



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

RICIERI CARLINI ZORZAL

**EXPLORANDO *MASTER-CLASSES* DE VIOLÃO EM
FESTIVAIS DE MÚSICA: UM ESTUDO MULTI-CASOS SOBRE
ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Salvador
2010

RICIERI CARLINI ZORZAL

**EXPLORANDO *MASTER-CLASSES* DE VIOLÃO EM
FESTIVAIS DE MÚSICA: UM ESTUDO MULTI-CASOS SOBRE
ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniela da Costa Coimbra

Salvador
2010

Zorzal, Ricieri Carlini.

Explorando master-classes de violão em festivais de música: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino / Ricieri Carlini Zorzal. – 2010.

223f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientadora: Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho.

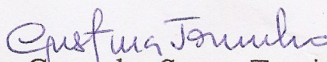
Co-orientadora: Daniela da Costa Coimbra.

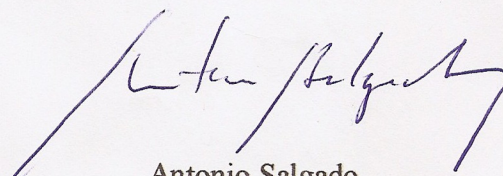
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música, 2010.

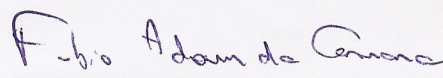
1. Violão – Ensino 2. Master-classes I. Título.

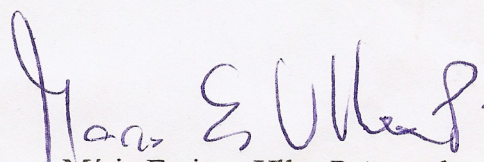
CDU 780.614.131:37

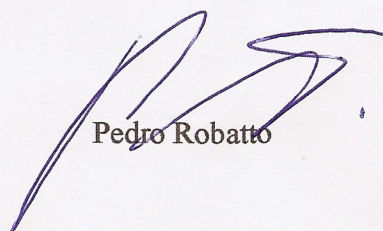
A Tese de Ricieri Carlini Zorzal foi aprovada


Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Orientadora


Antonio Salgado


Fábio Adour da Câmara


Mário Enrique Ulloa Peñaranda


Pedro Robatto

Salvador, 16 de março de 2010

A Jéssica Candeira, com amor

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABELAS	ix
AGRADECIMENTOS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. A EDUCAÇÃO MUSICAL EM FESTIVAIS DE MÚSICA.....	1
1.2. A <i>MASTER-CLASS</i> COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO MUSICAL (BREVE HISTÓRIA).....	2
1.3. IDIOSSINCRASIAS DE UMA <i>MASTER-CLASS</i> (DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO).....	5
1.4. PROPÓSITOS DA PESQUISA.....	7
1.5. UMA SINOPSE DESCRITIVA DOS CAPÍTULOS.....	9
2. DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MUSICAIS	11
2.1. O DEBATE TALENTO/FOMENTO.....	12
2.2. PRÁTICA INSTRUMENTAL E/OU/VERSUS PRÁTICA MUSICAL.....	23
2.3. PLANEJAMENTO DA PERFORMANCE MUSICAL.....	40
2.4. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL.....	47
3. METODOLOGIA	57
3.1. DESENHO DA PESQUISA.....	57
3.2. O MODELO DE REFERÊNCIA.....	65
3.3. ELABORAÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE PRÓPRIO.....	69

3.4. OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS ENVOLVIDAS NO MODELO PROPOSTO.....	74
3.5. PLANO DE TRABALHO PARA O CASO PILOTO.....	96
3.6. ANÁLISE CRÍTICA DOS INSTRUMENTOS DE COLETA EMPREGADOS NO CASO PILOTO.....	106
3.7. REFORMULANDO OS INSTRUMENTOS DE COLETA.....	113
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	119
4.1. O PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES.....	119
4.2. A <i>MASTER-CLASS</i> SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....	123
4.3. ANÁLISE QUANTITATIVA DE CENTO E TRINTA <i>MASTER-CLASSES</i>	129
4.4. ANÁLISE QUALITATIVA DE TRÊS <i>MASTER-CLASSES</i>	138
5. CONCLUSÕES	189
5.1. SOBRE O ESTUDO.....	189
5.2. PERSPECTIVAS.....	193
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
7. ANEXOS	210
7.1. ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....	210
7.2. ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DE CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DE PERFORMANCE.....	211

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1-I: o talento musical segundo Seashore.....	15
Figura 2.1-II: o desenvolvimento do talento segundo Gagné.....	19
Figura 2.2-I: estágios da prática deliberada.....	27
Figura 2.2-II: a dicotomia na pesquisa sobre prática instrumental.....	29
Figura 2.2-III: síntese da prática efetiva.....	38
Figura 2.2-IV: processo detalhado da prática efetiva.....	39
Figura 2.3-I: a performance musical em grupo segundo Kokotsaki.....	43
Figura 2.4-I: a aquisição da expressividade musical segundo Swanwick.....	48
Figura 3.2-I: taxonomia musical do projeto HARMOS	68
Figura 3.3-I: modelo de análise de <i>master-classes</i>	73
Figura 3.5-I: modelo de questionário utilizado no estudo piloto.....	100
Figura 3.7-I: esquema do questionário de características individuais de performance	118
Figura 4.1-I: número de respondentes por faixa etária.....	120
Figura 4.1-II: número de respondentes por grau de formação em música	121
Figura 4.3-I: duração média das <i>master-classes</i> obtida pela curva normal.....	131
Figura 4.3-II: duração mediana das <i>master-classes</i> obtidas pelo boxplot.....	133
Figura 4.3-III: relação entre as durações da <i>master-class</i> e da obra executada pelo aluno...	135
Figura 4.3-IV: distribuição média do tempo gasto entre professor e aluno	137
Figura 4.4-I: aspectos gerais da execução violonística do aluno 1.....	141
Figura 4.4-II: aspectos específicos da execução violonística do Scherzino	142
Figura 4.4-III: distribuição do tempo gasto entre professor e aluno na <i>master-class</i> 1	146
Figura 4.4-IV: domínios e estratégias na <i>master-class</i> 1	149
Figura 4.4-V: análise da performance dos compassos 11-14 do Scherzino	151

Figura 4.4-VI: análise da performance dos compassos 17-20 do Scherzino.....	152
Figura 4.4-VII: aspectos gerais da execução violonística do aluno 2	154
Figura 4.4-VIII: aspectos específicos da execução violonística do Estudo IV	156
Figura 4.4-IX: distribuição do tempo gasto entre professor e aluno na <i>master-class</i> 2	159
Figura 4.4-X: domínios e estratégias na <i>master-class</i> 2 (1º momento).....	161
Figura 4.4-XI: performances do professor para os compassos 1-4 do Estudo IV	164
Figura 4.4-XII: domínios e estratégias na <i>master-class</i> 2 (2º momento)	166
Figura 4.4-XIII: domínios e estratégias na <i>master-class</i> 2 (3º momento).....	169
Figura 4.4-XIV: aspectos gerais da execução violonística do aluno 3	172
Figura 4.4-XV: aspectos específicos da execução violonística do Nocturnal.....	174
Figura 4.4-XVI: distribuição do tempo gasto entre professor e aluno na <i>master-class</i> 3	175
Figura 4.4-XVII: compasso 14 da primeira variação do Nocturnal	179
Figura 4.4-XVIII: domínios e estratégias na <i>master-class</i> 3 (1º momento).....	179
Figura 4.4-XIX: início da segunda variação do Nocturnal.....	181
Figura 4.4-XX: domínios e estratégias na <i>master-class</i> 3 (2º momento).....	182
Figura 4.4-XXI: compassos 21-23 da terceira variação do Nocturnal	184
Figura 4.4-XXII: compassos 10-12 da quinta variação do Nocturnal.....	185
Figura 4.4-XXIII: performances de aluno e professor para o compasso 10 do Nocturnal....	186
Figura 4.4-XXIV: domínios e estratégias na <i>master-class</i> 3 (3º momento).....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1-A: descrição dos dados coletados.....	60
Tabela 3.1-B: abordagem metodológica após o estudo piloto.....	65
Tabela 3.4-A: comportamentos não verbais em aulas de instrumento musical	79
Tabela 3.4-B: método quantitativo de análise das estratégias de ensino.....	83
Tabela 3.4-C: magnitude das estratégias não verbais voltadas para o uso dos gestos	85
Tabela 3.4-D: magnitude das estratégias não verbais voltadas para o uso dos sons	86
Tabela 3.5-A: abordagem metodológica para o estudo piloto.....	97
Tabela 3.5-B: roteiro de entrevista com o professor sobre a performance do aluno.....	103
Tabela 3.5-C: roteiro de entrevista com o professor sobre sua prática de ensino	104
Tabela 3.5-D: roteiro de entrevista com os alunos sobre seus estudos no violão.....	105
Tabela 3.5-E: roteiro de entrevista com os alunos sobre sua performance	105

AGRADECIMENTOS

À Capes pelo apoio financeiro durante estágio na Universidade Católica Portuguesa.
Aos meus pais Antônio Augusto Zorzal e Ademildes Helena Carlini Zorzal pela incansável luta para dar estudo aos dois filhos e por comemorar com festas inesquecíveis cada conquista deles.

À minha irmã Dora pelo companheirismo.

À minha Jequinha pela inestimável ajuda na transcrição e por me presentear com o sorriso mais belo que já vi nesse mundo.

À minha amiga e orientadora Cristina Tourinho pela voz sempre ativa em minhas lucubrações durante o doutorado.

À minha amiga e co-orientadora Daniela Coimbra pelas significativas contribuições durante o estágio no exterior e por diminuir a zero as dificuldades de se mudar de país.

Aos amigos Mario Ulloa e Fábio Adour, exímios violonistas, pelas contribuições técnicas dadas durante a defesa.

Aos professores Antônio Salgado, da Universidade de Aveiro, e Pedro Robatto, da Ufba, pelas pertinentes observações que potencializaram as qualidades deste trabalho.

À Maísa Santos pela incrível disponibilidade em resolver meus intermináveis problemas com a secretaria do programa.

À Universidade Federal do Maranhão pela dispensa para viagem de estudos ao exterior.

Aos colegas do Deart-Ufma pelo apoio durante o doutorado.

A Renatão pela incomensurável ajuda no inglês.

Aos amigos do Maranhão, em especial Guilherme Augusto de Ávila, Daniel Lemos, Dárcio Lires e Silvestre Arcaño.

Aos amigos do Espírito Santo, em especial Ogro, Marcão, Félix, Bigode, Tiaguinho e Cinthya.

Aos amigos “europeus”, em especial Rodrigo Biro, Paulo Hudson, Zé, Max, Mathias e Fabinho.

Aos filhos e netos da dona Maria e da dona Nica e um agradecimento especial às duas matriarcas.

Estou certo que cometi injustos esquecimentos, mas gostaria que todos os que me acompanharam nessa jornada soubessem da imensa alegria que sinto em poder compartilhar essa conquista.

RESUMO

Esta pesquisa adota a *master-class* em violão como seu objeto de interesse. Esse formato de ensino de instrumento musical é, então, definido e suas particularidades são delineadas com o objetivo de mapear a relação entre a performance do aluno e as estratégias de ensino adotadas pelo intérprete-professor. A motivação para este estudo foi a seguinte questão: quais são e como são empregadas as estratégias de ensino de instrumento musical em *master-classes* de violão?

Para tratar dessa questão, a presente pesquisa começou com uma revisão da literatura especializada. A revisão foi feita em dois passos, que revelaram quatro temas principais. No primeiro passo os dois temas discutidos foram os aspectos científicos do talento musical e as características da prática instrumental. No segundo passo foram tratados os aspectos teóricos acerca do planejamento de uma performance musical e os estudos específicos sobre as estratégias utilizadas no ensino de instrumento musical. Esse último tema respondeu a primeira parte da questão exposta acima.

Os procedimentos metodológicos foram desenhados em duas etapas. A primeira etapa, de orientação quantitativa, assumiu um caráter exploratório e descritivo. Assim, foram investigadas as relações de tempo estabelecidas nas cento e trinta *master-classes* analisadas. Quanto tempo dura uma *master-class* e o tempo dispendido entre professor e aluno foram algumas das questões que emergiram nessa etapa. A segunda etapa, de orientação qualitativa, definida como observação não participativa em estudos de casos coletivos, foi planejada para se aprofundar em três casos selecionados da amostra estabelecida anteriormente. Para tanto, foram utilizados como métodos a transcrição das *master-classes*, a categorização das variáveis envolvidas e a análise do áudio das performances musicais. Um modelo analítico próprio foi teoricamente construído e um estudo piloto reformulou as ferramentas de coleta empregadas nesta pesquisa.

Conclui-se que muitos fatores contribuem para a duração final de uma *master-class*, que pode ser bastante variável, e que esse é um formato de ensino de instrumento musical onde as discussões são raras, ou seja, o aluno vai para ouvir e tocar. Percebe-se também que, em *master-classes*, não há uma relação direta entre um determinado aspecto da performance do aluno e uma estratégia de ensino a ser aplicada pelo professor. O como essas estratégias são empregadas parece emergir a partir de três abordagens diferentes, ou seja, a holística, a intuitiva ou fragmentada, e a mista.

Na abordagem holística as estratégias servem como informações que são recebidas como diretrizes gerais e que podem orientar o aluno na performance de um rol de obras, mas cabe ao próprio aluno a capacidade reflexiva de aplicar tais orientações em aspectos específicos da obra que ele está tocando. Na abordagem intuitiva ou fragmentada as estratégias servem como informações que são recebidas como orientações pensadas exclusivamente para aquela situação evidenciada durante a *master-class*, mas cabe ao próprio aluno a capacidade reflexiva de formular conceitos gerais que podem ser aplicados em contextos que ainda serão vivenciados. Na abordagem mista o professor adota as duas abordagens anteriores, embora possa tender mais para uma ou para outra. Nessas condições as estratégias servem como informações que são recebidas em duas linhas instrucionais em que cabe ao aluno tanto criar a relação entre essas duas linhas quanto expandir a abrangência dessas informações.

ABSTRACT

The present work studies master-classes in guitar. This musical instrument teaching format is defined and its particularities are delineated with the purpose of mapping the relation between the student's performance and the teaching strategies adopted by the instructor-musician. The current study aspires to answer the following question: What are and how are the strategies applied to the teaching of musical instrument in the guitar master-classes.

To address this question, the current study began with a review of the specialized literature. The literature review was done in two steps, which revealed four main themes. In the first step, two themes are discussed i.e., the scientific aspects of the musical talent and the characteristics of the instrumental praxis. In the second step the remaining two themes are approached, the theoretical aspects inherent to the planning of a musical performance and the specific studies regarding the musical teaching strategies. This last theme answered the first part of the posed question.

The methodology also entails two stages. In the first, a quantitative orientation in which an exploratory and descriptive characteristic are assumed. The time relation established in the 130 analyzed master-classes were investigated. How long a master-class lasts and the time spent between instructor and student were two questions that emerged at this point. In the second stage, a qualitative orientation defined as a non-participative observation in collective studies was planned. The objective of the second stage was to study in details three selected cases from the previous sample, through the means of the transcription of the master-classes followed by the classification of the relevant variables and audio analysis of the musical performances. An analytical model was developed and a pilot study was used to reformulate the data collection tools employed in the current work.

It was found that many factors contribute to the final duration of a master-class, which can be very variable. It was also observed that in this musical instrument teaching format, the discussions are rare i.e., the student listen and plays. A third observation was that in master-classes, there is no direct relationship between aspects of the students' performance and the teaching strategy used by the instructor. How the strategies are applied seams to emerge from three different approaches, namely holistic, intuitive or fragmented and mixed.

In the holistic approach, the strategies serve as information that is received as general instructions and that can orient the student's performance of a roll of musical works, but the student is accountable for understanding and applying the orientations to specific aspects of the song that he or she is playing. In the intuitive or fragmented approach, the strategies are presented as specific instructions, which are received as orientations meant exclusively for the situation evident during the current master-class, but the student is responsible to formulate general concepts that can be applied to contexts that were not yet experienced. In the mixed approach, the instructor combines the previous two approaches, even though he can lean towards one of them. The strategies serve as instructions that are received in two instructional lines, in which the student has to identify the relation between the two lines as well as expand the applicability of the received instructions.

1. INTRODUÇÃO

1.1. A EDUCAÇÃO MUSICAL EM FESTIVAIS DE MÚSICA

O número de festivais de música no Brasil aumentou consideravelmente. Ao lado dos já tradicionais Festival Internacional de Inverno de Campos do Jordão, que realizou recentemente, em São Paulo, sua quadragésima edição, e Curso Internacional de Verão de Brasília, que teve no início de 2010, no Distrito Federal, sua trigésima segunda edição, surgiram outros que se firmaram rapidamente. Exemplos disso são o Festival Internacional de Inverno de Domingos Martins (16ª edição), no Espírito Santo, e o Festival de Inverno de Petrópolis (9ª edição), no Rio de Janeiro. Esses festivais reúnem participantes interessados no estudo de diversos instrumentos e também da teoria musical. O violão, instrumento de interesse deste projeto, é o instrumento específico de muitos outros festivais recém-criados, como o Seminário Nacional Vital Medeiros, em Mogi das Cruzes, São Paulo, o Festival Internacional de Violão, em Belo Horizonte, Minas Gerais, o Festival Nacional de Violões do Piauí, a Semana de Violão da Escola de Música do Estado do Maranhão e o Festival de Violão da UFRGS.

Reconhecemos que a pequena lista apresentada acima está longe de representar a totalidade de eventos que ocorrem no país, mas ela nos mostra que há uma demanda crescente em um dos múltiplos espaços nos quais pode ocorrer uma educação musical efetiva (um panorama sobre os múltiplos espaços da educação musical no Brasil pode ser encontrado em Freire 2001; e Oliveira e Cajazeira, 2007). Nos festivais o aprendizado em música pode se dar assistindo a palestras, recitais e *shows*, participando ativamente de apresentações musicais, em conversas casuais com outros estudantes ou com professores e, também, freqüentando *master-classes* no instrumento ou nos diversos conteúdos musicais de seu interesse.

A *master-class* surge, então, como mais um espaço propício para o desenvolvimento do estudante de música. Discutiremos a seguir, sob uma breve perspectiva histórica, como isso aconteceu.

1.2. A *MASTER-CLASS* COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO MUSICAL (BREVE HISTÓRIA)

O ensino de composição e o ensino de instrumento musical carregam consigo, desde época ainda anterior ao período romântico, uma íntima relação criada entre o aluno e seu professor. Nesse sentido, um aluno buscava ensinamentos que poderiam vir de familiares próximos, ou de um músico expoente na sua área de interesse, por longos períodos de tempo em uma tradição que se estabelecia por meio da oralidade (Harder, 2008). A transmissão do conhecimento não possuía, então, um caráter institucional e grande parcela do que era ensinado, principalmente em níveis avançados, não transcendia às estratégias empíricas e à estagnação do senso-comum (Persson, 1996). Tal relação foi comparada por Harnoncourt (1988) ao trabalho de um mestre artesão transmitindo sua arte a um aprendiz.

Ao longo da história da música podemos citar diversos exemplos onde essa íntima relação entre mestre e aprendiz foi criada. O exemplo mais relevante, no caso específico do violão, talvez seja o de Francisco Tárrega e seus dois mais famosos alunos, Miguel Llobet e Emilio Pujol. Outros nomes de mestres do violão reconhecidos são Abel Carlevaro, que influenciou uma grande geração de violonistas por toda a América do Sul, e Isaías Sávio, uruguaio de nascimento, que foi mestre de boa parte dos grandes professores de violão brasileiros¹ (Dudeque, 1994). Ainda hoje é bastante comum encontrarmos currículos de

¹ Um panorama sobre a história do violão, produzido pelo Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, pode ser encontrado no sítio <http://www.demac.ufu.br/numut/historiadoviola>.

violonistas, estudantes ou profissionais, que nominalmente atribuem sua formação musical a seus mestres.

O formato da relação tutorial permaneceu mesmo após a institucionalização do ensino de instrumento musical. No Brasil, essa institucionalização ocorreu a partir do final do século XIX, com a difusão de conservatórios pelo país. Em seguida, já em meados do século XX, os cursos oferecidos por esses conservatórios foram, paulatinamente, sendo absorvidos pelos cursos de graduação em música que vinham sendo criados nas universidades brasileiras (Oliveira e Cajazeira, 2007). E as universidades adotaram o mesmo modelo de ensino de instrumento musical praticado nos conservatórios. Ou seja, o aluno tinha aulas individuais com seu professor durante todo o curso (Zorzal, 2006).

Com a proliferação de festivais de música e a facilitação de deslocamento entre as regiões do país, a participação de muitos alunos nesses eventos passou a ser uma alternativa viável (*op. cit.*, 2006). A relação tutorial começou a ser diluída e alguns professores de instrumento passaram a sugerir que seus alunos entrassem em contato também com outros professores. Mas esse intercâmbio que se abria para os estudantes poderia suscitar percepções diferentes por parte dos professores tutores, pois alguns destes poderiam sentir uma certa desconfiança em expor seu trabalho através de seus alunos. Veremos a seguir que tal percepção, se já foi vigente, tem mudado.

Atualmente, de uma certa forma, alguns professores podem ainda viver uma tensão entre a transmissão de uma herança músico-instrumental e o árduo trabalho de proporcionar ao aluno uma autonomia em seu aprendizado (Gaunt, 2008). Ainda assim, alguns pesquisadores têm demonstrado que há, por parte de vários professores de música, uma tendência em tornar, aos poucos, o aluno responsável por seu próprio aprendizado, guardando-se sempre particularidades contextuais e individuais (Jorgensen, 2000; Burwell,

2005). Muitos professores de instrumento musical no Brasil têm transferido essa responsabilidade ao sugerirem que seus alunos busquem diferentes opiniões sobre técnicas, fraseados, concepções estilísticas, etc. E, como vimos, um recurso cada vez mais disponível para se buscar diferentes opiniões são as *master-classes*. Para Schon (2000), a *master-class* é o atelier artístico onde o estudante de música encontra um ambiente favorável ao ensino das demandas da prática profissional.

Nesse sentido, as *master-classes* surgiram como uma opção de excelência reconhecida no ensino de instrumento e no desenvolvimento da personalidade musical do estudante (uma discussão detalhada sobre a personalidade dos músicos pode ser encontrada em Coimbra, 2007). Sua importância é endossada pelo fato que alguns alunos consideram que uma única *master-class* com um expoente músico em sua área de interesse pode ter efeitos tão positivos quanto o acompanhamento feito por longos períodos de tempo por professores tutores. Tal afirmação fica nítida em muitos currículos que trazem o nome do professor tutor lado a lado do nome de professores com os quais os alunos só realizaram uma aula na vida.

Sabemos que a *master-class* traz particularidades que a diferencia de uma aula tutorial convencional. O ensino tutorial que ocorre em conservatórios e escolas de música tem sido estudado (Gaunt, 2008; Kurkul, 2007; Nerland, 2007; Presland, 2005; Purser, 2005), mas o formato de ensino tipo *master-class*, tal como o que comumente ocorre em festivais de música, ainda não recebeu a mesma atenção (alguns dos poucos exemplos são Iglesias et alli, 2006; Schon, 2000). A *master-class* precisa ser mais estudada e, por isso, apresenta-se como objeto de estudo desta pesquisa.

1.3. IDIOSSINCRASIAS DE UMA *MASTER-CLASS* (DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO)

A *master-class* é um formato de ensino que possui uma versatilidade de aplicação que a coloca no rol das importantes metodologias da pedagogia do instrumento musical. O formato *master-class* pode ser utilizado em todas as etapas do desenvolvimento musical, tanto de forma longitudinal, ou seja, em ambientes que prevêm um acompanhamento em longo prazo, quanto de forma transversal, ou seja, em momentos pontuais no desenvolvimento musical do aluno.

Pensando num acompanhamento longitudinal Tourinho (2006) defende que a disposição física dos alunos sugerida pela *master-class* pode ser um formato interessante desde os primeiros passos no instrumento, pois as informações dadas pelo professor ao aluno executante podem ser aproveitadas também por aqueles alunos que não estão tocando:

Sentam lado a lado o professor e um estudante, e os demais acompanham com a partitura, sentados em frente da dupla em linha única. As explicações dadas pelo professor ao estudante que está tocando devem ser dirigidas a todos e que também devem ser estimulados a oferecer sugestões para a solução dos problemas encontrados (dedilhados, fraseados, dinâmica, concepção musical). O professor deve propor a escuta consciente e a tomada de decisões musicais, que podem acontecer desde o repertório mais simples de um aluno iniciante (*op. cit.*, 2006).

Na mesma linha de Tourinho, Swanwick (1994) propõe a *master-class* como um formato de ensino efetivo quando um grupo engajado assume um compromisso educacional durante toda a aula:

Os requisitos básicos para qualquer pessoa tocar um instrumento são: o escutar cuidadoso e a observação perceptiva. Um grupo com um bom professor proporciona o ambiente ideal para o desenvolvimento dessas atitudes. Podemos pensar em *master-classes* para qualquer faixa etária ou nível, onde cada um possa aprender alguma coisa. Prestar atenção no som de outra pessoa, na sua postura e estilo de performance, seu desenvolvimento técnico; tudo isto é parte da motivação que um grupo pode fornecer. Inclua-se aí também o estímulo dos triunfos dos colegas e o reconhecimento de suas

dificuldades. Além disto, existe a possibilidade da aprendizagem por “osmose”, por observação indireta, por apenas “estar ali presente” (*op. cit.*, p. 8-9).

Já Schon (2000) cita, em suas discussões sobre as demandas da prática profissional, três exemplos de aplicações transversais para a *master-class*. Esse autor discorre sobre uma aula ministrada para uma estudante de violino, sobre o caso em que um estudante de violoncelo recebe orientações de Pablo Casals e sobre uma aula ministrada a um jovem talento do piano. Assim, esse formato de ensino é visto como uma oportunidade para alunos em estágios adiantados buscarem diferentes concepções sobre a execução musical. De acordo com Schon:

Em uma *master-class* em execução musical, um instrutor trabalha com um estudante avançado que preparou uma peça do repertório de seu instrumento. O professor tenta transmitir algo a respeito da compreensão e da comunicação da peça em questão, mas poderá também transmitir concepções aplicáveis à execução de outras peças, na verdade, à execução em geral. (*op. cit.*, p.173).

Tal qual definido pelos autores acima, o formato *master-class*, quando usado em um ensino longitudinal, parece apropriado para vários níveis de aprendizado e, quando usado em momentos pontuais no desenvolvimento do aluno, parece apropriado para aqueles em estágios avançados na execução musical. Como nossa pesquisa concentrou-se no estudo de *master-classes* ocorridas em festivais de música, que geralmente possuem duração inferior a um mês, ou em eventos promovidos por instituições especializadas no ensino de música, o formato observado aproximou-se mais da definição proposta por Schon (2000).

Nesse sentido podemos definir, para os propósitos desta pesquisa, *master-class* como um formato de ensino onde um aluno de instrumento musical executa uma obra previamente preparada para um professor de carreira reconhecida como intérprete no mesmo instrumento do aluno. A execução dessa obra ocorre perante um público que não interfere ativamente na

performance, e aluno e professor não mantinham contato pessoal antes de a *master-class* ser ministrada.

1.4. PROPÓSITOS DA PESQUISA

Definido o objeto de estudo, apresentamos agora a justificativa e os objetivos do projeto que norteou esta pesquisa. A resenha da literatura e a metodologia da pesquisa chegaram a dimensões que exigiram, como é comum acontecer, capítulos exclusivos para essas discussões. Estes são os capítulos 2 e 3, respectivamente.

1.4.1. JUSTIFICATIVA

Uma justificativa para esta pesquisa começou a ser delineada já nos parágrafos finais do item 1.2. Falamos sucintamente sobre a importância do formato *master-class* no desenvolvimento musical do estudante de instrumento e afirmamos que há diferenças entre esse formato e a aula tutorial convencional. Mas essas duas assertivas da frase anterior têm suas adversativas.

A importância da *master-class* é corroborada pelo significativo número de performers profissionais que são procurados para ministrar aulas de instrumento musical nesse formato de ensino. Porém, as práticas didáticas desses intérpretes-professores são construídas predominantemente sobre bases empíricas e, apesar de suas formações profissionais estarem concentradas na área da performance, muitos deles tornam-se professores de reconhecida competência. Glaser e Fonterrada (2006) já pontuavam que tocar e lecionar são atividades diferentes que são exercidas pelo mesmo profissional. Devemos reconhecer que a atuação desses profissionais tem sido observada (Persson, 1996; Ritterman, 2002; Ward, 2004), e já há propostas sistematizadas para a prática e o ensino da performance musical (Juslin, 2003;

Williamon, 2004), mas as especificidades da *master-class* precisam ser consistentemente consideradas.

Complementamos que as diferenças entre a *master-class* e a aula tutorial convencional têm que ter seus reflexos, em termos de metodologia adotada, no trabalho dos pesquisadores da área. Pesquisas recentes conduzidas em diversas universidades brasileiras evidenciam um aumento de interesse na integração entre Performance e Educação Musical (para um panorama detalhado ver Gerling e Santos, 2007) e essa integração tem diminuído os obstáculos na melhoria do professor de instrumento (Lage et alli, 2002). Mas há uma lacuna metodológica nas pesquisas que integram essas duas áreas. Muitos desses estudos propõem um desenho longitudinal de coleta de dados, o que vai de encontro a algumas particularidades do formato de ensino *master-class*. Sob a ótica do intérprete-professor, o aluno, em uma *master-class*, transmite apenas uma percepção pontual de seu desenvolvimento. Ou seja, não há um consistente conhecimento prévio nem um acompanhamento posterior, requisitos necessários a um desenvolvimento em longo prazo. O intérprete-professor nesse formato de ensino consolida sua prática sem ter o retorno da eficácia, ou possivelmente do fracasso, das estratégias didáticas empregadas. Visto isso, torna-se imprescindível que uma pesquisa interessada no estudo da *master-class* oriente-se, metodologicamente, no mesmo sentido em que esse formato de ensino é apresentado em situações diárias.

1.4.2. OBJETIVOS

Este trabalho foi motivado pela seguinte questão: quais são e como são empregadas as estratégias de ensino de instrumento musical em *master-classes* de violão? Dessa forma, colocamos como objetivo geral para a pesquisa a ação de mapear a relação entre a

performance do aluno e as estratégias de ensino adotadas pelo intérprete-professor em uma situação de *master-class*.

Estipulamos os seguintes objetivos específicos como desmembramentos do objetivo geral:

- Identificar as estratégias utilizadas no ensino de instrumento musical.
- Desenvolver um modelo de análise para investigação das *master-classes*.
- Mapear as relações de tempo estabelecidas em *master-classes*.
- Relacionar as estratégias de ensino adotadas pelo intérprete-professor aos domínios do desenvolvimento musical do aluno.

Os objetivos específicos, entendidos como etapas intermediárias e instrumentais para atingirmos o objetivo geral (Marconi e Lakatos, 2007; Richardson, 2007), foram sendo satisfeitos ao longo do trabalho. A identificação das estratégias utilizadas no ensino instrumental foi possível na revisão de literatura. O modelo de análise foi desenvolvido durante o desenho da metodologia da pesquisa. O mapeamento das relações de tempo estabelecidas em *master-classes* foi abordado na análise quantitativa de nossa amostra. E a relação das estratégias de ensino adotadas pelo intérprete-professor com os domínios do desenvolvimento musical do aluno foi discutida na análise qualitativa de três *master-classes* selecionadas.

1.5. UMA SINOPSE DESCRITIVA DOS CAPÍTULOS

Além desta introdução, este trabalho é composto por mais quatro capítulos, dois anexos e uma lista de referências bibliográficas utilizadas. O capítulo 2 discute o que a literatura diz acerca de quatro temas sobre o desenvolvimento musical. São eles: o debate sobre a existência ou não do talento inato; as discussões sobre os conceitos de prática

instrumental; a teorização sobre o planejamento de uma performance musical; e as estratégias utilizadas no ensino de instrumento musical.

O capítulo 3 descreve o desenho metodológico adotado para esta pesquisa, tanto em sua etapa quantitativa quanto em sua etapa qualitativa. Esse capítulo traz também a construção de uma hipótese para investigação e a aplicação das ferramentas de coleta em um estudo piloto.

O capítulo 4 analisa e discute os dados obtidos durante todo o processo de pesquisa. São avaliados os questionários aplicados aos alunos e as entrevistas realizadas com os professores. Uma amostra de cento e trinta *master-classes* é investigada quantitativamente para a determinação de sua duração média e do tempo gasto entre professor e aluno nesse formato de ensino. Três *master-classes* dessa amostra foram transcritas e estudadas em termos das estratégias de ensino empregadas.

Por fim, o capítulo 5 traz as conclusões obtidas com os dados estudados revisando a literatura consultada. Há também sugestões de trabalhos que podem tanto consubstanciar os resultados apresentados quanto conduzir a diferentes concepções teóricas que complementem abordagens apenas tangenciadas aqui.

2. DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MUSICAIS

Vimos que a *master-class* é um importante formato de ensino para o desenvolvimento das habilidades do estudante de música. Devemos, então, entender como a bibliografia especializada trata os aspectos desse desenvolvimento. Assim, este capítulo traz uma resenha da literatura em quatro tópicos de interesse das pesquisas em desenvolvimento musical, sendo os dois primeiros de características conceituais mais gerais e os dois últimos voltados para a performance musical. Esses quatro tópicos configuram-se, também, como os mais comumente abordados e discutidos em *master-classes* de violão, ainda que muitas vezes empiricamente. São eles: a questão do talento em música; os diferentes tipos de prática musical; o planejamento de uma performance musical específica; e as estratégias de ensino adotadas pelos intérpretes-professores no ensino da prática instrumental.

O primeiro tópico tratou da discussão sobre a existência, ou não, do talento musical em sua forma inata. Apresentamos alguns testes de aptidão musical e pesquisas que defendem tanto a musicalidade aprendida como a única forma de desenvolvimento na música quanto aqueles que admitem a existência da musicalidade inata. O segundo tópico definiu as diferentes abordagens que são feitas ao conceito de prática musical. Assim, discutimos conceituações e características da prática deliberada, prática formal e informal, prática efetiva e auto-ensino.

Apresentamos o terceiro tópico, este voltado para a performance, que nos mostrou como a literatura trata, de maneira geral, o planejamento de uma performance musical como um roteiro de desenvolvimento técnico-analítico e expressivo de uma obra. Dessa forma, discutimos características desse planejamento no contexto da música solo e da música em grupo e apresentamos o conceito de marcas de performance (*performance cues*) como ponto

de equilíbrio entre a necessidade de automatização e a atividade criativa indispensáveis à performance. Finalmente, no quarto tópico, discutimos as estratégias de ensino de instrumento musical que têm sido debatidas pelas pesquisas. Apresentamos trabalhos que nos mostraram o grau de eficácia dessas estratégias nos mais variados contextos e estabelecemos algumas categorias para estratégias com semelhanças conceituais.

2.1. O DEBATE TALENTO/FOMENTO

É bastante comum ouvirmos em conversas do dia-a-dia, cujo tema central é alguém dotado de uma habilidade acima da média, assertivas como: “Nossa, Deus o presenteou com um dom incrível”; “Desde pequeno ele já demonstrava gosto por essa área”; “Eu não tenho o menor talento pra isso, não adianta nem tentar”; “Para fazer isso só se nascer com um talento especial”. Se em colóquios cotidianos é comumente aceita a idéia de que o talento inato é algo inerente a algumas pessoas específicas, e o mesmo pode ocorrer em *master-classes* de violão, entre os pesquisadores o tema é passível de muita discussão. A questão colocada é a seguinte: as diferenças nas habilidades expressivas apresentadas por alguns músicos são resultados das diferenças no talento inato ou das diferenças na experiência adquirida? (Sloboda, 1994). Alguns autores defendem veementemente a existência do talento inato (Gagne, 1999; 2003; 2007; Baker, 2007) e outros alegam a inexistência de bases científicas para comprová-lo (Ericsson et alli, 1993; Sloboda, 1985; Sloboda and Howe, 1991).

Desde os trabalhos pioneiros de Francis Galton, ainda no século XIX, sobre performances eminentes em vários campos do conhecimento, discute-se qual a contribuição de fatores genéticos para se atingir altos níveis de performance. Naquela ocasião, Galton (*apud* Ericsson et alli, 1993) concluía que performances excepcionais eram uma conseqüência de três fatores, entre eles: o entusiasmo; a resistência ao trabalho laborioso; e a habilidade

natural, a qual era adquirida hereditariamente. E o que se pensava sobre talento musical era semelhante.

Carl Stumpf havia sugerido, em 1883, um número de testes simples que “provaram ser bem sucedidos na discriminação entre músicos experimentados e estudantes confessadamente não-musicais e previam o desenvolvimento da habilidade musical”² (*apud* Hallam and Prince, 2003, p.2). Mas mesmo com o advento dos primeiros testes para medir e/ou prever as habilidades musicais, Carl Seashore (1919) afirmava que nessa época a literatura que tratava da hereditariedade do talento musical era romantizada e considerada de pouco valor científico. Segundo esse autor tal literatura limitava-se a investigar se os ancestrais dos grandes músicos foram também grandes músicos. No início do século XX Seashore buscava ferramentas que pudessem medir o talento musical, que esse autor também considerava que pudesse ser concedido hereditariamente, e criou um sistema de medidas que pretendia quantificar a afinidade que cada pessoa teria com propriedades relevantes da música tonal.

Seashore acreditava que o talento musical poderia ser fragmentado em diversos tipos de talentos e, com isso, sugeriu uma definição que pode soar um tanto quanto áspera aos ouvidos dos educadores musicais de hoje. Conforme esse autor:

O talento musical não é um único talento; ele é uma hierarquia de talentos, muitos dos quais são inteiramente independentes uns dos outros. Portanto, a descrição de uma mente musical reduz-se ao retrato da relativa proeminência ou latência de cada talento musical³ (Seashore, 1919, p.6).

Assim, o autor poderia medir a percepção de timbre, intensidade, andamento, ritmo, consonância, altura, memória musical, qualidade da voz, etc., de cada sujeito com a música

² These proved successful in discriminating between experienced musicians and self-confessed unmusical students and heralded development of musical ability (*apud* Hallam and Prince, 2003, p.2).

³ Musical talent is not a single talent; it is a hierarchy of talents, many of which are entirely independent of one another. Therefore, the description of a musical mind reduces itself to the picturing of the relative prominence or latency of each musical talent (Seashore, 1919, p.6).

tonal e predizer quem teria uma “mente musical” a ser desenvolvida, embora admitisse evidências que a percepção da altura, ou o ouvido absoluto, poderia não ser genético. Segundo o autor:

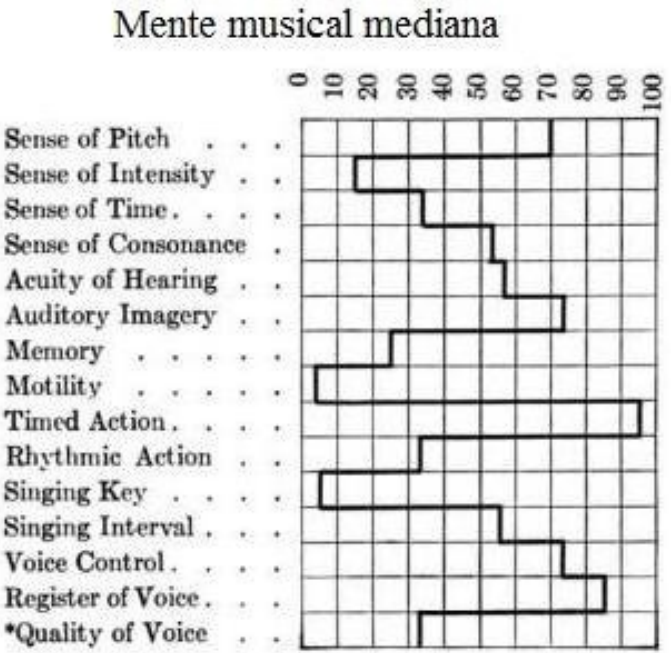
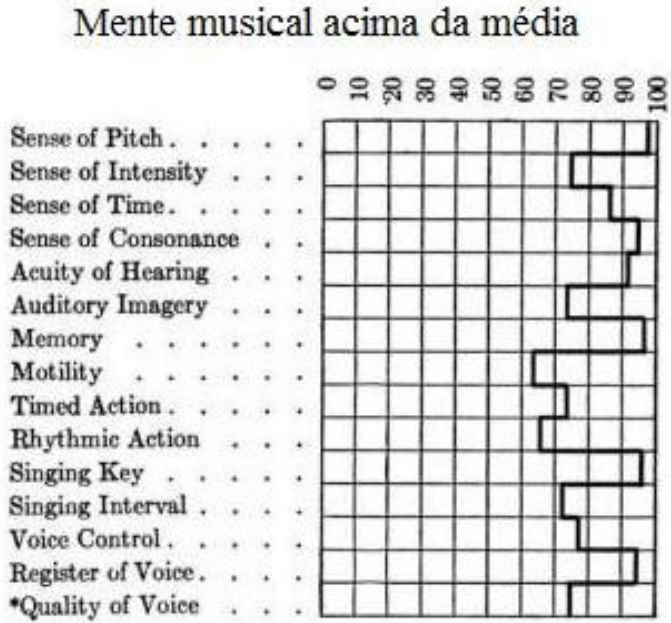
O talento musical é um dom concedido desigualmente entre os indivíduos. Não somente é o dom da música em si inato, mas ele é inato em tipos específicos. Esses tipos podem ser detectados precocemente na vida, antes de se iniciar uma séria educação musical⁴ (*op. cit.*).

