, sistematizou um método de cordas baseado na experiência com Jaffé e foi um dos responsáveis pela implementação da metodologia de Ensino Coletivo de Cordas no Projeto Guri, em São Paulo no final dos anos 90 assim como Enaldo Oliveira, Carmen Borba, entre outros nomes.

Com participação da sociedade civil após abertura política dos anos 80 e sob a influência do pensamento neoliberal que pregava o Estado Mínimo, surgem as Ong's - Organizações Não Governamentais que ganharam força no Brasil. Nos anos 90, vários projetos sociais proliferaram no Brasil ligados às Ong's, onde a prática musical por meio do ensino coletivo constitui-se em sua principal vertente, tais como: Projetos Axé e Pracatum (BA), Projeto Guri, Instituto Baccarelli e Meninos do Morumbi (SP), Projeto PIM, Villa-Lobinhos e Afroreggae (RJ) são exemplos pioneiros, entre outros.

Um marco para a institucionalização das práticas de ensino coletivo e sua aceitação no meio acadêmico também se deu nos anos 90, por meio das Oficinas de Música – Projeto de Extensão ligado a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, na cidade de Salvador e oferecia oficinas como: “Iniciação Musical com Introdução ao Teclado” (IMIT) com Alda de Oliveira; “Oficina de Piano” com Diana Santiago, “Oficina de Sopros” com Joel Barbosa e “Oficina de Violão” com Cristina Tourinho e Robson Barreto, entre outros. Outro marco importante para a organização da área, o compartilhar de experiências e dos resultados de pesquisas foi com a criação do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical – ENECIM.

Em 2004, o I ENECIM foi idealizado por esta pesquisadora e contou com o apoio com de professores³ que contribuíram para a sua criação e

³ A partir do incentivo inicial de Abel Moraes (MG), outros professores aceitaram o convite de estarem presentes na constituição deste movimento: José Coelho de Almeida (SP), Ana Cristina Tourinho (BA),

primeira realização no âmbito da Universidade Federal de Goiás em Goiânia-GO. O evento foi pensado como uma tentativa de criação de um espaço de discussão, uma primeira oportunidade de reunir educadores musicais e pesquisadores para discutir variados aspectos sobre o Ensino Coletivo Instrumento Musical. Além de fomentar discussões sobre o tema como forma de enriquecer o pensamento acadêmico e o movimento artístico-cultural do país, contribuindo para o intercâmbio de pesquisas, experiências e o fortalecimento científico da área, o encontro oportunizou discussões sobre políticas públicas que viabilizem a formação e capacitação de professores visando à democratização do Ensino de Música por meio de metodologias do Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Desde 2004 já foram realizadas sete edições de forma bienal, a saber: I ENECIM – Goiânia (2004), II ENECIM – Goiânia (2006), III ENECIM – Brasília (2008), IV ENECIM – Goiânia (2010), V ENECIM – Goiânia (2012), VI ENECIM – Salvador (2014), VII ENECIM – Sobral (2016); tendo como desdobramentos a organização e o fortalecimento da área tanto no sentido acadêmico e científico quanto no político.

Partindo do princípio que a música é um conhecimento imprescindível para a formação integral do ser humano, o Ensino Coletivo de Instrumento Musical - ECIM pode ampliar o acesso à formação musical. Por meio das metodologias e concepções de ensino que permeiam os projetos e experiências a partir do ECIM, contou-se que os alunos têm e terão oportunidades de desenvolver suas habilidades musicais como também, desenvolver a criatividade e senso crítico. O processo pedagógico deverá respeitar a trajetória pessoal e única de cada sujeito: ontogênese, contexto sociocultural, partindo da condução democrática por parte do educador (CRUVINEL 2003, 2005).

Observou-se na revisão de literatura e na fala dos educadores musicais⁴ que o ensino coletivo é estimulante para o aluno iniciante trazem maior

Joel Barbosa (BA), Nurimar Valsecchi (SP), Carmen Borba (SP), João Maurício Galindo (SP), Marcelo Brazil (SP), Maria Isabel Montandon (DF), Vadim Arsky (DF). Além dos professores e pesquisadores da área do ECIM, a participação dos seguintes professores da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG foi imprescindível para a realização do evento como Glacy Antunes de Oliveira, Wolney Unes, Paulo César Rabelo, Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa, Luís Carlos Vasconcelos Furtado, Claudia Regina de Oliveira Zanini, Eliane Leão, Maria Helena Jayme, Ana Flávia Frazão e Giovana Carneiro.

⁴ Foram realizadas entrevistas com alguns nomes de expressão do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) no período de 2001-2002 para a pesquisa que resultou na dissertação de Mestrado da autora (vide Cruvinel, 2003) e estas foram base para a discussão aqui presente.

estímulo e rendimento. A ênfase na prática musical proporciona que os grupos iniciantes consigam realizar as primeiras apresentações públicas em um curto período de tempo, geralmente em quatro meses de estudo. O outro aspecto positivo está relacionado à boa qualidade musical apresentada na prática em grupo que contribui para que o processo de aprendizagem seja acelerado. O uso de elementos lúdicos no ensino coletivo também constitui-se em um aspecto positivo, contribuindo para que a aprendizagem se torne estimulante.

No processo de ensino-aprendizagem o professor deve assumir uma postura democrática e aberta ao diálogo e ao compartilhar de experiências. Desta forma, há uma mudança de atitude do professor e dos alunos em relação às aulas individuais. A figura do professor como provedor ou fonte única do conhecimento passa a ser a do consultor, do facilitador e do líder democrático na aula coletiva; e o aluno assume a postura ativa, socializando os conhecimentos de forma colaborativa com seus colegas, professores, familiares, em suma, com o seu meio, o que resultaria seu desenvolvimento nos pontos de reflexão, de contextualização pessoal, de iniciativa e de autonomia. Por isso, a interação social é aspecto fundamental no desenvolvimento do processo pedagógico coletivo: o educando passa a se perceber na situação de grupo e constata que suas dificuldades não são exclusivas, sendo natural compartilhar experiências.

Na situação de grupo, não raro o aluno que aprende com facilidade ajudar o outro que está com dificuldade. Outro ponto de motivação é o sentimento de prazer e valorização que o aluno sente participando de uma orquestra, banda ou coral logo no início dos estudos. Todos estes fatores contribuem para a democratização do ensino-aprendizagem musical e transformação social, já que por meio das concepções filosóficas que permeiam a proposta metodológica, as interações e as relações interpessoais devem levar o aluno ao desenvolvimento da autonomia, criatividade meio da descoberta e senso crítico.

Diante disso, o Ensino Coletivo de Instrumento Musical possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, auto-estima, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança, auxiliando não só o desenvolvimento da personalidade do educando, bem como, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2003).

A partir da revisão de literatura sobre a pedagogia crítica e os autores que tratam do ensino coletivo podemos vislumbrar os pontos em comum entre os princípios e os aspectos metodológicos do Ensino Coletivo de Instrumento Musical - ECIM e da Educação Popular.

Primeiramente, partiremos dos princípios apresentados pela pedagogia freiriana e presentes na educação popular nas categorias **formação humana, humanização, cultura, conscientização, diálogo, participação, partilha, democratização do acesso, transformação da sociedade** para analisar os aspectos trazidos pelo ECIM.

Tanto o ECIM quanto a Educação Popular partem da educação para a **formação humana** em sentido amplo. O entendimento de que a música é conhecimento fundamental para a formação humana permeiam o pensamento de Santiago (1995), Tourinho, (2004), Cruvinel (2003, 2004, 2005).

A **conscientização** como parte do processo pedagógico para o desenvolvimento crítico do educando está presentes nas duas metodologias. Partindo do princípio que a consciência é uma construção que se dá a partir do conhecimento acumulado, mas também das experiências vividas. Das relações construídas socialmente, da **partilha**, o homem passa a ter a consciência de si, do outro, do contexto vivido e do mundo. “É a qualidade das trocas de ações e de idéias o que responde pela maneira como cada pessoa constrói a sua própria consciência” (BRANDÃO, 2002, p.20). A interação social ocorrida nos grupos que trabalham com ECIM torna-se um fator importante para a motivação e o desenvolvimento dos educandos e é discutido por Moraes (1997), Tourinho (2002) e Cruvinel (2003, 2005). A partir do compartilhar de experiências, do ouvir e do observar o outro torna-se elemento imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O **diálogo** como estratégia pedagógica é parte primordial na prática musical em grupo e na construção coletiva do repertório, do resultado musical e das apresentações públicas como está expresso nos trabalhos de Barbosa (2006) e Cruvinel (2003, 2005). Segundo Brandão (2002), o diálogo é mais que uma estratégia de ensino, mas a qualidade do trabalho pedagógico. O diálogo representa aquilo que todo processo de ensinar-e-aprender deve se converter, já que ele é o elemento que constitui a educação humanamente libertadora. A partir do entendimento que no processo

pedagógico o educador torna-se educando e o educando igualmente educador, as relações que em uma concepção tradicional de educação seriam hierárquicas e verticais, no processo dialógico torna-se relações trocas de maneira igualitária e horizontal.

No ECIM a postura do professor que trabalha com o ensino coletivo é diferente do que trabalha a partir da aula individual. O Professor-Regente assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizado, atento a todos os indivíduos que pertencem ao grupo. Desta forma, o estímulo a **participação** de todos educandos deve ser prática usual do professor, no sentido de despertar a consciência de si e do grupo, a realidade que se está envolvido e seu papel no grupo e na sociedade. A dimensão política de cada gesto, escolha, postura é trabalhada, no sentido de estimular a formulação de ideias e a autonomia de cada aluno.