De acordo com Seashore o talento musical final seria uma média desses talentos medidos separadamente. A Figura 2.1-I⁵ compara uma mente musical acima da média a uma mente musical mediana dentro dos critérios defendidos por Seashore. Podemos perceber nessa figura que cada habilidade musical recebe um escore independente. É nítido também que a mente musical acima da média recebeu escores elevados em quase todas as habilidades, com um excelente sentido de afinação, memória, canto no tom e registro de voz. O mediano escore de mobilidade e ação rítmica da mente acima da média não abalou sua classificação. Já a mente musical mediana, apesar de uma excelente ação de determinar o tempo e bom registro vocal, obteve os demais escores abaixo da média.

⁴ Musical talent is a gift bestowed very unequally upon individuals. Not only is the gift of music itself inborn, but it is inborn in specific types. These types can be detected early in life, before time for beginning serious musical education (*op. cit.*).

⁵ Figuras retiradas do livro *The Psychology of Musical Talent* (Seashore, 1919, p. 19-21).

Figura 2.1-I: o talento musical segundo Seashore



Ao longo do século XX outros testes que pretendiam medir a habilidade musical foram sendo criados. Esse foi o caso do teste de Revesz (1953), o qual adotou o conceito de musicalidade como uma variável mais ampla a ser medida, e do teste de Wing (1961), que divergia da visão compartimentada de Seashore e acreditava em uma habilidade geral de

perceber e apreciar a música. Gordon (1980) sugeriu um teste que tencionava identificar o talento musical em crianças bem novas, com idade variando entre cinco e oito anos. Para Gordon, a aptidão musical se estabiliza após os nove anos de idade. O teste, chamado de *Primary Measure of Music Audiations*, consistia na audição, ou audiação, como o termo foi traduzido para o português, de fitas gravadas com conteúdo tonal e conteúdo rítmico. Para Gordon essas são as únicas dimensões musicais nas quais as crianças são capazes de demonstrar respostas objetivamente. Para a realização do teste as crianças não precisariam ter um conhecimento musical prévio e à elas apenas era pedido que marcassem com círculos as figuras desenhadas na folha de respostas. Aquelas com melhor desempenho seriam as mais talentosas.

Uma discussão mais ampla e pormenorizada de vários tipos de testes de habilidade musical elaborados ao longo do século XX pode ser encontrada em Shuter-Dyson (1999). A autora nos mostra como as diferenças na concepção do que é habilidade musical criam testes para as mais diversas competências na música. Assim, Shuter-Dyson discute testes de memória musical, habilidades tonais e rítmicas, desvios de afinação, performance vocal e instrumental, tocar de ouvido e improvisar. A autora coloca os testes realizados por computador que se adaptam ao nível do aluno como uma promessa em implementação. Tal teste retornaria uma questão um pouco mais difícil após uma resposta correta e uma questão um pouco mais fácil após uma resposta incorreta. No Brasil, pesquisas voltadas para a elaboração de testes de aptidão e critérios de avaliação musical têm sido fortemente influenciadas pela teoria do desenvolvimento espiral de Keith Swanwick (Hentschke and Martínez, 2004; para uma discussão mais detalhada sobre a pesquisa em Educação Musical no Brasil no século XX ver Del Ben, 2003).

Enquanto alguns esforços concentravam-se na elaboração de ferramentas para uma medição ou uma detecção precoce do talento musical, outros trabalhos voltaram sua atenção em estudos biográficos de meninos prodígios e de músicos profissionais para investigar a presença de traços comuns na aquisição da *expertise* musical. Em um estudo já antigo, Revesz (1925) acompanhou durante três anos uma criança considerada prodígio na performance pianística e na composição musical. O autor apropriou-se do método genealógico para afirmar que a extrema habilidade da criança, que começou a ser observada aos sete anos de idade, tinha explicação genética. Tal abordagem pode, em pesquisas de hoje, ser metodologicamente questionada, pois muitos pesquisadores têm defendido, em diferentes graus de importância, a influência do contexto no desenvolvimento musical.

Estudos mais recentes, como os de Manturszewska (1990) e Sloboda and Howe (1991), vêm formulando metodologias diferentes na busca por evidências da existência da hereditariedade do talento musical. Manturszewska (1990) entrevistou cento e sessenta e cinco músicos profissionais com idade variando entre 21 e 89 anos. Essas idades foram estratificadas com vistas a dar forma a um estudo longitudinal. Aos músicos foram feitas perguntas sobre ancestralidade e ambiente familiar, experiências musicais na infância, carreira profissional, status sócio-econômico, entre outras. A autora chegou à conclusão que o ambiente familiar e a motivação intrínseca são os fatores que mais influenciam o desenvolvimento musical. A questão pertinente é saber se a origem dessa motivação é genética, já que a autora admite a influência tanto de fatores biológicos quanto de fatores sócio-culturais no desenvolvimento profissional dos músicos.

Sloboda and Howe (1991), com base nos dados obtidos em seu estudo, mostraram-se contrários à idéia da existência de sinais precoces de realização musical. Os autores entrevistaram, divididos em dois grupos, quarenta e dois estudantes de uma escola

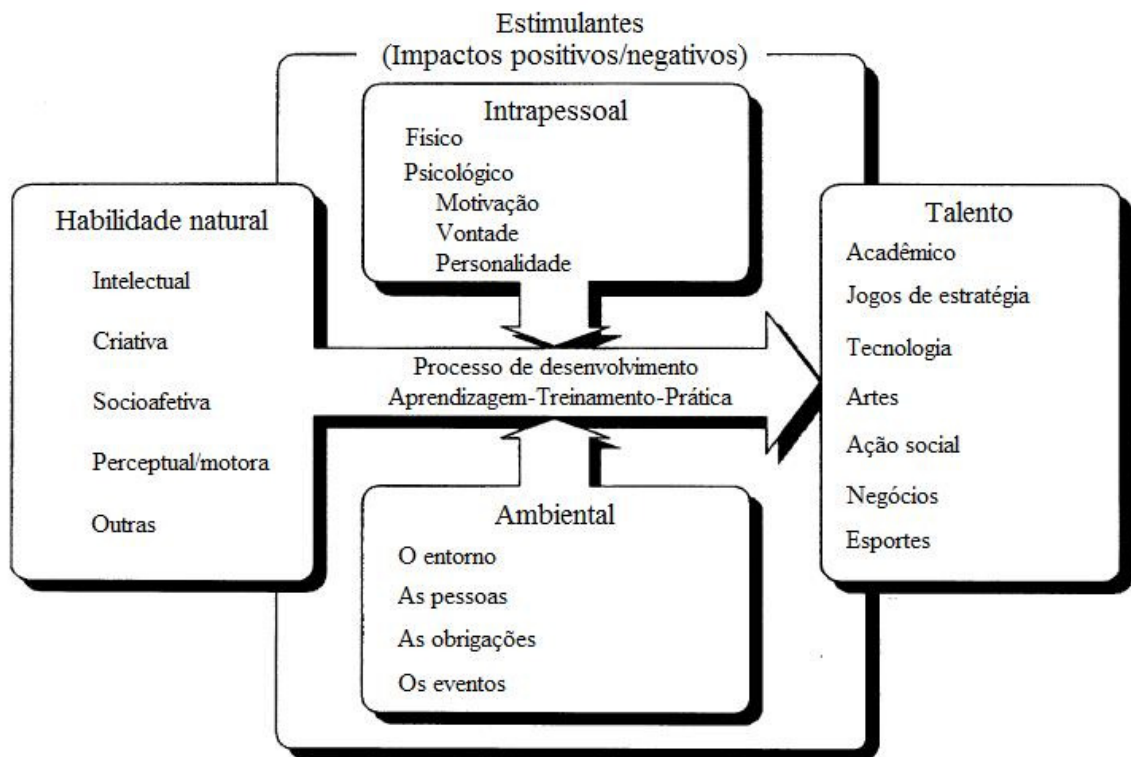
especializada em crianças musicalmente talentosas. O primeiro grupo era composto por estudantes considerados acima da média e o segundo grupo por estudantes medianos. De maneira geral, as questões levantadas versavam sobre o envolvimento musical antes das lições formais de música na escola em que estudavam no momento da entrevista e sobre características de sua prática musical. Os autores concluíram que não é possível identificar uma “promessa” musical e afirmaram que não é necessário que haja na família alguém *expert* em música para que a criança atinja níveis elevados de performance. Basta, para isso, que a família ofereça um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança. Mas Vigotski (*apud* Schroeder, 2004) já apontava que alguns ramos da psicologia infantil são incapazes de dissociar determinadas aquisições no desenvolvimento cultural de determinados estágios da maturidade orgânica, pois, muitas vezes, eles coincidem.

Sob a ótica de Gagne (1999) os dados coletados nesse estudo de Sloboda and Howe (1991) foram interpretados de maneira inversa. Gagne pontua que a explicação oferecida por Sloboda and Howe de que as diferenças individuais entre os grupos surgem dos recursos internos que cada criança apresenta, e que esses recursos são resultado de um ambientalismo complexo, é equivocada. Para Gagne esses recursos internos são partes integrantes dos traços psicológicos de cada um, de caráter intrapessoal, e são fortemente influenciados pela hereditariedade. Gagne defende que as diferenças individuais podem, sim, ser resultado da habilidade natural que cada um apresenta naquele domínio do conhecimento.

Gagne (2003) nos oferece um modelo onde pretende demonstrar que a habilidade natural passa por um processo de desenvolvimento que recebe impactos, tanto positivos quanto negativos, de características intrapessoais e ambientais. As características intrapessoais assumem um caráter tanto físico, como o tamanho da mão do violonista que pode auxiliá-lo na execução de acordes abertos, quanto psicológico, como uma surpreendente motivação para

estudar o instrumento. As características ambientais compõem o que comumente se conhece como motivação extrínseca e podem dizer respeito à família do estudante e seus compromissos assumidos com a música, ou seja, ao entorno de maneira geral. O talento, de fato, vem a ser o resultado dessa interação que pode se manifestar em diversas áreas. Para este autor apenas 10% das pessoas são talentosas. A Figura 2.1-II apresenta o modelo de Gagne (2003).

Figura 2.1-II: o desenvolvimento do talento segundo Gagné



Por outro lado, Sloboda (1994) coloca cinco desafios que não são facilmente respondidos por aqueles que acreditam no “mito” do talento inato. São eles:

1. Em várias culturas estudadas por antropólogos há um grande número de pessoas que atingem um nível de *expertise* musical acima das normas de nossa própria sociedade. Isso sugere que fatores culturais, e não biológicos, limitam a difusão da *expertise* musical em nossa sociedade.

2. A realização musical nem sempre segue a árvore genealógica familiar. Crianças cujas famílias não possuem antecedentes musicais e que recebem oportunidades apropriadas e encorajamento podem atingir resultados excelentes.
3. A maioria dos mais aclamados músicos profissionais não foram crianças prodígios. Na verdade, estudos revelam que pouquíssimos desses músicos mostraram quaisquer sinais de promessa musical especial na infância, ou ainda após os primeiros anos de aprendizado no instrumento que os consagraram.
4. Não há exemplos claros de excelentes realizações em composição ou performance musical que não foram precedidos por muitos anos de intensa preparação e prática. No caso de crianças prodígios, seus níveis de prática precoce excedem os de um músico normal.
5. Muitas das habilidades perceptuais exigidas para “tratar” o som musical que chega aos ouvidos são muito espalhadas, desenvolvidas espontaneamente através dos primeiros dez anos de vida e não parecem exigir uma instrução musical formal para se desenvolverem. A habilidade de ouvido absoluto tem freqüentemente sido colocada como signo inato especial do talento musical. Na verdade, há evidências que essa habilidade pode ser aprendida por qualquer pessoa determinada e está presente em uma forma pouco refinada em dois terços da população destreinada em geral. Além disso, somente uma minoria dos grandes músicos possui o ouvido absoluto em sua forma completamente desenvolvida, o que coloca essa habilidade como uma pobre preditora da realização musical excepcional.

Howe et alli (1998), em um ensaio teórico, discutiram as evidências positivas e negativas encontradas por diversas pesquisas sobre diferentes capacidades inatas que alguns sujeitos poderiam apresentar. Para tanto, os autores determinaram cinco propriedades do que comumente se conhece como talento:

1. O talento tem base genética e é, ao menos, parcialmente inato;
2. O talento permite aos treinados no domínio identificar sua presença antes que o “talentoso” atinja sua maturidade na performance;
3. A identificação do talento permite prever quem será, provavelmente, o *expert* no domínio;
4. Somente uma minoria é talentosa e;
5. O talento é relacionado a um domínio específico.

Com base nos indicadores acima elencados, os autores mostram-se radicalmente contrários aos encontros de pesquisa favoráveis à consideração do talento. Os trabalhos que trazem evidências de habilidades que surgem precocemente em crianças, sem que estas recebam encorajamento familiar, são questionados pelo fato de a aquisição dessas habilidades nunca serem observadas de forma direta pelo investigador. Esses estudos são chamados pelos autores de anedóticos. Howe et alli (1998) questionam também as evidências levantadas sobre capacidades especiais que facilitam a aquisição de habilidades específicas. Nesse caso a diretividade causa-efeito é a dúvida. Segundo os autores a “facilidade é freqüentemente o resultado, em vez da causa, de habilidades extraordinárias”⁶ (*op. cit.*, p.401).

As evidências do envolvimento biológico na explicação de habilidades excepcionais mostram, conforme esses autores, relações tão fracas entre medidas de performance e medidas neurais que não é possível garantir conclusões sobre a existência do talento. E, além disso, “as

⁶ Facility is often the outcome rather than the cause of unusual capabilities (Howe et alli, 1998, p.401).

correlações diminuem quando as tarefas tornam-se mais complexas”⁷ (*op. cit.*, p.402). Mesmo no caso de algumas crianças autistas, as altas habilidades desenvolvidas são acompanhadas por um interesse obsessivo e graus elevados de prática. Sloboda (2005) comenta o caso de um rapaz autista que era capaz de tocar, quase perfeitamente, uma peça tonal para piano logo após ouvi-la pela primeira vez. Como tal capacidade não era estendida a uma simples peça atonal e os poucos erros que apareciam na execução da peça tonal estavam em perfeita sintonia com as regras do gênero, o autor concluiu que a habilidade de decodificar e armazenar aspectos estruturais da música tonal, que o rapaz adquiriu através da prática, era a base para essa incrível capacidade.

Stollery e McPhee (2002) resumizam o debate sobre a existência do dom musical, ou como os autores chamam, inteligência musical, em duas conceitualizações distintas. A primeira defende que a inteligência musical é altamente desenvolvida somente em poucos de nós e é largamente vista como inata ou herdada. A segunda defende que essa inteligência está presente em todos nós, mas deve ser trazida à tona e desenvolvida. Yarbrough (2003) afirma que essas conceitualizações diferem no ponto de vista do conhecimento a priori do ponto de vista do conhecimento perceptual. A autora defende que, filosoficamente:

O desacordo entre os pesquisadores em Educação Musical concernente ao sentido de percepção versus idéia como fonte do conhecimento é a base para a distinção entre realização musical (musicalidade aprendida) e aptidão musical (musicalidade inata), respectivamente. Estes desacordos são ecos dos argumentos da antropologia entre aqueles que declarariam a natureza como a mais importante variável no desenvolvimento de uma cultura e daqueles que acreditariam ser o contexto o mais importante⁸ (Yarbrough, 2003, p.6).

⁷ Moreover, the correlations diminish as tasks become more complex (Howe et alli, 1998, p.402).

⁸ The disagreement among music education researches concerning sense perception versus ideas as the source of knowledge is the basis for the distinction between musical achievement (learned musicality) and musical aptitude (innate musicality), respectively. These disagreements are echoes of arguments in anthropology between those who would declare nature as the most important variable in the development of a culture and those who believe nurture to be the most important (Yarbrough, 2003, p.6).

Então, enquanto algumas publicações partem do pressuposto da existência das habilidades naturais, caso dos periódicos *Gifted Child Quaterly* e *Journal for the Education of the Gifted*, muitos autores têm empreendido esforços em correlacionar o nível de performance obtido à prática musical.

2.2. PRÁTICA INSTRUMENTAL E/OU/VERSUS PRÁTICA MUSICAL

2.2.1. PRÁTICA DELIBERADA

Quando pesquisamos sobre a relação entre prática musical e nível de performance obtido, a bibliografia dos trabalhos científicos sobre o assunto muito comumente nos conduz ao artigo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer publicado na *Psychological Review* em 1993. Os desdobramentos desse trabalho sentem-se ainda nos dias de hoje, pois em junho de 2007 a revista *High Ability Studies* dedicou um número inteiro com artigos discutindo seus resultados. E, além disso, a título de informação estatística, no início de 2010 o *Google Acadêmico* nos mostrou que quase mil e quinhentos artigos dessa base de dados usavam o estudo acima citado como uma de suas referências bibliográficas. Entender a estrutura teórica proposta por esse trabalho torna-se imprescindível para nossa pesquisa.

Ericsson et alli (1993) introduziram o conceito de prática deliberada e o definiram como uma atividade altamente estruturada, com metas explícitas para melhorar a performance. A prática deliberada é constituída de tarefas específicas que são elaboradas para superar fraquezas, sendo a performance cuidadosamente monitorada para prover as metas estabelecidas. Os autores determinaram que a prática deliberada é inerentemente não-prazerosa e os obstáculos apresentados a quem pratica deliberadamente podem assumir três formas: recursos, esforço e motivações. Para que o estudante possa se engajar na prática deliberada é necessário oferecer a ele professores, instrumentos e ambientes favoráveis à

prática; o esforço físico e mental deve ser moderado e contínuo para permitir uma recuperação e evitar a exaustão; e a motivação para a prática surge por que a prática melhora a performance.

Os autores partiram da hipótese que “a quantia de tempo em que o indivíduo está engajado em atividades de prática deliberada é monotonicamente relacionada à performance obtida pelo indivíduo”⁹ (*op. cit.* p.368). A premissa central defendida é que, para se atingir altos níveis de performance, são necessários, ao menos, dez anos de prática deliberada no domínio. Embora tenham proposto, para essa relação, uma estrutura teórica que pretendia dar conta de vários domínios da *expertise* humana, nesse artigo Ericsson et alli desenharam os dois estudos empíricos para demonstrar sua hipótese voltados para a área da performance musical. Uma explicação para a escolha da pesquisa com músicos é oferecida por Sloboda et alli:

Músicos têm recebido considerável atenção em estudos de longos períodos de prática, em parte como uma consequência das vantagens práticas para pesquisadores que são municiados por uma disciplina na qual há sistemas de notas padronizados e razoavelmente objetivos e convenções amplamente aceitas a respeito da organização e progressão da instrução¹⁰ (1996, p.288).

No primeiro estudo Ericsson et alli (1993) separaram três grupos de violinistas classificados da seguinte forma: melhores violinistas, bons violinistas e professores de música. A partir de dados colhidos de uma agenda diária de trabalhos e atividades, preenchida pelos estudantes ao longo de uma semana, inferiram sobre a quantia de tempo que os participantes gastaram praticando ao longo de seu desenvolvimento instrumental. Mostraram, sempre fundamentados e criteriosos com a metodologia requerida para a pesquisa, que os

⁹ The amount of time an individual is engaged in deliberate practice activities is monotonically related to that individuals acquired performance (Ericsson et al, 1993, p.368).

¹⁰ Musicians have received considerable attention in studies of long-term practicing, partly as a consequence of the practical advantages to researchers that are provided by a discipline in which there exist standardized and reasonably objective grading systems and widely accepted conventions concerning the organization and progression of instruction (Sloboda et al, 1996, p.288).

melhores violinistas praticaram mais que os bons que, por sua vez, praticaram mais que os professores de música. O segundo estudo, realizado com pianistas, foi uma replicação do primeiro, mas considerando diferenças extremas na proficiência dos instrumentistas. Foram considerados dois grupos, sendo o primeiro de alto nível de desenvolvimento musical e o segundo de amadores. A conclusão foi semelhante: os *experts* praticaram dez vezes mais que os amadores.

Mas alguns problemas na metodologia empregada por Ericsson et alli são evidentes sob o ponto de vista de outros pesquisadores da área (Williamson and Valentine, 2000). Primeiramente, performers e educadores musicais, embora especializados no mesmo domínio, têm objetivos e motivações diferentes para engajarem-se na prática deliberada, portanto engajam-se em diferentes tipos de prática. Em segundo lugar, para se obter evidências precisas sobre mudanças de certos aspectos da performance como função da habilidade, seriam necessários muito mais níveis de estratificação que os dois extremos apresentados no estudo dos pianistas. Há ainda o problema da não inclusão de um grupo que representasse aqueles que, mesmo praticando, não obtiveram os mesmos resultados (Hallam, 1997b; 1998; Sloboda 2005).

Sloboda et alli (1996) elaboraram um desenho metodológico que evitasse as limitações identificadas no estudo de Ericsson et alli (1993). Embora concordantes com a positiva relação do benefício monotônico proposta, Sloboda e colegas argumentam que a realização musical não pode ser medida apenas como resultado da prática formal¹¹. Testaram empiricamente seus argumentos em um estudo com 257 jovens músicos que foram divididos em cinco diferentes grupos conforme o nível de performance apresentado, sendo o grupo de

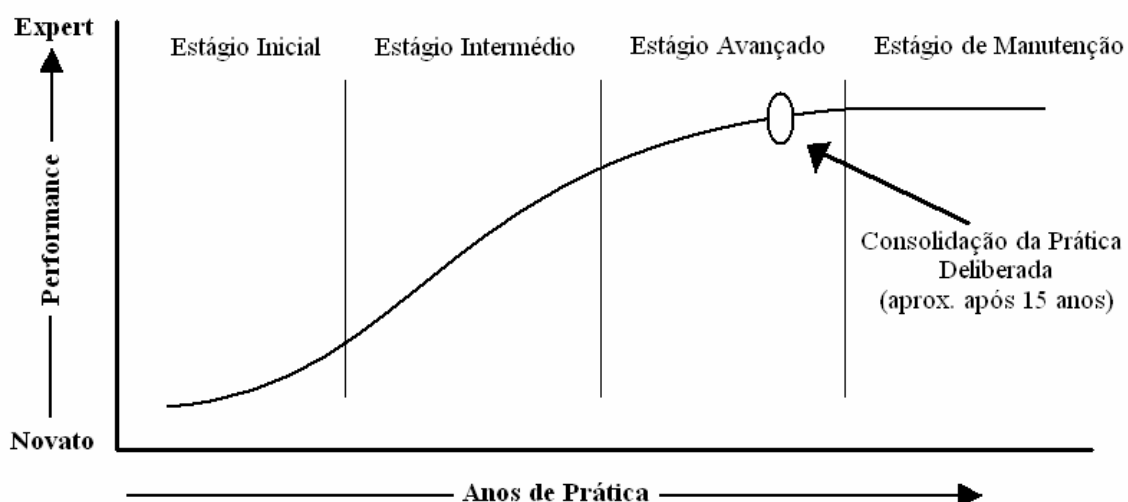
¹¹ Prática formal é um conceito proposto por Sloboda et al (1996) próximo ao conceito de prática deliberada proposto por Ericsson et al (1993), diferenciando-se pela ênfase dada pelo primeiro às especificidades das atividades de prática (Santos e Henstchke, 2009).

menor nível composto por alunos que desistiram de estudar música. O período de acompanhamento do envolvimento diário dos sujeitos de pesquisa em atividades musicais foi de 42 semanas, contra apenas uma semana no estudo de Ericsson et alli (1993). Encontraram que os sujeitos com maior nível de performance foram os que mais se envolveram em atividades relacionadas à prática, tanto formal quanto informal, e os com menor nível foram os que menos se envolveram com os dois tipos de prática. Também afirmaram que atividades relacionadas à prática informal, tais como participar de atividades musicais exploratórias e prazerosas, encorajam o desenvolvimento da expressividade musical e contribuem para a formação do músico, ainda que em menor grau que a prática formal de escalas e de repertório. Ou seja, Sloboda et alli (1996) defendem que a relação entre prática formal e nível de *expertise* obtido é mais forte que a relação entre prática informal e o nível de *expertise* obtido, mas ambas contribuem para a formação do músico. A prática formal é somente uma das formas de atividade cognitiva para se chegar a uma performance expressiva (Sloboda and Davidson, 1996).

A contribuição da prática informal, no contexto da prática deliberada e do desenvolvimento musical, tem sido discutida em diferentes níveis de importância. Santiago (2006), considerando relatos de pesquisadores, professores de piano e integrantes do UAKTI (grupo mineiro de música instrumental), defende a prática informal no estudo instrumental, sem atribuir a ela um grau inferior de importância ao atribuído à prática deliberada. A autora conclui que ambas as práticas são complementares. O exemplo do grupo UAKTI foi cuidadosamente escolhido visto que seus integrantes têm suas formações concretizadas através de experiências como músicos de orquestra e como cameristas que se unem num ambiente de criação de instrumentos musicais acústicos e improvisações musicais.

Os autores acima citados sugerem que o engajamento direto com a prática deliberada conduz à *expertise*, e o tempo que se leva para obter altos níveis de performance em um domínio tem sido estipulado. Ericsson et alli (1993) falam em um mínimo de dez anos. Chaffin e Lemieux (2004) citam exemplos de consagrados compositores, tais como Alban Berg, Liszt, Mozart e Shostakovich, cujos períodos de preparação ultrapassaram esse intervalo de tempo (em alguns casos o período de preparação chegou próximo de vinte anos). Hallam (1997b), sintetizando encontros de pesquisas que estudaram a quantia de tempo exigido para se obter níveis profissionais de *expertise* em música, sugere que dezesseis anos de prática são necessários para se atingir níveis de excelência em um instrumento musical. Lage et alli (2002), em um estudo teórico sobre a aprendizagem motora na performance musical, nos dão um modelo que mostra que a prática deliberada passa por diversos estágios de desenvolvimento e se consolida após quinze anos de preparação, ver Figura 2.2-I. Os autores prevêm ainda um estágio de manutenção que nos sugere que a prática é necessária mesmo após atingir altos níveis de performance.

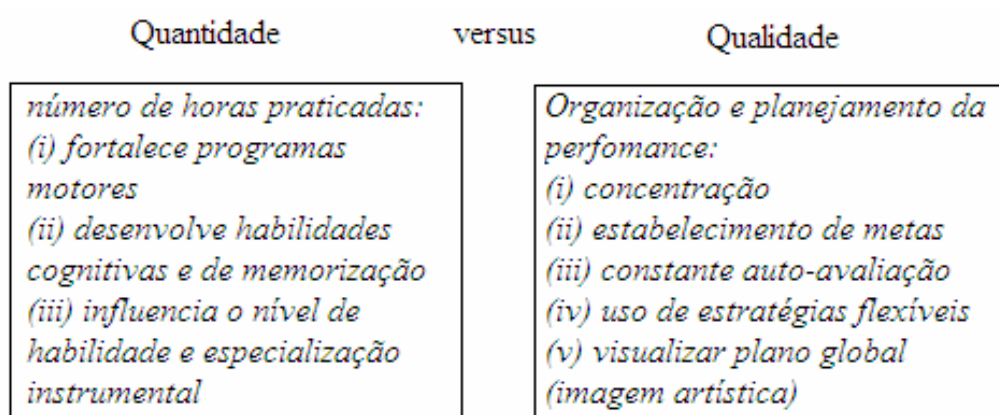
Figura 2.2-I: estágios da prática deliberada



Mas a questão central não é se a prática é necessária, e sim em que grau ela é necessária (Barry and Hallam, 2002). A questão emerge no momento em que alguns autores começaram a perceber que tanto há estudantes que praticam muito e não são bem sucedidos quanto há competentes profissionais que parecem não praticar. A relação entre prática e perfeição na execução musical é vista por alguns autores como claramente mais complexa que uma simples relação monotônica (Mills, 2003). Williamon e Valentine (2000) elaboraram um estudo que contesta a predição que a quantidade de prática deliberada é significativamente correlacionada à qualidade final de uma performance específica. Nesse estudo os autores dividiram vinte e dois pianistas em quatro diferentes níveis de habilidade. Para cada nível de habilidade foi estabelecida uma peça de J. S. Bach apropriada que deveria ser estudada ao longo de várias semanas. Foi pedido aos participantes que gravassem em fita cassete suas seções de prática e que comentassem qualquer aspecto relevante de seus processos de aprendizagem. As seções de prática foram divididas em três grupos (inicial, intermediário e final). Um recital de cada participante foi julgado por três professores segundo os critérios de qualidade total, entendimento musical, habilidade comunicativa e proficiência técnica. Além de não ratificarem a hipótese do benefício monotônico, Williamon e Valentine (2000) afirmaram que os alunos que praticaram segmentos mais longos da peça durante o grupo intermediário das seções de prática obtiveram uma melhor avaliação de seus recitais. Os autores explicam essa relação argumentando que a implementação de segmentos mais longos nesse estágio sugere que houve uma superação das dificuldades da execução nota-a-nota e, portanto, uma possibilidade de refinamento das idéias musicais da performance (*op. cit.*, p.372). Os autores concluem que o exame minucioso do conteúdo e da qualidade da prática deliberada, e não de sua quantidade, fornece informações importantes sobre a qualidade de uma performance específica.

A dicotomia quantidade/qualidade na pesquisa sobre prática musical ganhou contornos mais nítidos na visão de Santos (2007) e Santos e Hentschke (2009). Estas autoras, fundamentando-se na relevante literatura sobre o tema, desenharam um esquema gráfico que propõe dois eixos para os resultados encontrados pelas pesquisas em prática musical. O primeiro eixo vê a prática como o acúmulo de horas ao longo da vida e o segundo vê fatores como organização e planejamento como fundamentais para a prática. Desta forma, embora a autora admita que o acúmulo de horas praticadas seja inerente e indispensável na formação musical, são contrapostos os estudos de Ericsson et alli (1993) e Sloboda et alli (1996) com estudos que defendem que a quantidade de prática deliberada não prediz a qualidade da performance final. O esquema proposto pelas autoras (Santos, 2007, p.39; Santos e Hentschke, 2009, p.76) é apresentado resumidamente na Figura 2.2-II abaixo.

Figura 2.2-II: a dicotomia na pesquisa sobre prática instrumental



A crítica que o conceito de prática deliberada, ou como esse conceito é comumente denominado na literatura, *expertise view*, negligencia a qualidade da prática tem sido combatida por alguns autores. Lehmann e Davidson (2006) argumentam que um grande número de fatores, incluindo fatores pessoais e relacionados à atividade prática em si, pode influenciar a prática como um todo. Os autores afirmam que “quando as condições são desfavoráveis”, o estudante abalado emocionalmente ou com dificuldades de distribuição do

seu tempo de prática, por exemplo, “não há mais um engajamento total à prática deliberada, há simplesmente uma perda de tempo”¹² (*op. cit.*, p.242). Desta forma, a quantidade de prática deliberada pode perfeitamente ser relacionada a níveis sub-ótimos de qualidade da prática pois, saber praticar é, em si, uma habilidade que deve ser obtida através da prática. Mas ainda há outras críticas.

Gembris (2006) vê como limitações à *expertise view* duas questões que essa teoria deixou em aberto: de onde vem a motivação para a prática e como poderiam surgir diferenças individuais em uma relação monotônica? De fato, Ericsson et alli (1993) não postulam hipóteses sobre a origem da motivação ou como ela se mantém, mas Lehmann e Davidson (2006) defendem que a teoria não exclui a possibilidade de diferenças individuais, apenas foca nossa visão em aspectos da aquisição da habilidade que podemos influenciar como educadores. Krampe e Ericsson (1995) colocam que diferenças qualitativas expressas nas habilidades demonstradas pelos músicos, em diferentes aspectos como percepção, memorização e independência na variação de timbre, dinâmica e agógica, podem ser consideradas como resultado de um prolongado e estruturado regime de prática deliberada.

Visto isso, parece-nos razoável afirmar que entender a *expertise view* apenas como o acúmulo de horas de prática ao longo de uma vida é uma extrema simplificação do conceito. Por outro lado, a prática deliberada é constituída por um conjunto de N fatores e, por mais que esse conjunto relacione-se monotonicamente a uma performance obtida por um indivíduo, faltam explicações de como esses N fatores interagem qualitativamente entre si. Como motivação e esforço extras podem suprir uma possível falta de recursos? Um caso bastante citado sobre essa questão é o do trompetista e cantor norte-americano Louis Armstrong (Davidson, 2002; Williamon and Valentine 2000), onde um paralelo nacional pode ser a

¹² When conditions are unfavorable, we are not actually engaging in deliberate practice anymore but simply wasting time (Lehmann e Davidson, 2006, p.242).

figura do violonista João Pernambuco. Outra questão que surge é qual a contribuição das diferentes estratégias de prática para uma performance final? Alguns autores, com os quais concordamos, propuseram um aprofundamento na concepção de prática em música muito mais no sentido de complementariedade que no sentido de oposição à *expertise view*.

A prática é a principal variável independente na aquisição da habilidade. Entretanto, embora a prática seja indubitavelmente um aspecto crucial da aquisição da habilidade musical, o comportamento dos estudantes de música quando eles praticam continua uma área inexplorada¹³ (Gruson, 1988, p.93).

2.2.2. PRÁTICA EFETIVA

Embora tenha havido uma tendência pragmática na conceituação de prática musical, tendência essa baseada no planejamento intencional e de ação calculada oriunda da prática deliberada, como apontam Santos e Hentschke (2009), a necessidade de se entender a prática para além da aquisição sistemática de habilidades técnicas, cognitivas ou musicais tem mudado as concepções da *expertise view*.

Hallam (1998) propôs um estudo com cento e nove crianças, praticantes de violino ou viola, com o objetivo de elucidar as relações existentes entre o tempo gasto praticando, fatores da habilidade e aspectos de perseverança na obtenção de um grau de aprendizado numa tarefa específica. O grau de aprendizado foi medido através da divisão do tempo gasto para se aprender uma dada tarefa pelo tempo necessário para se aprender essa mesma tarefa. O tempo gasto para se aprender foi estimado em diferentes medidas, tais como o tempo que a criança toca o instrumento, a quantidade de prática e aspectos da perseverança, particularmente atitudes em direção à prática. O tempo necessário para aprender foi avaliado por quatro medidas de atitude, pela habilidade para se entender a instrução e pela qualidade da instrução. Foram

¹³ Practice is the major independent variable in the acquisition of skill. However, although practice is undoubtedly a crucial aspect of musical skills acquisition, the behavior of music students as they practice remains an unexplored area (Gruson, 1988, p.93).

considerados fatores como idade, capacidade para se entender as instruções do professor, motivação, influência de pais, professores e colegas, etc. Foi notória, entre as muitas correlações estatísticas propostas pela autora, a complexidade na interação dos diversos fatores inerentes à prática musical. Os fatores eram relacionados aos aspectos da motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, ao ambiente no qual a prática acontecia, à qualidade da instrução recebida, entre outros. Segundo Renwick e McPherson (2002), o comportamento do aluno em direção à prática instrumental pode, inclusive, ser afetado pelo repertório escolhido.

Hallam (1997b), dessa vez em um ensaio teórico, defendeu como imprescindíveis a inclusão de conhecimentos específicos da prática informal, como tocar de ouvido e improvisar, e de habilidades não previstas como eminentes na prática deliberada, como audição crítica e a capacidade de comunicação com um público. A autora vê que a relação entre o tempo gasto praticando e o resultado do aprendizado parece ser mais forte em longo prazo e quando se leva em consideração o nível de *expertise* ao invés da qualidade final da performance em uma tarefa específica. A qualidade final da performance pode ser predita, principalmente em curto prazo, pela organização da prática (Chaffin and Lemieux, 2004; Barry and Hallam, 2002). Hallam (1997b) defende uma visão da prática que seja capaz de cercar a natureza multi-facetada da performance musical. Para isso propõe o conceito de prática musical efetiva e define prática efetiva como “aquela que atinge o produto final desejado, no menor tempo possível, sem interferir negativamente em metas em longo prazo”¹⁴ (*op. cit.*, p.181).¹⁵

¹⁴ “that which achieves the desired end-product, in as short a time as possible, without interfering negatively with longer-term goals” (Hallam, 1997, p.181).

¹⁵ Pequenas variações na nomenclatura do conceito de prática efetiva podem ser encontradas em diferentes literaturas. Geoff Colvin trata o termo como prática ponderada, apesar de apresentar características muito similares (*apud* Tiraboschi, 2009).

Para se atingir um produto final desejado em condições que satisfazem o conceito definido acima, é necessário que o estudante de instrumento saiba como organizar sua própria prática efetivamente. Nielsen (1999) elaborou um estudo para identificar estratégias usadas pelos estudantes de instrumento musical. Ao longo de algumas semanas foram coletados dados das seções de prática de dois estudantes de órgão. Esses dados foram coletados em dois momentos distintos. O primeiro momento consistiu no período de preparação da peça para mostrá-la ao professor e o segundo, coletado por um período mais longo, consistiu na preparação de uma performance pública da mesma obra. Os dados mostraram que os estudantes planejaram ativamente seus estudos usando estratégias para selecionar e organizar a informação e para integrá-la ao conhecimento existente. Mas ambos os sujeitos pesquisados eram estudantes em avançados níveis de aprendizado. O que se pode dizer dos iniciantes?

Hallam publicou, em uma série de desdobramentos de sua tese de doutorado defendida em 1992, estudos que investigavam as diferentes orientações para a prática musical, tanto de iniciantes quanto de profissionais (1994; 1995a; 1995b; 1997a). Num estudo mais recente dessa série (Hallam, 2001), a autora explorou o desenvolvimento metacognitivo e as diferentes atitudes em relação às estratégias de planejamento da performance em músicos de vários níveis de habilidade musical. A amostra desse estudo era composta por vinte e dois músicos profissionais, com diferenças na instrumentação e idade, e cinquenta e cinco estudantes de cordas dos seis aos dezoito anos. Gravações e entrevistas forneceram dados para que a autora pudesse concluir, entre outras coisas, que os músicos profissionais demonstraram acentuadas diferenças individuais em relação a aspectos de sua prática musical. Os profissionais também mostraram uma precisa auto-consciência das estratégias que deveriam ser adotadas em respostas às suas necessidades. Os estudantes mais avançados exibiram características semelhantes aos dos profissionais e os iniciantes mostraram estratégias

metacognitivas não muito bem definidas. Vale salientar que alguns encontros de pesquisa mostram que músicos que praticam eficientemente nem sempre estão conscientes de como eles praticam (Chaffin and Imreh, 2001). Em um estudo realizado com cento e trinta avançados estudantes de diferentes gêneros musicais, clássico, jazz e pop-rock, Nielsen (2004) obteve resultados semelhantes aos de Hallam (2001). Com base em alguns dos estudos acima, assim Santiago (2002) sumariza as abordagens dos músicos em relação à prática interpretativa:

Há três abordagens claras: a dos holistas analíticos, a dos intuitivos e a dos aprendizes versáteis. Os holistas analíticos adotam estratégias holísticas e abordam a tarefa utilizando a análise cognitiva consciente. Eles baseiam suas interpretações no conhecimento adquirido da escuta de um amplo espectro de música, estão preocupados em descobrir o significado subjacente da música, e fazem conexões entre idéias musicais distintas. Os intuitivos derivam a interpretação de processos intuitivos, rejeitando a análise cognitiva e a escuta de gravações, para evitar influências externas. Os aprendizes versáteis adotam ambas as estratégias, embora tendam para a holista analítica ou a intuitiva (*op.cit.*, p.106).

Estratégias metacognitivas dizem respeito ao planejamento, monitoramento e avaliação do aprendizado, e o nível no qual um músico é capaz de se engajar na metacognição parece ser uma função da *expertise* musical. Barry e Hallam (2002) argumentam em favor de estratégias engajadas na metacognição. Por isso as autoras defendem que importantes compromissos dos professores com seus alunos sejam, além de assisti-los na aquisição da *expertise* musical, torná-los aprendizes independentes ensinando-os a refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem para uma prática efetiva. Nesse sentido, as estratégias metacognitivas assemelham-se ao conceito de auto-ensino de que trata Jorgensen (2004).

Jorgensen (*op. cit.*) considera quatro fases do auto-ensino que conduzem à prática efetiva. A primeira fase é constituída por estratégias de planejamento e preparação da atividade prática. Essa fase prevê atividades de seleção e organização, como balanceamento entre a prática no instrumento e a prática mental, estipulação de metas e objetivos a serem

atingidos e estratégias de gerenciamento do tempo de prática. As estratégias executivas, segunda fase proposta por Jorgensen, levam em consideração características específicas do repertório a ser estudado e aspectos relacionados à performance pública. As estratégias de avaliação, terceira fase, fornecem o *feedback* necessário à detecção e correção dos erros de performance. Finalmente, as meta-estratégias desenvolvem um repertório de estratégias que podem se ajustar ao funcionamento cognitivo do estudante. Leon-Guerrero (2008) usa o termo estratégias auto-regulatórias com definição semelhante.

Em um discurso próximo ao de Jorgensen (2004), Chaffin e Lemieux (2004) propõem cinco características fundamentais para a prática efetiva. A primeira delas, e provavelmente a mais importante, é a concentração. Os autores batem na mesma tecla já ouvida pela maioria dos estudantes de instrumento: é melhor estudar poucas horas concentrado que muitas horas desatento. A organização das metas, segunda característica apresentada, deve ser focada em problemas individuais e exequíveis. A terceira característica é dada pela necessidade de auto-avaliação, pois sem esse *feedback* o progresso torna-se mais lento. A quarta característica apresentada por Chaffin e Lemieux (2004) endossa alguns dos estudos que investigaram características da prática de músicos profissionais. A efetividade da prática depende de uma ampla gama de estratégias que podem ser flexivelmente empregadas. A quinta e última característica é a capacidade de enxergar a peça como um todo. Os autores a denominaram como “o grande quadro”¹⁶. Essa capacidade possibilita ao performer antecipar decisões técnicas e otimizar a aprendizagem. Segundo os autores, essa capacidade aumenta com a experiência.

Das características da prática efetiva de um performer estabelecem-se suas competências musicais. E são suas competências musicais que são colocadas à prova em uma

¹⁶ The big picture.

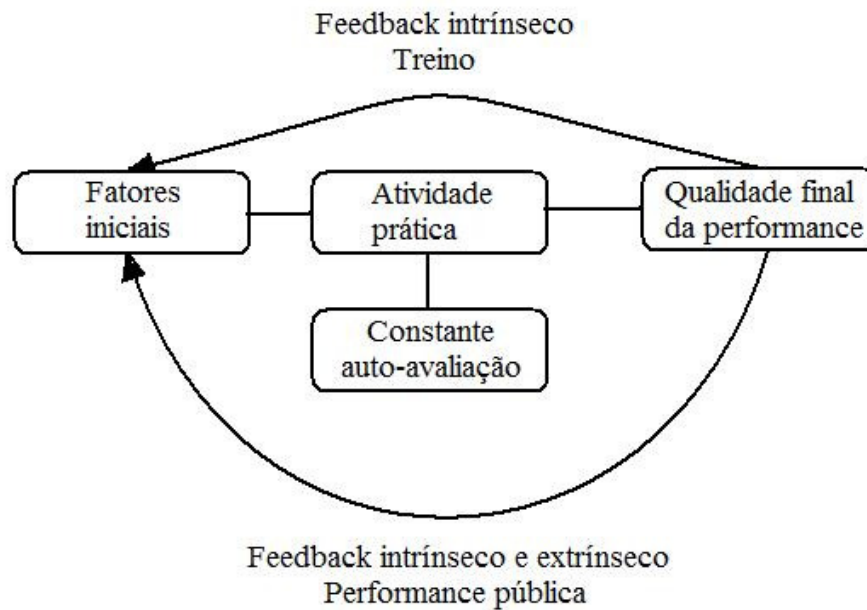
performance. McPherson e Schubert (2004) sugerem que há pelo menos quatro diferentes grupos de competências musicais tipicamente usadas por instituições de ensino de música para avaliar a performance. A primeira diz respeito à técnica e subdivide-se em: fisiológica, que abarca aspectos relacionados à respiração, postura e relaxamento; física, relacionada à produção e projeção do som, coordenação corporal e; instrumental, que trata da precisão e facilidade na execução de ritmos, articulações, variações de dinâmica e agógica, bem como o grau de influência que um erro exerce na performance final. A segunda competência é a interpretação. Dimensões importantes para o desenvolvimento da interpretação versam sobre o entendimento do estilo e gênero da peça executada, de sua fiel leitura e memorização e exploração das intenções expressas pelo compositor. Ainda aqui são avaliados aspectos da coerência musical em um nível um pouco maior que a execução correta dos parâmetros musicais. A escolha do tempo, a modelagem das frases, as nuances dinâmicas e o entendimento da estrutura da peça são etapas necessárias à realização dessa competência. Expressão é a terceira competência apresentada. São dimensões imperativas nessa competência o entendimento do caráter emocional e a projeção do humor da peça. McPherson e Schubert (2004) destacam também a sensibilidade para a relação entre as partes e a textura da peça, o uso apropriado dos timbres e a comunicação de pontos estruturais como tópicos pertencentes à expressão musical. A quarta e última competência é a comunicação. Muito embora esse termo tenha aparecido como uma dimensão na competência anterior, agora ele é tratado de maneira mais ampla. Inclusive essa sobreposição de dimensões avaliativas entre os elementos constituintes das competências acima é uma dificuldade apontada pelos autores. A comunicação abrange o interesse em termos do grau no qual o performer sustenta a atenção da platéia, a segurança de uma performance convincente e resoluta e a projeção dos aspectos expressivos, interpretativos e estruturais da peça. Sob a perspectiva de McPherson e Schubert

(2004) o performer deve ter consciência dessas quatro competências, e de suas respectivas dimensões, para aumentar suas chances de receber uma avaliação satisfatória.

A apresentação pública, ou avaliação externa, de uma performance fecha o ciclo das metas estabelecidas sob as condições de uma prática efetiva. Com base nas proposições teóricas vistas acima acerca da construção do conceito de prática efetiva podemos resumir esse ciclo como se segue: uma complexa interação de N fatores dá início à atividade prática; esta, por sua vez, é dividida em fases, com suas respectivas características, que determinam o planejamento, a organização e as metas a serem cumpridas com tais atividades; há uma necessidade de constante auto-avaliação durante o processo de prática e; um *feedback* final após serem atingidas as metas estabelecidas. O esquema apresentado pela Figura 2.2-III representa uma breve síntese que elaboramos para a constituição de uma prática efetiva. O esquema mostra que uma composição de fatores iniciais dá início à atividade prática que, por sua vez, é constantemente auto-avaliada. A qualidade final da performance é consequência desse processo que pode ser entendido como um circuito fechado alimentado pelo *feedback*.

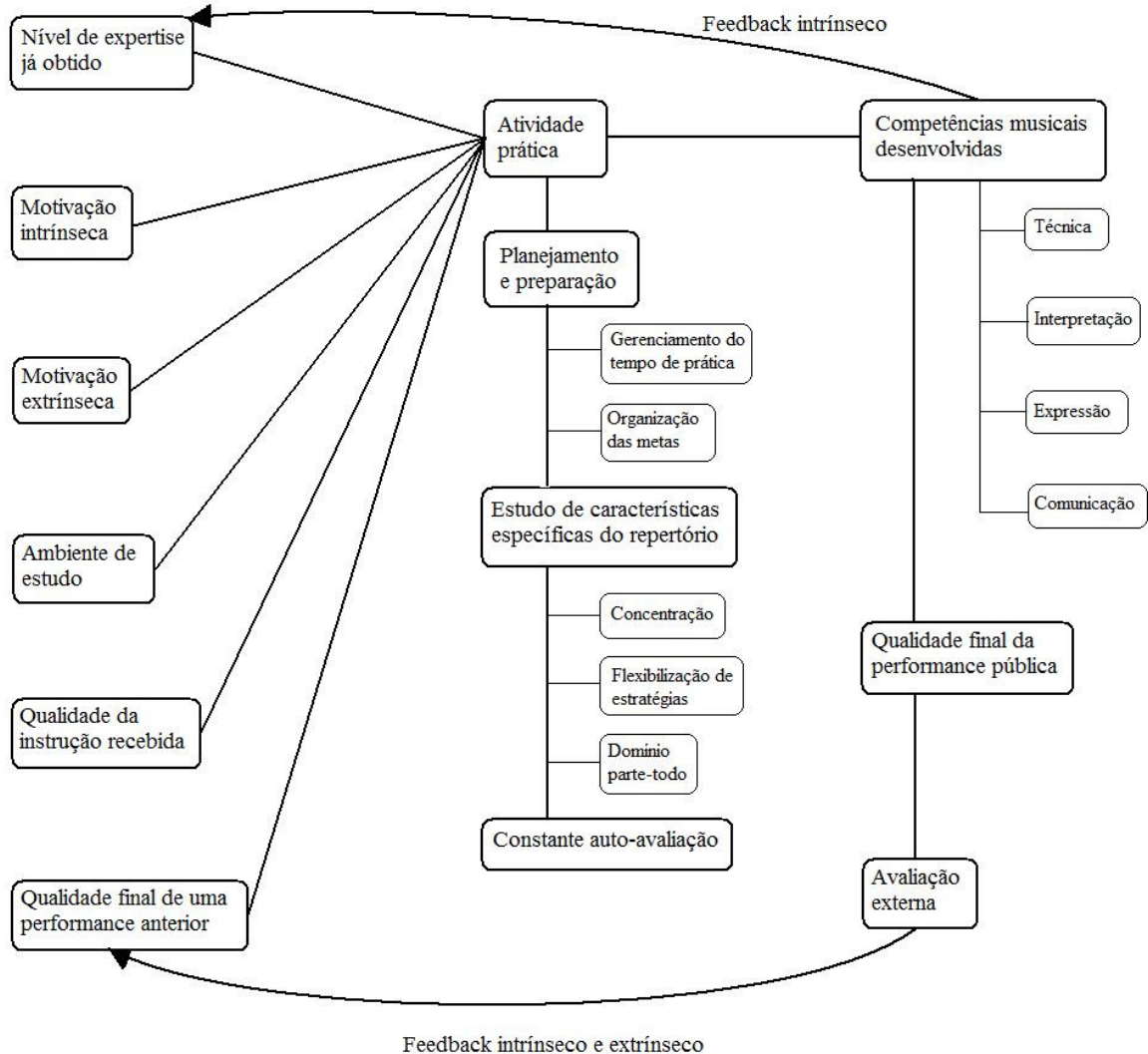
Aqui tomamos emprestado do trabalho de Lage et alli (2002) os conceitos de *feedback* intrínseco e extrínseco como sinônimos de avaliação interna e externa, respectivamente, para diferenciá-los da auto-avaliação presente no processo da atividade prática. O treino individual apresenta o *feedback* intrínseco, e a performance pública, independentemente das características desse público, apresenta tanto o *feedback* intrínseco quanto o extrínseco.

Figura 2.2-III: síntese da prática efetiva



No esquema a seguir, apresentado pela Figura 2.2-IV, detalhamos o breve processo explicado acima. Os fatores que dão início à atividade prática foram exemplificados e sugerem uma interação mútua entre o nível de performance já obtido, a motivação tanto intrínseca quanto extrínseca, o ambiente de estudo, a qualidade da instrução recebida e a qualidade final de uma performance anterior. Sob a égide desses fatores a atividade prática é planejada e preparada e depois se coloca a disposição das características específicas do repertório a ser estudado. O processo de prática é constantemente auto-avaliado. Desenvolvidas as competências musicais, a performance pode retro-alimentar a prática ou, finalmente, submeter-se ao crivo do público. O *feedback* intrínseco, resultado do treino individual, na parte superior do esquema, conecta as competências musicais desenvolvidas ao nível de *expertise* obtido otimizando alguns fatores iniciais. O mesmo vale para o *feedback* intrínseco e extrínseco apresentado na parte inferior.

Figura 2.2-IV: processo detalhado da prática efetiva



Para finalizar, podemos destacar duas importantes contribuições que uma generalização dos conceitos de prática efetiva até agora discutidos pode trazer para a concepção desta pesquisa. A primeira é que a efetividade da prática, no sentido do auto-ensino proposto por Jorgensen (2004) e Williamon (2004), exige de quem pratica uma postura reflexiva que proporciona, ao longo do tempo, a capacidade de reflexão-na-ação defendida por Schon (2000). A segunda, no sentido de prática efetiva, proposto por Hallam (1997a), é a possibilidade de estipularmos metas exequíveis em curtos espaços de tempo. Em uma situação de *master-class* essa contribuição fica mais evidente pois nesse formato de ensino acontece,

na maioria das vezes, uma resolução de problemas específicos dentro de um repertório específico. Devemos entender mais profundamente como esses problemas são resolvidos.

2.3. PLANEJAMENTO DA PERFORMANCE MUSICAL

A performance pública de uma obra musical, ou mesmo uma execução em um ambiente de *master-class*, exige do estudante uma preparação prévia que pode ter características peculiares. É sobre essa preparação que o intérprete-professor faz ponderações por meio da execução apresentada e orienta o estudante em um novo planejamento dos estudos a serem realizados. Torna-se, então, imprescindível que investiguemos a literatura que discorre sobre os esquemas de planejamento que os músicos profissionais utilizam para construir uma performance, visto que tais esquemas podem ser recorrentes quando esses profissionais atuam ministrando *master-classes*.

A literatura trata, de maneira geral, o planejamento de uma performance musical como um roteiro de desenvolvimento técnico-analítico e expressivo de uma obra. Sloboda e Davidson afirmam que a “*expertise* na performance musical pode ser avaliada em duas amplas dimensões, a técnica e a expressiva”¹⁷ (1996, p.172). No âmbito técnico-analítico temos as habilidades treináveis da linguagem musical, constituindo-se, este, em um âmbito considerado altamente racional. No âmbito expressivo encontramos as habilidades de comunicação com um público, habilidades governadas por regras muitas vezes culturais. Essas aproximações vêem, comumente, o roteiro do desenvolvimento de uma performance musical como espiral. A espiral se repete a cada nova música agregando o conhecimento adquirido com a peça que está sendo estudada ao conhecimento acumulado pela experiência.

¹⁷ Expertise in musical performance may be assessed along two broad dimensions, the technical and the expressive (Sloboda and Davidson, 1996, p.172).

Gabrielsson (1999, p.502) destaca dois componentes da excelência na performance musical. Primeiramente esse autor fala de um completo controle da técnica instrumental, para em seguida defender um genuíno entendimento da estrutura e significado da música. De acordo com Davidson et alli (1998) uma performance expressiva deve ser: sistemática, na medida em que relaciona os meios expressivos às características estruturais da peça; comunicativa, com foco na inteligibilidade da platéia; estável, ou seja, passível de uma performance semelhante a uma performance anterior da mesma obra; flexível, para quando o performer desejar uma performance diferente de uma performance anterior da mesma obra; e automática, de tal modo que o performer nem sempre está consciente de como a produção dos recursos expressivos é traduzida para o ato de tocar (Chaffin and Imreh, 2001).

Para se atingir um nível de produção consciente de recursos expressivos numa performance musical John Sloboda, em seu clássico livro *“The musical mind: the cognitive psychology of music”*, propõe três estágios. São eles: leitura à primeira vista; prática; e performance de alto nível. Sloboda (1985) discute o papel que a leitura à primeira vista tem no desenvolvimento do músico. O autor mostra que esta habilidade exige do intérprete a capacidade de construir rapidamente um plano de performance apropriado, com base em informações visuais, e exige, também, a garantia de uma fluência motora em um andamento aceitável. A prática no instrumento é defendida pelo autor como sendo a que exige do estudante o maior tempo e esforço no desenvolvimento musical. Nesse momento, Sloboda mostra diferenças nas características de prática instrumental entre estudantes e intérpretes profissionais e vai sugerindo diversas habilidades que devem ser desenvolvidas simultaneamente para se atingir a performance de alto nível. Para Sloboda, esse nível é atingido quando todas essas habilidades são empregadas sustentável e subservientemente a uma estrutura geral da composição musical.

Santiago (2006) resume esses três estágios para a performance instrumental anteriormente descritos. Na leitura à primeira vista estão as habilidades altamente treináveis, como a execução de programações motoras. A prática é realizada com o objetivo de desenvolver a interpretação musical, e a performance de alto nível é definida como sendo “uma performance consistentemente superior num conjunto especificado de tarefas representativas de um domínio (...) tipicamente revelada na performance solo de uma peça que o músico estudou de forma extensiva anteriormente” (*op. cit.* p.6).

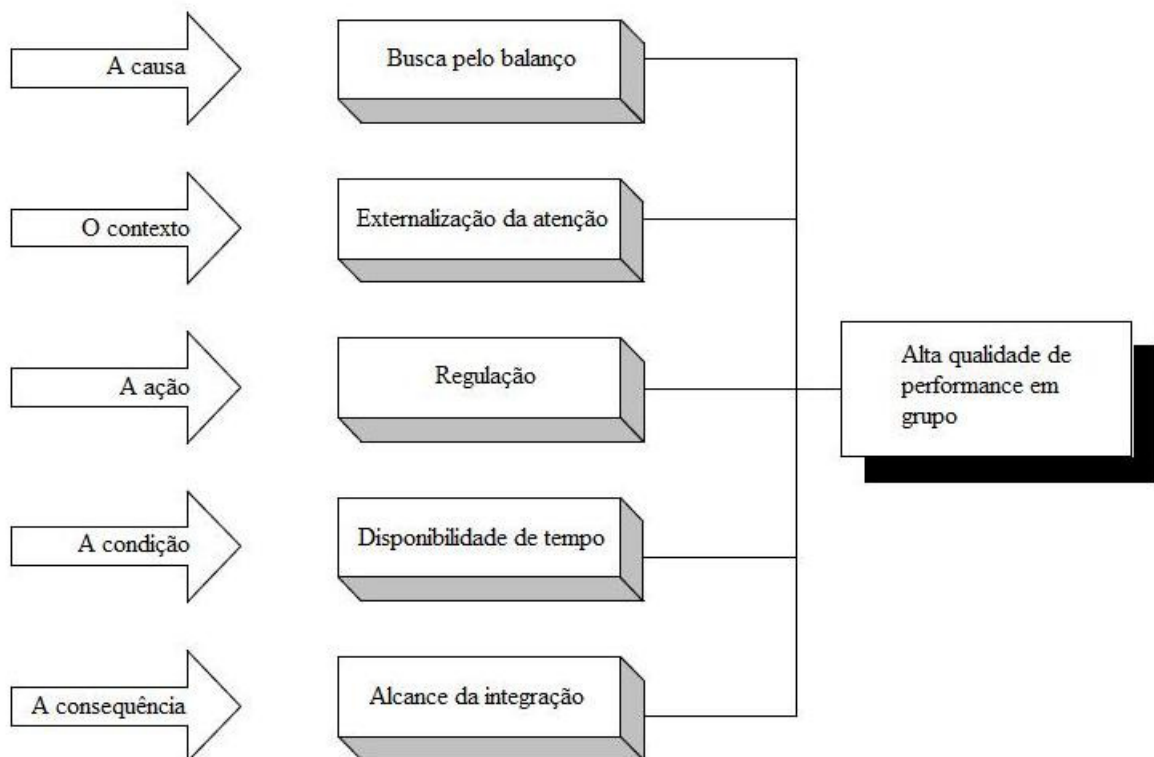
Santos (2007) defende que no primeiro estágio há um planejamento analítico da performance; a seguir adquire-se um dicionário expressivo, que pode ser determinado culturalmente; e o terceiro amalgama os dois anteriores. Santos (2007) oferece uma explicação desses estágios propostos por Sloboda:

O primeiro reside no delineamento de um plano de performance, a partir de um exame da partitura, que identifica características a serem realizadas com expressão. O segundo estágio envolve a aquisição de um “dicionário” de variações expressivas, consideradas como eficientes na comunicação de padrões estruturais, mutuamente compartilhados entre intérpretes e ouvintes. (...) O terceiro estágio refere-se às intenções de comunicação das expressões selecionadas do dicionário e executadas pela programação motora (2007, p.42).

Para além da proposição de estágios gerais da performance musical, alguns estudos apresentaram resultados de investigação em condições mais específicas para a execução de uma música. Kokotsaki (2003; 2007) elaborou um modelo metodologicamente apoiado na teoria fundamentada, visto sob a ótica dos pianistas, para o planejamento da performance musical em grupos de música de câmara. O autor levantou cinco categorias que devem estar presentes para se chegar a um alto nível de performance musical em grupo, sendo elas: a busca pelo balanço; a externalização da atenção; a regulação; a disponibilidade de tempo; e o alcance da integração. A busca pelo balanço é a causa pela qual o grupo se reúne e está diretamente ligada a externalização da atenção, que vem a ser o contexto grupal. A regulação

é integração do grupo em uma performance musical, que deve ter como condição a disponibilidade de tempo. O alcance da integração é a consequência de todo o processo que resulta na alta qualidade da performance em grupo. A Figura 2.3-I apresenta o modelo elaborado por Kokotsaki (2007, p.661).

Figura 2.3-I: a performance musical em grupo segundo Kokotsaki



Outros estudos têm investigado características individuais do planejamento de uma performance musical. Em geral esses trabalhos concentram-se no estudo de pianistas, sejam eles estudantes ou profissionais, mas pensamos que os resultados apresentados podem ser estendidos à prática violonística.

Miklazewski (1989; 1995) identificou uma série de planos traçados pelos músicos pesquisados em dois de seus estudos. A fragmentação da composição em partes independentes, com uma correlação negativa entre a dificuldade do trecho e o tamanho do material musical, seguida do aumento sistemático desses fragmentos e um planejamento

governado por estilos de trabalho, planejamento esse que pode ser fragmentado, holístico ou misto, são aspectos que emergiram dessas pesquisas. Resultados semelhantes Hviam sido encontrados anteriormente por Gruson (1988).

Chaffin e outros pesquisadores publicaram uma série de artigos discutindo os dados coletados pelas gravações das seções de prática de uma pianista de concerto preparando, desde a primeira seção, o Presto do Concerto Italiano de J. S. Bach (Chaffin and Imreh, 2001; 2002; Chaffin and Logan, 2006). Os autores identificaram quatro aspectos que exigem a atenção do performer na preparação de uma nova obra musical. Esses aspectos, e suas respectivas divisões, são apresentados a seguir:

1. Aspectos básicos;

- Dedilhados: escolhas distantes dos padrões comuns sobre os dedos a serem usados para tocar notas ou acordes particulares.
- Dificuldades técnicas: lugares que exigem atenção das habilidades motoras (no caso do violão alguns exemplos são os saltos de mão esquerda com mudanças na forma do acorde).
- Modelos familiares de notas: como exemplo citamos escalas, arpejos, acordes, ritmos.

2. Aspectos interpretativos;

- Fraseado: seleção do grupo de notas para formar as micro e macro unidades musicais.
- Dinâmica: mudanças na intensidade sonora ou ênfase em uma série de notas para formar uma frase.
- Tempo: variações no andamento com o uso de *acelerandos* e *rallentandos*, por exemplo.

- Pedal: no violão pode ser interpretado como o efeito da *campanella*. Utilizado principalmente para formar frases dando a uma série de notas o mesmo colorido.

3. Aspectos performáticos;

- Marcas básicas: são as apresentadas no primeiro aspecto que ainda exigem a atenção do intérprete durante o ato de tocar.
- Marcas interpretativas: são as apresentadas no segundo aspecto que ainda exigem a atenção do intérprete durante o ato de tocar.
- Marcas expressivas: emoções a serem conduzidas durante a performance, como surpresa e excitação.

4. Aspectos estruturais da música;

- Limites das seções: começos e finais dos temas musicais, dividindo a peça em seções e subseções.
- Trocas: lugares onde duas ou mais repetições do mesmo tema começam a se diferenciar.

Esses quatro aspectos apresentados formam o que Chaffin e Logan (2006) chamam de marcas de performance (*performance cues*). As marcas de performance são importantes pois equilibram a necessidade de automatização dos recursos técnicos-interpretativos empregados com a atividade criativa, que pode criar uma variabilidade contextual, exigida em uma performance pública. De acordo com os autores:

Marcas de performance são os pontos de referência de uma peça com os quais um músico experiente preocupa-se durante a performance. Esses pontos de referência são cuidadosamente selecionados e ensaiados durante a prática para que eles venham à mente automaticamente e sem esforço com o

desvelar da peça, obtendo os movimentos altamente praticados de dedos, mãos e braços¹⁸ (Chaffin and Logan, 2006, p.115).

Os autores defendem que as marcas de performance fazem parte de um sistema hierarquizado de decisões que são tomadas no estágio inicial de estudo e que determinam, ao final do processo, o todo de uma obra. Após identificada a estrutura formal da música e as marcas de performance básica, interpretativa e expressiva, o intérprete foca-se na técnica básica e então na interpretação, revisitando-as constantemente até a automatização. Com a mecânica da peça resolvida e as decisões interpretativas tomadas, a atenção do intérprete volta-se para as marcas de performance expressivas até a preparação final da performance pública. Definidas assim as marcas de performance orientam o planejamento da performance de uma peça musical e estabelecem as diretrizes para as seções de prática instrumental. Lisboa et alli (2007) mostraram, em um estudo empírico com um violoncelista, como intérpretes profissionais selecionam estrategicamente marcas de performance durante as sessões de prática para obterem a automaticidade técnica necessária e a variabilidade exigida em performances públicas.

Cada instrumento carrega consigo marcas de performance básicas com características idiossincráticas. No violão podemos ter como exemplos a escolha da posição no braço onde a frase será executada, os dedilhados de mão direita e de mão esquerda para a execução de arpejos e escalas, o ângulo de ataque da mão direita, saltos de mão esquerda, etc. Além disso, cada intérprete-professor pode identificar diferentes marcas de performance em uma peça tocada por um aluno e, com isso, utilizar diferentes estratégias de ensino ao ministrarem *master-classes* de violão.

¹⁸ Performance cues are the landmarks of the piece that the experienced musician attends to during performance, carefully selected and rehearsed during practice so that they come to mind automatically and effortlessly as the piece unfolds, eliciting the highly practiced movement of fingers, hands and arms (Chaffin and Logan, 2006, p.115).

2.4. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL

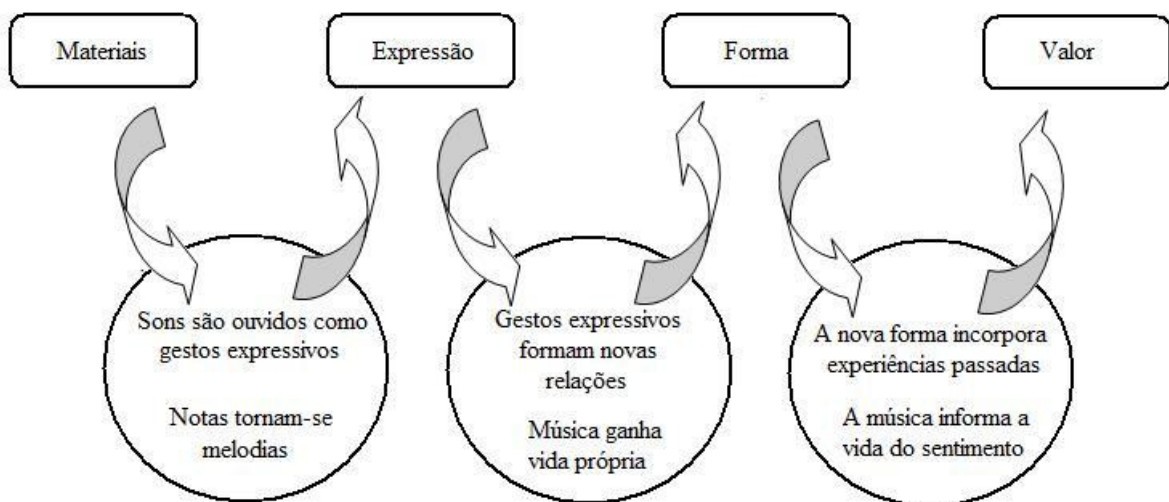
Reflexões relacionadas à transmissão de conhecimento e habilidades musicais têm sido feitas (Harder, 2008) e a relação professor-aluno em aulas tutoriais de instrumento musical já é tema recorrente de pesquisa (Persson, 1996; Presland, 2005; Ritterman, 2002; Ward, 2004). Vemos ainda que muitas são as estratégias que podem ser usadas no ensino da música (Tait, 1992; Weerts, 1992). Essas estratégias podem diferir conforme o nível de performance do aluno (Hallam, 1994; 1995a; 1995b; Nielsen, 1999; para uma discussão detalhada ver Santos, 2007), a prática de ensino do professor orientada culturalmente por uma instituição (Nerland, 2007, comparou dois estudos de caso em um conservatório), as características dos instrumentos e/ou vozes envolvidas na aula (Burwell, 2006), o tipo de ambiente e o formato de ensino dentro do qual a aula acontece (Tourinho, 2006, descreve diferentes estratégias para o ensino de violão em grupo), para citar alguns exemplos. Discutiremos inicialmente um modelo de desenvolvimento musical onde as estratégias podem ser inseridas e revisaremos, em seguida, alguns estudos que buscaram identificar particularidades no ensino de instrumento musical em suas diversas modalidades e compararam as estratégias de ensino envolvidas.

Para Swanwick (2003) é a habilidade de realizar transformações metafóricas que torna o estudante capaz de dar sentido às estruturas musicais e expressar-se musicalmente. Essa idéia fundamenta-se na sugestão que a relação entre significante e significado é sempre metafórica. Dessa forma, o processo cognitivo confia no processo metafórico para nos mover ao entendimento (Philpott, 2001). Swanwick elaborou um modelo de aquisição da expressividade musical onde define quatro camadas observáveis, os produtos, interpoladas por três transformações metafóricas, os processos, que são saltos psicológicos escondidos da vista. Os produtos são os materiais, a expressão, a forma e o valor da música. Os processos

são transformações metafóricas onde o autor diz que, na primeira delas, as notas tornam-se melodias, depois a música ganha vida própria e, por último, a música informa a vida do sentimento.

Nesse modelo de transformações metafóricas proposto por Swanwick (2003) os materiais (produto) apresentados passam por um processo psicológico onde sons são ouvidos como formas expressivas apresentando um outro produto, a expressão. Ocorre mais um processo psicológico no qual essas formas expressivas resultam em novas relações e se transformam em estruturas, dando origem à forma. No último processo psicológico, essas estruturas simbólicas incorporam experiências anteriores e se transformam em experiências significativas, o valor da música. O professor, após ouvir a performance do aluno, pode interferir no primeiro processo através das decisões de performance, no segundo propondo novas relações para os gestos musicais, e também no terceiro com intenções que extrapolam os limites dos materiais sonoros, sempre pensando na capacidade do aluno de realizar essas transformações metafóricas. A Figura 2.4-I apresenta o modelo proposto por Swanwick (2003).

Figura 2.4-I: a aquisição da expressividade musical segundo Swanwick



Tais transformações sugerem que os processos metafóricos, em especial, e a linguagem figurada, como um todo, têm importância tanto na concepção de modelos teóricos de desenvolvimento musical quanto na prática do ensino da música. Esse uso prático da linguagem figurada tem, também, suscitado a atenção de pesquisadores (Barten, 1998; Skoog, 2004; Stollak & Alexander, 1998; Woody, 2002; 2004; Zorzal, 2007). Lindstron et alli (2003) chegaram a afirmar que a metáfora é a mais popular e a mais comum das estratégias tradicionais de ensino da expressividade musical.

De acordo com Juslin e Persson, “uma importante meta de qualquer estratégia de ensino que visa ao desenvolvimento de habilidades expressivas deve relacionar o mundo subjetivo do performer aos aspectos objetivos da performance”¹⁹ (*op. cit.*, 2002, p.227), e um possível elo entre o subjetivo e o objetivo no ensino da expressividade na performance musical é a metáfora. Assim, professores de instrumento recorrem freqüentemente a tropos nos quais a significação natural de uma frase é substituída com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem. Citando o livro *Metáforas da Vida Cotidiana* de Lackoff e Johnson, Borges Neto escreve que:

“A tese básica do livro é a de que há “coisas” cognitivamente simples e “coisas” cognitivamente complexas (uso aqui a expressão “coisa” com sua máxima generalidade, valendo para objetos, indivíduos, situações, eventos, estados, etc.). As coisas cognitivamente simples podem ser compreendidas diretamente; as coisas cognitivamente complexas são compreendidas por meio de *metáforas*, em que se usam as coisas simples como explicação para as coisas complexas” (Borges Neto, 2005).

Tanto na vida cotidiana de Lackoff quanto em processos de ensino e aprendizagem sobre expressividade musical, as metáforas certamente ultrapassam a simples utilidade de ferramentas que fragmentam um conteúdo complexo em pedaços inteligíveis, tal

¹⁹ Hence, an important goal of any teaching strategy aimed at developing expressive skills should be to relate the subjective world of performer (e.g., imagery, metaphor, emotion) to objective features of performer (e.g., articulation) (Juslin & Persson, 2002, p.227).

fragmentação entra na sempre discutida relação entre as partes e o todo (Cantwell and Jeanneret, 2004). A facilitação do processo ocorre pois a linguagem metafórica proporciona mais um meio pelo qual a intenção de uma performance expressiva pode ser transmitida.

Embora seja útil como meio de verbalização da expressão musical, algumas considerações devem ser feitas sobre o uso da linguagem metafórica (Persson, 1996; Sheldon, 2004). Schippers (2006) considera três tipos de metáforas no ensino de música: clichê, metáfora criativa e referência obscura. Clichê é uma metáfora tão familiar que não proporciona um aprendizado. A metáfora criativa evoca o que esse autor chama de dissonância cognitiva, a qual pode ser resolvida pela aplicação de uma ampla estrutura de referência pelo aluno. A referência obscura também cria a dissonância cognitiva, mas não permite que ela seja solucionada pelo aluno. Educadores devem conscientizar-se de que o uso da metáfora no ensino de música precisa ser contextualizado e sua primordial função é estabelecer relações entre um novo estímulo e a experiência do estudante, caso contrário toda a elaboração pode tornar-se irrelevante para uma situação de aprendizagem eficiente (Woody, 2004). Essa afinidade metafórica do novo com o já experienciado otimiza o entendimento.

“Damos sentido ao mundo ao nosso redor pela combinação de modelos percebidos com modelos armazenados na memória. [O cientista social Howard] Margolis descreve o início do processo cognitivo como sendo a seleção de um modelo para ser combinado com um novo estímulo. A seleção é finalizada através do que ele chama de *jumping*, ou salto da intuição. A seleção pode ser imediata, como quando vemos um objeto familiar. Ou pode levar um certo tempo, como quando vemos alguém que mudou significativamente sua aparência desde a última vez que o vimos”²⁰ (Brower, 2000, p. 323).

²⁰ That is, we make sense of the world around us by matching perceived patterns to patterns stored in memory. Margolis describe the cognitive process as beginning with the selection of a pattern to match an incoming stimulus. Selection is carried out through what he calls jumping, or a leap of intuition. Selection may be immediate, as when we see a familiar object. Or it may take a certain amount of time, as when we see someone whose appearance has change significantly since we last saw them (Brower, 2000, p.323).

A verbalização em aulas de música pode assumir, além da linguagem metafórica, formas como a modelagem, a instrução usando a terminologia musical, e outros tipos de linguagem figurada. Analogias, similaridades e imagens verbais são consideradas outras importantes formas da linguagem figurada (Sheldon, 2004).

A atenção dada à linguagem figurada em aulas de música pode ser ratificada e complementada pelo uso da linguagem literal de acordo com as características de cada situação. O sentido de complementariedade entre as formas de linguagem pode, também, ser variável. Ao analisar a linguagem verbal empregada em aulas de canto e diversos instrumentos musicais em um conservatório de música, Burwell (2006) identificou diferenças claras no conteúdo e na forma dessas aulas. De acordo com Burwell as aulas ministradas aos cantores abordam mais as questões técnicas que as questões expressivas. Os cantores, quando comparados aos instrumentistas em geral, recebem também mais instruções por meio da linguagem metafórica que por meio da linguagem literal. O intensivo uso de imagens e metáforas em aulas de canto, inclusive no ensaio de coros, é corroborado por Stollak e Alexander (1998).

As várias estratégias de ensino de música também têm sido vistas como complementares. Woody (2001; 2002) categorizou o uso da linguagem figurada no ensino da expressividade musical como relacionado ao humor, relacionado ao movimento fora do contexto musical, e relacionado ao movimento de natureza musical. Nessas pesquisas o autor pediu aos professores de instrumento que elaborassem instruções de performance expressiva com o uso da linguagem figurada com a mesma qualidade das seguintes estratégias: instrução de propriedades musicais concretas; modelagem aural não verbal; e imitação. Essa qualidade similar entre as estratégias foi garantida por juízes independentes. O autor concluiu que as três

categorias da linguagem figurada foram complementares no ensino da expressividade musical.

Em um estudo posterior na mesma linha, com trinta e seis estudantes de piano, Woody (2006) encontrou que modelagem aural, instrução verbal de propriedades musicais concretas e instrução verbal com o uso de imagens e metáforas são abordagens complementares de ensino para a obtenção de expressividade na performance musical, cada uma com seus pontos fortes e pontos fracos. Altenmüller e Gruhn (2002) concordam ao afirmarem que diferentes formas de treinamento ativam diferentes partes do cérebro. Sob a ótica dos ouvintes, a expressão musical também pode ser verbalizada com consistência tanto utilizando a terminologia musical concreta quanto fazendo uso da linguagem figurada (Sheldon, 2004).

A forma como a linguagem verbal é empregada pelos professores de música também tem sido estudada. Duke e Henninger (1998) investigaram cinquenta estudantes em aulas individuais de performance musical sob duas diferentes condições. Essa pesquisa mostrou que a condição experimental, onde os alunos recebiam apenas o *feedback* negativo, não afetou suas atitudes positivas sobre a experiência das aulas e nem a realização da performance obtida. Outro resultado interessante foi que o tempo de estudo necessário para se atingir as metas de performance e a qualidade final da performance alcançada por esses alunos não foram diferentes entre o grupo que recebeu aulas somente com a linguagem verbal utilizada como *feedback* negativo e o que recebeu aulas com a linguagem verbal utilizada como instrução corretiva direcionada na performance.