Uma das vertentes do ECIM (Cruvinel 2003, 2005), assim como a Educação Popular, busca democratizar o acesso à educação e formação musical, e conseqüentemente, a **transformação** do ser e da sociedade. Partindo de uma condução democrática, onde o diálogo e o compartilhar de experiências são imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, o educador musical por meio da escolha do repertório pode explorar não só a dimensão sensível como a crítico-reflexiva. A partir da **democratização do acesso**, oportuniza-se uma quebra histórica de dominação social e cultural, presentes na tradição conservatorial elitista.

Reflexões Finais

A partir da discussões tratadas no presente artigo, pôde-se constatar que a educação não é neutra e tem o papel crucial no processo de desigualdade social. Na tentativa de traçar paralelos iniciais entre as concepções e as práticas da Educação Popular e do Ensino Coletivo de Instrumento Musical - ECIM, vislumbrou-se pontos convergentes.

Tanto a Educação Popular surgida dos movimentos de Educação de Adultos quanto o ECIM surgiram na Era Vargas, a partir das políticas de educação para as massas e democratização do acesso à educação. Por meio de um processo dialógico, as duas metodologias partem da realidade do educando, onde busca-se trabalhar conteúdos que fazem sentido em sua vida, considerando a diversidade e a identidade de cada grupo.

Pensa-se que no momento atual, onde imperam o sectarismo, a violência física e simbólica, a coisificação do ser humano e a banalização das relações humanas, a sociedade necessita de práticas educativas com as concepções e os objetivos presentes na Educação Popular e no ECIM.

A partir de uma educação sensibilizadora, o ser humano “religa-se” aos valores do coletivo, da cultura, da comunhão, da partilha, do respeito. Do contato com a realidade, nos atos de criação, de recriação e de decisão, o ser humano humanizando-se, tornando-se sujeito da sua própria história, protagonista da sua vida.

Nesse sentido, este sujeito pela democratização da cultura, pelo acesso aos novos conhecimentos, pela leitura das palavras e das melodias que tornam-se a leitura do mundo, pelo despertar da consciência, pela ação sobre o mundo, transforma-se constantemente e transforma a realidade que o cerca. Da participação no coletivo e do estar em comunhão, este sujeito poderá agir sobre uma realidade maior, em benefício da coletividade, na transformação da sociedade, por um mundo mais fraterno, mais colaborativo, mais justo.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, Joel. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: *Anais do II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical./VI Encontro Regional da ABEM - Centro-Oeste*. Goiânia: UFG, 2006, p.97-104.

BARREIRO, Júlio. Educação popular e conscientização. Trad. Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980; Porto Alegre: Sulina, 2000.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para Educadores*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire e Todos Nós: Algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002, p.11-29.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002, p.31-95.

CORTEZ, Margarida de Jesus. *Memórias da Campanha “De pé no Chã Também se Aprende a Ler”*: reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal: EDUFRN - Editora da UFRN, 2005, 244p.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas*: A Educação Musical como meio de transformação social, Vol.1. Goiânia: Dissertação de Mestrado - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003, 217p.

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: *Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia: UFG, 2004, p.30-36.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social*: uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 256p.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 37ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 33ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática da educação popular*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838-1971*. São Paulo, 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MACEDO, Marle de Oliveira. O Cenário de Exclusão Social – uma tentativa de desconstrução. In : REIS, Ana Maria Bianchi (org). *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Editora Cortez, 2000, p. 47-77.
- MORAES, Abel. Ensino Instrumental em Grupo: uma introdução. *Música Hoje Revista de Pesquisa Musical*, n.4, Departamento de Teoria Geral da Música. EM-UFMG, 1997.
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.40, dez.2010, p. 72-89.
- RODRIGUES, Maria Emília de Castro. “ENRAIZAMENTO DE ESPERANÇA”: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. Goiânia, 2008, 317p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás.
- SANTIAGO, Diana. As “Oficinas de Piano em Grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). In: *Revista da ABEM n.2 Junho*, 1995, p.74-79.

TORRES, Carlos A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. In: *Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA*, Vol. 4, 2002.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: *Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia: UFG, 2004, p.37-43.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará*. Campinas, 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp.

11

O Corpo-Mente-Instrumento na Arte e Ensino Musical

Maria Beatriz Licursi Conceição; Elsa Maria Gabriel Morgado; Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso; Levi Leonido Fernandes da Silva

Introdução

O presente artigo é uma das etapas da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação desenvolvido na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD que objetiva avaliar o papel da linguagem corporal no processo de interpretação musical e verificar a importância dos aspectos cognitivos sobre a integração *corpo-mente-instrumento* para a formação de músicos concertistas e professores no Brasil.

Na arte musical há inesgotáveis possibilidades a serem reconhecidas e experimentadas ao se trabalhar a interpretação. Acreditamos que a integração corpo-mente-instrumento é imprescindível neste processo e as habilidades comportamentais e artísticas poderão nos conduzir a resultados significativamente expressivos na representação da arte musical.

A pesquisa sobre os aspectos cognitivos e artísticos para arte musical nos possibilitará a aquisição de conhecimento e reconhecimento consideráveis. Podemos afirmar que a técnica instrumental é algo necessário a ser adquirido, porém extingüível. Mas a vivência musical nos proporciona de maneira relevante e contínua, o envolvimento com a criatividade, a expressão musical, a sensibilidade e as emoções, além do desenvolvimento de relacionamentos intra e interpessoais. Pesquisadores e profissionais da área científica e musical são unânimes quanto ao fato do ser humano ser essencialmente musical.

Para Ramos (2008) o papel do corpo no desempenho musical é mais do que uma implementação física, o desempenho do executante na performance não busca encontrar um senso de música, mas ter uma noção do que compreendem em relação a essa música, pois através das expressões corporais o músico transmite muito da carga de sentimentos que a música

traz. Assim a performance ganha muita profundidade com uma expressão corporal condizente.

Segundo Peretz (2006), quando há a execução e manipulação de um instrumento musical, o corpo se manifesta realizando uma apreensão do significado musical e através dessa experiência corporal são construídos simulacros e esquemas imagéticos que são usados para decodificar e traduzir os impulsos e sentidos causados pelo meio que nos circunda. Fazer música coloca o corpo em um campo musical, tendo em vista que todo desempenho artístico necessita de atividade corporal. Assim, ter uma relação corporal com a música e seus elementos, como a pulsação e o ritmo pode ajudar a ter uma relação mais natural e harmônica com o fazer musical.

A relevância desta pesquisa está em conhecer o grau de percepção por parte dos agentes musicais dos processos cognitivos relacionados ao fazer musical que envolve o desenvolvimento total do corpo, conclamando o sentido aural, tátil e da consciência kinestésica. (“sensação” de espaço e movimento). Nossa proposta é trabalhar e pesquisar em uma perspectiva integralizada, que possam provocar mudanças altamente positivas e um novo olhar para a performance musical.

Para Fonseca (2005) o músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o cognitivo e o emocional, desta forma não podemos tratar o intérprete como se este fosse uma “máquina de fazer música”. Os motivos psicológicos e as ocasiões corporais entrelaçam-se porque não há movimentos em um corpo vivo que sejam uma eventualidade absoluta em relação às intenções psíquicas, como também não existem atos psíquicos que não tenham origem, ou pelo menos seu germe ou seu esboço geral nas disposições fisiológicas.

Assim a união entre alma e corpo se realiza a cada instante no movimento da existência e a atividade postural e a atividade sensorial motora são o ponto de partida da atividade intelectual no desenvolvimento. O movimento é a expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. A ação recíproca entre funções mentais e funções motoras é o que o autor se esforçou por demonstrar ao longo de sua obra. Baseado nas ações, representações e pensamentos, cujos processos mentais permitem a comunicação do músico configura-se a problemática da pesquisa: os processos cognitivos desempenham papel

fundamental para a integração corpo-mente -instrumento na arte e no ensino da musical?

Campo Teórico

A partir da revisão realizada sobre cognição, cognição musical, integração corpo-música – *performer* e seus desdobramentos, estabelecemos um diálogo entre as considerações teóricas e os escritos de autores importantes nesta abordagem como Sloboda (2008), Levitin (2011), Damásio (2011), Willems (1961) e Peretz (2006), entre outros.

O referencial teórico adotado é centrado nos resultados e perspectivas apontadas em estudos científicos que demonstram que anos ininterruptos dedicados às diversas modalidades de atividades musicais, demandam a participação unificada do corpo, mente e instrumento, ligando intimamente a percepção do corpo à percepção musical.

Acreditamos que diálogos profícuos entre músicos, psicólogos e neurocientistas são de alto préstimo para que barreiras interdisciplinares sejam extintas. A psicologia da música, por exemplo, tem realizado importantes trabalhos na área da ciência cognitiva relacionada à ótica do músico. Dessa forma ampliamos nossa compreensão a respeito da constituição da mente e sua capacidade proporcionando-nos um conhecimento mais abrangente de grande relevância para desempenhos acadêmicos, científicos e artísticos pois é constatado que características básicas das capacidades musicais têm fundamento em mecanismos cognitivos.

A música, um universo sonoro, considerada por muitos um enigma, vem estimulando no meio científico investigações e estudos relacionados à mente, ao cérebro e ao fazer musical. A experiência sonora, ao invadir o cérebro, com variados timbres, alturas e intensidades, requisita uma percepção, particularmente detalhada que será imprescindível a uma específica organização neuroanatômica. “A música tem características psicofísicas que fazem dela uma forma muito especial e muito complexa de estimulação sonora difícil de definir a partir de uma perspectiva neurobiológica” (JAUSET, 2013, p.16).

Música é uma atividade que requer grandes e múltiplos recursos cognitivos sendo considerada uma das atividades mais complexas que a mente pode executar, pois a percepção e a performance musical mobilizam diversas áreas corticais e subcorticais que envolvem a totalidade do cérebro estabelecendo-se então a cognição musical. Como a música interfere na arquitetura cerebral? A música é reconhecidamente uma excelente ferramenta para se obter informações sobre a organização do cérebro e analisar as funções humanas mais desenvolvidas. Por isso as funções musicais tornaram-se alvo de estudos desenvolvidos em pesquisas científicas ao entendê-las como “o conjunto de atividades motoras e cognitivas envolvidas no processamento da música” (MUSKAT ,2000, p. 70).

Temos em Damásio (2011) importante consideração sobre a importância das investigações sobre a mente e a consciência que tantos desejos e enigmas despertam no ser humano.

“Nenhum aspecto da mente humana é fácil de investigar e, para aqueles que querem compreender os fundamentos da mente, a consciência é geralmente encarada como o problema dominante (...) O tema da mente, em geral, e da consciência, em particular, permitem ao ser humano dar largas ao desejo de compreender e à sede de se maravilhar com a sua própria natureza, desejo e sede que Aristóteles reconheceu como inconfundivelmente humanos” (DAMÁSIO, 2011, p. 20).

Para Levitin (2011), a atividade cerebral dá origem aos conteúdos mentais destacando que a integração corpo-mente-instrumento é incontestável e integralmente submissa à atividade cerebral. Ressaltamos que na arte musical a conduta mental para a interpretação da obra apresenta sempre algo novo resultante da transformação da partitura musical em representações sonoras inteiramente novas, algo nunca ouvido, pois cada performance traz em si a recriação da obra de arte. Emoções sentidas, sejam quais forem os motivos, são experiências que requisitam ao cérebro uma representação física.

Sloboda (2008, p. 3) afirma que “Aos olhos frios da física, um evento musical nada mais é que uma coleção de sons com várias alturas, durações e outras característica mensuráveis. Entretanto, de algum modo a

mente musical dá significado a estes sons”. Devemos ratificar o quanto a linguagem corporal dos músicos fluirá mais claramente envolvendo tanto o intérprete como o ouvinte à medida que a performance se desenvolve. É um processo sempre em estado de vir a ser, pois a cada execução musical, sem alterar a essência da obra, surgirão novas imagens, emoções, fisionomias e representações expressivas, fruto do envolvimento e inspiração momentâneos (SLOBODA,2008).

A caracterização do corpo de um músico está ligada ao conceito de instrumento musical como prática musical que envolve um fluxo sonoro que ocorre através do movimento de seu corpo. Desta forma, “fazer” música não escapa à ideia de corpo porque a energia envolvida no movimento requer um organismo (PERETZ 2006). A relação entre o músico e seu instrumento será o núcleo do estudo, como determina a sua experiência para o ambiente no espaço e no tempo. A experiência musical corporificada envolve a consideração do corpo e mente. Do mesmo modo, uma pessoa, muitas vezes considera de uma forma integrada, um corpo e uma mente (PINTO, 2001).

Metodologia

A metodologia deste estudo conta com a análise e discussão do resultado estatístico dos questionários aplicados utilizando a escala Likert, em conjunto com a abordagem qualitativa através do questionário de opiniões, ambos referentes na avaliação da percepção por profissionais, acadêmicos e estudantes de música no Brasil. Definimos como variável dependente: A performance musical, cujo comportamento se quer verificar em função das oscilações das variáveis independentes, ou seja, correspondem àquilo que se deseja prever e/ou obter como resultado. E consideramos as seguintes variáveis independentes: processos cognitivos, motivacionais e emocionais, integração do corpo, instrumento e mente porque suas influências determinam ou afetam a variável dependente, é assim o fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência.

A amostra é composta por 500 estudantes universitários e 92 professores de música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro

- Brasil - que ministram disciplinas da área de música e 147 profissionais membros vinculados à Associação Brasileira de Performance Musical-ABRAPEM. Os métodos usados na análise das informações assenta numa estatística de dados e na análise de conteúdo. Para o tratamento dos dados do questionário procedemos à análise de frequências e a análises estatísticas utilizando os softwares SPSS¹ (Statistical Package for the Social Sciences), especificamente SPSS 22.0, Minitab 16 e Excel Office 2010. Na etapa em que a investigação é de tipo qualitativo, na análise do material privilegiou-se a técnica de análise de conteúdo que consiste em: “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 2009, p. 9).

Resultado e Discussão

Um dos grandes temas no meio musical é a performance. O cotidiano de cada músico está entre o estudo e a performance e nosso estudo demonstrou que está inevitavelmente condicionada à integração corpo-instrumento projetando então, o resultado artístico desejado (SLOBODA 2008).

Em nosso estudo a hipótese geral formulada com a previsão de confirmar que *a percepção dos músicos desde a sua formação a ideia de que a performance musical é otimizada pela integração do corpo, instrumento e mente* foi validada pela consistência lógica, a confiabilidade teórica de análise, a verificabilidade, a relevância e o apoio teórico das hipóteses específicas.

A média superior a 92% de concordância com a afirmação de que o instrumentista utiliza o corpo de forma expressiva para fazer música reflete a ideia de que a expressão musical é uma descarga que equilibra a carga receptiva de estímulos musicais. Trata-se de um equilíbrio dinâmico e integrado para o qual contribuem ativamente os processos de educação, além de refletir aspectos da personalidade do músico (GAINZA, 1988).

¹ O SPSS é um *software* aplicativo do tipo científico que teve a sua primeira versão em 1968, sendo hoje um dos programas de análise estatística mais usados nas ciências sociais devido à sua versatilidade. Este *software* pode ser utilizado para executar análises estatísticas que vão desde simples estatísticas descritivas até métodos avançados de inferência estatística, dispõe de ferramentas para manipulação de dados (recodificação e criação de novas variáveis), procedimentos para combinar diferentes bancos de dados, bem como diversas formas de resumir e apresentar dados em tabelas e gráficos.

Em relação à afirmativa sem integração corpórea ninguém faz música artisticamente, houve uma maior discordância entre os alunos, apesar de aproximadamente 57% do total de alunos manifestarem concordância. A média de concordância manteve-se alta nos outros grupos em torno de 71% a concordância. Estes números nos levam a crer que os grupos consultados percebem que a integração corpórea apresenta uma condição dinâmica, sedimentando a concepção de que a criatividade artística é de infinita produção e não se encerra em si mesma como uma fonte sem água e sem captação. Percebe-se uma média superior a 60% de concordância com a afirmação de que o regente e o cantor prescindem do corpo para se expressarem artisticamente especialmente entre os alunos que com 80% de concordância puxam para cima a média.

Corpo, mente e instrumento trabalham inseparavelmente para uma beleza única e sublime, a beleza da arte. Na cultura musical não prescindimos da poesia nem do gesto que demandam à mente e ao corpo requintes de expressão corporal e sonora como a apresentação de mágicas invisíveis e refinadas que tanto nos atingem e nos provocam reações sensíveis e belas. Esta percepção de que o instrumentista utiliza o corpo de forma expressiva para fazer música é certificada por 94,9% dos entrevistados.

Para Pinto (2001) a interação do corpo humano com suas possibilidades fisiológicas de movimento e a morfologia do instrumento exerce grande influência sobre a estrutura musical, canalizando a criatividade humana por vias previsíveis e musicais. A técnica de execução de um instrumento vai levar às regras específicas dos padrões de movimento que, por sua vez, constituem uma importante base do fazer musical. Esta percepção é constatada em 87,01% no grupo dos profissionais que concordam que existe uma unificação corpo, instrumento musical e mente o que ocorre sempre, ainda que seja inconsciente. Para Levitin (2011), a integração corpo-mente-instrumento é essencial para a expressão emocional da música. Atividades da educação musical que envolvam intensamente a participação movimentos corporais tendem a despertar maior interesse de adesão e participação devido ao caráter mais vivo, lúdico e alegre promovendo a coesão social e o desenvolvimento de componentes pró-sociais assim como o senso de bem estar coletivo e individual. A integração

corpo-mente-instrumento possibilitará uma performance musical na qual o consciente desenvolvimento da coordenação motora em interface com o desenvolvimento musical será o respaldo essencial para a transmissão artística o que podemos certificar no percentual de 75,3% dos três grupos , onde há a concordância de que o desenvolvimento musical é subordinado à coordenação motora.

Para Laboissière (2014) diante de tantos momentos racionais e expressivos requisitados pela música, torna-se uma necessidade artística e humana o saber como a música processa a integração corpo-mente-instrumento cujas performances são tão extraordinariamente fruto, podemos dizer, do desenvolvimento apurado da cognição musical. A integração corpórea está intimamente ligada à técnica musical, e à postura corporal exigida pelo instrumento confirmada e validada por 86,03% dos entrevistados. Devemos lembrar que “tocar” um instrumento significa, antes de qualquer coisa, “*saber sentir o toque*”, “ter consciência das diferentes sensações que um toque pode causar” e, é claro, saber diferenciar e distinguir as infinitas possibilidades de “cores” existentes numa palheta sonora. Isso requer sim muita imaginação e muita capacidade de percepção; aliadas, é claro, a um trabalho bastante consciente. Acreditamos que a participação do corpo na performance musical vá além do imaginar e do perceber porque também está condicionada pela prática do instrumento como pelo uso consciente do corpo como meio de expressão.