Alguns estudos apontam que muitos professores de música encontram dificuldades em manifestar verbalmente seus conhecimentos sobre expressividade musical, e essa pode ser a razão pela qual as estratégias não verbais, como modelagem aural e imitação, terem alguma popularidade (Ebie, 2004; Juslin & Persson, 2002; Woody, 2006). Por exemplo, Ebie (2004),

ao estudar a habilidade de meninos e meninas em expressar, através do canto, emoções de felicidade, tristeza, raiva e medo, concluiu que a modelagem aural e o aprendizado áudio-visual foram metodologicamente mais eficientes que a instrução verbal e a exploração cinestésica. Lisboa et alli (2005) mostraram que estudantes de violino em níveis avançados foram capazes de imitar, com consistência, aspectos expressivos do Adágio da Sonata para Violino Solo em Sol Menor de J. S. Bach tendo como modelo de referência uma gravação comercial. Estes autores demonstraram, também, que o processo imitativo influenciou, mesmo que individualmente, a interpretação expressiva dos violinistas estudados. Aí aparece uma das restrições à essa estratégia, a tendência ao conservadorismo. Outras limitações da modelagem aural e da imitação como estratégias de ensino de música residem na dificuldade de o estudante saber, exatamente, o que ouvir e como representá-lo conforme suas habilidades específicas (Lehmann, 1997).

Outras formas de estratégias não verbais de ensino instrumental foram consideradas igualmente importantes no ensino da expressividade musical (Kurkul, 2007; Muñoz, 2007). Kurkul (2007), ao estudar aulas tutoriais nos mais variados instrumentos, inclusive o violão, identificou que a habilidade de o professor sentir a resposta do aluno a suas estratégias não verbais de ensino é positivamente correlacionada com a efetividade da aula na percepção do estudante. Segundo o autor:

O sentimento das pessoas serem bem ou mal entendidas parece estar relacionado mais as suas percepções do comportamento não verbal que do comportamento verbal de seus parceiros (...) Pesquisadores tem defendido há algum tempo (...) que a maioria do significado, especialmente do significado emocional, em qualquer situação social é derivado de marcas não verbais em vez de marcas verbais²¹ (Cahn and Frey *apud* Kurkul, 2007, p.332).

²¹ People's feeling of being understood or misunderstood appears to be related more to their perceptions of their partners' nonverbal behaviors than verbal behaviors (...) Researches have long argued (...) that the majority of

Desse modo o toque físico, bastante comum em aulas de violão para assuntos relacionados à postura, relaxamento e digitação, deve ser conscientemente adaptado pelo professor à sensibilidade do aluno a essa estratégia não verbal. Os gestos, tanto faciais quanto corporais, e que podem assumir o sentido de aprovação ou de reprovação, a distância que o professor fica em relação ao aluno e até mesmo o silêncio são consideradas estratégias não verbais que podem ser utilizadas eficazmente.

Munõz (2007) defende que, para um efetivo ensino da expressividade musical, é necessário tornar o estudante de instrumento consciente de seus gestos durante a performance. Essa necessidade é corroborada por alguns estudos que revelaram que há uma relação positiva entre a intensidade da expressão musical e o tamanho do movimento gestual do intérprete. Em outras palavras, o movimento do performer torna-se gestualmente mais acentuado quando as intenções expressivas da música tornam-se mais exageradas (Kokotsaki, 2003). Davidson (1993) elaborou um estudo no qual foi apresentada uma performance a um grupo de observadores de três maneiras diferentes. Na primeira os observadores só poderiam ver a performance, na segunda só poderiam ouvi-la e na terceira poderiam vê-la e ouvi-la. Seus resultados sugerem que o gestual do intérprete deve ser considerado tanto quanto a informação sonora na percepção musical. Davidson e Correia (2001) afirmam que os intérpretes não constroem simplesmente uma interpretação da obra com base no refinamento das habilidades motoras, eles utilizam o período de ensaio para conectar a experiência física, ou gestual, ao significado musical. Davidson (2007), em um estudo mais recente, mostrou, a partir de um estudo de caso de um pianista, que os movimentos expressivos usados pelo intérprete tem alguma consistência ao longo da execução. A autora mostra, inclusive, alguns locais de expressão onde os movimentos ocorrem são comuns. Assim é possível afirmar que:

meaning, especially meaning of emotional feelings, in any social situation is derived from nonverbal rather than verbal cues (Cahn and Frey *apud* Kurkul, 2007, p.332)

As estratégias básicas para ensinar estudantes a sentir, divertir, produzir e convencer com gestos expressivos são usualmente iniciá-los na imitação de gestos para desenvolver suas próprias inspirações em seus movimentos futuros²² (Munõz, 2007, p.59).

Dessa forma o *feedback* áudio-visual, assim como visualizações da prática em frente a um espelho, toques no corpo do aluno e informações verbais são estratégias essenciais para guiar o estudante de instrumento a uma sintonia entre seu gestual e a música que está praticando.

O contato visual também se configura como uma importante estratégia não verbal de ensino. Williamon e Davidson (2002) mostraram, estudando performances em duetos, a importância do contato visual na transmissão de idéias e intenções musicais. Para Yarbrough (1975) altos níveis de contato visual e uso de expressões faciais e corporais estão correlacionados ao aumento da qualidade da performance em grupo. Kurkul (2007) notou que o contato visual foi o comportamento não verbal mais freqüente em aulas individuais de instrumento musical. Para Kokotsaki:

As interações visuais tornam-se possíveis através da mudança de sinais visuais que precisam ser codificados e decodificados a partir de uma perspectiva interpretacional comum entre participantes, para que um tipo de comunicação efetiva e estável possa ocorrer²³ (2003, p.170).

As estratégias para o ensino da expressividade musical baseadas em *feedback* computacional ainda encontram resistência entre professores e estudantes de música. Em um estudo com 135 estudantes de três países europeus, Lindstron et alli (2003) perceberam que o ceticismo associado aos aplicativos computacionais no ensino da expressividade na música reside em questões como: a expressividade vem da alma; como o computador pode saber

²² The basic strategies to teach students how to feel, enjoy, produce, convince with expressive gestures are usually initiate them in imitation of gestures in order to develop their own inspiration in their future movements (Munõz, 2007, p.59).

²³ Visual interaction becomes possible through the exchange of visual signals which need to be encoded and decoded from a common interpretational perspective among participants for a kind of smooth and effective communication to occur (Kokotsaki, 2003, p.170).

alguma coisa sobre emoção? Adiantamos que estratégias desse tipo, e estratégias com o uso de recursos áudio visuais, não foram encontradas nas *master-classes* pesquisadas no escopo deste trabalho.

Como vimos, o relacionamento entre professor e aluno de instrumento musical parece ocorrer, como sugere Álvares (2005, p.446), através de palavras, gestos e sons. Ainda podemos criar uma categoria que pode ser chamada de *feedback* com o uso de recursos de mídia e computacionais, mas adiantamos que, por experiência empírica, esses tipos de estratégias são raros em *master-classes*. Entre as estratégias categorizadas como palavras vimos a linguagem literal e alguns tipos de linguagem figurada. Entre os gestos encontramos a exploração cinestésica do professor em relação ao aluno, movimentação corpórea, gestos faciais de aprovação e reprovação, a regência da performance do aluno e até mesmo o silêncio. A demonstração instrumental, base do processo imitativo, e a modelagem aural são exemplos de estratégias dentro da categoria sons.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta, inicialmente, como a pesquisa foi desenhada em suas duas etapas, uma de orientação quantitativa e outra de orientação qualitativa. Mostramos como métodos quantitativos foram usados para explorar possíveis relações temporais estabelecidas nas *master-classes* estudadas a partir de uma amostra obtida pelo critério da conveniência oferecida ao pesquisador. Mostramos, também, como nossa análise qualitativa, definida como observação não participativa em estudos de casos coletivos, foi planejada para se aprofundar em alguns casos selecionados da amostra estabelecida anteriormente por meio da transcrição das *master-classes*, categorização das variáveis envolvidas e análise do áudio das performances musicais.

Em seguida apresentamos um modelo de referência que orientou a elaboração de um modelo de análise próprio aos interesses desta pesquisa. O modelo elaborado trouxe consigo uma série de variáveis que foram operacionalizadas para tratarmos da parte qualitativa do estudo. Após a definição do modelo de análise propomos uma hipótese norteadora sobre o perfil dos alunos participantes em festivais de violão para dar início e orientar a investigação.

Finalmente, o capítulo apresenta a metodologia aplicada em um estudo de caso piloto. Nesse caso piloto mostramos como o plano inicial de trabalho e as ferramentas de coleta de dados foram elaborados para, em seguida, serem avaliados, testados criticamente e, quando julgado necessário, reformulados em sua concepção metodológica para a aplicação no estudo definitivo.

3.1. DESENHO DA PESQUISA

Nesse momento há que se considerar uma breve discussão acerca das metas com as quais essa pesquisa está comprometida. Temos como meta principal a ação de mapear as

relações estabelecidas entre a performance do aluno e as estratégias de ensino adotadas pelo intérprete-professor em uma situação de *master-class* de violão. Tal mapeamento pode assumir, em termos metodológicos, tanto um caráter quantitativo quanto um caráter mais qualitativo. A presente pesquisa mapeou a *master-class* em duas etapas complementares e realizadas, em alguns de seus passos, concomitantemente. Chamaremos essas etapas de primeira e segunda apenas como medida de diferenciação.

A primeira etapa, de orientação quantitativa, assumiu um caráter exploratório e descritivo. Métodos quantitativos da estatística descritiva, salvaguardada a redundância, descreveram as relações gerais estabelecidas em *master-classes* em termos de duração, proporcionalidade e média dos eventos estudados. Assim, foram investigadas diferentes questões, tais como: quanto tempo dura uma *master-class*; a relação entre a duração da obra executada pelo aluno e a duração da *master-class*; a proporcionalidade entre a fala do professor e a fala do aluno ao lado da proporcionalidade entre a performance do professor e a performance do aluno e a fração que cada uma dessas variáveis representa em termos da duração da *master-class*; e a localização temporal da obra executada pelo aluno dentro da duração da *master-class*. O caráter descritivo justifica-se pois a primeira etapa da pesquisa busca, como afirmam Sampieri et alli (2006), especificar as propriedades, as características e os perfis dos fenômenos submetidos à análise. Nessa etapa apenas medimos e recolhemos informações sobre as variáveis sem, necessariamente, propor explicações para as apresentações gráficas dadas. Beran (2004) resume bem o objetivo dessa etapa:

O objetivo primário da estatística descritiva é sumarizar dados por meio de um pequeno arranjo de números ou apresentações gráficas com o propósito de encontrar aspectos relevantes típicos. Uma análise descritiva em profundidade explora os dados ao maior grau possível na esperança de encontrar alguma coisa interessante. Essa atividade é também chamada “análise exploratória de dados” ou “exploração de dados”. A análise

exploratória de dados não exige um modelo de hipótese anterior, o propósito é simplesmente a exploração livre (*op. cit.*, p.27)²⁴.

A análise de quanto tempo dura uma *master-class* foi feita a partir da curva normal e dos parâmetros de sua distribuição, ou seja, média e desvio padrão. Essa análise buscou identificar um provável intervalo de duração das *master-classes*. A relação entre a duração da obra executada e a duração da *master-class* foi estipulada através da regressão linear, com o propósito de investigar uma possível dependência entre essas duas variáveis. As proporcionalidades entre a fala do professor e a fala do aluno e entre a performance do professor e a performance do aluno e a fração que cada uma dessas variáveis representa em termos da duração da *master-class* foram obtidas por razões matemáticas simples. Assim apresentamos gráficos descritivos sobre esses dados para mostrar a dimensão de cada uma dessas proporções. E, por fim, empregamos cálculos simples para localizar a obra executada pelo aluno dentro da duração da *master-class*.

Sobre a amostra temos a dizer que ela foi selecionada pelo critério da conveniência, pois “a razão mais importante é que a pesquisa está sendo realizada para estudar relações entre variáveis mais do que para estimar acuradamente valores da população” (Cozby, 2006, p. 155). Nessa etapa não procedemos a qualquer seleção do material nem controlamos a participação dos sujeitos de pesquisa. Dessa forma podemos encontrar *master-classes* de um mesmo professor com diferentes alunos, de um mesmo aluno com diferentes professores e casos de participações únicas de professores e alunos. Os nomes dos eventos e festivais pesquisados foram intencionalmente omitidos para mantermos o anonimato dos sujeitos envolvidos. Nessa etapa o pesquisador ainda aplicava, sempre que possível, as ferramentas de

²⁴ The primary aim of descriptive statistics is summarize data a small set of numbers or graphical displays, with the purpose of finding typical relevant features. An in-depth descriptive analysis explores the data as far as possible in the hope of finding anything interesting. This activity is therefore also called “exploratory data analysis” (EDA) or “data mining”. EDA does not require a priori model assumptions – the purpose is simply free exploration (Beran, 2004, p. 27).

coleta que foram utilizadas na etapa seguinte, ou seja, a entrevista com o intérprete-professor e dois questionários aos alunos (questionário de perfil e questionário de características individuais de performance²⁵).

A amostra constou, então, de seis eventos e festivais pesquisados, sendo dois em Portugal e quatro no Brasil. O pesquisador esteve presente em um festival em Portugal e dois no Brasil, além do festival onde foi realizado o caso piloto, e nesses festivais coletou pessoalmente os dados. Nesses festivais as gravações foram feitas pelo pesquisador segundo as normas da observação não participativa com gravação em áudio e vídeo (Daniel, 2006; Loizos, 2002).

Em um evento ocorrido em Portugal o pesquisador não pode participar, mas teve acesso ao acervo dos organizadores onde havia gravações das *master-classes* realizadas. E em um festival ocorrido no Brasil o pesquisador não pode gravar pessoalmente as aulas, mas teve acesso às gravações das aulas ministradas realizadas pelos organizadores do festival²⁶. Ao final foram analisadas, nos dois países, cento e trinta *master-classes* ministradas por trinta e cinco professores com cem alunos envolvidos, como especificado na Tabela 3.1-A:

Tabela 3.1-A: descrição dos dados coletados

País de realização da <i>master-class</i>	Forma de obtenção do material	Número de professores envolvidos	Número de alunos envolvidos	Número de <i>master-classes</i> realizadas
Portugal	Obtido do acervo de terceiros	9	58	82
Portugal	Gravado <i>in loco</i> pelo pesquisador	2	8	10
Brasil	Obtido do acervo de terceiros	6	8	8

²⁵ Essas ferramentas de coleta foram elaboradas durante o plano de trabalho para o caso piloto e são conceitualmente discutidas no final deste capítulo.

²⁶ As *master-classes* observadas em Portugal e/ou obtidas por meio de terceiros foram utilizadas apenas no estudo da parte quantitativa do projeto. As *master-classes* gravadas durante o estudo do caso piloto foram utilizadas tanto na formulação das ferramentas de coleta quanto na parte quantitativa do projeto. Para fazer parte de um grupo de *master-classes* selecionáveis para a análise qualitativa, a *master-class* deveria preencher alguns pré-requisitos, e esses pré-requisitos são discutidos logo mais.

Brasil	Gravado <i>in loco</i> pelo pesquisador	18	26	30
Totais		35	100	130

Voltaremos agora à nossa questão de pesquisa, ou seja, quais são e como são empregadas as estratégias de ensino instrumental em *master-class* de violão? Aqui há um espaço propício para algumas palavras de Sampieri et alli (2006):

Um dos propósitos da revisão de literatura é analisar e discernir se a teoria existente e a investigação anterior sugerem uma resposta (ainda que parcial) à pergunta ou às perguntas de investigação; ou melhor, provêem uma direção a seguir dentro do tema de nosso estudo²⁷ (*op. cit.*, p.79).

A bibliografia nos mostrou, com clareza, “quais” são as estratégias de ensino empregadas em aulas de instrumento musical (Barten, 1998; Ebie, 2004; Juslin & Persson, 2002; Kurkul, 2007; Lindstron et alli, 2003; Lisboa et alli 2005; Muñoz, 2007; Persson, 1996; Schippers, 2006; Sheldon, 2004; Skoog, 2004; Stollak & Alexander, 1998; Williamon e Davidson, 2002; Woody, 2002; 2004; Zorzal, 2007). Também foram destacadas diversas evidências da efetividade dessas estratégias em diferentes instrumentos e nos mais variados contextos (Burwell, 2006; Nerland, 2007). No entanto, o “como” essas estratégias são utilizadas em situações de *master-classes* ainda merecia um exame mais minucioso.

A intenção de investigar como são empregadas as estratégias de ensino em *master-class* de violão e a necessidade de estudo *in natura* do objeto de interesse trazem consigo indicações do desenho metodológico da segunda etapa da pesquisa, ou seja, da parte qualitativa do projeto.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em

²⁷ Uno de los propósitos de la revisión de la literatura es analizar y discernir si la teoría existente y la investigación anterior sugieren una respuesta (aunque sea parcial) a la pregunta o las preguntas de investigación; o bien, proveen una dirección a seguir dentro del tema de nuestro estudio (Sampieri et alli, 2006, p.79).

fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (Yin, 2005, p.19).

O estudo de caso, que as especificidades deste projeto colocam-no também como pesquisa naturalística (Cozby, 2006; Martins; 2006), pois sua ênfase reside no que é observável pelo pesquisador dentro do contexto natural do caso (Yarbrough, 2003), permitiu uma profunda imersão no tema proposto. A pressuposta relação causa-efeito entre a performance pontual do aluno e a estratégia elaborada pelo intérprete-professor nesse formato de ensino instrumental configurou, para a parte qualitativa deste projeto, a possibilidade de realização de um estudo de caso explicativo ou explanatório, dependendo da nomenclatura adotada pelos autores estudados. Contamos, ainda, com uma hipótese estabelecida a priori e com explicações construídas indutivamente (Roulston, 2006; Sampieri et alli, 2006; Yin, 2005).

Após escolhido o desenho de pesquisa da parte qualitativa ainda era necessário definir se trataríamos de um único caso ou se selecionaríamos vários casos. A possibilidade de uma replicação, tanto literal quanto teórica, em projetos de casos múltiplos é um benefício analítico que tornou essa opção a mais indicada. Estudos de casos múltiplos podem ser chamados de estudos de casos coletivos (Roulston, 2006; Stake, 2000). De uma maneira geral, o estudo de caso coletivo deu maior suporte às conclusões deste trabalho, uma vez que representou uma variedade maior de assuntos abordados em *master-classes* de violão.

No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (Alves-Mazzotti, 2006).

A quantidade de casos estudados chega em seu número ideal quando, durante as categorizações, não surgirem informações que despertem interesse para os propósitos da pesquisa (Kokotsaki, 2003).

Esta segunda etapa previa a aplicação de um estudo piloto para aferição dos instrumentos de coleta empregados. O piloto foi aplicado numa edição anterior de um dos festivais pesquisados posteriormente. Como a cada ano mudam os participantes de um festival, a coleta de dados da pesquisa numa edição posterior do festival no qual foi realizado o piloto concorda com a bibliografia que sugere que os sujeitos pertencentes à amostra principal da pesquisa não devem ser investigados em um estudo piloto (Richardson, 2007).

Após a conclusão do estudo piloto e aferição dos instrumentos de coleta procedemos a uma seleção das *master-classes* obtidas durante a análise quantitativa para a realização do estudo de caso coletivo. O intuito era reduzir a quantidade de material por meio de uma amostra não randômica (Patton, 1990). Para que uma *master-class* pudesse ser selecionada nessa etapa ela deveria satisfazer alguns pré-requisitos. Primeiramente, as *master-classes* ministradas por intérpretes-professores em língua estrangeira foram renunciadas para evitar a influência do tradutor. Era essencial, também, que o material fosse obtido por meio da observação não-participativa com a presença do pesquisador e tivesse garantida a qualidade do áudio. O intérprete-professor deveria aceitar ser entrevistado, coisa nem sempre muito fácil devido a quantidade de atividades com as quais eles se envolvem em eventos e festivais de música, e o aluno deveria concordar em preencher dois questionários.

Cada caso foi qualitativamente mapeado em termos de categorias previamente criadas para as estratégias de ensino utilizadas pelo intérprete-professor durante as *master-classes*. Essa categorização foi realizada pelo pesquisador e por um juiz independente em momentos distintos. Também coube ao pesquisador e ao juiz independente associar cada estratégia de

ensino a um dos três domínios estabelecidos pelo modelo de análise elaborado para este estudo, que será mostrado mais adiante na Figura 3.3-I. O juiz independente, um violonista com vasta experiência na área do ensino instrumental, recebeu duas importantes orientações antes de iniciar os trabalhos de categorização. Em primeiro lugar discutimos a viabilidade de oferecer ao juiz independente explicações claras de como pensamos as definições operacionais das variáveis aqui envolvidas. Decidimos, então, que a explicação seria proveitosa²⁸. Em segundo lugar foi pedido ao juiz independente para que visse três vezes cada *master-class* selecionada, categorizando na primeira vez as estratégias definidas como palavras, em seguida as definidas como sons e por último as definidas como gestos. Esperamos, com isso, ter durante toda a *master-class* pelo menos uma estratégia de ensino sendo utilizada.

Mesmo assim, onde houve um desacordo inicial, ambos reuniram-se depois e chegaram a um consenso para a identificação da estratégia e da categoria mais apropriada a ela. Procedemos a uma análise do contexto no qual cada estratégia foi empregada e, também, a uma análise em termos da frequência dessas estratégias com base na estatística descritiva. Estudos de caso servem-se de diferentes métodos, pois como afirmam Karlsson e Juslin (2008):

Um entendimento do ensino instrumental requer micro-análises das sessões de ensino que usem tanto métodos quantitativos quanto métodos qualitativos; isto é por que as interações do mundo real contêm muitas informações para serem reduzidas a poucas medidas quantitativas. Métodos qualitativos trazem uma ênfase nas qualidades dos processos e significados em arranjos naturais. Por exemplo, muitas das interações sociais ocorrem por meio de conversação, o que exige que se considere o contexto social e o significado subjetivo durante a análise de dados. Por outro lado, medidas quantitativas podem ser úteis para descrever efetivamente aspectos

²⁸ Entre as desvantagens dessa explicação poderíamos selecionar uma certa influência na decisão do juiz independente e pouco espaço para a criação de novas categorias. As vantagens que nos fizeram optar por esse procedimento foram de ordem prática. Tínhamos, assim, uma maior chance de acordo entre as categorias já elaboradas e uma otimização do tempo de trabalho.

estruturais do processo de ensino (ex. alocação de tempo)²⁹ (Karlsson and Juslin, 2008, p. 311).

Com base nas informações obtidas com a entrevista e com os questionários de perfil e de características individuais de performance, buscamos selecionar casos que apresentassem diferenças no sexo, na idade, formação musical e região brasileira onde vivem os alunos. Dessa forma, analisamos minuciosamente alguns casos e apresentamos aqui três que foram totalmente transcritos, categorizados e tiveram os áudios de suas performances analisados. A Tabela 3.1-B apresenta em detalhes os caminhos metodológicos adotados, após a realização do estudo piloto, para os estudos de casos selecionados.

Tabela 3.1-B: abordagem metodológica após o estudo piloto

Instrumentos de coleta	Aplicação	Tratamento	Ferramentas computacionais	Análise
Questionários	Na presença do pesquisador	Tabulação e categorização	SPSS	Análise de conteúdo e estatística descritiva
Gravação da <i>master-class</i>	Observação não participativa com gravação em áudio e vídeo	Transcrição, categorização e quantificação dos parâmetros físicos do som da performance	Nvivo, Sound Forge e Cool Edit	Análise de conteúdo e análise da performance
Entrevista com o professor	Face a face com gravação em áudio	Tabulação e categorização	NVivo	Análise de conteúdo

3.2. O MODELO DE REFERÊNCIA

Era necessário investigarmos a existência de um modelo de análise para orientar a parte qualitativa desta pesquisa. O ensino tutorial tem recebido alguma atenção dos

²⁹ We propose that an understanding of instrumental teaching requires micro-analyses of teaching session using both qualitative and quantitative methods; this is because real-world interactions contain far too much information to be reducible to a few quantitative measures. Qualitative methods bring an emphasis on the qualities of process and meanings in natural settings. For example, much of the social interaction occurs in the form of conversation, which requires that one takes social contexts and subjective meanings into account during data analyses. On the other hand, quantitative measures may be useful effectively describe structural aspects of the teaching process (e.g. time allocation) (Karlsson and Juslin, 2008, p. 311).

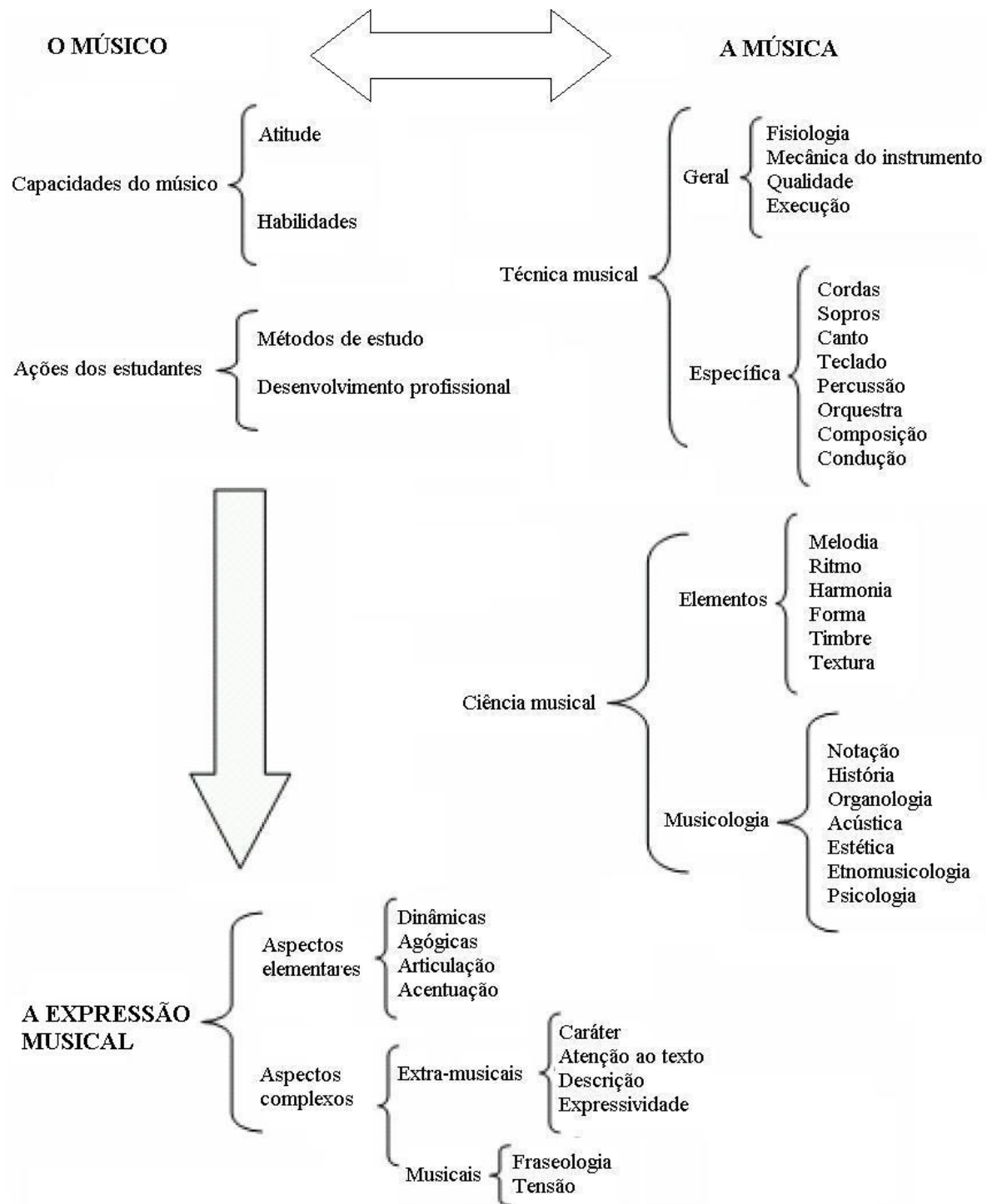
pesquisadores. Kurkul (2007) concentrou-se no estudo da comunicação não verbal nesse formato de ensino, Karlsson e Juslin (2008) direcionaram seu trabalho em como a expressividade musical é ensinada na relação tutorial, Nerland (2007) explorou a construção cultural das estratégias de ensino dos professores de instrumento musical em aulas individuais e Persson (2000) avaliou teoricamente o papel do intérprete-professor no desenvolvimento do estudante em níveis avançados de performance. Mas todos esses trabalhos estavam voltados para o ensino tutorial que ocorre em instituições oficiais de ensino de música, e um dos poucos casos voltados para o formato de ensino *master-class* é o de um famoso pianista orientando a performance de um jovem, caso esse relatado por Schon (2000). A título de curiosidade, uma das mais antigas *master-classes* de violão gravadas foi a ministrada por Andrés Segovia em 1965. Investigamos, então modelos orientados para o formato de ensino de *master-class* que pudessem servir de referência para o desenvolvimento do trabalho.

Uma proposta analítica para o ensino de instrumento musical em situações de *master-classes* foi criada para a implementação do projeto HARMOS (Iglesias et alli, 2006). Esse projeto disponibiliza, via Internet, várias *master-classes* de renomados músicos em diversos instrumentos voltadas para o repertório erudito. E cada *master-class* foi trabalhada da seguinte forma: educadores musicais identificavam, anotavam e categorizavam os segmentos dos vídeos onde as instruções eram dadas e construíram uma taxonomia pedagógico-musical dos tópicos abordados pelos intérpretes-professores. Assim, alunos de diversas partes do mundo poderiam, dentro do acervo do projeto, obter informações sobre como cada intérprete-professor participante elabora soluções para fraseologia, expressividade, timbres, andamentos de várias obras do repertório de seu instrumento. Para o violão o acervo conta com a participação de três intérpretes-professores comentando performances de obras de J. S. Bach,

Lennox Berkeley, Dusan Bogdanovic, Leo Brouwer, Roland Dyens, Mauro Giuliani, Federico Mompou, Joaquin Rodrigo e Heitor Villa-Lobos.

A taxonomia foi estruturada em três principais conceitos: a música; o músico; e a expressão musical. O conceito música compreende as famílias e as características técnicas dos instrumentos musicais juntamente com o que os autores chamam de ciência musical, ou seja, aspectos como ritmo, melodia, harmonia, forma e elementos da musicologia. O conceito músico traz informações sobre as capacidades e as ações do estudante. Suas atitudes em relação à música, suas habilidades, seus métodos de estudo e seu desenvolvimento profissional. O conceito de expressão musical é o manuseio do conteúdo da ciência musical. A Figura 3.2-I é um esquema adaptado da taxonomia pedagógico musical do projeto HARMOS (Iglesias et alli, 2006).

Figura 3.2-I: taxonomia musical do projeto HARMOS



Das propostas apresentadas nesse modelo de referência nos interessam os aspectos pertinentes à ciência musical e à expressão musical mais como um meio que como um fim, já que nosso objetivo diz respeito às estratégias de ensino que nos levam a esses aspectos. Toda

a revisão anterior revelou que há peças e fragmentos de teoria com apoio empírico que sugerem variáveis potencialmente importantes e que se aplicam a nosso problema de investigação, mas devem ser adaptadas. Assim, torna-se necessária a elaboração de um modelo de análise próprio às exigências desse estudo.

3.3. ELABORAÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE PRÓPRIO

Conhecimentos adquiridos, experiências musicais prévias e características pessoais do aluno na *master-class* só podem ser acessados pelo intérprete-professor verbalmente ou inferidos a partir da execução apresentada. Nesse formato de ensino as interfaces pessoais e culturais do processo de ensino e aprendizagem, base do conceito *Pontes* proposto por Oliveira (2005), são estabelecidas superficialmente. Relatos verbais do aluno sobre sua própria experiência musical, embora sejam considerados, não são suficientes para convencer o intérprete-professor do que o aluno é realmente capaz de fazer durante a *master-class*. Como afirma Elliott: “se eu lhe dissesse que eu sei como esquiar e explicasse o porquê – o que – e – como do esqui montanha abaixo, isso o convenceria que eu realmente sei como esquiar?”³⁰ (1995, p.55). Grande importância na demonstração da experiência musical do aluno tem a performance factual que emerge dessa experiência. O nível de compreensão que o aluno tem da peça, percebido sob a ótica do intérprete-professor, é em grande parte demonstrado pela qualidade com a qual ele a executa, mesmo se essa execução ficou além ou aquém do nível médio do aluno.

Com base na experiência percebida o intérprete-professor elabora as estratégias de ensino que incidirão sobre os problemas apresentados na performance do aluno. Esse processo elaborativo, consolidado pelo tipo das estratégias e pela frequência com a qual elas são

³⁰ If I tell you that I know how to ski, and if I explain the why-what-and-how of downhill skiing, will this convince you that I really know how to ski? (Elliott, 1995, p.55).

utilizadas durante uma *master-class*, desenha a prática de ensino do intérprete-professor. O direcionamento dessa prática pode se dar, como vimos na resenha da literatura, por meio de estratégias de ensino voltadas para o uso das palavras (linguagem literal, terminologia musical e linguagem figurada), dos gestos (gestos musicais, marcações na partitura, contato visual, toque físico, relação de proximidade, expressões faciais e o silêncio) e dos sons (demonstração instrumental e modelagem aural) e orientam o desenvolvimento músico-instrumental.

Cada estratégia pode ser contextualizada para o desenvolvimento de diferentes aspectos da *expertise* na performance musical, e essa *expertise* tem sido avaliada nas dimensões técnica e expressiva (Gabrielsson, 1999; Sloboda and Davidson, 1996). A dimensão técnica, composta por habilidades treináveis da execução motora e do controle cognitivo dos parâmetros musicais, tem seu foco na performance em si. A dimensão expressiva, regida por regras de estilo e pela comunicabilidade dessa música, orienta-se, fenomenologicamente, para o intérprete. Essa dimensão pode conter, a partir de suas características, importantes aspectos emocionais envolvidos na performance e suas conseqüências no performer, tal como acontece com a ansiedade da performance pública (Rae and McCambridge, 2004; Steptoe, 2001). Como afirmam Iglesias et alli (2006), “quando ambas as dimensões são superadas, o músico é capaz de expressar-se musicalmente. Em outras palavras, para alcançar a arte da expressão musical é necessário que ele supere as técnicas e possua um conhecimento teórico da música”³¹. Com base nessas duas dimensões estabelecemos os domínios do desenvolvimento músico-instrumental para nossa análise das estratégias de ensino em *master-classes* de violão.

³¹ When both branches are overcome, the musician is able to express herself musically. In other words, to reach the art of musical expression it is necessary that one overcomes the instrument's technique and possesses theoretical knowledge of music (Iglesias et alli, 2006).

Para a elaboração do nosso modelo propomos uma subdivisão da dimensão técnica para criarmos um domínio motor e um domínio cognitivo, e estes podem se associar a um terceiro domínio oriundo da dimensão expressiva. A nomenclatura dos três domínios das estratégias foi sugerida pelos três níveis psicológicos afetados pela percepção musical propostos por Krumhansl (2005). São eles: o motor, que inclui as representações do movimento; o cognitivo, que inclui as representações da estrutura musical; e o afetivo, que inclui as representações da emoção (*op. cit.*, p.63). Esses níveis encontram paralelos nos três domínios da taxonomia dos objetivos educacionais propostos por Bloom e sua equipe da Universidade de Chicago ainda na década de 50 (Bloom et alli, 1977; 1983).

Conforme proposições dos autores acima citados, a concentração de estratégias de ensino em um determinado domínio orienta o foco do planejamento da performance musical que o intérprete-professor desenha para o aluno. O domínio motor, ou psicomotor na nomenclatura de Bloom³², trata dos reflexos, dos movimentos básicos e aperfeiçoados e das habilidades físicas envolvidas na performance. Estudos sobre esses aspectos da *expertise* musical já foram realizados, por exemplo, com pianistas (Jabusch, 2006) e violinistas (Wisendanger et alli, 2006). Na execução violonística, o domínio motor desenha um planejamento voltado para questões de mão direita e mão esquerda, relaxamento físico e postura. O domínio cognitivo envolve o conhecimento, a compreensão, aplicação e análise do material musical, ou seja, focaliza sua atenção no planejamento dos parâmetros musicais. Estratégias nesse domínio orientam o desenho da dinâmica e da agógica e realizam as escolhas de timbres da execução violonística. O domínio afetivo é a própria dimensão expressiva, ele concentra as estratégias voltadas para a comunicabilidade da performance não

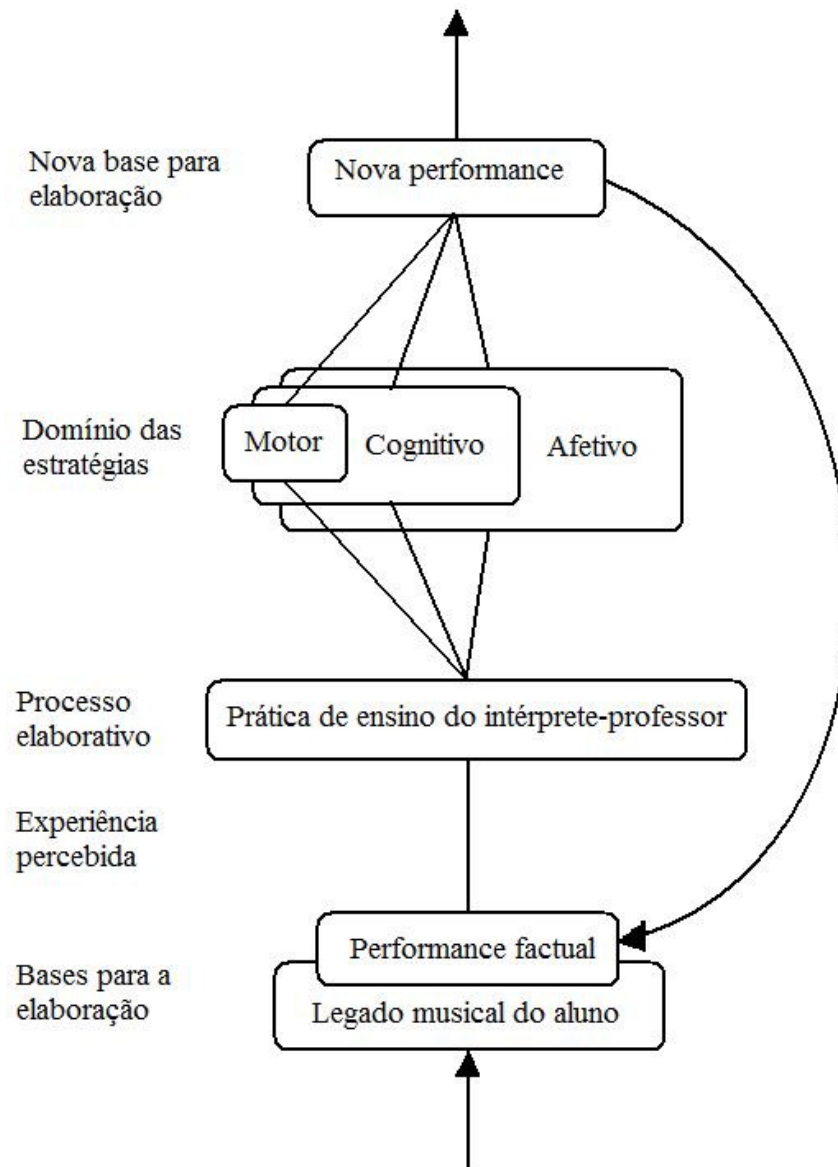
³² Bloom e sua equipe não chegaram a desenvolver uma taxonomia para o domínio psicomotor, mas outros especialistas o fizeram. Simpson (1969), por exemplo, apresentou uma proposta de classificação para esse domínio.

só em termos de regras de estilo, mas também nas questões emocionais dos estudantes de violão. Os conceitos envolvidos nesse modelo serão categorizados mais adiante.

A categorização qualitativa dos domínios motor, cognitivo e afetivo nos sugere algumas premissas para a elaboração do modelo de análise. Entendemos as estratégias do domínio motor como as que carregam consigo hábitos de prática que tendem a se tornar automáticos e, após automatizados, exigem pouca ou nenhuma capacidade mental (Sloboda, 1985). O domínio motor é o primeiro a ser observado pelo professor no planejamento de uma performance musical para o aluno. O domínio cognitivo só pode ser acessado após uma assimilação razoável da mecânica da execução e, por isso, sugerimos que sua amplitude é um pouco maior que o domínio motor. Consideramos que o domínio afetivo é o mais amplo de todos, pois apresenta o produto final da performance, ou seja, o estado emocional do aluno e suas intenções musicais.