Estabelecendo relações entre essas categorias e as reflexões dos sujeitos da pesquisa, constatamos um significativo percentual, que acredita na importância da integração corpórea para músicos e para pessoas de outras profissões, pois o corpo se comunica principalmente através de energia a partir de dentro, e se manifesta por meio de registros, movimentos comunicativos e ritmos. A descrição analítica, com o intuito de reelaborar ou redistribuir os pontos levantados, organizando e delimitando possíveis categorias no discurso dos entrevistados , enfatiza que a energia do corpo reflete o estado fisiológico do mesmo, e os sentimentos podem imobilizar intensamente por alguns minutos para sentir o calor e a vida. Assim, faz parte da criatividade uma autoconsciência do nosso corpo. O movimento rápido contrasta com o movimento lento e nos dá um sentido muito profundo da consciência corporal. Ressaltamos a confluência nas falas dos entrevistados

que comungam na observação de que o corpo tem um papel essencial na apresentação/performance musical. Sendo o corpo fundamental para o desempenho mais expressivo, ressaltamos que toda interpretação artística necessita de atividade corporal. Assim, ter uma relação corporal com a música e seus elementos, como a pulsação e o ritmo, pode ajudar a ter uma interface mais natural com o fazer musical.

Em todos os grupos, as falas comungam na direção de que o papel do corpo e o seu desempenho musical é mais do que uma implementação física e desempenho corporal. O músico na performance não busca encontrar somente o sentido da música, mas almeja que a compreenda em relação a obra executada, pois através das expressões corporais transmite muito da carga de sentimentos. Assim as categorias analisadas em nosso estudo corroboraram para validar o conceito de performance com muita profundidade, como uma expressão corporal condizente. Desta forma o fazer musical situa o corpo em um campo musical, e este em movimentos de música se orienta em um circuito de musicalidade que é fundamental para uma apreciação completa dessa experiência.

No cruzamento dos dados foi confirmado que o corpo tem papel fundamental não somente no óbvio da própria manipulação e execução de instrumentos, como também no entendimento e na apreensão do significado musical. Pela experiência corporal adquirida, ocorre a construção de esquemas e imagens corporais que são aplicados para a realização da interpretação artística com ampla abrangência dos estímulos provenientes do ambiente que o circunda. Destacam em suas falas os entrevistados como também no alto percentual nas respostas que a integração corpo-mente-instrumento é essencial para a expressão emocional da música. Atividades da educação musical que envolvam intensamente a participação de movimentos corporais colaboram para o despertar de uma integração promotora de ações sociais lúdicas e geradoras de ambientes sadios e harmônicos. Além disso, 97,03 % afirmam que a integração corpo-mente-instrumento possibilitará uma performance musical na qual o consciente desenvolvimento da coordenação motora em interface com o desenvolvimento musical será o respaldo essencial para a transmissão artística.

Considerações

Música e Neurociências são interações multidisciplinares que possibilitam a ampliação de nossos horizontes em uma prática que integra profissionais que antes tinham suas atividades seccionadas. O esforço de trazer a música para as ciências de saúde poderá representar, por um lado, a transcendência de uma prática musical hedonista baseada apenas no ouvir-prazer e, por outro, a ampliação da visão da própria neurociência, para além do enfoque racionalista, que negligência o subjetivo e o relativo expressos nas artes. Hoje com a crescente movimentação em torno das evidências neurocientíficas modernas, como pesquisadora e musicista, me permito dar continuidade em meu doutoramento a esta área de estudo de interesse pessoal e profissional, me debruçando na investigação da relevância dos aspectos cognitivos que estabelecem a integração corpo-mente-instrumento na arte musical.

Iniciando nossa reflexão final, considero pertinente citar a percepção do filósofo, educador e escritor Mário Cortella (2015), a respeito da formação cultural na formação humana.

“A música é uma construção humana, absolutamente inédita, é a capacidade de uma produção mental específica da nossa formação, portanto ela não pode se ausentar da formação de qualquer pessoa. Afinal de contas, se ela é um constitutivo da cultura e, portanto, da capacidade humana, colocá-la fora dessa formação de um ser humano é fraturar a formação que esse ser humano precisa ter. Não é a música isoladamente, tal como não é a filosofia ou a matemática: a arte em geral, mas sem ela há uma restrição de formação, a completude se dá quando se introduz tudo aquilo que nos torna de fato humanos. E a música é uma das expressões mais diretas dessa manifestação do humano” (CORTELLA, 2015, p. 18).

Podemos declarar que independente da nossa vontade a música nunca será passiva em relação ao homem pois tem com este, inseparável conexão dialogando com seus sentimentos, sensações e inteligência agindo intensamente além de promover evocações, associações e integrações de experiências. Enquanto a função cognitiva da música nos possibilita captar as modulações dos sentimentos humanos a função expressiva nos apresenta o caráter metafórico do conhecimento através de um conhecimento

global das formas expressivas. Como nos afirma Wisnik (2004, p. 20), através dos pulsos corporais somático e psíquicos interpretamos os sons pois “nesse ligamento diferentes frequências se combinam e interpretam porque se interpenetram”. Constatamos na pesquisa que os fundamentos neurocientíficos da música nos elucidam de que forma fatores emocionais e motivacionais são fortemente vinculados a fatores puramente perceptuais. A percepção do som engloba uma série de estruturas cerebrais e essas áreas envolvidas na percepção musical envolvem desde a percepção auditiva do som, até o reconhecimento de seus parâmetros básicos e as relações entre eles. Além disso, a percepção musical envolve, também, o entendimento da forma e a compreensão de organizações hierárquicas (sintaxe musical). Reapresentamos aqui as palavras de Gainza (1988, p 23) : “ (...) a audição estimula a resposta sonora gerando (...)um circuito contínuo entre o indivíduo e a música...”

Destacamos que o homem possui sons e ritmos corporificando os paradigmas sonoros. Os elementos musicais natos e desenvolvidos no ser humano são fruto da interação do indivíduo com estímulos ambientes e vivência cultural aliados a fatores genéticos, é o resultado, portanto, da interação contínua entre o sujeito físico e a realidade que o rodeia, realidade esta que não diz respeito somente aos objetos físicos, mas também à realidade social, às trocas, enfim, a tudo que o sujeito transforma em objetos de conhecimento

A música tem sido um grande pivô para estudo neurocientífico na compreensão de como o cérebro processa os estímulos sonoros e organiza as funções musicais (Muszkat, 2000). Além de ser uma atividade artística e sociocultural, envolve também uma complexa habilidade cognitiva onde o executante aprimora as habilidades motoras necessárias para o controle do instrumento, estuda o repertório, prepara e aprimora a performance e amadurece musicalmente, onde o corpo é o meio ativo para a construção do conhecimento. Podemos constatar que a relevância dos aspectos cognitivos na integração corpo-mente-instrumento na arte musical se destaca em todos os tópicos e seus desdobramentos abordados neste trabalho relacionados à neurociência, a tônica desta pesquisa. A música realiza demandas de ordem física, emocional e cognitiva sendo por isso considerada uma importante experiência artística plurifacetada qualificada, portanto, como um campo

extraordinário para investigações sobre a mente humana. Parece não haver limites para o desenvolvimento cognitivo proporcionado pelas atividades musicais.

Para que a performance musical se realize, é imprescindível um esquema cognitivo cujo objetivo seja transmitir a mensagem do discurso musical através da interpretação, alicerçado no âmbito físico. À proporção que a expertise musical se aprimora, a elaboração da performance inclina-se para o desempenho de ordenações cognitivas mais requintadas. É incontestável como o envolvimento com a música auxilia na evolução de pesquisas em outras áreas da cognição. A performance corporal integrada à musicalidade ultrapassa o circuito formado da representação física para atingir a ampla compreensão da obra executada. Percebemos então a experiência plena do corpo envolvido em um esfera musical.

Observamos ser pertinente e ilustrativa nesta reflexão final, a citação do neurocientista Paul Robertson (2008):

“A música é essencialmente um ato genial específico de nosso gênero (Homo sapiens), é por isso que continuamos a encontrar prazer e fascínio naqueles que mostram habilidades excepcionais e que chamamos ‘gênios musicais’. Talvez eles capturam, de algum modo a própria essência da nossa humanidade ou, na verdade são de alguma forma mais humana, oferecendo-nos uma visão da nossa evolução superior. Em qualquer caso, a ser reconhecido em tudo, gênios musicais devem ter um poder interno para criar, eles moldam a definição de sua cultura de “grandeza”, e com astúcia social eles sutilmente adaptam suas habilidades para caberem requisitos pré-concebidos de “gênio”. (ROBERTSON, 2008, p.178).

Registramos que a abrangência da avaliação da percepção da relevância dos aspectos cognitivos na integração corpo-mente-instrumento na arte musical por profissionais, acadêmicos e estudantes de música no Brasil, ultrapassou nossas expectativas em relação ao envolvimento e significado atribuídos pelos participantes. A concepção de que a integração corpo-mente-instrumento possibilita uma performance musical na qual o consciente desenvolvimento da coordenação motora em interface com o desenvolvimento musical é o respaldo essencial para a transmissão artística. Se considerarmos que esse aprendizado depende da integração de

vários processos cerebrais, os resultados obtidos revelam fortes evidências que tendem a validar a ideia defendida por Gardner (1994) de que as expressões corporais associadas ao aprendizado e a performance musicais afetam favoravelmente as demandas de atenção e memória que se dão em função do aprimoramento da coordenação e da capacidade de alternar as diferentes tarefas que estão envolvidos na performance musical desde o período de aprendizagem de um instrumento.

Na investigação concluímos que a performance inclui ações que podem ser vistas (percebidas) porque constituem-se de uma matéria densa, que se manifesta no mundo físico sob a forma de objetos, movimentos e vibrações que nos ferem os sentidos e produzem sensações. O som é uma matéria dessa qualidade. No entanto o que estas impressões suscitam, seja na forma de pensamentos, emoções e intuições, delimita outro território que chamaremos de invisível, que além dos pensamentos e emoções, pode incluir áreas de corporeidade, que podemos chamar de Corpo físico – nível da “densidade do corpo”, corpo instintual, de Corpo psicológico – pensamentos, emoções, movimentos associativos destas funções e de Corpo sutil – contato com uma fonte desconhecida, a qualidade, através do silêncio do ser.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70. 2009.
- CORTELLA, M. S. *Novos Paradigmas da Educação*. São Paulo: Atta Mídia e Educação. 2015.
- FONSECA, V. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- GAINZA, V. *Estudos de pedagogia musical*, 3.^a ed. São Paulo: Summus Editorial. 1988.
- GARDNER, H. *Estruturas da Mente. A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994
- JAUSET, J. *Cerebro y musica, una pareja saludable. Las claves de la neurociencia musical*. Espanha: Círculo Rojo Editorial. 2013.
- LABOISSIÈRE, M. *A performance como um processo de criação*. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. 2014.
- LEVITIN, D. *Uma Paixão Humana: O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio. 2011.
- MUSKAT, M. *Música e Neurociências*. Rev. Neurociências, São Paulo. 2000.
- PERETZ, I. *The nature of music from a biological perspective*. *Cognition*, 100, 1–32. 2006.
- PINTO, T. Som e música. *Questões de uma Antropologia Sonora*. Revista de Antropologia, São Paulo. 2001.
- RAMOS, D. *Fatores emocionais durante uma escuta musical afetam a percepção temporal de músicos e não músicos*. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras de Ribeirão Preto da USP. 2008.
- ROBERTSON, P. *What is musical genius?* *Clinical Medicine*, 8(2), 178-181. 2008.
- SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Londrina: Editora Eduel, Universidade Estadual de Londrina. 2008.

WILLEMS, E. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editora Universitária. 1961

WISNIK, J. M. *O som e o sentido*. São Paulo: Cia das Letras. 2004.

12

Ritmo Musical, Improvisação e Cognição como Elementos Importantes na Formação do Instrumentista

*Eduardo Lopes e
Tereza Raquel Alcântara-Silva*

Música

A música assume uma posição especial por ser intermediária entre o universo físico e nós próprios, quando comparada às outras formas de manifestação artística da humanidade (ROCHBERG, 1972). Esta constatação deve-se à relação intrínseca que a música tem com vibrações físicas (propriedades do som mensuráveis) com alguma expressão na forma humana, que pode ocorrer, de acordo com Gfeller (2000), de várias maneiras, pois os estímulos musicais promovem respostas fisiológicas e idiossincráticas, devido as suas diferentes características e as variáveis individuais.

A música, como parte da vida do ser humano, possui também, potencial para evocar emoções e, as estruturas cerebrais envolvidas nesse evento são, principalmente: amígdala, núcleo accumbens, hipotálamo, hipocampo, ínsula, córtex cingulado orbitofrontal (KOELSCH, 2014), bem como outras áreas cerebrais relacionadas à motricidade, cognição, linguagem, que são ativadas pelo sonoro-musical (KRAUS & WHITE-SCHWOCH, 2017). Essas modulações favorecem o uso da música no contexto ensino-aprendizagem e clínico, no tratamento de doenças em várias áreas (MOREIRA ET AL., 2012; ALCÂNTARA-SILVA ET AL., 2014; CASTRO ET AL., 2015; MAGEE E O'KELLY, 2015; JEPPESEN ET AL., 2016). Pode-se observar, através desta intrínseca relação entre o ser humano e a música - incluindo a genética (SOUSA ET AL., 2015) - o largo espectro de pesquisa em várias áreas do conhecimento como neurociência, musicologia bem como noutras ciências.

Nesta perspectiva, reconhecemos que o ritmo, para além de integrar a vida de uma forma geral, tem uma importante participação no processo de aprendizagem do instrumento musical - considerando os seus componentes musicais e extramusicais, conforme veremos nas linhas que se seguem.

Ritmo musical e cognição

Na contemporaneidade, a publicação do livro seminal “The Rhythmic Stratification of Music” de Cooper e Meyer (1960) marcou o início de um renovado interesse pelas qualidades do ritmo. Para além de ser um trabalho da área da musicologia (teoria da música), interessante de referir é que muitos dos princípios básicos apresentados por Cooper e Meyer são de origem fenomenológica Gestalt. Deste modo, Cooper e Meyer contribuíram assim também para despertar o interesse de outras áreas do conhecimento sobre os aspetos do ritmo musical. Reconhecendo as qualidades e propriedades do ritmo e sua relação com o ser humano, nas últimas décadas o ritmo tem sido incorporado como objeto de estudos interdisciplinares (HONING 2013). Pesquisa nas áreas da musicologia; filosofia; matemática e ciências da computação; psicologia e cognição; e também na neurociência, fornece constantemente dados sobre a forma como o ritmo atua e está presente na vivência do ser humano.

Em música, o *chronos* (tempo cronológico) e o *Kairos* (dimensão temporal do significado, que informa a correta compreensão e interpretação de eventos, percepção, ação e cognição) constituem a expressão de uma interação dialética através das estruturas de ritmo, que organizam o tempo cronológico e a capacidade para compreender o significado dos elementos musicais e sua repercussão emocional ao intérprete e ao ouvinte (THAUT, 2005). O ritmo, como já mencionado, é considerado como um dos mais importantes parâmetros musicais, imanente ao homem; à vida.

Formas rítmicas podem ser observadas em elementos visuo-espaciais como nas obras de arte, nas expressões dramáticas, na poesia, no movimento do corporal; constitui a base de todo o sistema fisiológico, apontado como um elemento de extrema importância para a vida do ser humano; o ritmo em si, pode ser percebido na pressão sanguínea arterial, no batimento cardíaco, na atividade neural em forma de oscilação hemodinâmica

neural e; em escalas de tempo mais longas, o ritmo circadiano e o ciclo da vida humana (PFUTSCHELLER ET AL., 2017). Expressões mais óbvias da relação e inerentes efeitos do ritmo musical nos humanos estão bem patentes na sensação que temos quando somos expostos a uma bateria de Samba, ou observamos 50.000 pessoas num estádio de futebol a bater palmas em perfeito uníssono durante um concerto rock. Efeitos similares são também observáveis em situações de transe induzido através do ritmo, como acontece em certas práticas de xamanismo (FACHNER 2011; HUNTER 2015).

A realização de uma ordem temporal (ritmo e métrica), na sua essência, constitui a base da elevação do som ao nível da música, uma característica especial da natureza humana. Assim sendo, através do ritmo, a música adota uma forma estética ímpar, que está presente em todas as culturas e profundamente implantada na arquitetura mental humana – sendo, desta maneira, uma realidade fundamental do universo físico. Concomitantemente, as energias rítmicas, enraizadas na nossa constituição fisiológica e neurológica, estão perfeitamente interligadas à nossa habilidade de criar e realizar ritmos musicais. Também, por ser um reflexo das nossas estruturas neuro-fisiológicas, o ritmo, numa espécie de efeito feedback, é capaz de regular as ações resultantes das próprias funções neuro-fisiológicas.

De uma maneira geral, o ritmo, como processo temporal ordenado, periódico e cíclico, gera previsibilidade e antecipação e conseqüente sensação de conforto e segurança. A periodicidade, pode facilitar a percepção e uma melhor representação do próprio ritmo, bem como uma maior precisão na discriminação ou reprodução do ritmo (GRAHAM ET AL., 2005).

Experiências afetivas podem ocorrer quando há quebra dessa expectativa (gerada pela previsibilidade) nos movimentos de tensão e relaxamento, durante percepção musical (THAUT, 2005). Assim, sob o ponto de vista psicológico, o ritmo é considerado uma dimensão que comporta padrões variados e complexos, e que formam-se a partir de unidades simples e bem definidas (SLOBODA, 2008). Poderá assim dizer-se que se trata de um sistema multidimensional de organização temporal.

O Ritmo, como elemento estrutural e como base temporal da música, apresenta duas distintas dimensões: a sequencialidade e a simultaneidade. De maneira geral, ele é normalmente usado para referir um padrão de distribuição temporal de eventos, símbolos ou sinais. Nesse sentido, apresenta-se como a divisão explícita do tempo por meio de um sistema intervalar, recorrente, geralmente caracterizado pela periodicidade. Esta, por sua vez, é compreendida como o agrupamento de eventos, por meio de seqüências sucessivas de igual tempo e extensão temporal. Envolvidas neste processamento estão a percepção da música (rede neurais específicas) e a dinâmica temporal da estrutura sonora em si mesma (interação dialética) através principalmente do tempo, métrica, padrão, duração e pulso; isto é, determina, atribui e constrói relação entre eventos no processo perceptual. O ritmo assume assim um papel crítico na formação e modulação do significado na percepção e pode exercer profunda influência no pensamento, sentimento e sensação de movimento (THAUT, 2005).