Após a compreensão das estratégias elaboradas pelo intérprete-professor, o aluno pode, ainda durante a *master-class*, gerar novos aspectos da performance que criam a oportunidade de retro-alimentar o modelo com uma nova base para ser trabalhada. A Figura 3.3-I apresenta o modelo de análise que elaboramos para as variáveis envolvidas em *master-classes* de instrumento musical.

Figura 3.3-I: modelo de análise de *master-classes*



Duas importantes e conscientes desconsiderações foram tomadas no escopo do modelo proposto acima. A primeira delas versa sobre o grau de eficácia das estratégias didáticas empregadas durante as *master-classes*. Por ser um estudo transversal, este projeto não prevê avaliações educacionais das práticas dos professores. A segunda diz respeito ao público sempre presente em eventos desse tipo. A platéia, que em *master-classes* de violão pode, em alguns casos, ser composta quase que em sua totalidade por violonistas, não foi considerada como um fator influente na composição do modelo.

3.4. OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS ENVOLVIDAS NO MODELO PROPOSTO

Definiremos, a seguir, conceitos operacionais das variáveis envolvidas no modelo da Figura 3.3-I. As variáveis, elencadas na ordem do modelo, são: bases para a elaboração, que são as performances extraídas das *master-classes*; experiência percebida, considerada como uma variável interveniente entre a performance factual e o processo elaborativo; processo elaborativo ou prática de ensino do intérprete-professor, que são as estratégias verbais e não verbais de ensino empregadas nas *master-classes*; e o domínio das estratégias, que representa especificamente o recurso do aluno que cada estratégia pretende desenvolver.

3.4.1. BASES PARA A ELABORAÇÃO (PERFORMANCE FACTUAL)

Essa variável, assim como a nova base para a elaboração, será medida quantitativamente a partir da extração das propriedades físicas do som na performance de alunos e professores. Os valores obtidos a partir da ferramenta computacional de análise *Sound Forge* serão organizados em termos de duração, intensidade e timbre para serem comparados com as estratégias de ensino envolvidas (para uma detalhada resenha sobre a pesquisa empírica em expressividade musical ver Loureiro, 2006).

3.4.2. EXPERIÊNCIA PERCEBIDA

A experiência percebida pelo intérprete-professor pode ser considerada como um processo conduzido entre um *input*, estímulo gerado pela performance factual do aluno, e um *output*, uma resposta em termos de estratégias didáticas empregadas. Esse processo envolve um fluxo que recebe, codifica, filtra, armazena, transforma e retorna a informação. Esse fluxo interno da informação é a área da teoria de processamento da informação e é um aspecto

fundamental da psicologia cognitiva onde o comportamento humano pode ser observado (Hargreaves, 1986).

Fundamentados na teoria acima apresentada o modelo de análise elaborado para esta pesquisa nos faz pensar da seguinte forma: a performance factual afeta a experiência percebida pelo professor que por sua vez afeta a prática de ensino por este adotada. Em outras palavras, a experiência percebida pelo professor assume um papel de variável interveniente entre outras duas variáveis do modelo. Se “variáveis intervenientes são processos psicológicos que medeiam os efeitos de uma variável situacional sobre uma resposta particular” (Cozby, 2006, p. 82) então podemos deduzir que a performance factual do aluno assume o papel de variável situacional, e os processos elaborativos das estratégias de ensino adotadas pelo intérprete-professor configuram-se como a resposta particular. Ou seja, a experiência percebida pelo professor só pode ser acessada, como variável do modelo acima elaborado, por meio das estratégias de ensino por este empregadas durante a *master-class*.

3.4.3. PROCESSO ELABORATIVO (PRÁTICA DE ENSINO DO INTÉRPRETE-PROFESSOR)

A prática de ensino do intérprete-professor é desenhada pelas estratégias que ele utiliza durante as *master-classes* de violão. Tais estratégias destinam-se ao desenvolvimento do conhecimento musical do estudante a partir de sua performance apresentada naquela aula. O conhecimento musical, compreendido conforme as proposições de Elliott (1995), pressupõe o desenvolvimento de princípios verbais e não verbais sobre música, ou seja, a capacidade de verbalização, reflexão e realização em música. De acordo com esses princípios, o intérprete-professor deve cumprir alguns objetivos: proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolvimento do conhecimento formal sobre música, com noções que possam orientar suas ações; considerar e avaliar as escolhas técnicas e artísticas surgidas do conhecimento

informal do aluno; proporcionar ao aluno a capacidade de julgamento das opções interpretativas disponíveis, ou seja, proporcionar o desenvolvimento do conhecimento impressionista e; desenvolver no aluno a capacidade de supervisionar seu próprio desenvolvimento musical. Para tanto, o intérprete-professor deve empregar eficazmente estratégias de ensino verbais e não verbais.

3.4.3.1. ESTRATÉGIAS VERBAIS

As estratégias de ensino verbais, categorizadas como estratégias voltadas para o uso das palavras, conforme sugestão da literatura (Álvares, 2005), foram operacionalizadas como se segue:

- Instrução com o uso de linguagem figurada: identificamos na resenha da literatura alguns tipos de linguagem figurada, entre elas a metáfora, a analogia e a similaridade. Como estamos interessados na linguagem figurada de maneira geral, sem a necessidade de uma diferenciação exata dos conceitos aqui inseridos, empregaremos definições breves que se adaptam aos nossos propósitos (Coimbra, 2001). Para efeitos dessa pesquisa, assumiremos como linguagem figurada toda relação criada entre algo musical com algo não musical. Para exemplificar, discutiremos rapidamente os três tipos de linguagem figurada descritos acima. Consideraremos metáfora quando há uma aproximação subjetiva onde podemos encontrar maiores ou menores semelhanças conceituais, exemplo: “pense no fluxo da música como um rio de águas calmas”. Analogias são formas mais estruturadas do que as metáforas, ou podemos dizer que são níveis intermediários entre a imaginação pura e o pensamento lógico. Um exemplo de analogia pode ser: “imagine um violinista

executando essa frase”. A similaridade pode ser considerada uma abreviação da metáfora, uma comparação mais pontual, tal como: “sua mão deve atuar como uma concha”.

- Instrução com o uso de linguagem literal: é o uso denotativo da língua portuguesa. Podemos incluir nessa categoria, dentro dos propósitos dessa pesquisa, toda fala proferida pelo professor que não inclua quaisquer terminologias musicais nem pretenda criar uma relação entre algo musical com algo não musical. Esta estratégia configura-se como uma terceira categoria ao lado das duas propostas por Juslin e Sloboda (2001) para a prática e o ensino da expressividade musical, que são a metáfora e a linguagem técnica. São exemplos do uso da linguagem literal: conversas informais com o intuito de descontrair o ambiente; questionamentos biográficos; indicações com o uso dos parâmetros físicos do som, tais como intensidade, altura, duração e timbre; sugestões para a estruturação da prática instrumental; entre outros.
- Instrução com o uso de terminologia musical: trata-se do uso de termos da ciência musical e dos aspectos elementares e complexos da expressão musical que são próprios da linguagem da música (ver Figura 3.2-I do modelo de referência de Iglesias et alli, 2006). São exemplos desses termos: *forte*, *piano*, *rallentando*, *ritardando*, *ritenuto*, *crescendo*, *decrescendo*, *dolce*, *metálico*, entre outros. Esta estratégia pode ser considerada uma especificidade da linguagem literal.

3.4.3.2. ESTRATÉGIAS NÃO VERBAIS

A catalogação dos comportamentos não verbais parece girar em torno de três principais categorias: cinesia, proximidade e para-linguagem³³ (Kurkul, 2007). O conceito de cinesia, ou interpretação da linguagem corpórea, foi proposto pelo antropólogo Birdwhistell (1970) e inclui categorias como contato visual, expressão facial, gestos com as mãos, inclinações do corpo e indicações com a cabeça. Essa linguagem corporal pode fornecer, por exemplo, fortes indícios de aprovação ou reprovação, ênfases em determinados aspectos que estão sendo discutidos ou mesmo dar dicas a quem interpreta essa linguagem sobre ações a serem tomadas. A idéia de proximidade, conceito proposto pelo também antropólogo Edward Hall (1963), diz respeito ao estudo do espaço dentro do qual a observação acontece. Esses espaços são constituídos pelos limites do ambiente, seus objetos fixos e móveis e as distâncias entre os sujeitos envolvidos. A relação de proximidade estabelecida pode fornecer, por exemplo, dados sobre o grau de intimidade entre professor e aluno. O conceito de para-linguagem inclui as características da fala, tais como entonação, altura e qualidade, e sua própria ausência, ou seja, o silêncio. Um exemplo comum de dados fornecidos pela para-linguagem é o nível de estresse estabelecido em uma discussão. Vejamos mais especificamente como essas categorias têm sido tratadas pela literatura especializada em música.

As estratégias não verbais de ensino em aulas tutoriais de instrumento têm encontrado dois problemas conceituais na pesquisa em Educação Musical (Kurkul, 2007). Primeiramente há uma inconsistência entre as escolhas das principais categorias e, em segundo lugar, muitos termos mencionados na literatura não foram claramente definidos. A Tabela 3.4-A (Kurkul,

³³ Utilizamos acima uma tradução livre dos conceitos. Em inglês a nomenclatura seria: kinesics, proxemics and paralanguage.

2007, p.329) apresenta como alguns autores categorizaram os principais comportamentos não verbais em aulas de instrumento musical³⁴:

Tabela 3.4-A: comportamentos não verbais em aulas de instrumento musical

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
Orientação musical do professor	Performance mediana	Entonação vocal amigável	Expressão facial e olhos	Instrução
Resposta física	Performance fora da média	Expressão facial amigável	Movimento expressivo	Treinamento
Iniciação física	Movimento do corpo	Contato físico gentil	Postura	Demonstração
Exigência física da performance	Análise	Olhar nos olhos do estudante	Toque	Tocar
Resposta musical	Avaliação não verbal positiva	Entonação vocal tensa	Duração e marcha	Outras
Iniciação musical	Avaliação não verbal negativa	Expressão facial irritada	Espaço	
Exigência musical da performance		Contato físico rude		
Resposta musical do estudante/professor				
Resposta musical do estudante/regência do professor				

A coluna 1 mostra uma proposta de categorização mais ampla voltada para a análise das respostas apresentadas. Definições um pouco mais delimitadas são apresentadas na coluna 2, onde são inseridos os conceitos de positividade e negatividade no comportamento não verbal e uma idéia dos gestos envolvidos na performance. As colunas 3, 4 e 5 delimitam conceitos bem próximos do que consideramos estratégias não verbais que são utilizadas em *master-classes* de violão.

As estratégias não verbais de ensino foram divididas, conforme sugestão levantada na resenha da literatura e pelos estudos aqui apresentados, em estratégias voltadas para o uso dos

³⁴ Cada coluna apresenta conceituações de um autor diferente. Por se tratar de referências tipo *apud*, preferimos deixar os créditos com o autor que elaborou a tabela.

gestos e estratégias voltadas para o uso dos sons. Procuramos defini-las especificamente na observação de *master-classes* de violão. Operacionalizamos a categoria gestos como se segue:

- Gestos musicais: trata-se dos movimentos de braços e mãos do professor para sublinhar fraseados, indicações de timbres, dinâmicas e agógicas da peça. Podemos chamá-los de gestos de regência.
- Marcações na partitura: configura-se quando o professor utiliza a partitura para chamar a atenção do aluno. Essas marcações podem ser feitas com apontamentos sem o uso da escrita ou com o uso do lápis ou caneta esferográfica para sublinhar, destacar ou fazer quaisquer observações escritas na partitura.
- Contato visual: configura-se quando o professor fixa sua atenção visual no aluno por, no mínimo, três segundos. Esse tempo foi estipulado por meio da observação comportamental de forma a influenciar o trabalho do aluno (Yarbrough, 1975; 1995). No violão, o contato visual é significativo quando o professor focaliza sua atenção na questão postural e nas mãos e braços do aluno. O contato visual deve ser explícito e acompanhado de uma inclinação corpórea que seja perceptível ao aluno.
- Toque: configura-se quando o professor toca em qualquer parte do corpo do aluno.
- Relação de proximidade: trata-se da variação da distância entre o professor e o aluno durante a *master-class*. No violão essa variação da distância tem a tendência de se manter constante ao longo da aula, pois o próprio instrumento pode impor uma barreira à movimentação do professor (Kurkul, 2007).

- Expressões faciais: exprime-se quando a face reflete contrastes entre aprovação e desaprovação da performance do aluno (Yarbrough, 1995). Sorrir, levantar as sobrancelhas, arregalar ou fechar bem os olhos, franzir o sobrolho e apertar os lábios são exemplos de manifestação dessa estratégia de ensino.
- Silêncio: trata-se da ausência de percepção de outras estratégias de ensino. Pode ser considerado como um momento de reflexão onde nem o professor nem o aluno estão falando ou tocando seus instrumentos (Kurkul, 2007). A duração de três segundos, também fundamentada por meio da observação comportamental da atenção do aluno, pode ser estipulada para a categorização dessa estratégia (Yarbrough, 1975; 1995). O silêncio, por parte do professor, também pode ocorrer durante a performance do aluno. Porém, dessa forma, ele pode ser pouco percebido pelo aluno.

E temos, para finalizar, as estratégias voltadas para o uso dos sons. Elas podem, ainda, dividir-se conforme sua fonte de emissão sonora. Essas fontes podem ser instrumentais ou orais. Entre os sons temos:

- Demonstração instrumental: configura-se quando o professor utiliza o violão para demonstrar ao aluno suas intenções imitativas ou musicais. Dessa forma enquadram-se nessa categoria performances do professor intencionalmente expressivas ou não expressivas. Sua fonte de emissão é instrumental.
- Demonstração vocal: configura-se quando o professor utiliza a voz para solfejar, expressivamente ou não, melodias para o aluno. Sua fonte de emissão é oral.
- Onomatopéias: resolvemos classificar as onomatopéias como estratégias não verbais, pois essa estratégia tem fonte de emissão oral, mas utilizamos sua

definição das figuras semânticas. Onomatopéia é a imitação de um som com um fonema.

3.4.3.3. MÉTODOS QUANTITATIVOS DE ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As micro-análises da parte qualitativa da pesquisa também tiveram um olhar quantitativo. A metodologia de observação das estratégias de ensino em *master-classes* de violão desenvolveu nesta pesquisa métodos de análise para que essas estratégias pudessem ser avaliadas quantitativamente (Karlsson and Juslin, 2008). As *master-classes* foram, como dito anteriormente, registradas pelo método contínuo de gravações em áudio e vídeo e as estratégias de ensino contidas nelas foram analisadas quantitativamente conforme sua frequência ou contagem temporal (Yarbrough³⁵, 1995).

A frequência das estratégias determina a quantidade na utilização que cada intérprete-professor faz das estratégias de ensino durante a *master-class*. Esse método de análise é de fácil aplicação quando já há um consenso na categorização das estratégias de ensino. Assim, após a transcrição e categorização das *master-classes*, cada estratégia que utilizou esse método de análise recebeu uma contagem numérica adimensional, mesmo quando tal estratégia fosse destinada a domínios diferentes.

A contagem temporal indica a quantidade de tempo em que cada estratégia de ensino é empregada durante a *master-class*. Esse método de análise possui as mesmas características do anterior e nos retorna um número, em unidade de tempo, que determina a somatória do tempo total gasto com cada estratégia, mesmo quando tal estratégia fosse destinada a domínios diferentes. Entendemos que ambos os métodos de análise ajudam a destacar as

³⁵ Cornelia Yarbrough (1995) apresenta a frequência do comportamento e a amostragem temporal como dois métodos de registro em uma investigação por observação. Fizemos algumas adaptações nesses conceitos para os aplicar como métodos quantitativos de análise.

estratégias de ensino mais utilizadas pelo intérprete-professor durante a *master-class* observada.

A Tabela 3.4-B apresenta o método quantitativo de análise utilizado para cada estratégia de ensino.

Tabela 3.4-B: método quantitativo de análise das estratégias de ensino

Tipo de estratégia	Categoria da estratégia de ensino	Método quantitativo de análise
Verbal	Instrução com o uso de linguagem figurada	Contagem temporal
Verbal	Instrução com o uso de linguagem literal	Contagem temporal
Verbal	Instrução com o uso de terminologia musical	Contagem temporal
Não verbal (gestos)	Gestos musicais	Frequência das estratégias
Não verbal (gestos)	Marcações na partitura	Frequência das estratégias
Não verbal (gestos)	Contato visual	Frequência das estratégias
Não verbal (gestos)	Toque	Frequência das estratégias
Não verbal (gestos)	Relação de proximidade	Frequência das estratégias
Não verbal (gestos)	Expressões faciais	Frequência das estratégias
Não verbal (gestos)	Silêncio	Frequência das estratégias
Não verbal (sons)	Demonstração instrumental	Contagem temporal
Não verbal (sons)	Demonstração vocal	Contagem temporal
Não verbal (sons)	Onomatopéia	Frequência das estratégias

Observamos que as estratégias verbais de ensino não apresentam problemas na identificação do momento onde elas ocorrem, basta o intérprete-professor proferir algumas palavras para que essas estratégias se configurem. Já as estratégias não verbais precisam de um acordo maior para que sua identificação torne-se clara. Por isso propomos que as

estratégias não verbais sejam analisadas também através da magnitude com a qual elas se apresentam³⁶.

3.4.3.4. A MAGNITUDE DAS ESTRATÉGIAS NÃO VERBAIS DE ENSINO

A importância e a necessidade de investigação das estratégias não verbais no ensino de música está bem fundamentada na literatura especializada em música (para uma discussão teórica mais detalhada ver Kurkul, 2007). E, para que essa investigação aconteça, torna-se imprescindível a criação de definições operacionais das magnitudes dessas estratégias.

A magnitude das estratégias não verbais de ensino determina a intensidade qualitativa com a qual essa estratégia é empregada pelo intérprete-professor durante as *master-classes*. Dessa forma, torna-se possível identificarmos quais estratégias não verbais de ensino foram empregadas poucas vezes, mas sempre com intensidade, quais foram empregadas muitas vezes de maneira bem discreta, ou mesmo quais passaram despercebidas. Em outras palavras, algumas das estratégias não verbais de ensino podem, conceitualmente, estar presentes durante toda a *master-class*, casos das expressões faciais ou da relação de proximidade. Uma definição operacional da magnitude dessas estratégias pode ajudar a determinar o momento onde, de comum acordo, essas estratégias são empregadas ou descrever algumas características das estratégias não verbais empregadas pelo intérprete-professor. Entendemos, além disso, que a definição dessas magnitudes ajuda, ao lado da análise quantitativa, a desenhar a prática de ensino do intérprete-professor durante a *master-class* observada.

³⁶ Entendemos que as estratégias verbais de ensino também podem ser analisadas conforme sua magnitude. Uma definição operacional dessa alta ou baixa magnitude das estratégias verbais poderia concentrar-se no volume da voz do intérprete-professor ou na sua forma de impostação vocal mais suave ou mais impositiva, por exemplo. Tal profundidade analítica não foi prevista no âmbito desta pesquisa.

Yarbrough (1975, p. 138; 1995, p.91) elaborou uma tabela de magnitude das estratégias não verbais para regentes corais. Adaptamos essa tabela elaborada pela autora, sempre que necessário, para que tais magnitudes servissem para as estratégias empregadas em *master-classes* de violão, como definidas anteriormente. A Tabela 3.4-C apresenta a magnitude das estratégias não verbais de ensino voltadas que elaboramos para o uso dos gestos.

Tabela 3.4-C: magnitude das estratégias não verbais voltadas para o uso dos gestos

Estratégia de ensino	Magnitude alta	Magnitude baixa
Gestos musicais	Utiliza os braços e as mãos para sublinhar o fraseado musical. Grande amplitude e variedade de movimentos na indicação de fraseado, dinâmicas e outros.	Pequena amplitude dos gestos musicais. Padrões gestuais restritos, que nunca variam.
Marcações na partitura	Destaca na partitura, com lápis ou caneta, locais que exigem maior atenção ou opiniões de execução diferentes.	Utiliza a partitura para apontar locais que exigem maior atenção ou opiniões de execução diferentes, mas sem empregar marcações escritas.
Contato visual	Observa a performance do aluno inclinando-se acentuadamente em sua direção. Fala olhando para o aluno de forma que este perceba.	Olha para o aluno discretamente. Ou, durante a performance do aluno, olha para a partitura ou para o teto e quando fala olha para o público.
Toque	O professor toca no corpo do aluno por durações prolongadas. Em geral, o toque vem acompanhado por estratégias verbais, para destacar questões como postura, relaxamento, execução ou atenção.	O professor toca no corpo do aluno apenas para chamar sua atenção. Esses toques têm durações curtas.
Relação de proximidade	Anda freqüentemente e/ou senta-se próximo ao aluno e costuma inclinar-se acentuadamente em sua direção.	Está sempre sentado e pouco se inclina na direção do aluno.
Expressões faciais	A face reflete grandes contrastes entre aprovação e	Máscara neutra, sem mexer as sobrancelhas e sem sorrir.

	reprovação. A aprovação exprime-se a sorrir, rir alto, levantar as sobrancelhas, arregalar os olhos. A desaprovação exprime-se com olhar carrancudo, franzir o sobrolho, apertar os lábios e fechar os olhos.	
Silêncio	Essa estratégia de ensino pode vir acompanhada de outras estratégias não verbais, como as expressões faciais, e é utilizada após a fala ou a performance do aluno ou entre outras estratégias verbais. Ou seja, o silêncio se estabelece por completo por alguns instantes.	Essa estratégia de ensino é utilizada pelo professor apenas em momentos em que o aluno está falando ou tocando. Ou seja, o silêncio nunca se estabelece por completo.

A magnitude das estratégias não verbais de ensino voltadas para o uso dos gestos assumiu um caráter mais qualitativo para sua identificação. Já as estratégias não verbais de ensino voltadas para o uso dos sons não apresentam a mesma dificuldade de identificação que as estratégias voltadas para o uso dos gestos. A magnitude das estratégias voltadas para o uso dos sons está mais associada às durações ou repetições de suas ocorrências. É o que mostra a Tabela 3.4-D.

Tabela 3.4-D: magnitude das estratégias não verbais voltadas para o uso dos sons

Estratégia de ensino	Magnitude alta	Magnitude baixa
Demonstração instrumental	A alta magnitude dessa estratégia de ensino está associada à alta contagem temporal no uso dessa estratégia.	A baixa magnitude dessa estratégia de ensino está associada à baixa contagem temporal no uso dessa estratégia.
Demonstração vocal	A alta magnitude dessa estratégia de ensino está associada à alta contagem temporal no uso dessa estratégia.	A baixa magnitude dessa estratégia de ensino está associada à baixa contagem temporal no uso dessa estratégia.
Onomatopéia	A alta magnitude dessa estratégia de ensino está associada à alta frequência no uso dessa estratégia.	A baixa magnitude dessa estratégia de ensino está associada à baixa frequência no uso dessa estratégia.

3.4.4. DOMÍNIO DAS ESTRATÉGIAS

Cada estratégia de ensino pode servir intencionalmente a qualquer um dos três domínios estabelecidos no modelo elaborado para este estudo. O domínio a que cada estratégia servirá será determinado pelos objetivos idealizados pelo intérprete-professor conforme as características descritas a seguir.

3.4.4.1. DOMÍNIO MOTOR

Consideraremos estratégias de ensino voltadas para o domínio motor aquelas que visam desenvolver as capacidades coordenativas da aprendizagem motora da performance em geral, ou da execução musical em nosso caso, e pressupõem um tempo de treinamento para a automatização de seus objetivos³⁷ (Schmidt, 1988). Em termos de aquisição de habilidade, essas estratégias envolvem hábitos de prática que, após tornarem-se automáticos, utilizam pouca ou nenhuma capacidade mental (Sloboda, 1985). As estratégias consideradas como capacidades coordenativas pertencentes ao domínio motor têm seu fim no próprio movimento corporal.

As capacidades coordenativas são determinadas por estímulos internos e externos aos sujeitos e são decisivas no controle, precisão, direção e alteração do movimento (Magill, 1998). Como estímulos internos, as capacidades coordenativas dependem do processo de maturação biológica para seu desenvolvimento. Já as orientações sobre a quantidade e a qualidade das ações de atividade motora têm importante papel para servirem de estímulos externos (Hirtz, 1986). As estratégias de ensino de instrumento musical aqui categorizadas como pertencentes ao domínio motor podem ser consideradas como estímulos externos.

³⁷ A aprendizagem motora configura-se como uma área de estudo que foca na aquisição de movimentos habilidosos como resultado da prática (Schmidt, 1988).

Como estamos interessados no domínio motor de maneira geral, sem a necessidade de uma diferenciação exata dos conceitos aqui inseridos, empregaremos, fundamentados em conceitos dos autores acima citados, definições breves das capacidades coordenativas que se adaptam aos nossos propósitos. São estratégias do domínio motor as que se enquadram em:

- **Propriocepção instrumental:** estratégias que orientam a sensibilidade do corpo dentro de um contexto que diz respeito à qualidade dos instrumentos musicais. Segundo Haywood e Getchell (2004) propriocepção é a denominação comum atribuída aos vários receptores. A propriocepção instrumental, conceito que adaptamos do termo proprioceptividade, nos proporciona informações sobre os objetos do meio com os quais o corpo entra em contato. Em outras palavras, a propriocepção instrumental pode ser pensada como uma função que estabelece uma positiva relação entre a qualidade do instrumento musical e a execução técnica otimizada. Podemos considerar nessa categoria estratégias voltadas para melhorias na afinação inicial do instrumento e de sua qualidade de construção, de forma que o instrumento se adapte ao nível de desenvolvimento do aluno naquele momento. São inseridas aqui sugestões feitas pelo intérprete-professor sobre o tipo de cordas ou o tipo de instrumento que o aluno deve ter à sua disposição e, também, estratégias que orientam a exploração dos limites da produção sonora do instrumento.
- **Diferenciação cinestésica:** estratégias comuns às tarefas que requerem ajustamentos musculares finos e altamente controlados e que orientam a realização de ações corretas e de forma econômica dos movimentos básicos e aperfeiçoados da performance musical. Podemos considerar nessa categoria estratégias voltadas para a melhoria da sonoridade geral do aluno, como corte e

polimento de unhas associado ao ângulo de ataque da mão direita. São inseridas aqui também as questões de mudança de digitação tanto de mão direita quanto de mão esquerda.

- Equilíbrio: estratégias que orientam uma correta postura corporal na execução violonística. O equilíbrio é a capacidade segundo a qual o performer, ou nosso estudante de violão, sustenta ou readquire uma posição equilibrada durante a modificação das condições externas. São inseridas aqui as relações da posição do instrumento com o corpo e também questões de relaxamento durante a execução.
- Orientação espacial: estratégias que modificam a posição do corpo no espaço, ou seja, tratam de questões de ajuda do corpo na performance musical. A orientação espacial é a capacidade segundo a qual o performer, ou novamente nosso estudante de violão, pode estabelecer a posição, a modificação e o movimento do corpo como um todo no espaço, antecedendo a ação motora. Podemos considerar como exemplos disso a ajuda do braço direito na realização de arpejos e a ajuda do braço esquerdo na realização de saltos. Exemplos práticos de estratégias que resultam dessa consciência motora são encontrados nos Cadernos 3 e 4 sobre técnica da mão esquerda de Abel Carlevaro (1974; 1975).

3.4.4.2. DOMÍNIO COGNITIVO

A amplitude com a qual o termo cognitivo tem sido usado foi observada por Hargreaves (1986) ainda em meados da década de oitenta. Para este autor, a ênfase do termo reside nas regras internalizadas, operações e estratégias que empregamos em um

comportamento inteligente e também nas manifestações comportamentais externas desses processos. De maneira geral, o termo cognitivo diz respeito a uma diversa coleção de atividades mentais humanas que são analisadas através de comportamentos observáveis que somente podem ser entendidos se pressupusermos um sistema que codifica, transforma e combina a informação recebida (Krumhansl, 1990). Se assumirmos que esse sistema de codificação, transformação e combinação trata de informações recebidas com conteúdo puramente musical, podemos considerar que uma performance observada pode elucidar aspectos do comportamento musical que foram planejados para essa performance.

Entendemos que essa visão é uma maneira restrita de abordar o termo cognitivo, mas tal delimitação de sua amplitude torna-se necessária para que, dentro dos propósitos desta pesquisa, o domínio cognitivo possa ser categorizado para aproximar diferentes estratégias de ensino em *master-class* de violão. Assim, essas estratégias podem trazer objetivos didáticos com alto grau de semelhança para o planejamento e o desenvolvimento consciente da performance musical. Partiremos agora para a categorização do domínio cognitivo.

O entendimento de música como um construto cognitivo, ou seja, como um mundo mental de pensamentos que dizem respeito aos sons e suas relações, foi proposto por Serafine (1988). De acordo com essa autora a música é uma:

Atividade aural-cognitiva – que é pensada tendo a ver com sons – e ela exclui todo tipo de pensamento que não envolve sons. O conceito de som aqui pode ser construído como incluindo não somente sons exatos no ambiente físico, mas também imagens mentais de sons que ocorrem internamente – que podem ser sons ocorrendo na imaginação... e não meramente representado através de algumas marcas não aurais tais como nomes verbais de nota, visualizações da notação musical, ou imagens de cores, espaços, ou objetos. De fato, todo material não aural é excluído desta definição de música, incluindo assuntos que podem ser sobre, mas não em música, tal como se segue: entretenimentos sobre características que alcançam o nível de descrição verbal ('a música soa picotada; isso soa tal e qual); recados conscientes das técnicas composicionais ou de performance

de uma peça; especulações sobre matérias históricas ou biográficas; rotulações verbais do progresso dos eventos musicais...³⁸

A definição proposta prioriza os sons e suas relações no pensar musical, mas exclui do domínio cognitivo toda estratégia de ensino que possa, verbalmente, instruir conceitos musicais que ajudam no planejamento da performance musical. Essa visão limitadora tem sido criticada, pois elimina completamente uma quantidade enorme de comportamentos humanos (Huron, 1990). A linguagem figurada, exemplificada com “a música tocada assim soa muito picotada”, pode assumir o mesmo sentido didático da frase “pense em uma articulação mais *legato*”, e, embora nesse caso a estratégia de ensino não explicitamente verbalmente um conteúdo musical, o processo cognitivo que a gerou foi claramente envolvido com música.

Sugerimos, com base na proposição exposta por Serafine (1988), um entendimento no qual toda estratégia de ensino elaborada pelo intérprete-professor, com o objetivo de fazer o aluno manipular conscientemente o material sonoro em seus quatro parâmetros físicos, pode ser categorizada como pertencente ao entendimento de música como um construto cognitivo. Assim, o domínio cognitivo na música ganha contornos próximos ao sugerido por Bloom et alli. (1983) e Krumhansl (2005), ou seja, envolve o (re)conhecimento, a compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação do material musical. O domínio cognitivo focaliza sua atenção no planejamento da performance musical em termos de escolhas nos planos agógicos, dinâmicos e timbrísticos.

³⁸ Aural-cognitive activity - that is, thought having to do with sounds - and it excludes all such thinking that does *not* involve sounds. ‘Sound’ here may be construed as including not only actual sounds in the physical environment but also mental images of sounds that occur internally - that is, sounds occurring in the imagination ... and not merely represented there through some nonaural cue such as verbal pitch names, visualizations of music notation, or images of colors, spaces, or objects. In fact all such nonaural material is excluded from this definition of music, including items that may be *about* but not *in* music, such as the following: entertainments about musical characteristics that reach the level of verbal description (‘The music sounds jagged’; ‘This sounds like such-and-so’); conscious awareness of the compositional or performance techniques of the piece; speculations about historical or biographical matters; verbal labellings of the progress of musical events ... (Serafine, 1988, p.70).

Dessa forma, como delimitação do domínio, categorizaremos as estratégias, verbais ou não verbais, no domínio cognitivo sempre que sua intenção for fazer o aluno refletir sobre mudanças na altura, intensidade, timbre e duração do material musical, mesmo que para isso seja necessária uma reprogramação da atividade motora. No domínio motor a estratégia tem seu fim no próprio movimento corporal, e, no domínio cognitivo, a estratégia tem no movimento corporal um meio no qual os parâmetros físicos do som são alterados conscientemente para gerar um novo plano de performance em termos de *vibrato*, *ornamentos*, *crescendo*, *decrescendo*, *forte*, *piano*, *dolce*, *metálico*, *acelerando*, *rallentando*, *ritenuto*, *staccato*, *legato*.

3.4.4.3. DOMÍNIO AFETIVO

Se o domínio cognitivo ofereceu alguma dificuldade em sua categorização por conta da amplitude com a qual o termo cognitivo tem sido usado, o fenômeno de interesse deste domínio é ainda mais amplo e difícil de categorizar que o anterior, e tem usado um número de diferentes termos para denotá-lo. Bloom et alli (1977) pontuaram a complexidade de se estabelecer objetivos educacionais afetivos e Sloboda e Juslin (2001) evidenciaram que pesquisadores em música têm usado os termos afeto, emoção e humor intercambiavelmente. Estes autores discutiram como a literatura especializada trata os termos em questão e propuseram que as emoções são as conseqüências afetivas do comportamento musical e, portanto, o afeto é visto como um termo mais geral que a emoção e se refere à valência positiva ou negativa da experiência emocional. Visto dessa forma, denominamos este último domínio como domínio afetivo, englobando os aspectos emocionais da performance musical, e propomos sua categorização em duas perspectivas, a psicológica e a estilística.

Sob uma perspectiva psicológica, o estudo da emoção na música é essencialmente causal e organístico (Sloboda and Juslin, 2001). É causal no sentido em que procura explicar e revelar ou postular mecanismos pelos quais uma série de antecedentes interagem para trazer à tona os comportamentos observáveis. E é organístico no sentido em que o interesse primeiro está em mecanismos internos ao sujeito. Assim, há três diferentes níveis em que o estudo da emoção na performance musical pode operar: o fisiológico, o computacional³⁹ e o fenomenológico.

O nível fisiológico tenta descrever as trilhas causais em termos de mecanismos cujos comportamentos observáveis são as reações corporais regidas pelo sistema nervoso central ou outros sistemas biológicos. O nível computacional está envolvido mais com uma explicação da lógica funcional do mecanismo dos processos mentais cujos comportamentos observáveis são aspectos centrais da performance humana tais como percepção, pensamento, memória e atenção (Hargreaves, 1986). O nível fenomenológico tenta descrever as trilhas causais em termos de intenções, significados e interpretações que o indivíduo dá aos seus próprios comportamentos (Sloboda and Juslin, 2001). Assim, o domínio afetivo como um construto em termos psicológicos pode ser deduzido a partir de três tipos de evidências: medidas fisiológicas; medidas psicológicas; e auto-relatos.

Dessa forma, categorizaremos como pertencentes ao domínio afetivo, sob uma perspectiva psicológica, as estratégias que se apresentam da seguinte forma:

- Afetivo-fisiológico: quando o intérprete-professor faz referências ao suor das mãos ou do corpo, à tremedeira durante a execução, à aceleração dos batimentos cardíacos, à necessidade de respirar em consonância com a

³⁹ Um termo comumente usado para esse nível é o cognitivo. Empregamos aqui o termo computacional como alternativa para não criarmos conflitos terminológicos com o domínio cognitivo definido anteriormente.

respiração musical ou a tiques nervosos apresentados pelo aluno em momentos de exposição pública.

- Afetivo-computacional: quando o intérprete-professor faz referências a estratégias gerais de estudo para que o aluno aumente seus níveis de confiabilidade da memória de curto e longo prazo, para que aumente seus níveis de atenção durante a prática instrumental e a performance pública e para que melhore aspectos de sua percepção musical. De maneira geral, os dois primeiros níveis do domínio afetivo da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom (1977), atenção e resposta, concentram-se nesse tópico.
- Afetivo-fenomenológico: são os questionamentos que o intérprete-professor faz como estratégia para conhecer um pouco melhor o aluno ou sondar o que ele pensa sobre si mesmo ou sobre a performance que acabou de executar. Questionamentos como “como você se chama?” “Onde você estuda?” “Com quem você estuda?” “O que você achou de sua performance?” “Como você está se sentindo hoje?” “Você está preparado para tocar essa peça?” são alguns exemplos.

A perspectiva estilística, dentro do domínio afetivo, na busca por uma interpretação musical artística em uma *master-class*, envolve escolhas que podem estar fundamentadas em convenções interpretativas recorrentes ou em decisões subjetivas de quem elabora a performance. O próprio conceito de estilo musical carrega consigo essa dualidade (para uma discussão mais aprofundada sobre estilo musical ver Zorzal, 2009). Nessa perspectiva, aspectos interessantes entre música e emoção ocorrem na interface entre performance e percepção.

Quando as estratégias de ensino empregadas pelo intérprete-professor estão baseadas em convenções interpretativas recorrentes, a construção do significado musical aponta a influência da estrutura musical na expressão afetiva (Gabrielsson and Lindström, 2001). Nesse sentido, as estratégias podem, também, ser categorizadas como pertencentes ao domínio afetivo toda vez que o intérprete-professor fizer menção às emoções pensadas pelo compositor da obra executada por meio da estrutura musical dessa obra. Exemplos considerados aqui são: “nessa frase o compositor quis representar um castelo sombrio”, ou “no desenvolvimento dessa sonata o compositor descreve o alvorecer em um pacato vilarejo”.

Quando as estratégias de ensino empregadas pelo intérprete-professor recorrem à fenomenologia da emoção na construção do significado musical, vemos as discussões sobre a subjetividade das escolhas interpretativas (Persson, 2001). Em tais discussões percebemos alguns julgamentos de valor de uma interpretação que podem se assentar tanto na imitação quanto na originalidade (Dunsby, 2007). No sentido da taxionomia proposta por Bloom et alii (1977) a valorização das escolhas interpretativas tomadas em uma *master-class* envolvem a aceitação, a preferência e o cometimento com os caminhos interpretativos traçados. No domínio afetivo, as etapas da valorização das escolhas interpretativas podem ser exemplificadas assim:

- Aceitação: quando o intérprete-professor emprega estratégias para discorrer sobre e/ou trabalhar os valores, em termos de estilo musical, que o aluno atribui à peça executada durante a *master-class*.
- Preferência: quando intérprete-professor e aluno argumentam suas escolhas interpretativas.
- Cometimento: quando ambos estão convencidos das escolhas interpretativas adotadas.

3.5. PLANO DE TRABALHO PARA O CASO PILOTO

O projeto inicial de trabalho, submetido ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia no curso de doutorado em Educação Musical, previa a aplicação de um caso piloto. A necessidade de realizarmos outro caso piloto foi avaliada e descartada após a análise dos dados obtidos e o ajuste das ferramentas de coleta empregadas nesse primeiro estudo. Entendemos a importância do caso piloto no aprimoramento das ferramentas de coleta de dados e concordamos com Yin (2005) quando este afirma que:

(...) um teste-piloto não é um pré-teste. O caso piloto é utilizado de uma maneira mais formativa, ajudando-o a desenvolver o alinhamento relevante das questões – possivelmente até providenciando algumas elucidações conceptuais para o projeto de pesquisa (*op. cit.*, p.104).

O critério para a escolha do festival que serviu como caso piloto baseou-se, assim como ocorreu com a amostra dos casos selecionados, na maior conveniência oferecida ao pesquisador. O mês de realização do evento, que possibilitou um perfeito ajuste ao cronograma de trabalho, a baixa quantidade de recursos orçamentários exigidos para a participação e a proximidade pessoal entre o pesquisador e os organizadores do festival foram razões imperativas para tal escolha.

A amostra de pesquisa para o caso piloto foi reduzida. Em eventos desse porte, em geral, cada professor dá aulas por um turno e atende entre dois e quatro alunos. Com isso observamos, durante o festival, a atuação de apenas um professor ministrando *master-classes* para dois alunos. Os sujeitos de pesquisa diretamente envolvidos preencheram um termo de consentimento para uso científico dos dados levantados.