A percepção pode ser compreendida como uma função cerebral que atribui significados aos estímulos sensoriais advindos de sensações, associados às vivências anteriores armazenadas na memória (cognição). As funções cognitivas, postula Damasceno (2012), são operações mentais que envolvem um sistema complexo de rede neurofuncional, organizado em várias regiões cerebrais, que possuem funções específicas, interconectadas, de maneira sistêmica e recíprocas para que o sistema funcione como um todo, no que se refere a atenção, percepção, linguagem, memória e raciocínio intelectual.

Pesquisa da área da psicologia da música efetuada por Jay Dowling and Dane Harwood (1986) refere que o parâmetro do ritmo é mais relevante para a cognição musical que outros parâmetros, como por exemplo a melodia. Segundo os autores, os ouvintes são capazes de reconhecer temas musicais simplesmente pelos seus padrões rítmicos. É também relatado, que quando os ouvintes são expostos a um conjunto de pequenas melodias e lhes pedem para efetuar reconhecimento de algumas características musicais, as suas decisões são dominadas pela informação rítmica, em detrimento de informação de outros parâmetros musicais.

Uma das propriedades mais notáveis do homem é a sua capacidade cognitiva de acompanhar, espontaneamente com o corpo, o impulso

subjacente dos ritmos musicais. É capaz de perceber pequenas alterações entre uma regularidade mais espaçada, de batidas fortes e fracas (BROCHARD ET AL., 2013). Essa capacidade acompanha o homem desde a sua tenra idade conforme mostraram Satalinsk et al, (2012) ao descreverem que na primeira infância possuem habilidades relativamente sofisticadas para discriminar diferenças mínimas em relação ao tempo musical, como também, predisposições cognitivas para percepção precoce para o ritmo. Isso ocorre não apenas nos níveis básicos de processamento, como temporal, mas também em níveis mais complexos, como a capacidade de identificar emoção na música.

Os ritmos musicais parecem fazer parte de uma classe de estímulos que combinam complexidade e flexibilidade em suas estruturas (mais do que meras sequências isócronas de sons). Em particular, mesmo quando a música não é estritamente periódica, os seres humanos percebem a pulsação e realizam movimentos espontâneos do corpo acompanhando a regularidade e periodicidade percebida (PHILLIPS- SILVER E KELLER, 2012).

Ainda, sobre ritmo e cognição, sabe-se que ele pode acessar e influenciar o mecanismo perceptual no que se refere a padrões de significado. A percepção rítmica é interpretada por esquemas cognitivos que facilitam a organização dos eventos sonoros em padrões e gera expectativas de eventos futuros, desde que a capacidade de evocação da memória esteja preservada (SLOBODA, 2008).

O ritmo, desta maneira, posiciona-se como um elemento fundamental na vida do homem, e sua participação na música envolve domínios cognitivos, possibilitada pela percepção que se inicia por meio da conjunção entre atenção e sistema sensorial. Devido às suas múltiplas propriedades, dentre elas a organização temporal, o ritmo pode auxiliar na percepção mais ampliada, sob várias perspectivas, abrindo possibilidades para resolução de problemas (aspecto da cognição), por meio do uso de recursos relacionados à improvisação e criatividade - dois elementos importantes na formação do instrumentista e na prática clínica musicoterapêutica.

Improvisação e criatividade

Improvisação é uma atividade criativa que ocorre muitas vezes nas artes e, de uma maneira geral, na nossa vida diária. Significa criar e executar algo novo ou, a partir de recursos disponíveis, simultaneamente. Envolve espontaneidade, extemporaneidade, pode ser uma ação simples ou complexa, essencialmente original e idiossincrática (WIGRAM, 2004; BRUSCIA, 1999). Desta forma, não há como se falar em improvisação sem recorrer à criatividade.

A criatividade, pode ser definida como a capacidade de inovar e ir além do que já é conhecido, identificar e gerar soluções para novos ou antigos problemas (JAARSVEDL E LACHMANN – 2017). O pensamento criativo, por sua vez, requer três componentes distintos: fluência (produção de muitas ideias), flexibilidade (produção de ideias diferenciadas) e originalidade (produção de ideias inovadoras) e flexibilidade cognitiva (NIJSTAD, DE DREU, RIETZSCHEL, & BASS, 2010). Também, o pensamento criativo envolve um sistema integrado entre a mente, o corpo e o ambiente que influenciam processos cognitivos como memória, tomada de decisão e resolução de problemas (ANDOLF ET AL., 2017). **A cognição criativa**, inclui a imaginação ativa, estética, sensibilidade, atenção as sentimentos internos e curiosidade intelectual. Enfim, gerar ideias, no processo criativo, envolve diferentes habilidades cognitivas, voltadas para a busca de soluções originais e aplicáveis.

A improvisação musical, no contexto acadêmico, é uma prática recorrente nos cursos de música e musicoterapia. No entanto, observa-se muitas vezes, que essa atividade, que deveria ser estruturada e prazerosa, acaba sendo realizada de forma aleatória e, sem a definição de um objetivo claro e específico, com tímidos ganhos no processo de aprendizagem. Sob este ponto de vista, incluindo as implicações negativas ao indivíduo, dentre elas a situação de estresse, receio de não alcançar as expectativas impostas, enquanto estudante de música, resolvemos apresentar uma breve análise da técnica de improvisação rítmica desenvolvida por Lopes (2011), dos aspectos cognitivos, nela envolvidos e sua implicação no processo ensino-aprendizagem.

Prática da improvisação-rítmico-cognitiva (IRC) no processo de aprendizagem do instrumentista e do musicoterapeuta

As experiências rítmico-improvisacionais foram conduzidas tomando por base a formulação teórica de ordem fenomenológica sobre o ritmo musical apresentada em Lopes (2003), que explica e quantifica as qualidades perceptuais de saliência e cinética presentes numa estrutura rítmica. Através dos princípios apresentados nesse trabalho é possível controlar a quantidade da percepção de movimento em estruturas rítmicas – considerando as relações cognitivas entre os binômios equilíbrio/repouso - desequilíbrio/stress.

A improvisação, entendida como criar e executar algo novo, envolve principalmente as seguintes etapas do processo cognitivo, descritas a seguir com os principais elementos:

- a) Inicialmente o indivíduo tem contato com a proposta de improvisar (estímulo externos, atenção, percepção). Pode despertar nele o desejo ou não de aceitar o desafio (motivação e tomada de decisão). Se decidir por participar, necessita encarar o próximo passo, pois há um problema posto que necessita ser resolvido. Para tanto, impera a necessidade de identificar quais são os recursos internos e externos do participante, incluindo as habilidades que possui e que podem auxiliar na resolução do problema;
- b) Em seguida, inicia-se a fase de planejamento, organização e formulação de estratégias adequados para se alcançar uma resposta satisfatória na resolução do dito problema. Vale a pena sublinhar que a evocação de experiências semelhantes, anteriormente vividas e registradas na memória, pode constituir uma grande aliada nesse momento.
- c) Finalmente, as habilidades sociais necessárias para uma boa percepção e interação com o grupo durante a improvisação.

Observamos aqui, a integração de vários domínios cognitivos, voltados a alcançar o objetivo proposto, isto é, improvisar. Todavia, é importante

salientar, que o circuito emocional faz parte também desse processo. Assim sendo, alguns desconfortos - decorrentes do nível de ansiedade mais elevado, gerado por receio do novo, de se expor ao outro e ser julgado, insegurança, dentre outros - podem surgir durante o processo. Enfim, vários sentimentos podem interferir negativamente na realização da improvisação.

Considerando os fatores mencionados nos tópicos anteriores, destacamos alguns pontos apresentados na técnica proposta por Lopes (2011), que podem auxiliar na minimização de possíveis dificuldades que permeiam o processo criativo-improvisacional. Em sequência, descreveremos de maneira resumida alguns dos aspectos extramusicais da referida técnica:

1. **Disposição dos participantes:** em círculo para visualizar e exercitar a ideia de grupo;
2. **Recursos materiais utilizados:** uso de instrumentos musicais percussivos ou objetos comuns como caneta, lápis ou qualquer outro que possa produzir som ao percutir sobre uma superfície sólida;
3. **Acolhimento do grupo:** apresentação da atividade, informando que se trata de uma improvisação rítmica, da mesma forma como ocorre no dia a dia.
4. **Modelo 1:** inicia-se com a apresentação de um modelo isócrono, mantido em pulsação regular de aproximadamente 60 BPM, por um tempo, considerado suficiente, para que ocorra a internalização da pulsação. Em seguida, o grupo deve repetir o modelo apresentado pelo coordenador. Nesse momento, trabalha-se a escuta de si e do outro com o objetivo de buscar sincronia entre os participantes.
5. **Processamento do modelo 1:** após a primeira experiência realiza-se um processamento que inclui percepções individuais, do grupo e do coordenador;
6. **Modelo 1 (repetição):** ocorre da mesma forma inicial;

7. **Modelo 2:** mantido o pulso anterior, inicia-se um ciclo em que o primeiro faz sete batidas, o segundo seis, e assim sucessivamente até passar por todos os participantes;
8. **Processamento do Modelo 2:** ocorre nos mesmos moldes do primeiro.
9. **Repetição do Modelo 2 e sucessivamente:** da mesma maneira como ocorre na primeira.

Primeiramente, a disposição dos participantes em círculo (Item 1), representa principalmente continuidade, nível de igualdade e possibilita o contato visual entre todos. Essa disposição espacial é importante para reforçar a escuta de si e do outro, e facilita a interação e integração entre os participantes, necessária também para o desenvolvimento das habilidades sociais.

O uso de objetos familiares (Item 2), para produzir sons, como canetas, carteiras, mesas etc, aproxima o improvisador do seu contexto diário e facilita a interação. Lidar com o conhecido, diminui o nível de ansiedade relacionado com a perda de controle diante do que se desconhece. Vale a pena destacar, que os recursos materiais (objetos familiares ou instrumentos musicais) usados na referida técnica são normalmente de baixa complexidade. Isso permite, de certa maneira, um maior nível de controle sobre os mesmos. Assim, a atividade deve iniciar-se com a apresentação de um modelo rítmico mais simples (estrutura rítmica e andamento). Isso possibilita ao indivíduo sentir-se capaz de realizar a tarefa de maneira mais confortável. Desta forma, poderá exercitar a sua capacidade de enfrentamento e isso, de certa maneira, contribui para o fortalecimento da autoconfiança e a diminuição do nível de ansiedade, sentimentos que antecedem e acompanham boa parte do tempo destinado à improvisação.

A preparação inicial (Itens 3 e 4) consiste na contextualização dos participantes ao ambiente do momento, com a generalização dos conceitos de ritmo e improvisação para ambientes extramusicais da vida. Pode-se chamar este momento de “acolhimento”, devido a que ele auxilia os integrantes do grupo a sentirem-se mais confortáveis, como se estivessem num contexto de reconhecimento e conforto.

O processamento da experiência intra-atividade (Itens 5 e 8) é um momento de reflexão sobre o resultado obtido nas atividades práticas. Tem-se aqui a oportunidade de se pensar, principalmente sobre o produto musical e também sobre questões de pertença, incluindo a sua contribuição individual como membro do grupo. Isso requer, sobretudo, um nível bom de atenção, uma boa percepção e a tomada de consciência de si e do outro. Isto é, o ritmo modula a atenção do ouvinte em relação à percepção dos eventos musicais.

A oportunidade de repetir a experiência (item 6 e 9), propicia vários aspectos positivos, dos quais, uma participação mais atenta e consciente. A repetição pressupõe a diminuição do estresse relacionado a fazer algo desconhecido, pois já o deixou de ser. Repetir uma mesma proposta, permite ao indivíduo ter um novo olhar sobre aquilo que está a realizar, o que abre a oportunidade de aprimorar a sua performance, devido a já não se tratar de algo novo ou desconhecido. Desta maneira, toda a atenção voltada à aprendizagem, pode ser direcionada, de forma mais tranquila e prazerosa, para a percepção de outros fatores como habilidades sensoriais, motoras, cognitivas e emocionais, reconhecidas ou não pelo participante naquele momento.

Sobre a progressão de nível de complexidade – execução de atividades mais simples para mais complexas – permite, além de outros aspectos, o amadurecimento, a auto segurança, o sentimento de capacidade e, conseqüentemente pode favorecer também a elevação da auto-estima.

A escuta ativa envolve, dentre outras, áreas cerebrais da memória de trabalho, atenção, audição espacial. O ritmo parece ser, de acordo com Slater e Kraus (2015) a chave pelo qual a música passa pela habilidade de escuta e linguagem. A consciência rítmica fortalece a capacidade de compreensão de frases em contextos de ruído. Isso reforça a ideia de que os sistemas cerebrais envolvidos na música, na linguagem e na compreensão, são constituídos de redes altamente interativas e auto-reforçadas. Parece assim inegável o benefício de conhecer, de maneira consciente, todas as etapas propostas pela técnica de improvisação rítmica (LOPES, 2011), pois pode ser uma rica oportunidade para se começar a desconstruir crenças que prejudicam o bom desempenho improvisacional e se iniciar a construção e reconstrução “ressignificada” de novos conceitos e experiências, cuja

repercussão, transcende o espaço musical para atividades diárias e suas relações interpessoais - dentre tantas outras envolvidas no processo de aprendizagem.

Vantagens da improvisação (rítmica) para a aprendizagem do instrumento musical

Tendo já abordado, com algum detalhe, o ritmo e a improvisação, esta secção irá focar-se no ensino-aprendizagem (professor – estudante), uma relação dual, com grande necessidade de se estabelecer um vínculo de confiança entre as partes. Esse vínculo emana, principalmente da empatia, do preparo profissional do professor e motivação para aprender por parte do aluno, uma boa comunicação entre ambos e, da percepção de elementos não musicais que permeiam esta relação e que podem surgir no decorrer do processo.

Apesar da ocorrência de mudanças neste cenário, considerando uma metodologia ativa centrada no aluno como parte do processo, ainda se constata algumas práticas que repetem o modelo tradicional quando a preocupação era, apenas a de transmitir conhecimentos, de uma forma verticalizada pelo professor, enquanto que ao aluno cabia meramente a retenção do conteúdo apresentado na aula. No tocante à aprendizagem do instrumento musical, prevalecia o estudo da técnica, de maneira objetiva, sem, contudo, atentar-se para a subjetividade do aluno, sem diálogos e fortalecimento de vínculos. A inobservância destes aspectos, leva muitas vezes o aluno a desanimar, a interromper prematuramente os seus estudos ou até mesmo a abandonar a prática do instrumento. Por isso, gostaríamos de abordar alguns elementos, não musicais, que são indissociáveis da aprendizagem de conteúdo e técnica. Trata-se de fatores cognitivo-emocionais.

O instrumentista é um ser humano como outro qualquer. Isso significa que, sob situação de estresse ele pode reagir de diferentes formas. Muitos indivíduos, apesar de horas incansáveis de estudo, no momento de tocarem em público, ficam ansiosos a níveis incontroláveis que acabam prejudicando a performance no palco. A longo prazo, pelo processo de retroalimentação, podem surgir o medo, a insegurança, sentimento de

fracasso, frustração, e interferindo na autoestima. Então, como romper esse ciclo de perpetuação de eventos negativos? Para responder a esta pergunta vamos elencar algumas situações inerentes ao processo de aprendizagem, com reflexões que advêm da nossa prática como professores:

- a) **Vínculo:** desde o início deve-se procurar diálogo e sinceridade, para que o vínculo seja progressivamente fortalecido entre ambas as partes; uma relação pautada no sólido alicerce de confiança, respeito e ética. Isso não significa quebra de responsabilidades.
- b) **Escuta:** diferentemente de ouvir, a escuta requer mais sensibilidade, atenção e percepção do interlocutor. O que se pode escutar no processo de aprendizagem do instrumento? De forma bem superficial, seria a escuta além do sonoro-musical, que envolve principalmente a atenção, percepção e sensibilidade (três aspectos cognitivos), de forma a estar mais disponível para com o outro. Em todos os contextos, deve-se considerar a escolha do repertório de maneira adequada, considerando habilidades e dificuldades apresentadas pelo aluno.
- c) **Habilidade pessoal e profissional:** refere-se à preparação profissional, envolvendo técnica e didática, pois não é raro encontrar músicos extremamente proficientes mas sem o devido cuidado para com as questões do ensino. Não se podendo assim deixar de mencionar a capacidade pessoal, no âmbito habilidades sociais (cognição) e ética.
- d) **Motivação:** apontamos neste item a vontade, disposição, compromisso e responsabilidade do aluno para aprender, lembrando sempre da ética e do respeito.

Neste contexto, a improvisação rítmico-musical durante a formação acadêmica, pode auxiliar o indivíduo em vários aspectos, que passaremos a descrever de maneira resumida. Lembramos que ocorrem quase concomitantemente, sendo a divisão proposta somente para efeitos didáticos:

- a) **Motor:** o treino do instrumento musical possibilita ativar várias áreas cerebrais simultaneamente; principalmente a visual (leitura de notação musical e acompanhamento dos movimentos realizados para a execução do movimento); audição (para se ouvir o resultado sonoro); tato (proveniente do contato físico com o instrumento); motricidade fina (movimento dos dedos e músculos faciais para instrumentos de sopro); motricidade ampla (que permite o equilíbrio de tronco, postura, tônus muscular adequado, movimento dos membros superiores, coordenação motora, dentre outros), refinamento e adequação dos movimentos.
- b) **Cognitivo:** o início de cada movimento ocorre por meio da cognição, isto é, precede à execução do mesmo, a motivação para realizar, a tomada de decisão sobre o que e como tocar, o planejamento da ação (etapas a serem seguidas); somente depois é que estas informações seguem para o córtex motor que se responsabiliza em enviar as informações para a medula espinhal, e desta para o sistema músculo esquelético e para a realização do movimento. Ainda sobre o aspecto cognitivo, consideramos a sensação, a percepção e interpretação do som, bem como a atenção e a memória (melódica, rítmica, motora dentre outras). Outro aspecto bastante relevante da cognição é a habilidade social para o estabelecimento do vínculo, importante elemento na relação dual professor-aluno.
- c) **Emocional:** todas as ações estão permeadas por fatores emocionais. Improvisar, colocará o aluno em contato com a expectativa do novo, a necessidade de elaborar estratégias para resolver o problema, que no caso, seria a improvisação. A prática de improvisação torna-se assim algo para além da aprendizagem dos aspectos formais da música e da técnica peculiar de cada instrumento. Ela possibilita o aluno a perceber e enfrentar situações de estresse, o que pode, com o treino, minimizar os níveis de estresse e ansiedade.

Pode-se observar, que o processo cognitivo é responsável por interpretar, integrar e reconhecer. A partir do momento que ocorre essa integração e

reconhecimento, o que era desconhecido deixa de ser. Sabe-se que lidar com situações familiares, normalmente ajuda a diminuir o nível de ansiedade, aumentando o nível de atenção e conseqüentemente a memória. Tudo isto repercute positivamente na aprendizagem. Assim, a tomada de consciência plena sobre este processo cognitivo pode melhorar o nível de atenção e a aprendizagem. Neste sentido, Thoma e Nater (2011) afirmam que a música traz benefícios cognitivos e pode funcionar como um estímulo de alerta na redução do estresse.