A Tabela 3.5-A apresenta as ferramentas de coleta como idealizadas no projeto inicial de trabalho.

Tabela 3.5-A: abordagem metodológica para o estudo piloto

Instrumentos de coleta	Aplicação	Tratamento	Ferramentas computacionais	Análise
Questionário	Inscrição <i>on-line</i>	Tabulação e categorização	FormLogix e SPSS	Análise de conteúdo e estatística descritiva dos dados
Gravação da <i>master-class</i>	Observação não participativa com gravação em áudio e vídeo	Transcrição, categorização e quantificação dos parâmetros físicos do som da performance	Nvivo e Sound Forge	Análise de conteúdo e análise da performance
Entrevista com o professor	Face a face com gravação em áudio	Tabulação e categorização	NVivo	Análise de conteúdo
Entrevista em grupo com os alunos	Grupo focal com moderador e três ou quatro alunos. Gravação em áudio e vídeo da entrevista.	Transcrição e categorização	NVivo	Análise de conteúdo

3.5.1. A CONSTRUÇÃO DE UMA HIPÓTESE PARA INVESTIGAÇÃO

Neste momento consideramos conveniente uma idéia de construção de uma hipótese para investigação no auxílio da elaboração das ferramentas de coleta. Acreditamos que fortes indícios de um perfil homogêneo dos estudantes que participam de festivais de violão podem tornar um pouco menos laboriosa a elaboração e consolidação das estratégias de ensino aplicadas pelos intérpretes-professores que ministram *master-classes*.

Para Yarbrough (2003) a construção de uma hipótese de pesquisa exige do investigador uma boa capacidade de raciocínio tanto dedutiva quanto indutiva. O processo dedutivo, associado aos filósofos da Grécia antiga, propõe uma verdade geral, construída a priori, colocada à prova em casos individuais. Em outras palavras, “a lógica dedutiva começa com uma declaração, similar a um axioma que parece ser uma verdade auto-evidente e

universalmente aceita”⁴⁰ (*op. cit.* p. 6). Essa premissa maior inicia e conduz o processo de raciocínio científico e, quando seus argumentos são dedutivamente válidos, a verdade da conclusão está garantida. Há autores que defendem a lógica dedutiva como a única cientificamente válida, caso da teoria do falseamento de Karl Popper (2001).

Para Popper, a única maneira de testar um argumento científico é comprovar sua refutabilidade empírica. Uma teoria pode ser reconhecida como científica à medida que for possível deduzir dela proposições observacionais singulares, cuja falsidade seria prova conclusiva da falsidade da teoria. Portanto, para testar uma teoria, devemos utilizar o método dedutivo (Richardson, 2007, p.36).

Percebemos que, dentro da lógica dedutiva, o raciocínio científico se inicia com problemas associados a aspectos que se pretende explicar. Com base nesses problemas são criadas as hipóteses que, por sua vez, são submetidas a críticas e comprovações mais rigorosas (Marques, s/d). Nesse sentido, se a hipótese de que há um perfil homogêneo dos participantes de *master-classes* de violão for comprovada, essa premissa constitui-se como uma forte razão para concluirmos que o intérprete-professor tem o trabalho de elaboração e consolidação das estratégias de ensino atenuado, pois sabe de antemão o desafio educacional que o aguarda e pode fazer uso das estratégias estabelecidas e consolidadas pela sua experiência. Mas fenômenos inseridos em contextos reais, com variáveis qualitativas, apresentam uma complexidade de fatores que podem extrapolar o raciocínio monotônico (Sainsbury, s/d).

Roulston (2006) afirma que:

Em estudos qualitativos, os pesquisadores estão envolvidos na construção do conhecimento para examinar significados sob a perspectiva dos participantes, com encontros que emergem da análise de dados em um modo

⁴⁰ Deductive logic begins with a statement, similar to an axiom that seems to be a self-evident and universally accepted truth (Yarbrough, 2003, p.6).

“indutivo”, ou seja, de baixo para cima, ao invés de um modo “dedutivo”, ou seja, de cima para baixo⁴¹ (*op. cit.* p. 155).

O raciocínio indutivo, orientação filosófica do pensamento científico desenvolvido no período renascentista, ocupa-se de premissas que obtém um maior ou menor grau de força ante uma conclusão. Desse modo, a verdade da premissa pode tornar a conclusão provável, mas não lhe garante a certeza (Sainsbury, s/d). Em nosso caso, se há um perfil homogêneo dos participantes de *master-classes* de violão é provável que o intérprete-professor tem o trabalho de elaboração e consolidação das estratégias de ensino atenuado, pois sabe de antemão o desafio educacional que o aguarda e pode fazer uso das estratégias estabelecidas e consolidadas pela sua experiência.

Essa breve discussão nos serviu de orientação para seguirmos uma linha de raciocínio tanto dedutiva quanto indutiva. Essa hipótese, estabelecida a priori, orientou e desenhou a elaboração de algumas questões em diferentes ferramentas de coleta desta pesquisa que, em seguida, foi indutivamente testada para investigarmos se ela é um forte argumento para consolidar a prática de ensino dos intérpretes-professores atuando no formato *master-class* de violão. Definimos, então, o conceito de perfil dos participantes como um conjunto de características que envolvem a faixa etária, a formação musical e o repertório de interesse de cada aluno executante em *master-class*. Também levamos em consideração tal perfil sob a ótica do intérprete-professor. A percepção de uma possível homogeneidade pode variar sutilmente sob a perspectiva de cada um deles. Pode ser que sua carreira como intérprete exerça alguma influência para a execução de um repertório específico em suas *master-classes*, por exemplo. Sabemos que muitos outros motivos são dignos de serem considerados, mas não é nosso objetivo comprovar se há qualquer diretividade causa-efeito, apenas devemos analisar

⁴¹ In qualitative studies, researchers are involved in knowledge construction to examine *meanings* from participants' perspectives, with findings emerging from data analysis in an 'inductive' or bottom-up, rather than 'deductive' or top-down way (Roulston, 2006, p.155).

com cuidado as sutis diferenças que podem aparecer entre o repertório de interesse do aluno e a peça musical esperada pelo intérprete-professor.

Discorreremos agora sobre o processo de concepção de todas as ferramentas de coleta como idealizadas no projeto inicial de trabalho para aplicação no estudo piloto e, depois, avaliamos cada uma delas.

3.5.2. QUESTIONÁRIO

O questionário foi concebido para dar início ao levantamento do perfil dos alunos participantes e consta apenas de perguntas pontuais e questões fechadas. Embora o nome do participante não nos seja relevante, questões iniciais que levantam características dos sujeitos pesquisados configuram-se como um procedimento indicado (Hill e Hill, 2005). Os dados obtidos com o questionário podem ser triangulados com os dados obtidos por outras ferramentas de coleta. O modelo utilizado no caso piloto está apresentado na Figura 3.5-I:

Figura 3.5-I: modelo de questionário utilizado no estudo piloto

Nome: _____

Idade: _____ Com que idade começou seus estudos ao violão? _____

Qual o nome do compositor e o título da obra que você vai tocar na master-class?

Há quanto tempo você estuda essa obra? _____

Você estuda música:

- como hobby
- para prestar vestibular para o curso superior de música
- para concluir os estudos de graduação em música
- para aperfeiçoamento profissional

3.5.3. OBSERVAÇÃO DAS *MASTER-CLASSES*

As observações foram do tipo sistemática não-participante (Marconi e Lakatos, 2007), com o pesquisador inserido na platéia de ouvintes. Esperávamos, com isso, diluir uma possível influência da presença do pesquisador no momento da coleta. Os objetivos dessa ferramenta eram levantar dados sobre a prática de ensino do intérprete-professor, extrair as propriedades físicas do som das performances envolvidas e coletar dados para as relações estabelecidas na parte quantitativa da pesquisa. Gravações em áudio e vídeo, acompanhadas de anotações durante a observação, são, ainda, úteis quando as definições operacionais dos conceitos envolvidos podem ser questionadas, pois permitem uma análise global da situação por meio de juízes independentes (Yarbrough, 1995). Discorreremos agora sobre alguns cuidados metodológicos tomados.

A observação de performances musicais, e também de situações de ensino da performance, traz para o pesquisador duas importantes preocupações. Primeiramente, o pesquisador deve estar atento às *master-classes* e identificar, nas discussões entre professor e aluno, o que é considerado pelo professor como erro e o que pode ser uma diferença de concepção interpretativa. Como afirma Clarke:

Uma questão metodológica mais concreta está em como distinguir entre variações aleatórias ou acidentais na agógica, dinâmica ou articulação e propriedades que podem legitimamente ser consideradas expressivas. O problema da distinção entre traços deliberados (portanto expressivos) e erros é complexo⁴² (2004, p.84).

A segunda preocupação diz respeito à qualidade do sinal captado. Como pretendemos analisar o áudio das performances envolvidas temos que estar conscientes que gravações

⁴² A more concrete methodological issue is how to distinguish between random or accidental variations in timing, dynamics, or articulation, and properties that might legitimately be considered expressive. The problem of distinguishing deliberate (hence expressive) features from mistakes is problematic (Clarke, 2004, p.84).

feitas em ambientes não preparados para tal fim, e com a presença de um público, dificultam uma captação fiel das intenções expressivas da performance do aluno e do intérprete-professor. Muito embora a tecnologia atual tenha melhorado consideravelmente os sistemas de gravação e os *softwares* de análise do material gravado, “problemas em separar o sinal (performance expressiva) das flutuações aleatórias de ruído permanecem”⁴³ (Palmer, 1997, p.117).

Palmer conceituou performance expressiva como um conjunto de “variações, em maior ou menor grau, de agógica, intensidade ou dinâmica, timbre e altura, que formam a microestrutura de uma performance e a diferenciam de outra performance da mesma peça”⁴⁴ (*op. cit.*). Uma cuidadosa observação das performances musicais envolvidas nas *master-classes* nos capacita a obter informações sobre essas microestruturas da performance e possibilita a fidedigna categorização dos domínios para os quais as estratégias de ensino foram pensadas.

3.5.4. ENTREVISTA COM O PROFESSOR

A entrevista com o professor configurou-se como o primeiro contato pessoal do pesquisador com os sujeitos de pesquisa. Nesse momento avaliamos o impacto sobre os dados a serem coletados caso fosse explicitado, ou não, os objetivos da pesquisa aos sujeitos pesquisados. Enquanto Hill e Hill (2005) defendem a explicação clara dos objetivos da pesquisa no processo de entrevista, Cozby (2006) admite que, para não enviesar os dados, às

⁴³ (...) problems with separating the signal—performance expression—from random noise fluctuations remain (Palmer, 1997, p.117).

⁴⁴ Performance expression refers to the large and small variations in timing, intensity or dynamics, timbre, and pitch that form the microstructure of a performance and differentiate it from another performance of the same music (Palmer, 1997, p.117).

vezes algum tipo de engodo torna-se necessário. Para tanto, Cozby oferece uma alternativa ao problema do engodo:

Os pesquisadores em geral fornecem uma descrição geral do tema do estudo e asseguram aos participantes que eles podem desistir a qualquer momento, sem penalidade. Muitas pessoas que se dispõem a participar voluntariamente de experimentos não esperam toda a revelação do estudo antes da participação. Esperam, no entanto, que haja uma entrevista de esclarecimento minuciosa após terem completado o estudo (2006, p. 57).

Embora nosso estudo não seja experimental, partimos do princípio que, como estamos interessados em como são aplicadas as estratégias de ensino por parte dos professores, entendemos que a explicitação clara de nossos propósitos pode influenciar suas respostas. Iniciamos a entrevista dando uma descrição geral do tema do estudo e nos comprometemos a enviar, via *e-mail*, os resultados obtidos.

A entrevista com o professor seguiu dois roteiros de questões previamente estabelecidos, um com caráter específico e outro com caráter mais geral. O intérprete-professor falou especificamente sobre a performance de cada um dos participantes orientados por ele na *master-class* daquele dia. Esse roteiro constava de uma questão aberta que poderia engendrar outras questões relevantes sobre o tema. Esse formato permitiu, conforme fluía a conversa, um diálogo um pouco mais flexível sem que perdêssemos o eixo da obtenção dos dados necessários. Realizamos, então, um tipo de entrevista semi-estruturada. A Tabela 3.5-B apresenta a questão específica e seus possíveis desdobramentos.

Tabela 3.5-B: roteiro de entrevista com o professor sobre a performance do aluno

Questão específica	O que o senhor poderia me dizer sobre a performance do aluno X?
Objetivos	Perceber sob a ótica do intérprete-professor a experiência de cada aluno e adquirir dados acerca de sua prática de ensino.
Questões relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as qualidades dessa performance? • Quais os problemas? • Quais as estratégias de estudos mais indicadas para esse aluno? • Qual seu grau de familiaridade com a obra que esse aluno tocou na <i>master-class</i>?

A entrevista começou com o intérprete-professor falando sobre a performance do aluno por dois motivos principais. Primeiramente, esses dados reforçaram as observações feitas durante a *master-class* e, em segundo lugar, a literatura recomenda que o entrevistador “quebre o gelo” antes de fazer com que o entrevistado fale sobre si mesmo (Bell, 2004), objetivo do segundo roteiro de questões.

O segundo roteiro foi concebido de forma semelhante ao primeiro, e foi aplicado imediatamente após este. Tratou-se, também, de uma entrevista semi-estruturada com uma questão aberta e algumas questões relevantes. A Tabela 3.5-C apresenta a questão geral e seus possíveis desdobramentos.

Tabela 3.5-C: roteiro de entrevista com o professor sobre sua prática de ensino

Questão geral	Ministrar uma <i>master-class</i> requer habilidades diferentes daquelas necessárias à performance. Como o senhor desenvolveu essas habilidades?
Objetivos	Adquirir dados acerca da prática de ensino do professor e levantar informações empíricas sobre as características desse formato de ensino.
Questões relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os recursos didáticos disponíveis? • Como julgar o que é erro e o que é diferença de concepção interpretativa? • Como não ser redundante ou ininteligível? • É possível estipular um perfil dos violonistas que participam como aluno em <i>master-class</i>? • Qual o tipo de repertório tocado? • Quais as diferenças de abordagem durante a aula entre o aluno tocar uma obra que o senhor já tocou, tocar uma que o senhor conhece, mas nunca tocou, e tocar uma que o senhor não conhece?

3.5.5. ENTREVISTA EM GRUPO COM OS ALUNOS

Assim como planejado para a entrevista com o professor, o grupo focal com os alunos também seguiu um roteiro a partir de uma proposição inicial. Outras questões relevantes

foram inseridas para dirigir o discurso dos alunos. Adotamos, mais uma vez, o desenho de uma entrevista semi-estruturada orientada por dois roteiros.

O primeiro roteiro tinha um caráter mais biográfico sobre a trajetória do aluno no instrumento. Nesse momento, cada membro do grupo comentou seu desenvolvimento no violão. A Tabela 3.5-D apresenta a questão inicial e as possíveis questões dirigidas.

Tabela 3.5-D: roteiro de entrevista com os alunos sobre seus estudos no violão

Proposição inicial	Fale sucintamente como foi sua trajetória no violão.
Objetivos	Complementar os dados obtidos pelo questionário sobre o perfil dos participantes.
Questões dirigidas	<ul style="list-style-type: none"> • Por que se interessou pelo violão? • Quando foi seu primeiro contato? • Quando resolveu estudar para valer? • Aprendeu sozinho, em aulas particulares ou frequentou escolas de música? • Quando começou a tocar por partituras?

Assim como ocorreu na entrevista com o professor, será pedido durante a entrevista com os alunos que estes respondam a questões sobre sua performance. Nesse momento os outros participantes do grupo foram estimulados a falar sobre a performance do colega que está sendo entrevistado. Assim pudemos observar os “processos de consenso e divergência” (Gaskell, p. 78).

A percepção do aluno sobre a obra executada por ele durante a *master-class* será considerada através das questões norteadoras propostas na Tabela 3.5-E.

Tabela 3.5-E: roteiro de entrevista com os alunos sobre sua performance

Questões norteadoras para o indivíduo	<ul style="list-style-type: none"> • O que você achou de sua performance? • Qual o motivo da escolha dessa obra? • Há quanto tempo estuda essa obra?
Questão para o grupo	O que vocês acharam da performance dele?
Objetivos	Perceber sob a ótica dos alunos suas próprias experiências e envolvimento com as obras executadas e confrontar com a percepção do professor.

3.6. ANÁLISE CRÍTICA DOS INSTRUMENTOS DE COLETA EMPREGADOS NO CASO PILOTO

3.6.1. QUESTIONÁRIO

Diferentemente do planejamento inicial, o questionário não foi preenchido *on-line* no ato da inscrição do aluno no evento. Não pudemos, portanto, trabalhar com uma amostra significativa para já dar início ao teste da hipótese norteadora. Aplicamos o questionário apenas aos dois alunos entrevistados e que tiveram suas *master-classes* observadas. Essa impossibilidade teve uma consequência importante. Embora não tenhamos simulado fielmente o previsto no projeto inicial de trabalho, pudemos acompanhar lado a lado o preenchimento das questões pedidas e conversar sobre as dúvidas levantadas.

A principal dúvida levantada, para ambos os alunos, estava relacionada ao preenchimento da última questão. Como mostrou a Figura 3.5-I, a questão foi pensada como uma escala ordinal, com quatro ordens, que ia do estudante de violão sem compromisso com a profissionalização ao violonista profissional. Coincidentemente, os dois alunos estavam estudando para prestar vestibular para o curso superior de música e ambos entenderam que isso também fazia parte do aperfeiçoamento profissional. Os dois ficaram tentados a assinalar as duas ordens, mas receberam a instrução do pesquisador de assinalar apenas uma das opções. Ficou evidente que a questão não estava clara o suficiente e merecia reformulação.

3.6.2. OBSERVAÇÃO DAS *MASTER-CLASSES*

A observação sistemática não-participante mostrou-se eficiente para os interesses da pesquisa. A presença do pesquisador e de seu equipamento de gravação, diluída na platéia, pouco interferiu no andamento das *master-classes*. O vídeo configurou-se como uma ferramenta de coleta apropriada para a observação da prática de ensino do professor. A

transcrição das *master-classes* não pôde limitar-se aos diálogos envolvidos, ela teve que evidenciar também as diferentes estratégias não-verbais empregadas. Um estudo com estudantes de piano, conduzido por Daniel (2006), trouxe algumas idéias para esta pesquisa.

As falas são acompanhadas pela descrição em caixa alta se foram proferidas pelo aluno ou pelo professor. A ausência dessa descrição exprime anotações feitas pelo pesquisador durante as observações. Os eventos transcritos são acompanhados dos minutos em que eles ocorreram durante a *master-class* e adotamos como o início da *master-class* o momento em que o aluno senta-se em sua cadeira para tocar. Exemplificamos com o pequeno trecho do vídeo transcrito abaixo:

(00:00) ALUNO: Estudo 5 de Sor, a versão de Andres Segovia.

(00:07) O aluno começa sua performance. Nesse momento o professor está em pé atrás do aluno.

(00:16) O professor se coloca sentado à frente do aluno e olha atentamente as mãos do aluno.

(01:46) O professor faz um gesto facial de agradável surpresa após um toque do aluno.

(02:05) O professor se levanta e se posiciona novamente atrás do aluno, mas dessa vez muito próximo a ele, e olha fixamente sua mão direita.

(02:17) Permanecendo atrás do aluno, a atenção do professor volta-se para sua mão esquerda.

(03:10) O aluno finaliza sua performance e é aplaudido pelo professor.

Mas um problema de ordem técnica foi evidenciado exatamente quando tentávamos explicar, através da análise em *software* do áudio da gravação, o porquê do gesto de agradável surpresa do professor naquele momento. Notamos que o sistema de gravação de áudio acoplado ao sistema de gravação de vídeo, ambos captados por uma única filmadora de uso

doméstico, obriga o pesquisador a posicionar o equipamento muito próximo do objeto de estudo, a *master-class*. Esse procedimento faz com que o registro fique, em algumas ocasiões, focado no professor ou no aluno. Dessa forma, corremos o risco de perder alguma interação ocorrida durante o emprego das estratégias de ensino. A colocação do equipamento a uma distância que permita visualizar a *master-class* como um todo também é uma opção a ser evitada, pois, como observou Loizos, a captação do áudio nesse tipo de filmadoras “pode variar entre o claramente audível e o apenas compreensível” (2002, p. 151). Acrescentaríamos ainda, para nosso caso piloto, o completamente ininteligível.

3.6.3. ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Realizamos a entrevista apenas com um intérprete-professor durante o caso piloto, como previsto, e o plano de entrevista semi-estruturada utilizado ajustou-se de maneira apropriada aos propósitos da pesquisa. Essa ferramenta colheu com critério dados acerca da prática de ensino do intérprete-professor e como este percebe a experiência do aluno. Algumas informações sobre o perfil dos participantes e repertório comumente executado também surgiram, assim como um fator importante na aquisição das habilidades necessárias para se ministrar *master-classes*: a experiência acumulada pelo intérprete-professor. O excerto transcrito abaixo ilustra essa afirmação:

Como estratégia pra tentar me localizar eu costumo pedir ao aluno que me pergunte. Que me mostre quais as dúvidas que ele tem. Eu, eu não tenho como, como, digamos, ponto de partida, dar informação pro aluno por que se eu não sei o que ele precisa, o que ele quer, por que eu vou dar pra ele uma coisa que pra ele pode ser completamente inútil. Então, é, eu prefiro que ele me diga se tem qualquer dúvida, ou então, muitas vezes, as pessoas podem ser tímidas, podem não saber colocar, então através desses anos de experiência, de tantas situações que, quantas vezes você não já ouviu o Prelúdio 1 de Villa-Lobos por exemplo, então você vai acumulando possíveis dúvidas, né. Que você

vê através do tocar e que você vê que ele não tem consciência disso, mas como gostaria de colocar a pergunta. Então você diz pra ele.

Informações específicas sobre sua prática de ensino também foram reveladas. Pudemos fazer deduções sobre algumas estratégias que esse professor julga serem muito eficientes. Quando perguntado se havia diferença entre o aluno tocar uma peça que faz parte de seu repertório ou tocar uma peça que não faz, o professor responde que:

Eu aprendia muitíssimo vendo meu professor lhe ouvindo muitas vezes mais do que quando ele tentava me explicar com palavras. Então ele dizia, em vez de dizer, olha, por exemplo, tal dedo tal corda ele tirava o violão e tchá, tocava. Se você tá antenado, se você tem essa esperteza, pode prescindir completamente de qualquer palavra né. O próprio, o próprio contato é tão próximo que pode ser maravilhoso para o aluno. Então acredito que, a princípio, o fato de eu tocar bem a peça que ele está tocando ajuda muito mais do que uma pessoa que não tem como, como tocar um exemplo. Muitas vezes o aluno precisa do exemplo né.

De fato, nas duas aulas ministradas pelo professor a demonstração instrumental fez-se bastante presente. Enquanto que na *master-class* ministrada ao aluno que executou uma obra conhecida pelo professor a demonstração instrumental representou quatorze por cento do tempo dedicado à aula, na outra *master-class* observada, na qual foi tocada uma obra que o professor declarou não conhecer previamente, o percentual chegou a vinte e seis por cento. O que foi observado nos sugere, por exemplo, que duas das habilidades necessárias ao performer que se aventura a ministrar *master-classes* são: ter uma excelente leitura à primeira vista; e conhecer profundamente o repertório de seu instrumento.

Neste caso piloto as informações fornecidas por essa ferramenta de coleta puderam ser trianguladas com os dados obtidos com os registros em áudio e vídeo das *master-classes* observadas e confrontadas com a literatura especializada.

3.6.4. ENTREVISTA EM GRUPO COM OS ALUNOS

A detecção de dois problemas tornou metodologicamente inviável a constituição de grupos focais para as entrevistas com os alunos. O primeiro problema consistiu na disponibilidade de tempo para o encontro. Festivais de violão, quando não possuem atividades paralelas, têm uma agenda intensiva de palestras, *master-classes* e recitais que dificultam a estipulação de um horário que seja adequado a todos os alunos observados durante o dia. Tivemos muita dificuldade em reunir os dois alunos. O segundo problema tratou da real necessidade de se reunir um grupo no qual os entrevistados seriam estimulados a falarem, em grande parte do tempo, sobre si mesmos. Falar de sua trajetória como aluno de violão perante outros alunos de violão e ouvir críticas sobre suas performances podem ter gerado um pequeno desconforto nos entrevistados, quiçá enviesando as informações por eles fornecidas.

Além da inviabilidade de aplicação da forma, notamos também dificuldades conceituais de organização dos dados colhidos através das questões propostas pela Tabela 3.5-D e pela Tabela 3.5-E. A proposição inicial e as questões dirigidas contidas na Tabela 3.5-D, além de gerarem uma quantidade desnecessária de dados, mostraram-se confusas na quantificação do tempo em que o aluno estuda o instrumento quando confrontadas com o dado obtido pelo questionário. Esse dado seria utilizado para investigação do perfil dos alunos participantes.

A dificuldade na determinação do tempo que o aluno estuda o instrumento reside no fato de que a iniciação ao violão pode se dar, como foi o caso dos dois entrevistados neste piloto, lenta e esporadicamente. Isso leva o aluno a titubear quando perguntado, de forma pontual, “quando começou a estudar para valer o violão”. A possibilidade desse tipo de problema ocorrer já havia sido acusada pela literatura discutida anteriormente (Sloboda et alli, 1996; Williamon and Valentine, 2000).

Fato semelhante ocorreu com a questão sobre o tempo que o aluno estuda a peça que foi executada na *master-class*. Abaixo transcrevemos um trecho da entrevista de um aluno de 23 anos de idade, que no questionário respondeu que havia iniciado seus estudos aos 19.

Eu comecei a ter o primeiro contato com o instrumento violão por influência assim do meu pai assim e de alguns amigos que tinha às vezes uma reunião que eles se reuniam no fim de semana e tocavam algumas músicas assim na minha casa. Aí isso foi me influenciando assim desde pequeno... E fui ter um estudo assim mais, comecei a levar a sério esse estudo do violão acho que a partir dos 13 ou 14 anos assim que eu comecei mesmo a estudar e não tenho só como hobbie assim, só como lazer que eu tinha, mas levei a sério mesmo pensar em me tornar um profissional dessa área assim, me aperfeiçoar mesmo o que eu já sabia e aperfeiçoar e aprender muita coisa que eu ainda não conseguia fazer... Aí tentei fazer a prova da escola, não consegui. Aí deixei de fazer um pouco. Aí quando foi aos 18 anos aproximado assim eu fiz a prova e consegui entrar na escola. Aí comecei a estudar mesmo, ter mais um contato com a partitura.

O outro entrevistado, que aos 33 anos de idade respondeu por escrito que havia iniciado seus estudos aos 20, apresentou uma diferença menor quando a resposta veio por meio da entrevista, mas ainda assim não foi preciso.

Eu devia ter quase 18 anos... Aí fiquei naquela coisa, tocava uma musiquinha aqui, outra ali. Aí quando fui chegando na maior idade... tinha a escola de música né. E aí eu comecei a estudar teoria, parte teórica. Aí tive um período aqui, depois abandonei. Passei, acho que uns três ou quatro anos sem contato com a escola de música, mais ou menos. Então era assim, uma coisa meio esporádica né. Depois de tá com vinte anos mais ou menos, acho que tava com vinte e dois por aí assim, aí eu comecei, vinte anos eu comecei ... e fui tentar vestibular na escola de música nessa época, eu tinha parado de estudar. Sei que depois dos vinte que eu encarei com seriedade. Aí tive contato com a partitura, me encantei e comecei a estudar piano...Tive problemas nos tendões, fui tendo dificuldades. Eu larguei o piano principalmente por causa disso, por causa das dificuldades que tava grande. Aí que eu fui pro violão, violão, estudei violão.

Muito embora a diferença de anos de estudo entre os alunos entrevistados tenha sido grande, considerando os dados colhidos pelo questionário o primeiro afirmou ter quatro anos

de estudo e o segundo treze, o diagnóstico do professor para ambos foi bastante parecido. Ou seja, o professor atribuiu a eles a mesma experiência percebida. Abaixo há um trecho da transcrição da fala do professor quando perguntado a respeito do que ele poderia falar sobre os alunos:

Não, eu diria que se você filmou, eu não teria mais nada a acrescentar né. Por que, digamos, não são meus alunos, eu não sei como eles se comportam, o que eu vi é que há várias deficiências técnicas em ambas as mãos, postura, de compreensão do texto e que eles deveriam se concentrar né, pra tentar melhorar essas questões, de sonoridade por exemplo. Todos os dois com problema de som. Uma questão muito elementar, bem de princípio. Começar a tirar um bom som do instrumento. Limpeza. Todas essas coisas que a gente vem falando no decorrer da, do curso... a princípio todos os dois tem problemas, digamos, metodológicos. De como estudar. Os dois têm problema de sonoridade. Então tem que refazer o som. Os dois têm problemas de tensão. Então tem que melhorar isso. De precisão, de limpeza, leitura. Então, mais ou menos, os problemas são, são bastante próximos.

De maneira geral, basear fortemente a experiência do aluno no tempo em que ele estuda tanto o instrumento quanto a peça executada mostrou-se uma maneira insatisfatória, para nossos propósitos, de construção de um perfil. A experiência que o intérprete-professor atribui ao aluno é suficiente para a análise dentro dos parâmetros do modelo adotado nesta pesquisa. Em outras palavras, entender a aquisição das habilidades musicais em nível profissional (*expertise performance*) como “o resultado de horas acumuladas de treinamento e prática deliberada ao longo de uma vida”⁴⁵, como sintetiza Gembris (2006, p. 126), está além da capacidade de detecção do que foi elaborado para essa ferramenta de coleta pois ela, assim dimensionada, não permitiu estimar com confiabilidade o grau de comprometimento dos estudantes com a prática instrumental ao longo de seus anos de desenvolvimento. É a

⁴⁵ Optamos por transcrever a citação com mais conteúdo que o utilizado no texto para uma contextualização mais inteligível da idéia do autor: “Expertise research focuses on the crucial role of deliberate practice for the development of musical abilities. From this point of view, expert performance can be seen as a result of the accumulate hours of training and deliberate practice over a life time” (Gembris, 2006, p.126).

discussão da qualidade da prática (Williamon and Valentine, 2000), que no nosso caso pode ser vista sob o julgamento de um *expert*.

3.6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CASO PILOTO

A partir da análise dos dados obtidos no caso piloto verificamos a concordância entre as variáveis adotadas no modelo desta pesquisa, ver Figura 3.3-I. A experiência percebida pelo intérprete-professor, a prática de ensino por ele adotada e o domínio das estratégias didáticas empregadas tiveram seus resultados triangulados e corroboraram as premissas assumidas pelo modelo. Observamos, então, que a validade de construto dessas variáveis pode ser ratificada por meio da validade convergente (Cozby, 2006). Outro ponto positivo foi a entrevista com o professor, que forneceu dados consistentes e importantes para as intenções da pesquisa. Assim, consideramos que essa ferramenta de coleta não carece de reformulação.

Por outro lado, o caso piloto nos propõe um novo desenho para o questionário e uma nova técnica para o registro em áudio e vídeo das *master-classes*. A entrevista com os alunos também merece ser metodologicamente repensada. Uma nova concepção da construção do perfil deve ser formulada, pois o tempo em que o aluno estuda o instrumento e a peça executada durante a *master-class* não apresentou a confiabilidade esperada. Como já prognosticava Yin (2005), dificilmente o plano de um estudo de caso termina exatamente como começou.

3.7. REFORMULANDO OS INSTRUMENTOS DE COLETA

Apresentaremos agora o desenho definitivo das ferramentas de coleta empregadas nesta pesquisa. Houve alterações no desenho do questionário, propomos uma solução para o problema evidenciado durante as gravações e a entrevista com os alunos foi completamente reformulada.

3.7.1. QUESTIONÁRIO

O questionário, definitivamente, não mais será preenchido *on-line* quando o aluno inscrever-se no festival. Essa forma de aplicação será substituída pelo preenchimento físico na presença do pesquisador, observando-se sempre que são passíveis de participação na pesquisa apenas aqueles alunos que se submeteram como executantes durante as *master-classes*.

O questionário, que a partir de agora denominaremos como questionário de perfil, foi dividido em três momentos: identificação, formação musical e preferências. Para a identificação permanecemos com as questões iniciais referentes às características dos sujeitos pesquisados. Nome, *e-mail* e estado de residência são solicitados para facilitarem uma posterior troca de informações. Idade e profissão servem para dar início ao desenho do perfil dos alunos que participaram como executantes das *master-classes* observadas.

A formação musical trata do grau de envolvimento do aluno em instituições de ensino de música. Para isso o aluno preencherá uma questão do tipo *matching* com a possibilidade de repetição dos números da primeira coluna na segunda (Boyle and Radocy, 1987). A primeira coluna é numericamente organizada conforme o envolvimento do aluno com a instituição de ensino de música. Essa ordem vai do aluno que está se preparando para entrar (nº1) passando pelas opções “se estiver freqüentando” (nº2), “se já freqüentou e não concluiu” (nº3) até a opção “se já é formado (nº4). Se o aluno identificar que seu caso não se enquadra em nenhuma das quatro opções anteriores ele poderá, após a leitura delas, escolher a opção “se nunca cursou” (nº5). A segunda coluna cria quatro categorias de instituições de ensino de música: conservatório ou curso técnico; licenciatura; bacharelado; e pós-graduação. Embora possamos perceber uma ordem nessas categorias, ensino médio/superior/pós-graduação, essa ordem não terá para nós interesse qualitativo em termos de comparação das performances

apresentadas. O objetivo da investigação sobre a formação musical tenciona dar seguimento ao desenho do perfil dos alunos que participaram das *master-classes*.

O terceiro momento, que diz respeito às preferências do aluno, consta de duas questões abertas. A primeira questão versa sobre o repertório e tem por objetivo relacionar a preferência musical dos alunos com a peça que ele tocou e com as expectativas do professor sobre o que costuma ser tocado em *master-class*, conforme as questões relevantes apresentadas na Tabela 3.5-C. A segunda questão trata das motivações para participar do festival e pretende identificar possíveis influências que a carreira do intérprete-professor possa exercer sobre o aluno. O Anexo I traz o questionário de perfil como ele foi elaborado para o estudo.

3.7.2. OBSERVAÇÃO DAS MASTER-CLASSES

A solução para o problema técnico evidenciado durante as observações iniciais, ou pelo menos uma tentativa de minimizá-lo, é desmembrar o sistema de captação do vídeo do sistema de captação do áudio. Dessa forma poderemos posicionar a filmadora a uma distância que permita visualizar a *master-class* como um todo e um microfone próximo aos sujeitos pesquisados. Nosso interesse com o vídeo é captar grandes interações gestuais entre professor e aluno sem correr o risco de perder os pequenos detalhes do áudio das performances musicais e dos diálogos envolvidos.

3.7.3. ENTREVISTA COM OS ALUNOS

A entrevista com os alunos foi completamente reformulada. Em primeiro lugar, essa ferramenta de coleta deixa de ter o formato de uma entrevista e passa a ser pensada como um questionário denominado, a partir de agora, de questionário de características individuais de performance. Os executantes das *master-classes* observadas também são os sujeitos de

pesquisa de interesse do questionário de características individuais de performance. A diferença reside no fato que o questionário de perfil destina-se ao maior número possível de executantes durante o evento e o questionário de características individuais de performance destina-se apenas àqueles que tiverem suas *master-classes* observadas e cujos professores foram entrevistados.

O questionário de características individuais de performance também foi dividido em três momentos: identificação, aspectos gerais de execução e aspectos específicos da obra executada. A identificação, nesse caso, serve apenas para controle do pesquisador com relação à organização dos dados obtidos. São solicitados o nome e o *e-mail* do executante e o nome da obra por ele executada para posterior catalogação.

O segundo momento desse questionário tem por objetivo investigar o grau de dificuldade sentido pelo estudante em diferentes aspectos de sua prática ao violão de uma maneira mais geral, sem tratar de obras específicas. Esses aspectos da prática obedecem aos três domínios estabelecidos pelo modelo teórico proposto e foram organizados em uma tabela com duas colunas. Na primeira coluna estão os aspectos gerais de execução. Adotar uma postura correta, tocar sem tensão física, escolher digitação apropriada, realizar saltos, ligados e arpejos e tocar limpo são aspectos do domínio motor. Precisão rítmica, variação dinâmica e timbrística, realizar *acelerandos* e *rallentandos* e articular notas são aspectos do domínio cognitivo. Transmitir intenções musicais, ser fiel ao estilo, lidar com o nervosismo, tocar concentrado e tocar de memória são aspectos do domínio afetivo. Na segunda coluna há, para cada um desses aspectos, uma escala de avaliação com cinco alternativas de resposta organizadas numericamente do 1 (mínima dificuldade) ao 5 (enorme dificuldade) passando pelo 2 (pequena dificuldade), 3 (média dificuldade) e 4 (grande dificuldade). Há espaço para que o estudante possa acrescentar aspectos de seu interesse.

O terceiro momento tem por objetivo investigar o grau de dificuldade sentido pelo estudante especificamente nos diferentes aspectos de sua prática da obra executada durante a *master-class*. A organização dos aspectos e as escalas de avaliação com cinco alternativas de resposta são idênticas às do momento anterior. Esperamos, com isso, confrontar o nível de dificuldade da peça com o nível de dificuldade geral sentido pelo estudante sob sua própria perspectiva e o nível de *expertise* do aluno atribuído pelo professor. Como veremos adiante, a medida de tendência central utilizada foi a mediana.

A Figura 3.7-I apresenta um esquema de cores para ilustrar os aspectos de execução elencados no segundo e terceiro momentos desse questionário. Em cinza estão os aspectos do domínio motor, em amarelo os do domínio cognitivo e em verde os do afetivo. Esse esquema de cores tem apenas a finalidade de facilitar a identificação dos aspectos com seus referidos domínios durante a leitura do texto e não fez parte do questionário preenchido pelos alunos. O questionário de características individuais de performance em sua completude, e da forma como foi entregue aos alunos, é apresentado no Anexo 2 deste trabalho.

Figura 3.7-I: esquema do questionário de características individuais de performance

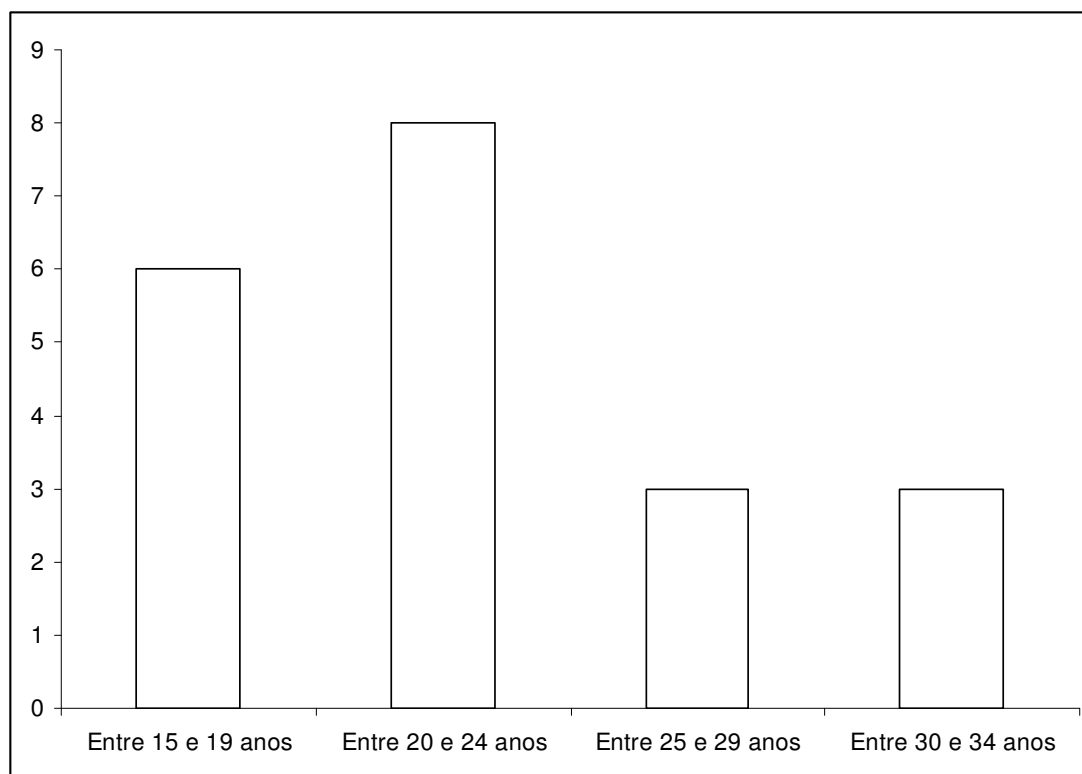
Aspectos	Grau de dificuldade				
	1	2	3	4	5
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar limpo	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar accelerandos e ritardandos	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Este capítulo trata da análise e discussão das informações obtidas pelas ferramentas de coleta descritas anteriormente. O questionário aplicado aos alunos levantou indícios sobre o perfil dos participantes em *master-classes*. A entrevista realizada com os professores mostrou como esses profissionais vêem o formato *master-class* para o ensino de instrumento musical. E as *master-classes* observadas foram analisadas tanto quantitativamente quanto qualitativamente. O tempo foi o parâmetro explorado na análise quantitativa de nossa amostra de cento e trinta *master-classes* estudadas, sendo que três dessas *master-classes* foram selecionadas para o estudo qualitativo das estratégias de ensino empregadas.