Pelas razões expostas, a improvisação rítmica deverá ser também uma prática habitual no contexto de formação do musicoterapeuta. Uma vez assimilado esse processo, facilitará ao estudante o exercício mais pleno da musicalidade clínica, imprescindível para o bom desempenho profissional nesta área.

Concluindo, podemos afirmar que a prática da improvisação rítmica e consciencialização das suas questões cognitivas, pode trazer vários benefícios ao estudante, dos quais:

- a) Proporciona ao aluno contato direto com limitações pessoais, que muitas vezes, acarretam prejuízos irreparáveis de cunho pessoal e profissional, caso não haja tomada de consciência e motivação para resolver o problema;
- b) Auxilia o estudante a tomar consciência, buscar recursos internos para resolver essas questões, compreender o processo de maneira mais sistematizada, a enfrentar esses desafios que, muitas vezes dividem a atenção com o objetivo principal do estudo.
- c) Minimizados os distratores extramusicais, é possível que ocorra melhora na interpretação, na musicalidade, na liberdade, espontaneidade e relação com o instrumento.

Finalmente, o professor, entendendo este processo como além da técnica, estará preparado para perceber, escutar, ajudar e, sendo necessário, conduzir o aluno para um acompanhamento especializado, confirmando desta maneira uma visão didático-pedagógica para além da técnica do instrumento. Tudo isto resultará numa melhor performance do instrumentista e uma melhor atuação clínica do musicoterapeuta.

Referências

ALCÂNTARA-SILVA, Tereza Raquel; MIOTTO, Eliane Correia; MOREIRA, Shirlene Vianna. Musicoterapia, Reabilitação Cognitiva e doença de Alzheimer. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, v. XIV, 2014, pp. 56-68.

ANDOLF, Valentina Rita; NUZZO, Chiara Di; ANTONIETTI, Alessandro. Opening the mind through the body: The effects of posture on creative processes. *Thinking Skills and Creativity*, v. 24, 2017, pp. 20-28.

BROCHARD, Renaud; TASSIN, Maxine; ZAGAR, Daniel. Got rhythm... for better and for worse. Cross-modal effects of auditory rhythm on visual word recognition. *Cognition*, v. 127, 2013, pp. 214-219.

BRUSICA, Kenneth. *Modelos de improvisación em musicoterapia*. Agruparte. Espanha, 1999.

CASTRO, Maïté, TILLMANN; Barbara, LUAUTÉ, Jacques; et al. Boosting Cognition With Music in Patients With Disorders of Consciousness. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 2015, pp. 1-9.

COLOMBO, Barbara; BARTESAGHI, Noemi; SIMONELLI, Luisa; ANTONIETTI, Alessandro. The combined effects of neurostimulation and priming on creative thinking. A preliminary tDCS study on dorsolateral prefrontal cortex. *Frontiers in Human Neuroscience*, v. 9, 2015, pp. 1-12.

COOPER, Grovesnor; MEYER, Leonard. *The Rhythmic Structure of Music*, University of Chicago Press, 1960.

DAMASCENO, Benito. 2012. Questões metodológicas da pesquisa em neurologia cognitiva e do comportamento. In: TEIXEIRA, Antônio Lucio e CARAMELLI, Paulo. *Neurologia Cognitiva e Comportamento*. Rio de Janeiro: Revinter, 2012, pp. 1-9.

DOWLING, Jay; HARWOOD, Dane. *Music Cognition*. Academic Press. 1986.

FACHNER, Jorg. Time Is the Key: Music and Altered States of Consciousness, in E. Cardeña and M. Winkelman. *Altering Consciousness: Multidisciplinary perspectives*, Praeger. 2011, pp. 355-376.

GFELLER, Kate E. La música: um fenómeno humano y um médio terapéutico. In: DAVIS, William B, GFELLER, Kate E, THAUT, Michael H. *Introducción a la Musicoterapia: Teria y Práctica*. Tradução para língua castellana, Melissa Mercadal-Brotons. Barcelona – Spain: Editorial de Musica Boileau, S.A, 2000, pp. 36-61.

GRAHN, Jessica A. Neural mechanisms of rhythm perception: current findings and future perspectives. *Topics Cognitive Science*, v. 4. 2012, pp. 585-606.

GRAHN, Jessica A. See what I hear? Beat perception in auditory and visual rhythms. *Exp Brain Res.*, v. 220, 2012, pp. 51-61.

HONING, Henkjan. Structure and Interpretation of Rhythm in Music, in D. Deutsch (ed.), *The Psychology of Music*. Academic Press. 2013. pp. 369-404.

HUNTER, James G. *Paracoustics: Sound and the Paranormal*. United Kingdom: White Crow Books, 2015.

JAARVELD, Saskia; LACHMANN, Thomas. Intelligence and Creativity in Problem Solving: The Importance of Test Features in Cognition Research. *Frontiers in Psychology*, v. 8, 2017, pp. 1-12.

JEPPESEN, Elisabeth; PEDERSEN Carsten M.; LARSEN, Klaus R.; et al. Music does not alter anxiety in patients with suspected lung cancer undergoing bronchoscopy: a randomised controlled trial. *European Clinical Respiratory Journal*, v. 3, 2016, pp. 1-17.

KOLESH, Stefan. Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature*, v. 15, 2014, pp. 170-180.

KRAUS, Nina; WHITE-SCHOWOCH, Travis. Neurobiology of Everyday Communication: What Have We Learned From Music? *Neuroscientist*, v. 23, 2017, pp. 287-298.

LOPES, Eduardo. *Just in Time: Towards a theory of rhythm and metre*. PhD Thesis. Department of Music, University of Southampton, 2003.

LOPES, Eduardo. The individual and the group: a practical lesson from musical rhythm. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, v. 1, 2011, pp. 497-510.

MAGEE, Wendy L.; O'KELLY, Julian. Music therapy with disorders of consciousness: current evidence and emergent evidence-based practice. *Annals of the New York Academy Science*, v. 1337 2015, pp. 256-262.

MOREIRA, Shirlene Vianna; MIOTTO, Eliane Correa; ALCÂNTARA-SILVA, Tereza Raquel, SILVA, Delson José, MOREIRA, Marcos. Musicoterapia como estratégia de reabilitação de pacientes com esclerose múltipla: uma revisão sistemática. *Latin American Multiple Sclerosis Journal (LAMSJ)*, v. 1, 2012, pp. 139-144.

NIJSTAD, Bernard A; DE DREU, Carsten K. W.; RIETZSCHEL, Eric F; BAAS, Matthijs. The dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*, v. 21, 2010, pp. 34-77.

PFURTSCHELLER, Gert; SCHWERDTFEGER, Andreas R.; SEITHER-PREISLER, Annemarie; et al. Brain-heart communication: Evidence for “central pacemaker” oscillations with a dominant frequency at 0.1Hz in the cingulum. *Clinical Neurophysiology*, v. 128, 2017, pp. 183-193.

PHILLIPS-SILVER, Jessica; KELLER, Peter E., Searching for roots of entrainment and joint action in early musical interactions. *Frontiers in Human Neuroscience*, v. 6, 2012.

ROCHBERG, George. The Structure of Time in Music: Traditions and Contemporary Ramifications and Consequences, in J. T. Fraser and N. Lawrence (eds.), *The Study of Time II*. Springer-Verlag. 197., pp. 136-149.

SLATER, Jessica, KRAUS, Nina. The role of rhythm in perceiving speech in noise: a comparison of percussionists, vocalists and non-musicians. *Cogn Process*, 2015, pp. 1-9.

SLOBODA, John. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolgo Ilari. Londrina- RS: EDUEL, 2008, pp. 135-195.

SOUSA, Romes Bittencourt N.; ALCÂNTARA-SILVA, Ana Lúcia; VALE, Arthur; ALCÂNTARA-SILVA, Tereza Raquel. Ampliando a compreensão sobre a relação entre a música e a expressão gênica através de uma revisão sistemática. *Musica Hodie*, v. 15, 2015, pp. 85.

STALINSKI, Stephanie M.; SCHELLENBERG, E. Glenn. Music cognition: a developmental perspective. *Topics in Cognitive Science*, v. 4, 2012, pp. 485-97.

THAUT, Michael H. *Rhythm, music and brain: scientific foundations and clinical applications*. New York: Taylor & Francis Group, 2005, pp 85 – 112.

THOMA M V, SCHOLZ U, EHLERT U, NATER UM. Listening to music and physiological and psychological functioning: The mediating role of emotion regulation and stress reactivity. *Psychology and Health*, v. 27, 2012, pp. 227-241.

WIGRAM, Tony. 2004. *Improvisation: methods and techniques for music therapy clinicians, educators and students*. British Library Cataloguing in Publication, 2004.



Em apoio à sustentabilidade, à preservação ambiental, Pronto Editora Gráfica/ Kelps, declara que este livro foi impresso com papel produzido de floresta cultivada em áreas não degradadas e que é inteiramente reciclável.

Este livro foi impresso na oficina da PRONTO EDITORA GRÁFICA/ KELPS, no papel: Polen soft 80g/m², composto nas fontes: Aller corpo 14 e Minion Pro corpos 8, 10 e 11.

Julho, 2017.

A revisão final desta obra é de responsabilidade dos autores.