4.1. O PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES

O pesquisador teve contato direto com trinta e quatro alunos que participaram como executantes nos festivais estudados, sendo vinte e seis no Brasil e oito em Portugal, conforme apresentado anteriormente na Tabela 3.1-A: descrição dos dados coletados. Apenas vinte desses alunos se dispuseram a responder o questionário de perfil, sendo dezoito do sexo masculino e dois do sexo feminino e todos eles participantes de festivais ocorridos no Brasil. A idade dos respondentes variou de dezesseis a trinta e quatro anos e teve maior incidência no intervalo de vinte a vinte e quatro anos, intervalo esse que contou com oito respondentes, como mostra a Figura 4.1-I.

Figura 4.1-I: número de respondentes por faixa etária

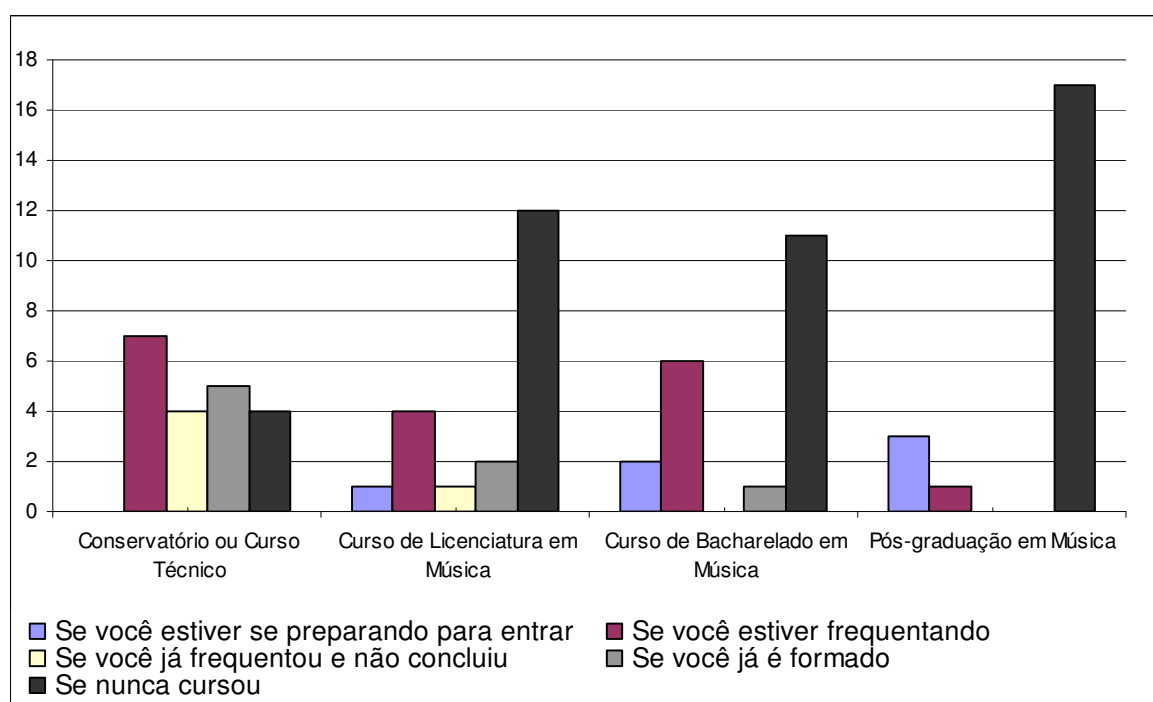
A formação musical dos alunos evidenciou algumas características interessantes sobre o perfil desses respondentes. Em primeiro lugar, a passagem por um conservatório ou curso técnico em música não parece ser uma etapa anterior à entrada no curso superior em música. Dos vinte respondentes, apenas três afirmaram ser formados em conservatórios ou cursos técnicos e estarem freqüentando a licenciatura ou o bacharelado em música. Dois alunos afirmaram freqüentar concomitantemente o curso técnico e a licenciatura em música e três alunos que freqüentam a graduação em música, dois do bacharelado e um da licenciatura, disseram que nunca cursaram conservatórios ou cursos técnicos.

Em segundo lugar, a pós-graduação em música não parece estar nos planos imediatos desses alunos. Apenas um aluno afirmou freqüentar curso de pós-graduação em música e três disseram que se preparavam para entrar. Todos os quatro alunos envolvidos, em algum grau,

com a pós-graduação em música ou já era formado em música, caso do aluno que estava na pós-graduação, ou estão frequentando uma graduação em música.

Apenas um aluno afirmou não frequentar e não ser formado em nenhum curso de música. Por fim, frequentar algum curso de música no momento do preenchimento do questionário obteve dezoito respostas ao total, sendo sete no conservatório ou curso técnico, quatro na licenciatura, seis no bacharelado e um na pós-graduação. A Figura 4.1-II sumariza as respostas obtidas sobre a formação musical dos respondentes.

Figura 4.1-II: número de respondentes por grau de formação em música



Em termos do repertório que os alunos respondentes afirmaram ser de sua preferência, algumas categorias emergiram como predominantes. Os grandes períodos da história da música (o renascimento, o barroco, o clássico e o romântico) estavam, ao menos um deles, presentes em dezenove das vinte respostas. Inclusive, o nome de Bach foi citado por duas vezes.

O repertório para violão composto no século XX foi citado em treze respostas e recebeu uma nomenclatura variada, fato já esperado devido à quantidade de correntes estilísticas surgidas no período. Música do século XX, música moderna, música contemporânea, tendências vanguardistas, repertório segoviano e até o nome de Villa-Lobos apareceu para corroborar a preferência dos alunos por esse repertório. Embora a música do século XXI não tenha recebido nenhuma menção específica, ela pode estar implícita em algumas das variantes mencionadas, por exemplo, música contemporânea ou tendências vanguardistas.

Referências à música brasileira foram feitas quatro vezes sem que o respondente especificasse a que tipo de música brasileira se referia. Rótulos estilísticos especificando alguma tendência nacionalista, não necessariamente brasileira, foram citados por três vezes, sendo uma menção para a MPB, uma para Choros e uma para Flamenco.

O repertório de preferência tido como predominante na escolha desses alunos parece concentrar-se nos grandes períodos da história da música e nas diversas correntes estilísticas do século XX. Essa preferência pode dizer algo sobre o que é ministrado a esses alunos nos cursos de música que eles freqüentam ou freqüentaram.

Quando a pergunta versava sobre as principais motivações que levaram a participação do aluno no festival, as respostas foram bem variadas. As principais categorias que surgiram foram: aprofundar o conhecimento musical, com doze respostas; assistir e participar de concertos e *master-classes*, com dez respostas; e conhecer outros músicos, com sete respostas. Como alguns festivais promovem, além dos concertos e *master-classes*, concursos de performance instrumental, três alunos afirmaram que um dos principais motivos de sua participação no festival foi exatamente o concurso. Outras categorias surgiram com menor

expressividade e não houve nenhuma menção específica que pudesse sugerir que a carreira de um intérprete-professor influenciasse a participação dos alunos no festival.

Uma importante consideração a ser feita sobre essas motivações é que os alunos esperam, ao menos, aprender alguma coisa durante um festival de música. Esse aprendizado pode se dar assistindo a concertos, assistindo a ou participando de *master-classes*, conversando com outros alunos participantes ou mesmo com professores no decorrer do evento. Aprender música certamente é uma expectativa latente dos participantes de festivais.

Certamente, o reduzido número de alunos respondentes não permite uma generalização sobre o perfil dos participantes em festivais de violão no Brasil. Mas os traços aqui levantados forneceram indícios sobre características gerais daqueles que procuram *master-classes* em violão em termos de faixa etária, formação musical e preferências de repertório. Uma proposição inicial sugerida por esses dados indica uma concentração dos estudos instrumentais na música escrita de tradição europeia. Tais indícios podem ser pesquisados com mais profundidade em uma amostra maior. Passemos, agora, à análise das entrevistas realizadas com alguns professores de *master-classes*.

4.2. A MASTER-CLASS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Os dados obtidos com a entrevista realizada com alguns professores forneceram informações importantes de como eles vêem uma *master-class*⁴⁶. Primeiramente, o ato de ministrar uma *master-class* parece ser empiricamente aprendido, principalmente através da observação. Os professores, quando perguntados sobre como desenvolveram as habilidades de ministrar uma *master-class*, concordavam com a assertiva acima. O professor B afirmou que:

⁴⁶ Analisamos somente as entrevistas realizadas com os três professores que tiveram suas *master-classes* selecionadas para a parte qualitativa desta pesquisa. As letras que dão nome aos professores estão associadas às *master-classes* que eles ministraram. Por exemplo, o professor A ministrou a *master-class* 1, e assim por diante. O formato da entrevista, seus objetivos e questões abordadas foram vistos no item 3.5.4.

Eu nunca me preparei assim, especificamente, pra trabalhar no formato master-class. Mas, basicamente, eu como aluno participei de muitas e assim eu tinha já uma idéia de como as coisas funcionavam. O legal da master-class é você pegar um aluno e trabalhar com ele as coisas dele, pra ele basicamente abrir o leque, enfim.

O professor C disse:

Bom, primeiro assistindo e participando de várias. Quando você assiste, você percebe como o professor lida primeiro com o aluno, depois com o público que ta assistindo e tudo isso foi que ajudou. Participando, assistindo e aprendendo porque não é só a parte técnica da música em si, mas é como a pessoa se apresenta e como ele passa as idéias também.

E o formato de ensino de uma aula individual de instrumento musical também parece fornecer idéias para o trabalho do professor no formato *master-class*. Muitas semelhanças entre ambos os formatos foram abordadas, mas uma diferença apontada reside na presença do público, que os professores esperam que também aprendam alguma coisa. O professor B afirmou:

Tem professores que, às vezes, concebem a master-class como uma aula individual com outras pessoas assistindo, né. A minha concepção, eu dou aquele atendimento, eu uso a aula individual mais ou menos como um roteiro pra coisa explicar mais a fundo, certas questões pra generalizar. Então, basicamente, é nesse formato que eu trabalho.

O professor A comentou:

Uma porção de gente olhando lá eu dar aula e esperando que eu fale alguma coisa. E aí eu falei exatamente como se fosse uma aula individual. Dar master-class ou uma aula individual eu vou o que? Eu vou não necessariamente corrigir, eu vou acrescentar alguma coisa. Eu tenho que acrescentar alguma coisa pra despertar nele, entende, um mínimo do trabalho posterior (...). Então foi exatamente o que eu fiz, eu fui dando master-class como se eu tivesse dando uma aula individual. Eu vou, eu vou pelos pontos em que ele tem uma certa dificuldade, né.

Outra diferença apontada está no corte transversal que a *master-class* representa na formação do aluno. O professor A comentou sobre uma característica de um aluno de *master-class*:

Numa master-class você já pega alguém que tá pronto, entende. Você tem que dar uma espécie de acabamento. O que que falta? Na master-class é isso aí. A master-class nunca é um momento de formação do aluno, é informação. A master-class dá informação pro aluno.

Como as características da *master-class* foram vistas com alguma semelhança em relação a uma aula individual de instrumento musical, era de se esperar que os recursos didáticos disponíveis em uma fossem empregados em outra. E nesse sentido foram as respostas obtidas. A questão sobre como julgar o que é erro e o que é diferença de concepção interpretativa e a preocupação do professor em não ser redundante ou ininteligível deixou emergir algumas características mais profundas de como a *master-class* é pensada pelos professores. A primeira delas, já esboçada no excerto acima, sugere um caráter de aula expositiva que começou a ser desenhado para a *master-class*. O professor C disse:

Sim, sim. Como eu coloquei aqui com alguns alunos, é que eu tento ser bem claro com eles. Pra mim, pra minha pessoa isso soa assim e acho que isso tem que ser feito. Música é muito ampla e as interpretações graças a Deus que ninguém toca igual. E, acho que existem coisas que realmente, às vezes, é falta de conhecimento estilístico do aluno, às vezes é falta de uma boa leitura, falta de atenção. E isso a gente pode classificar como um certo tipo de erro. Mas, coisas da interpretação, como eles fazem as frases e etc, algumas coisas você vê que são vacilos mesmo. Não prestam atenção na linha da frase, em como se faz as dinâmicas e aí a gente é obrigado a falar.

O professor A afirmou:

Não, eu não sei se ele sabe. Eu sei que ele toca alguma coisa. Agora a gente precisa saber se o que ele tá tocando ele sabe que tá tocando. Então, pra mim, o que ele sabe ou deixa de saber, eu vou apontar os pontos, entende, os lugares onde ele tem que acrescentar. Onde ele

tem que modificar. O que que ele tem que melhorar na percepção dele.

Um segundo caráter que emergiu foi a opção pela inteligibilidade feita pelos professores, sem receio da redundância. A redundância é vista como uma oportunidade de redescobrir aspectos fundamentais do desenvolvimento musical, tanto para o aluno que participa ativamente da *master-class* quanto aquele que assiste a aula de outros. A preocupação do professor B é expressa abaixo:

É a experiência que vai te dando a sensibilidade pra saber que quando passo a informação e olho pros meus alunos e sinto que ele ta percebendo, que ele ta entendendo tudo direito. Quando eu percebo, no olhar dele, que ele ta ali atento, concordando, ou no olhar dele eu percebo que ele não está entendendo, então eu retomo. Eu não tenho muito receio de ser redundante por que pra mim, você viu a aula do XXXX⁴⁷, ele já toca, mas poderia fazer algo mais sofisticado, mas, porém, eu ia deixar passar algumas coisinhas que são, olha minha fixação nos fundamentos da técnica.

Sobre o perfil dos alunos que procuram a *master-class*, os professores optaram por não apontar um traço que seja predominante em relação a outro. Não houve menção a questão da idade ou da formação musical institucional que esses alunos apresentam comumente, mas, em termos de performance, o desnível na execução instrumental foi enfatizado. Sobre a existência de um perfil, o professor B comentou:

Um perfil não. Aliás, esse é um dos grandes problemas das master-classes, é o desnível entre os alunos. Isso é difícil de você trabalhar. Por que, dependendo se você tem um aluno muito bom, já está num nível de resolução grande, você não vai precisar trabalhar fundamentos. Você vai partir pra elementos mais próprios pra ele, como técnica aplicada à interpretação, concepção musical, do som, conhecimento das formas musicais, como esse conhecimento vai interferir na interpretação, como ele vai usar a técnica pra poder explicitar as formas musicais, a estrutura musical. Numa etapa mais

⁴⁷ Nesse momento o professor fala o nome do aluno. Toda vez que isso ocorrer, omitiremos os nomes para mantermos o anonimato.

aprofundada do trabalho, você trabalha um pouco mais as idéias do que a mecânica né. E, agora a questão do desnível é complicada. Às vezes você tá trabalhando num nível muito alto com um aluno e tem três ou quatro que tão ali aprendendo a mexer o dedinho, não sabe nada de posição, então fica um assunto muito árido pra eles. Fica longe da possibilidade deles aprenderem e apreenderem alguma coisa.

Já o tipo de repertório tocado parece ser recorrente. Obras de compositores brasileiros, principalmente Heitor Villa-Lobos, e alguns outros bem representativos do repertório violonístico, como Leo Brouwer e Johann Sebastian Bach, foram vistas como parte de um rol comum de obras tocadas em *master-classes*. Alguns tipos de obras, em especial as contemporâneas, foram vistos como pouco tocadas. O professor C disse:

Normalmente tem coisas que a gente já sabe, viajando pelo Brasil, conhecendo muita gente, o que não vão tocar. Então, normalmente, o século XX, uma linguagem um pouco mais atual, mais contemporânea, você vê pouca gente tocando. Por exemplo, eu nunca vi ninguém tocar em master-class o Changes do Elliott Carter.

Na mesma linha do excerto acima o professor A comentou:

Raramente vai aparecer algum tocando a Sonata do Leo Brouwer. Ou os três tentos do Henze. Alguma coisa assim, isso é muito raro.

Mas, dentro desse repertório pouco tocado, poderia aparecer alguma obra que o professor não tivesse estudado anteriormente ou que nem chegou a conhecer. Exatamente sobre esse ponto versava outra pergunta feita na entrevista. Há diferenças entre ministrar uma aula sobre uma obra bem conhecida, ou uma que nunca estudou antes, ou mesmo uma que nem chegou a conhecer? Os professores não colocaram o fato de não terem estudado anteriormente, ou de não conhecerem a obra, como empecilho para a realização da *master-class*, mas a partitura é considerada essencial nessas condições e o professor deve ter uma consistente leitura à primeira vista. De uma maneira geral, a abordagem é vista como

semelhante. As especificidades, quando apontadas, residem nas resoluções técnicas que os professores podem dar a certas passagens musicais. O professor B comentou:

Eu acho que há alguma diferença de abordagem em alguns aspectos e em outros não. Por exemplo, aspectos relacionados às formas musicais e a tudo que você consegue analisar apenas olhando a partitura, eu acho que esse tipo de aspecto não faz muita diferença se eu como professor tocar ou não a obra. Mesmo que eu não toque, se algum dia eu for estudar pra tocar eu tenho a concepção dela por que eu tenho na mão um papel. Agora, as diferenças acontecem é na especificidade, é na questão da resolução da técnica, da digitação. Aí, uma obra que já foi executada pelo professor, a abordagem dele nesse nível mais detalhado, há uma diferença sim. Por exemplo, se eu for dar aula de uma música que eu nunca toquei pra um aluno, certas soluções eu não vou ter de antemão. Eu vou ter que, talvez, criar ali na hora. Às vezes ele tá com uma dificuldade ali numa passagem e eu vou ter que pegar a partitura, ler e tentar achar uma solução sendo que a solução nem sempre vem na hora que você tá ali. Ela vem só quando você estuda a música e passa muito tempo estudando ela e aí você descobre a solução. Nesse sentido, a peça já executada, já conhecida do ponto de vista da execução mesmo, faz uma diferença. Eu levo uma certa vantagem nesse sentido. Mas não impede, não muda tanto assim, não impede de trabalhar uma música que eu desconheça, contanto que eu tenha a fonte pra eu enxergar.

O professor C concordou:

Tem uma certa diferença. O fato de conhecer uma peça e ter tocado durante bastante tempo você conhece, em tese, ela de trás pra frente. Então você tem, digamos, mais bagagem pra isso. Você dar aula de uma música que você nunca leu, nunca tocou mas você conhece tem aquela coisa que há certos pontos que talvez não consiga ser tão exato com o aluno, que você nunca experimentou no dedo. Às vezes a gente ouve tocar a música e etc, e o aluno toca e a gente não sabe exatamente o quão difícil é fazer aquela passagem, nunca experimentou.

As entrevistas realizadas com os professores sugeriram como eles vêem, de uma maneira geral, a *master-class*. Eles pareceram adotar a aula individual de instrumento como roteiro de procedimento de ensino em um formato expositivo. Os alunos participantes foram considerados com um variado nível de performance, apresentando um repertório que era

esperado com previsibilidade. E, independentemente da obra executada, o professor se colocava na condição de ter que falar alguma coisa. Replicações desse roteiro de entrevista podem corroborar, ou não, tais afirmações.

4.3. ANÁLISE QUANTITATIVA DE CENTO E TRINTA *MASTER-CLASSES*

A partir de agora mostraremos, com base numa amostra de cento e trinta eventos pesquisados, as relações de tempo estabelecidas em uma *master-class*. Com o auxílio dos aplicativos estatísticos *Excel* e *Statistical Package for the Social Sciences*, ou SPSS, como é mais comumente conhecido, procuramos medidas de tendência central para a duração de uma *master-class*. Pesquisamos, também, a influência que a duração da obra executada pelo aluno exerce na duração final da *master-class* e o tempo que o aluno leva, desde o início da *master-class*, até realmente iniciar sua performance da obra. Por fim, mostramos como o tempo é dividido entre professor e aluno, e os resultados sugerem que o primeiro concentra-se em falar e o segundo em tocar.

4.3.1. A DURAÇÃO DE UMA *MASTER-CLASS*

A primeira questão que emergiu durante a análise quantitativa foi exatamente a seguinte: quanto tempo dura uma *master-class*? A pergunta é uma consequência das particularidades que esse formato de ensino instrumental carrega consigo. A duração de uma *master-class* nem é bem regulamentada, como os cinquenta minutos de uma aula em uma instituição escolar, e nem tradicionalmente estabelecida, como o tempo de uma hora que geralmente têm as aulas particulares de instrumento musical.

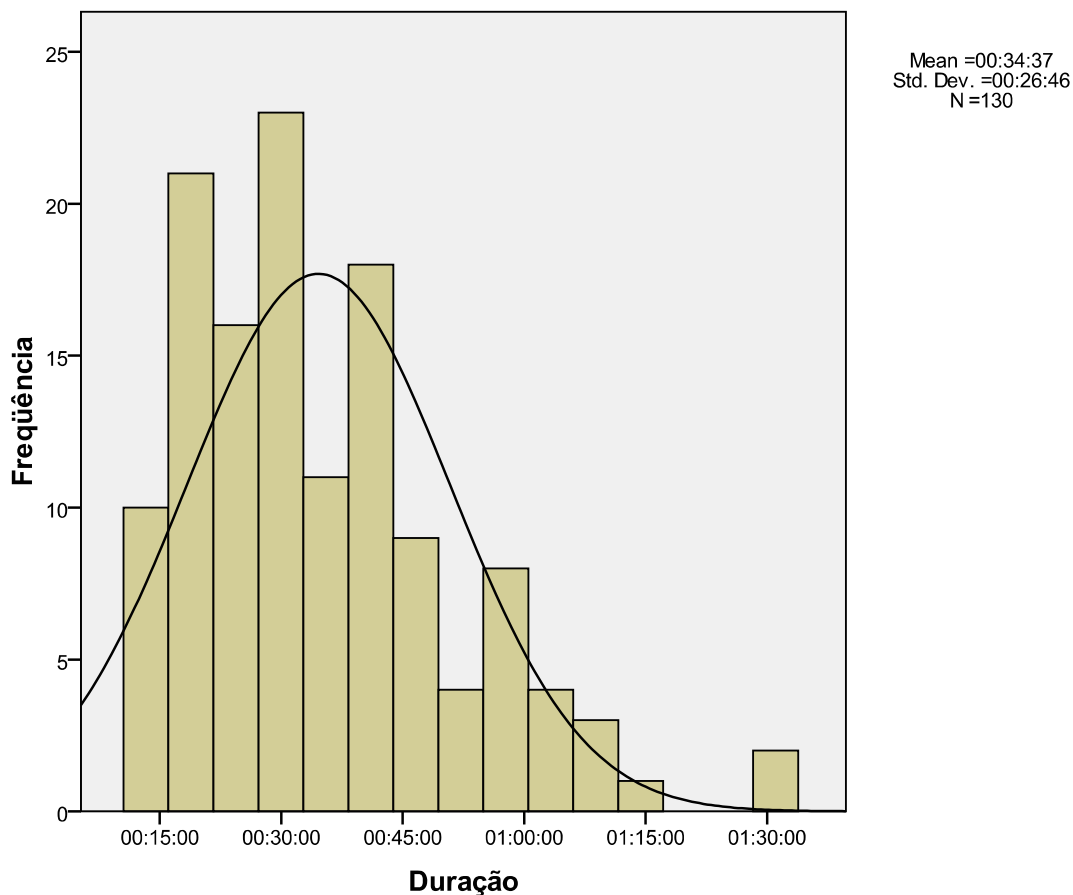
Para tentarmos responder a essa questão organizamos em ordem crescente as durações das cento e trinta *master-classes* pesquisadas. Assim, pudemos claramente perceber a enorme

diferença que houve entre a *master-class* mais curta, que durou dez minutos e trinta e um segundos, e a mais longa, com duração de uma hora e trinta e dois minutos e cinco segundos. A análise descritiva dos dados apresentou, para as durações das *master-classes*, uma média de trinta e quatro minutos e trinta e sete segundos e, como era esperado, visto a diferença exposta a pouco, uma grande variabilidade, retornando um desvio padrão de vinte e seis minutos e quarenta e seis segundos (na nomenclatura da estatística temos, então, $N = 130$, $Mean = 00:34:37$ e $Std. Dev. = 00:26:46$).

O intervalo de confiança estipulado para o cálculo da média foi de noventa e cinco por cento. Os limites inferior e superior desse intervalo são, respectivamente, trinta e um minutos e quarenta e oito segundos e trinta e sete minutos e vinte e seis segundos. Isso significa que podemos, estatisticamente, dizer que temos noventa e cinco por cento de certeza que esse intervalo engloba a duração média real de todas as *master-classes* pesquisadas, aqui ou não.

Em nossa amostra notamos que a maior parte das *master-classes* apresentaram durações superiores a vinte minutos e inferiores a quarenta e cinco minutos. Essa concentração, não compensada pela baixa frequência de *master-classes* com duração superior a uma hora, mostrou uma assimetria positiva para a curva normal. Houve, inclusive, alguns intervalos de duração com frequência igual a zero. A Figura 4.3-I exemplifica melhor tais afirmações apresentando um gráfico da frequência de ocorrência por intervalo de duração das cento e trinta *master-classes* pesquisadas com a representação da assimetria da curva normal.

Figura 4.3-I: duração média das *master-classes* obtida pela curva normal



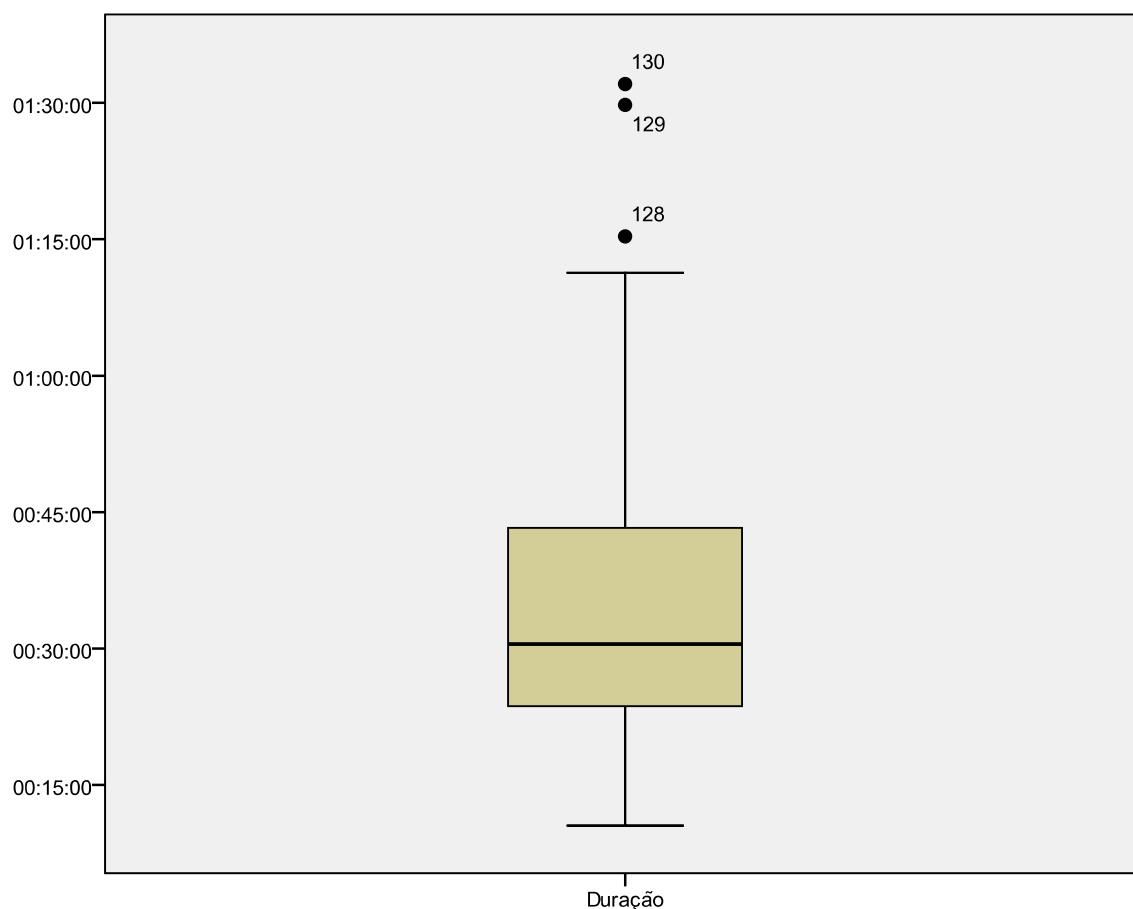
Uma representação da curva normal que apresenta uma assimetria significa dizer que os valores da média e da mediana dos dados que geraram essa curva são diferentes. Enquanto a média nos retorna a média aritmética dos dados coletados, a mediana é um valor que divide o conjunto de dados coletados exatamente ao meio. Em nosso caso teremos, então, sessenta e cinco *master-classes* com duração inferior ao valor da mediana e sessenta e cinco *master-classes* com duração superior. A mediana apresenta uma vantagem analítica em relação à média, pois não é tão sensível a dados com valores que divergem demasiadamente da tendência central. Por exemplo, na Figura 4.3-I, vista acima, parece que algumas durações, como as *master-classes* em torno de uma hora e meia, destoam da maioria dos dados.

O *boxplot*, ou diagrama de caixa, é uma forma gráfica conveniente de apresentar uma tendência central dos dados através da mediana. O retângulo do *boxplot* representa cinquenta por cento dos valores centrais da distribuição dos dados. A linha que corta horizontalmente o retângulo é a mediana. As linhas verticais que nascem abaixo e acima do retângulo apresentam, respectivamente, o menor e o maior valor observado, desde que esses valores não superem uma razão dos valores de tendência central⁴⁸. Os pontos que ficarem abaixo ou acima desse limite são chamados *outliers*, ou observações atípicas.

Para nossa amostra temos que cinquenta por cento das *master-classes* duraram entre vinte e três minutos e quarenta e dois segundos e quarenta e três minutos e treze segundos. O valor da mediana é de trinta minutos e vinte e nove segundos. A menor e maior observações foram de *master-classes* que duraram, respectivamente, dez minutos e trinta e um segundos e uma hora e onze minutos e dezenove segundos. Três *master-classes* tiveram durações que foram consideradas como atípicas. A Figura 4.3-II apresenta graficamente os valores discutidos.

⁴⁸ O *boxplot* apresenta, em termos estatísticos, a menor observação (X_1), o primeiro quartil (Q_1), o segundo quartil (Q_2), o terceiro quartil (Q_3) e a maior observação (X_2). Os 50% dos valores centrais são representados pela diferença $Q_3 - Q_1$. Q_2 é a mediana. Os *outliers* são valores inferiores a $[Q_1 - 1,5(Q_3 - Q_1)]$ ou superiores a $[Q_3 + 1,5(Q_3 - Q_1)]$ (Beran, 2004).

Figura 4.3-II: duração mediana das *master-classes* obtidas pelo boxplot



A análise da média e da mediana sugerem que as *master-classes* têm durações que giram em torno de trinta minutos. Mas tal duração deve ser vista com moderação, pois o grande desvio padrão apresentado pelos dados coletados (Std. Dev. = 00:26:46) mostra que esse valor pode ser bem diferente.

A duração de uma *master-class* parece ser o resultado de um complexo de fatores que torna difícil sua previsibilidade. Entre esses fatores podem estar: características individuais da prática de ensino do professor; limites de horário impostos pela organização do festival no qual a *master-class* ocorre; o nível de performance em que se encontra o aluno; o grau de dificuldade da obra executada; e mesmo a duração da obra executada pelo aluno. Discutiremos, a seguir, um pouco mais sobre este último.

4.3.2. RELAÇÃO ENTRE A DURAÇÃO DA *MASTER-CLASS* E A DURAÇÃO DA OBRA EXECUTADA PELO ALUNO

Quando pensamos na duração de uma *master-class* parece-nos razoável supor que a duração da obra executada pelo aluno nessa *master-class* exerça algum tipo de influência. A lógica do raciocínio seria a seguinte: quanto mais tempo o aluno toca para o professor, mais coisas o professor teria para falar para o aluno e, conseqüentemente, maior seria a aula. Para investigar essa influência, elaboramos um gráfico que coloca a duração da *master-class* como uma variável dependente da duração da obra executada pelo aluno.

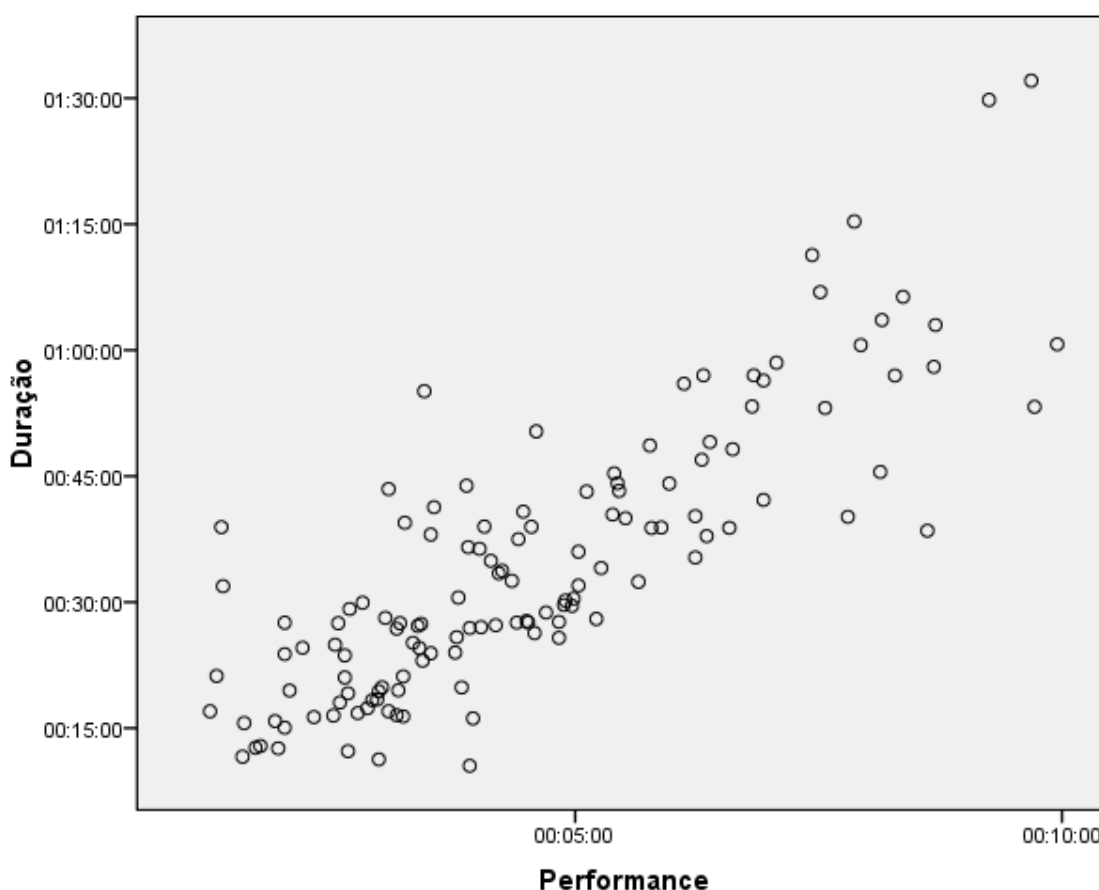
Um modelo de análise que avalia o grau de dependência de uma variável em relação à outra é a regressão linear. Esse modelo pretende reduzir a uma reta a relação entre as duas variáveis para prever com determinado grau de certeza a dependência entre elas. E assim fizemos com a duração da *master-class* (variável dependente) e a duração da obra executada pelo aluno (variável independente). Mas, antes de iniciarmos nossa análise propriamente dita, precisamos esclarecer algumas particularidades das observações realizadas.

A primeira particularidade é a interrupção que o professor fez na performance do aluno em algumas das *master-classes* estudadas. Isso acontecia principalmente quando na obra havia seções musicais que eram idênticas ou muito semelhantes a seções anteriores. Um exemplo disso foi o de um aluno que tocou o primeiro movimento da *Sonata em C* de Mauro Giuliani. Assim que o aluno terminou o desenvolvimento da *Sonata em C*, o professor o interrompeu e começou a dar suas dicas de performance. O mesmo aconteceu com um aluno que tocou o primeiro movimento da *Sonata III* do compositor mexicano Manuel Maria Ponce. A segunda particularidade diz respeito a obras do tipo tema com variações. Ocorreu, às vezes, de o aluno tocar as variações intercaladas por dicas de performance do professor. Assim foi com as *master-classes* do *Nocturnal* de Benjamin Britten e do *Theme and Variations* de

Lennox Berkeley. Visto isso, estamos certos que a duração da obra executada pelo aluno nem sempre é a duração real média da obra e essa execução nem sempre é ininterrupta.

Em nossa amostra (N = 130) avaliamos que há uma relação entre as variáveis, mas que essa relação não é muito forte ($R^2 = 0,693$)⁴⁹. A Figura 4.3-III sugere, embora seja nítida a baixa força da relação, visto a grande dispersão dos dados, uma certa dependência entre a duração da *master-class* e a duração da obra executada pelo aluno. No eixo vertical temos a duração da *master-class* e no eixo horizontal temos a duração da obra executada pelo aluno.

Figura 4.3-III: relação entre as durações da *master-class* e da obra executada pelo aluno



⁴⁹ R^2 é uma medida estatística que traduz a força da relação entre as duas variáveis estudadas. Seu valor varia entre zero e um e, quanto mais próximo de um, maior a força da relação.

A baixa força da relação mostrada acima pode ser interpretada não apenas como uma fraca relação entre a duração da obra executada pelo aluno e a duração da *master-class*, mas sim como um indício da presença de outros fatores que podem influenciar a duração final de uma *master-class*.

4.3.3. UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DO MOMENTO EM QUE O ALUNO COMEÇA SUA PERFORMANCE

Vimos que uma das particularidades da *master-class* é o desconhecimento do professor em relação ao nível do desenvolvimento musical do aluno. Parece-nos razoável supor que o professor precise, já no início da aula, de informações acerca do desenvolvimento musical do aluno para começar a empregar as estratégias de ensino necessárias. Isso nos sugere que a obra que o aluno tenciona executar seja apresentada no começo da *master-class*.

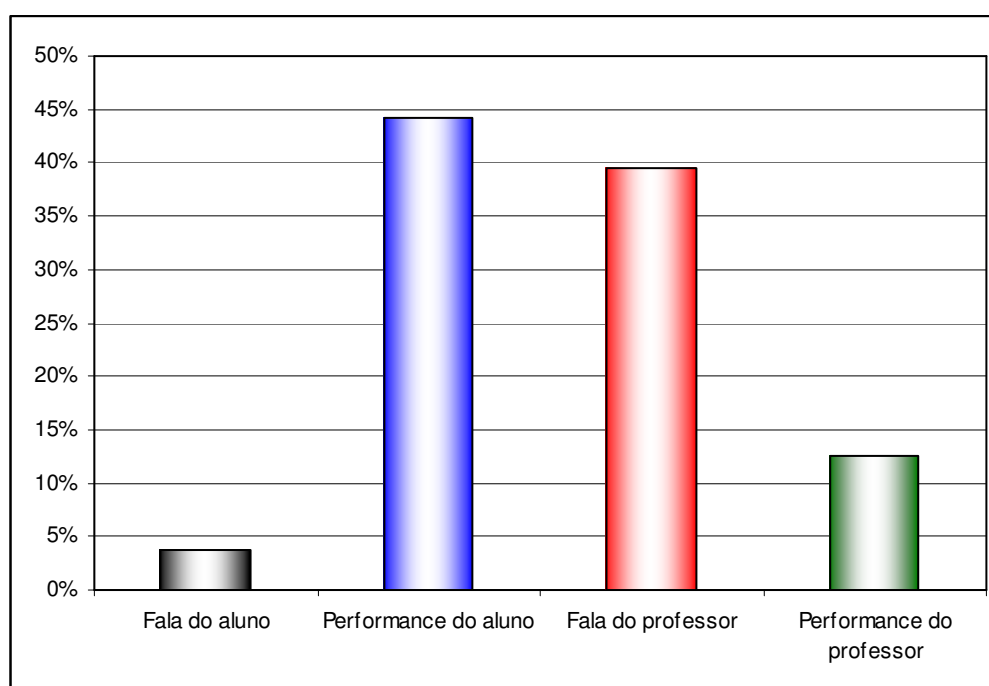
Para investigarmos essa questão medimos o tempo decorrido desde o início da *master-class*, ou seja, no instante em que o aluno senta-se, até o momento em que o aluno começa sua performance. Calculamos a fração de tempo que esse intervalo representou na duração total da *master-class* e tiramos uma média dos percentuais obtidos. Nossos resultados mostraram que, em média, o aluno inicia sua performance antes de decorridos 5% da duração total da *master-class*. Isso significa dizer que, em termos numéricos, se uma *master-class* dura trinta minutos, a performance do aluno é iniciada, em média, antes de decorridos um minuto e meio da aula.

Os resultados obtidos reforçam a suposição que a obra executada pelo aluno fornece informações sobre seu desenvolvimento musical e orienta o trabalho do professor durante a *master-class*. Parece que o desconhecimento inicial pode ser suprido pela performance do aluno.

4.3.4. O TEMPO DESPENDIDO ENTRE PROFESSOR E ALUNO EM UMA MASTER-CLASS

Após analisarmos quanto tempo dura uma *master-class* e uma possível variável que influencia nessa duração final discutiremos como esse tempo é gasto pelo professor e pelo aluno. Para tanto, dividimos a duração das *master-classes* em quatro unidades de análise. Medimos o tempo gasto com a fala do aluno, com a performance do aluno, com a fala do professor e com a performance do professor em cada uma das *master-classes* estudadas. Ao final tiramos uma média de cada uma das quatro unidades de análise e calculamos a fração que tais médias representavam do valor total. Os resultados, em percentuais, estão apresentados na Figura 4.3-IV.

Figura 4.3-IV: distribuição média do tempo gasto entre professor e aluno



A Figura 4.3-IV sugere que o tempo em uma *master-class* parece ser dividido igualmente entre o professor e o aluno. Nossos dados mostraram que, somando o tempo gasto com a fala e com a performance, o professor teve, em média, 52,1% do tempo da *master-*

class, e o aluno 47,9%, o que não representa uma diferença estatística significativa. O ponto a ser observado está em como professor e aluno gastam seu tempo.

Os dados sugerem que uma *master-class* é dominada pela performance do aluno e pela fala do professor. Daniel (2006) já apontava que a fala do professor seguida pela resposta musical do aluno concorda com vários outros estudos. A fala do aluno representou em quase todas as *master-classes* uma fração de tempo quase insignificante, em média 3,7% da duração total, e percebemos em nossas observações que na maior parte desse tempo o aluno limitava-se a responder perguntas pontuais feitas pelos professores. O aluno, quando de posse do tempo, colocava-se predominantemente por meio de sua performance (44,2%). Já o professor, embora passasse boa parte de seu tempo empregando estratégias verbais de ensino, uma média de 39,5% do tempo total, fez considerável uso da demonstração instrumental (12,6%). Essa complementariedade entre estratégias verbais e demonstração instrumental já era considerada pela literatura (Altenmüller and Gruhn, 2002; Woody, 2001; 2002; 2006; Zorzal, 2007).

Essa discussão nos mostra que a *master-class* é um formato de ensino de instrumento musical que privilegia pouco o diálogo verbal entre os envolvidos. A questão que permanece, e que precisa ser estudada de forma aprofundada, é se o aluno consegue expressar-se musicalmente somente por meio de sua performance ou se o tempo que o aluno gasta com sua performance é apenas reproduzindo idéias interpretativas sugeridas pelo professor.

4.4. ANÁLISE QUALITATIVA DE TRÊS *MASTER-CLASSES*

Da amostra de cento e trinta *master-classes* analisadas quantitativamente selecionamos, para análise qualitativa, um grupo de *master-classes* que satisfizeram os pré-requisitos já descritos. Como vimos, a intenção era escolher casos que apresentassem

diferenças no sexo, na idade, formação musical e região brasileira onde vivem os alunos participantes. Salientamos que não conseguimos trabalhar com casos que apresentassem diferenças no sexo, todos os alunos dos casos estudados qualitativamente são do sexo masculino.

As *master-classes* previamente selecionadas foram estudadas em termos das estratégias de ensino instrumental empregadas. As três *master-classes* apresentadas a seguir representam as categorizações observadas durante o estudo qualitativo.

4.4.1. MASTER-CLASS 1

A primeira aula selecionada contou com a participação de um bacharelado em violão do sexo masculino que contava, à época da realização da pesquisa, com dezessete anos de idade e residia na região Centro-Oeste do Brasil. A formação musical desse aluno incluía ainda uma passagem por um conservatório ou curso técnico em música, sem chegar a concluí-lo. Suas preferências, em termos de repertório no instrumento, residiam nos “*compositores clássicos e do século XX*”⁵⁰. O questionário de perfil preenchido por ele apontou, também, que os principais motivos de sua participação no festival eram “*aprimorar meus conhecimentos musicais e estar no círculo de acontecimentos do violão no Brasil*”. Tais motivações foram consideradas nas seguintes categorias: aprofundar os conhecimentos musicais e conhecer novos músicos. Esse perfil, em consonância com os dados vistos no capítulo 4.1, apresenta um aluno que tem tendências em concentrar seus estudos instrumentais na música escrita de tradição européia.

Já o questionário de características individuais de performance evidenciou que o aluno possuía um variado grau de dificuldade nos aspectos gerais de sua execução violonística

⁵⁰ Trechos entre aspas e em itálico no corpo do texto são excertos retirados das ferramentas de coleta utilizadas. Ou seja, são frases dos sujeitos pesquisados.

dentro dos três domínios, mas essa variabilidade tendeu mais para os maiores graus ($m = 3$ e $v = 1,5$)⁵¹. Enquanto o aluno considerou ter uma mínima dificuldade na variação timbrística e uma pequena dificuldade tanto em tocar sem tensão física quanto em adotar uma postura correta e executar a variação dinâmica, aspectos como escolher digitação apropriada, precisão rítmica, articular as notas, ser fiel ao estilo, tocar concentrado e lidar com o nervosismo foram relatados como sendo de grande dificuldade. Embora haja aspectos considerados de grande dificuldade tanto no domínio motor quanto no domínio cognitivo, é no domínio afetivo que o aluno apontou estarem seus maiores problemas. Tanto para o domínio motor quanto para o cognitivo tivemos $m = 3$, já para o afetivo tivemos $m = 4$. A Figura 4.4-I apresenta como o aluno julgou os aspectos gerais de sua execução violonística.

⁵¹ Como a numeração adotada no questionário trata de categorias, ou seja, é impossível dizer que um aspecto considerado de enorme dificuldade é cinco vezes mais difícil que um aspecto considerado de mínima dificuldade, a tendência central utilizada para o grau de dificuldade foi a mediana (m). Uma mediana maior ou igual a 3 tende aos maiores graus de dificuldade. A variabilidade (v) retorna a dispersão nos graus de dificuldade atribuído a cada aspecto da execução. Seu valor é calculado como a diferença entre o terceiro e o primeiro quartis ($Q_3 - Q_1$), ou seja, 75% e 25% respectivamente (para um aprofundamento desse procedimento analítico ver Beran, 2004).

Figura 4.4-I: aspectos gerais da execução violonística do aluno 1

Quando você estuda violão, qual o grau de dificuldade que você sente ao:					
Aspectos gerais da execução	Grau de dificuldade				
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar limpo	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar accelerandos e ritardandos	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5

Quando o aluno atribuiu graus de dificuldade aos aspectos específicos da obra executada durante a *master-class* pesquisada, os resultados mostraram diferença em relação aos aspectos que o mesmo aluno atribuiu à sua execução violonística de maneira geral. A dificuldade que o aluno atribuiu à obra, o *Scherzino* dos Prelúdios Americanos de Abel Carlevaro, tendeu aos menores graus da escala e apresentou uma variabilidade menor que nos aspectos gerais ($m = 2$ e $v = 1$). Os domínios apresentaram, quando analisados separadamente, os valores de $m = 2$ tanto para o motor quanto para o afetivo e $m = 3$ para o domínio cognitivo.

As grandes diferenças ficaram por conta do grau de dificuldade atribuído a escolher digitação apropriada e ser fiel ao estilo, que o aluno considerou de grande dificuldade em sua execução violonística geral, mas de mínima dificuldade na execução do *Scherzino*. A mínima

dificuldade sentida pelo aluno na escolha da digitação apropriada pode ser explicada pela escrita idiomática dessa obra e por essa partitura já trazer as digitações de mão esquerda e mão direita. O recorrente uso de cordas soltas e o emprego de uma digitação mais ou menos padrão são características não só do *Scherzino*, mas dos cinco Prelúdios Americanos de Abel Carlevaro. Já especulações sobre a mínima dificuldade em ser fiel ao estilo são mais incertas. O aluno pode estar familiarizado com a linguagem contemporânea, ou pelo menos com algumas de suas correntes, pois, como vimos anteriormente, compositores do século XX estão entre suas preferências musicais. A Figura 4.4-II apresenta como o aluno julgou os aspectos específicos da obra executada durante a *master-class*.

Figura 4.4-II: aspectos específicos da execução violonística do Scherzino

Quando você estuda essa obra, qual o grau de dificuldade que você sente ao:					
Aspectos específicos da obra executada	Grau de dificuldade				
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar limpo	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar <i>accelerandos</i> e <i>ritardandos</i>	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5

Sugere-se, com isso, que o *Scherzino* de Abel Carlevaro é, para esse aluno, uma obra dentro de suas capacidades violonísticas, mas ele apresenta, principalmente, algumas

dificuldades na execução dos aspectos do domínio cognitivo. Essas afirmações foram corroboradas pela entrevista feita ao professor e pela transcrição da *master-class* ministrada para esse aluno.

Durante a entrevista, o professor que ministrou essa *master-class* discorreu explicitamente sobre aspectos mais amplos da execução violonística sem se concentrar em aspectos específicos do *Scherzino*, embora conhecesse profundamente a obra. Em seus comentários a respeito desse aluno ficou evidenciada uma preocupação com a sonoridade geral do aluno, e ficou ainda mais claro que outros aspectos a serem trabalhados em seu desenvolvimento estão no domínio cognitivo. Ou seja, houve também uma ênfase em fazer o aluno refletir sobre a construção e execução de um plano consciente de performance em termos de dinâmica e agógica. Abaixo há uma pequena transcrição da entrevista:

Ele tocou perfeito, tocou maravilhosamente perfeito. Tocou impecável. Eu conheço bem a obra, foi quase que impecável. Agora, quais são os pontos que eu, no meu olhar do que ele ta fazendo, que ele poderia ter melhorado. Nas terminações, a sonoridade dele, além de ser doce, é mais escura. É uma sonoridade um pouco sombria, entende. No violão você tem que deixar mais brilhante o som, entende. Então são alguns detalhes que, pra minha percepção, veja bem, pra minha percepção, ele poderia apresentar aquela mesma obra, que ele toca muito bem, entende, de uma forma mais brilhante. Se a presença da música dele fosse mais vistosa. Você ta dando um espetáculo, você é o espetáculo. Você queira ou não, por mais que a gente queira falar que é aluno, você tem que vir, dar um concerto, é cultura, blá blá, mas é um espetáculo. Você tem que apresentar um espetáculo pra que as pessoas se liguem naquele espetáculo. Então ta faltando. Ta faltando a sonoridade. Ta faltando o que? A proporção. De uma forma decisiva, ritardandos, crescendos, acelerandos, entende. Ele não consegue fazer as coisas com uma certa proporção. Então o que ta, o que eu senti nele, assim, é que ele pode melhorar essas coisas. Se eu despertei nele essa necessidade, missão cumprida.

Quando foi perguntado ao professor se ele gostaria de acrescentar alguma coisa a mais sobre a performance desse aluno, já no final da entrevista, ele foi tácito:

Então, é como eu falei. Ele toca muito bem. Ele tem controle do trabalho que ele tá fazendo. A postura dele das mãos, a parte técnica dele foi muito bem trabalhada. Tá sendo um aluno bem orientado. A gente sabe de olhar, de ouvir, quando um aluno é bem orientado ou tem uma orientação, sei lá, meio defeituosa né. Coisa que compromete a música lá que ele vai tocar, quando é uma orientação superficial. Tocar por tocar, o que sair tá bom. Mas se ele tem alguns lugares que eu acho que ele poderia melhorar, vamos melhorar. Eu não sei qual o outro repertório que ele faz. A única coisa que ele tocou foi um prelúdio do Carlevaro e, pelo jeito que ele tocou aquele prelúdio, que é o Scherzino, ele pode muito bem tocar os cinco prelúdios do Villa-Lobos e os do Carlevaro. Ele pode muito bem tocar a Suíte Popular Brasileira do Villa-Lobos. Ele pode muito bem tocar os cinco prelúdios. Ele pode muito bem tocar os estudos do Sor. Ele pode tocar bem peças do Brouwer. Ele pode muito bem um repertório condizente com aquela mecânica, por que ele toca muito bem. Ele pode tocar Torroba, as peças de Espanha, que é um repertório que eu acho que se encaixaria bem nesse momento do trabalho dele, nesse determinado momento. Pra segmentar a técnica dele, pra segmentar o fundamento musical dele. Então, se eu fosse dar aula pra ele, eu mais ou menos saberia o caminho de repertório percorrer pra realmente fazer o trabalho render. Daqui a um determinado tempo, sei lá dois ou três anos etc, ele poderia passar pra um outro nível, pra um outro estágio do trabalho dele.

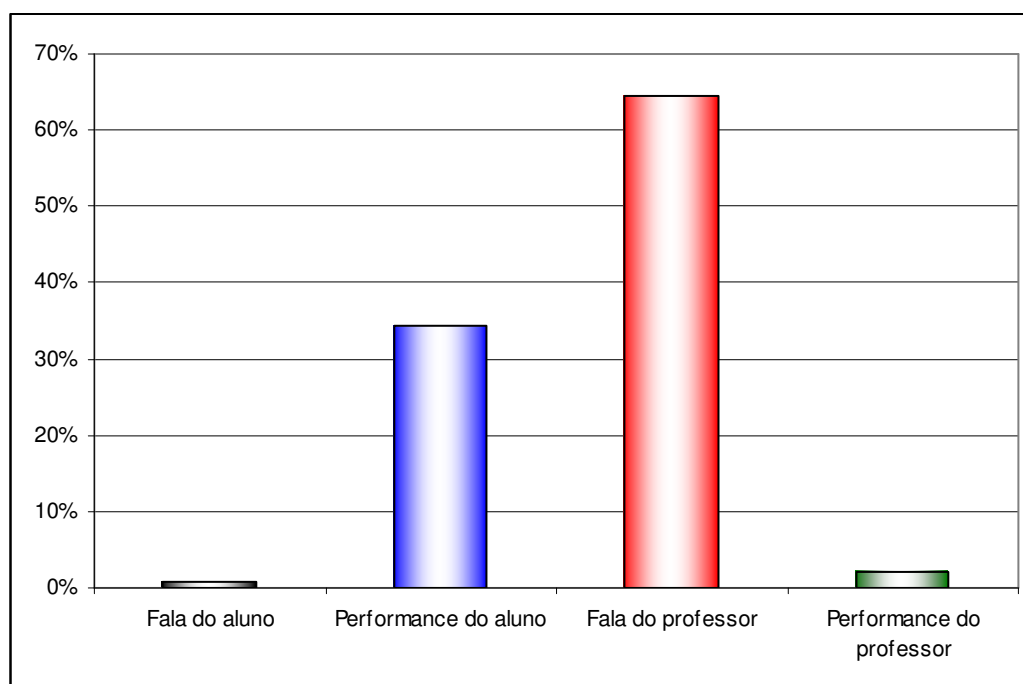
Vimos que, para o professor, o *Scherzino* de Abel Carlevaro é uma obra que se encaixa perfeitamente bem no desenvolvimento músico-instrumental deste aluno e há um repertório mais ou menos pré-definido a ser trabalhado até um outro estágio desse desenvolvimento ser alcançado. Observamos, também, que o professor considera que os aspectos do domínio motor foram, de uma maneira geral, superados para essa obra, à exceção de sua sonoridade geral, e ele faz menção a lugares que poderiam ser melhorados. Esses lugares ficaram evidentes serem do domínio cognitivo logo nas primeiras estratégias de ensino adotadas pelo professor após a performance do aluno. Aqui essas estratégias foram categorizadas como verbais de instrução com o uso de terminologia musical. Abaixo transcrevemos um pequeno excerto da *master-class*:

(04:57) PROFESSOR: Acho que tá perfeito o jeito que você faz. Pra essa música sua técnica tá muito clara e tal. Eu queria só sugerir pra

you take care of what with the music you have the accelerandos, the rittardandos, the crescendos, the diminuendos, etc..., do you understand? Do you make, leave... the complicated thing is that you use some elements of dynamics with a certain proportion, right? If you make a crescendo or a diminuendo, an accelerando, a rittardando, right, if you don't use a certain proportion it's all a little brusco.

A *master-class* ministrada totalizou onze minutos e dezessete segundos de duração e foi a segunda mais curta de todas as cento e trinta *master-classes* observadas. No início, enquanto o aluno afinava seu instrumento com um diapásão eletrônico, houve um rápido diálogo entre professor e aluno. Diálogo esse em que o professor fazia perguntas pontuais e o aluno respondia monossilabicamente. Com pouco menos de dois minutos o aluno iniciou a performance do *Scherzino*. Nessa *master-class* o aluno levou um tempo maior que a média para iniciar sua performance. A performance dessa obra durou dois minutos e cinquenta e nove segundos. A partir daí o professor discorreu, como afirmamos anteriormente, sobre aspectos gerais da performance do aluno. Assim, podemos perceber, no plano comparativo apresentado pela Figura 4.4-III entre a fala do aluno, a performance do aluno, a fala do professor e a performance do professor que essa *master-class* foi dominada pela fala do professor e pela performance do aluno.

Figura 4.4-III: distribuição do tempo gasto entre professor e aluno na *master-class* 1



Essa tendência de domínio da fala do professor e da performance do aluno em *master-classes* foi, em ordem inversa, prevista pelos dados apresentados na Figura 4.3-IV. Mas a diferença residiu no fato que, se na média das *master-classes* estudadas professor e aluno dividiam de forma quase equânime o tempo gasto, aqui o professor mostrou um domínio maior.

O professor passou 63,1% do tempo falando e 2,1% tocando e o aluno passou 0,8% do tempo falando e 34,1% tocando. Vale salientar que a performance do aluno ficou restrita à apresentação da obra, pois não houve, como comumente acontece, momentos onde o aluno executou pequenos trechos para fixar as sugestões do professor. Tais dados sugerem que essa *master-class* assumiu um formato semelhante ao de uma aula expositiva onde o aluno tocou somente para situar o professor do conteúdo a ser abordado. A característica de uma aula expositiva para as *master-classes* já havia sido levantada na entrevista com os professores.

Partiremos agora para uma análise minuciosa das estratégias de ensino empregadas e os respectivos domínios aos quais elas pertencem. A *master-class* começou com um breve

silêncio do professor logo após um momento em que o aluno afinava, quase que inaudivelmente para o público presente, seu instrumento. Esse momento de silêncio do professor foi entendido como pertencente ao domínio afetivo-computacional, pois permitiu ao aluno, dentro de uma perspectiva psicológica, um tempo para se concentrar sob a pressão da exposição. A primeira frase proferida pelo professor também foi entendida como pertencente ao mesmo domínio (“*Pena que não tem uma estante aqui, acho que vou usar isso. Isso aqui serve?*”) visto que sua intenção era oferecer ao aluno um recurso à falha de memória, dando a ele a chance de ler a partitura.

O contato visual estabelecido a seguir, que entendemos ser do domínio motor, mostrou o professor concentrado na movimentação das mãos direita e esquerda do aluno enquanto este executava alguns acordes. Em seguida, há um breve diálogo onde o professor pergunta o nome do aluno, diálogo que entendemos pertencer ao domínio afetivo-fenomenológico. Logo após, o professor se afasta para ouvir o plano de performance construído pelo aluno e, por isso, essa mudança na relação de proximidade foi categorizada como do domínio cognitivo. Outro breve momento de silêncio ocorre (domínio afetivo) antes de o aluno iniciar sua performance. A performance do aluno ocorre sem interrupções, pois, como vimos, o *Scherzino* não apresenta as características das obras que costumam ser interrompidas pelo professor.

A partir da performance do aluno fica evidente a predominância das estratégias verbais de ensino. O professor começa elogiando a parte técnica do aluno e logo em seguida, utilizando a terminologia musical, fala da falta de proporção dos elementos interpretativos. Gestos musicais complementam a idéia de proporção pedida pelo professor. Essa idéia de proporção foi entendida como pertencente ao domínio cognitivo e a complementariedade das várias estratégias de ensino já foi discutida na literatura (Sheldon, 2004; Woody, 2006).

A partir desse instante, o tema da *master-class* passa a ser a sonoridade do violão e nota-se uma ênfase no domínio motor. O professor começa falando do limite sonoro do instrumento e, nesse momento, aproxima-se do aluno para demonstrar, no instrumento do próprio aluno, a sonoridade pedida. Por optar fazer a demonstração instrumental sempre no instrumento do aluno, a relação de proximidade do professor passou a estar relacionada a essa estratégia. A linguagem figurada foi empregada para fazer analogias do timbre do instrumento a claro ou escuro e doce. Esse tipo de analogia é comum em aulas de violão (Zorzal, 2007). O emprego da linguagem literal corrobora as intenções das estratégias anteriores. Abaixo há um excerto da *master-class* com as estratégias empregadas pelo professor:

(07:12) PROFESSOR: Uma outra coisa também que eu queria sugerir pra você...

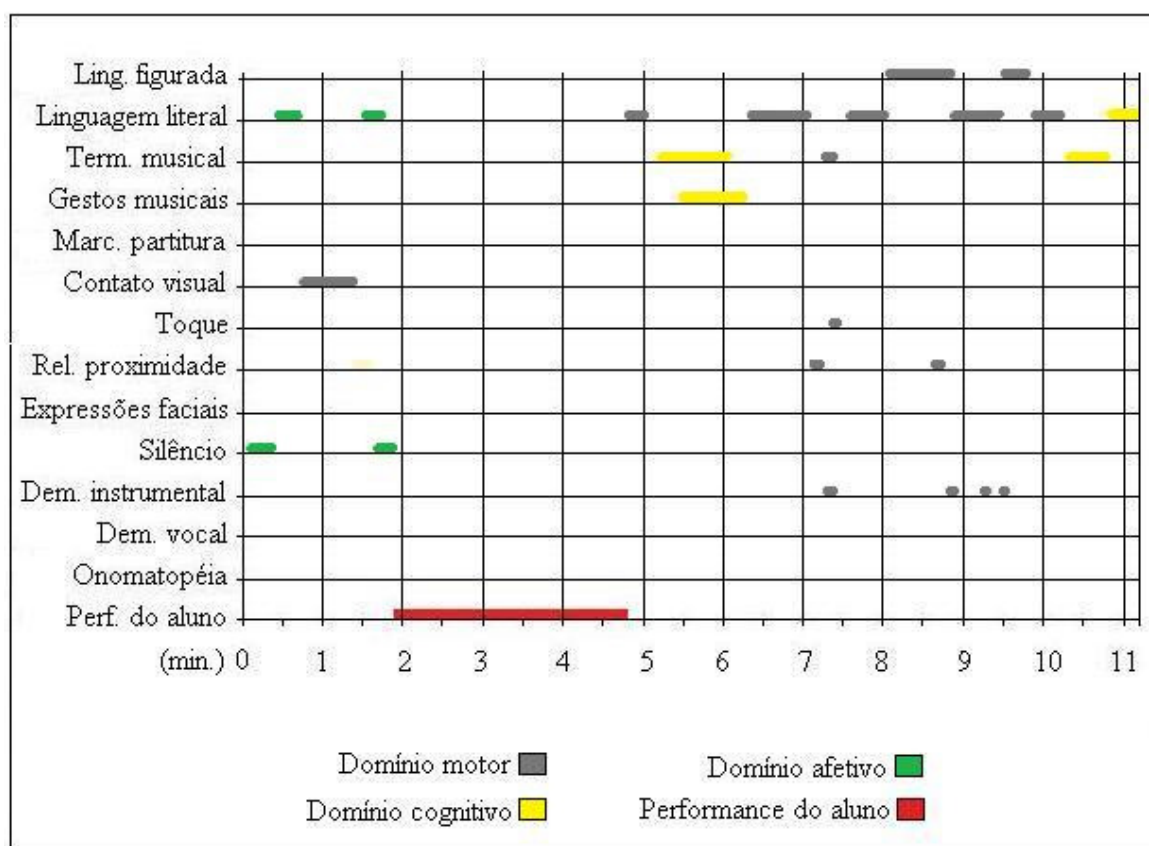
(07:13) O professor dá um leve tapa nas costas do aluno.

(07:14) O violão por natureza é um instrumento grave. Ele é um instrumento muito grave. Então você tem que sempre levar as coisas, a tua sonoridade sair um pouquinho mais clara. Deixa um pouquinho mais clara por que, não é metálico, não é aquela idéia de você levar pro cavalete, é deixar a sonoridade assim um pouquinho mais clara, começa a trabalhar esse tipo de coisa, a sonoridade, sem você ir pra uma região que o violão fica com uma sonoridade mais doce, mais escura, entende? Você permanecer ali. Você começou e tem que ter aquele, aquela sonoridade. Depois você tem que ter um certo equilíbrio pra você usar essa, entende, sonoridade que você conseguiu, e essa gama entre esse doce, né, esse doce, essa sonoridade escura, e essa gama que existe até essa sonoridade mais metálica.

Para finalizar esse conteúdo do domínio motor o professor volta a elogiar a técnica de execução do aluno. O final da *master-class* volta a ter como tema a proporção dos elementos interpretativos para, em seguida, o professor dar seus últimos conselhos e despedir-se do aluno.

A Figura 4.4-IV apresenta a duração, no eixo horizontal em minutos, da *master-class* e, no eixo vertical, a relação nominal das estratégias utilizadas da forma como foram descritas anteriormente. As estratégias categorizadas como pertencentes ao domínio motor receberam um destaque em cinza, as estratégias do domínio cognitivo receberam destaque em amarelo e as do domínio afetivo em verde. A performance do aluno foi destacada em vermelho.

Figura 4.4-IV: domínios e estratégias na *master-class* 1



Em termos quantitativos, vimos a predominância das estratégias verbais de ensino. As estratégias não verbais, embora fossem utilizadas em uma quantidade relativamente baixa durante a *master-class*, foram, em alguns momentos, empregadas intensamente. O silêncio, nas duas vezes em que ocorreu, estabeleceu-se por completo e por uma duração perceptível. O contato visual pode ser percebido pelo aluno por um momento, pois o professor inclinou-se acentuadamente em sua direção. A relação de proximidade mostrou um professor sempre de

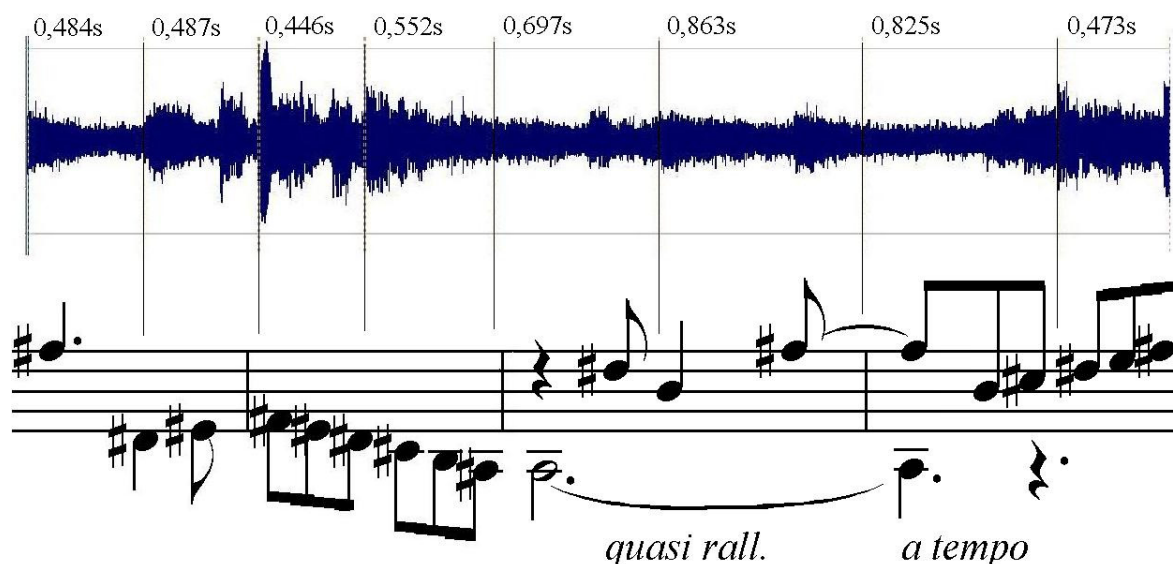
pé, percorrendo todo o palco onde a *master-class* ocorria. Os gestos musicais foram utilizados com uma grande amplitude e variedade de movimentos para enfatizar as proporções dinâmicas e agógicas. Essas estratégias foram consideradas como de alta magnitude. Já o toque, as expressões faciais e a demonstração instrumental foram considerados de baixa magnitude. Não foi identificado o emprego das seguintes estratégias de ensino: marcações na partitura; demonstração vocal; e onomatopéias.

Como vimos, os argumentos do professor para esse aluno concentraram-se em problemas no planejamento agógico e dinâmico do *Scherzino* e na sonoridade que o aluno tira do violão. Os planos agógico e dinâmico, tratados com o uso da linguagem com terminologia musical e enfatizados com os gestos musicais, foram vistos pelo professor como sem proporção. Durante toda a *master-class* o professor não apontou um único trecho na performance da obra onde houve essa falta de proporção, mas selecionamos dois para entendermos, através da análise do áudio, o emprego dessas duas estratégias de ensino.

A Figura 4.4-V traz os compassos de 11 a 14 do *Scherzino* de Abel Carlevaro. Na mesma figura, logo acima da partitura, temos a análise do áudio extraído da performance do aluno durante a *master-class*, com a duração, em segundos, de cada pulso. O compasso da obra é seis por oito. Podemos perceber, claramente, que o *rallentando* foi iniciado no segundo tempo do compasso 12, antes do momento indicado pelo compositor, e prolongou-se até após a indicação de *a tempo*. A literatura nos diz que a proporção matemática estabelecida no *rallentando* pode definir uma estrutura musical (Loureiro, 2006), e notamos que esse *rallentando*, além de prolongado, foi acentuado demais para a estrutura musical que ele pretendia definir. O professor mostrou que essa acentuação foi demasiada empregando também gestos musicais acentuados. As estratégias de ensino categorizadas como linguagem

verbal com terminologia musical e gestos musicais evidenciaram, nesse contexto, um problema no planejamento agógico na performance apresentada pelo aluno.

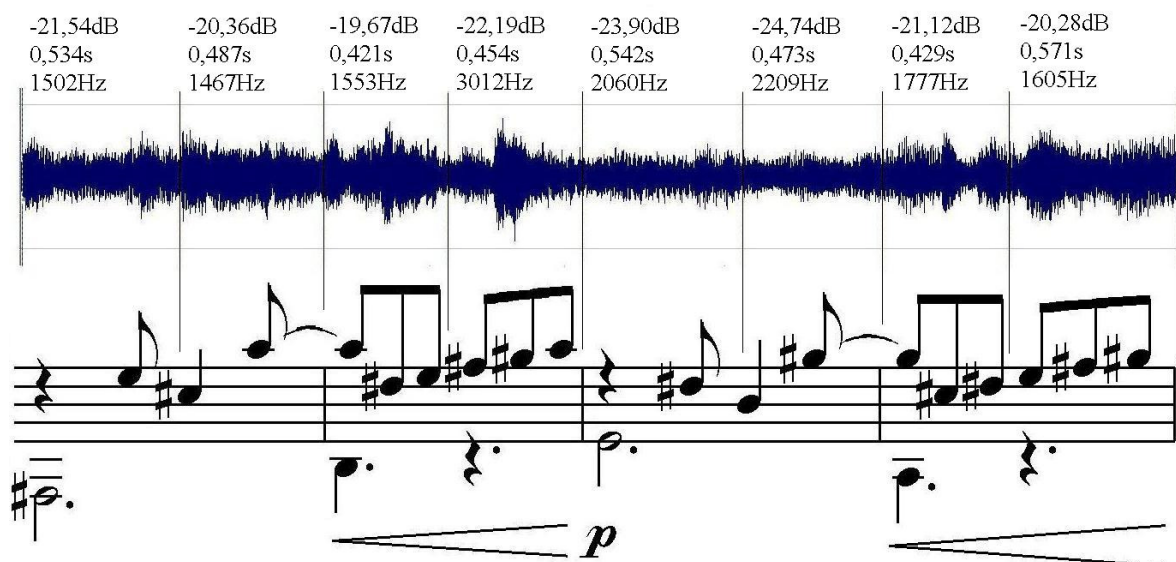
Figura 4.4-V: análise da performance dos compassos 11-14 do Scherzino



A falta de proporção também foi apontada no plano dinâmico. A Figura 4.4-VI, que apresenta os compassos de 17 a 20, também traz a análise do áudio da performance do aluno para esse trecho, nos mesmos moldes da figura anterior. Os parâmetros mostrados são a intensidade, em decibéis, a duração, em segundos, e a frequência, em hertz. No plano dinâmico vemos que o aluno realizou um *crescendo* do início do compasso 17 ao primeiro tempo do compasso 18 e a partir daí realizou um *decrescendo*. A indicação do compositor determinava que o *crescendo* deveria ser executado no compasso 18, e o compasso 19 deveria ser *piano*. Percebemos que o aluno seguiu as indicações de dinâmica nos compassos 19 e 20, apesar de serem as mesmas dos dois compassos anteriores. Essa falta de critério no planejamento dinâmico da performance do aluno ficou também evidenciada por meio do emprego da linguagem verbal com terminologia musical e de gestos musicais. As durações mostradas nessa figura apenas corroboram a inconsistência do planejamento agógico e a

variação inconstante nas frequências são indícios do problema de sonoridade apontado pelo professor.

Figura 4.4-VI: análise da performance dos compassos 17-20 do Scherzino



Percebemos que o professor preferiu, nessa *master-class*, uma abordagem holística sobre a performance do aluno. Ou seja, ele não se concentrou em problemas pontuais específicos da obra apresentada. As estratégias de ensino aqui empregadas serviram, principalmente, ao desenvolvimento dos domínios motor e cognitivo sem usar trechos do *Scherzino* para exemplificação. Isso nos sugere que, na concepção desse professor, os conceitos de performance apresentados pelo aluno são mais importantes que a obra que ele toca durante a *master-class* na determinação das estratégias de ensino utilizadas.

Por mais que o formato *master-class* possa ser visto como um corte transversal no desenvolvimento musical do aluno, ou mesmo como um caráter informativo, como foi ventilado na entrevista com os professores, a abordagem holística aqui tomada mostra que houve uma preocupação com a reflexão sobre aspectos gerais da aprendizagem e a construção de um grande quadro para a obra (Chaffin e Lemieux, 2004; Schon, 2000). O professor pode

ter contribuído significativamente para o desenvolvimento da capacidade reflexiva desse aluno.

4.4.2. MASTER-CLASS 2

A segunda aula selecionada contou com a participação de um bacharelado em violão, também do sexo masculino, que contava, à época da realização da pesquisa, com dezoito anos de idade e residia na região Sudeste do Brasil. A formação musical desse aluno não incluía passagens por outras instituições de ensino de música. Suas preferências, em termos de repertório no instrumento, estão no “*repertório erudito*”, um rótulo bastante amplo, mas que ainda pode se enquadrar dentro das características de um aluno que tem tendências em concentrar seus estudos instrumentais na música escrita de tradição européia. O questionário de perfil preenchido por ele apontou, também, que os principais motivos de sua participação no festival eram “*conhecer e explorar novas idéias de trabalho com relação ao estudo do instrumento e da teoria*”. Ou seja, podemos categorizar tais motivos como aprofundar seus conhecimentos musicais.

O questionário de características individuais de performance evidenciou que o aluno possuía um grau de dificuldade variado nos aspectos gerais de sua execução violonística dentro dos três domínios, mas essa variabilidade tendeu mais para os maiores graus ($m = 4$ e $v = 1,5$). Enquanto o aluno considerou ter uma pequena dificuldade em adotar uma postura correta e tocar sem tensão física, aspectos como escolher digitação apropriada, realizar saltos, ligados e arpejos, ser fiel ao estilo, lidar com o nervosismo e tocar de memória foram relatados como sendo de média dificuldade. De grande dificuldade foram considerados os aspectos tocar limpo, variação dinâmica, variação timbrística e tocar concentrado. Já os aspectos precisão rítmica, realizar acelerandos e ritardandos, articular as notas e transmitir

intenções musicais receberam atribuições de enorme dificuldade. Percebemos que os aspectos do domínio motor e do domínio afetivo foram considerados de graus de dificuldade menor que os aspectos do domínio cognitivo. Para os dois primeiros obtivemos $m = 3$, embora os aspectos do domínio afetivo tenham sido assinalados com uma dificuldade um pouco maior. Para o domínio cognitivo obtivemos $m = 5$, ou seja, deduzimos que aqui se concentram suas dificuldades. A Figura 4.4-VII apresenta como o aluno julgou os aspectos gerais de sua execução violonística.

Figura 4.4-VII: aspectos gerais da execução violonística do aluno 2

Quando você estuda violão, qual o grau de dificuldade que você sente ao:					
Aspectos gerais da execução	Grau de dificuldade				
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar limpo	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar accelerandos e ritardandos	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5

Ao atribuir graus de dificuldade aos aspectos específicos da obra executada durante a *master-class* pesquisada, o aluno deixou transparecer que os resultados possuem algumas diferenças em relação aos aspectos que ele mesmo atribuiu à sua execução violonística de maneira geral. A dificuldade mediana que o aluno atribuiu à obra, o Estudo IV de Heitor

Villa-Lobos, foi menor que a dificuldade assinalada para os aspectos gerais da execução violonística, embora com uma variabilidade maior ($m = 2$ e $v = 2$). Os domínios apresentaram, quando analisados separadamente, os valores de $m = 2$ tanto para o afetivo quanto para o motor e $m = 4$ para o cognitivo.

A maior diferença ficou por conta do grau de dificuldade atribuído à precisão rítmica, que o aluno considerou de grande dificuldade em sua execução violonística geral, mas de pequena dificuldade na execução do Estudo IV. A pequena dificuldade sentida pelo aluno na precisão rítmica do Estudo IV pode ser explicada pelas características composicionais apresentadas pela obra. Os acordes repetidos são a principal característica desse estudo e, por isso, sua rítmica é, quase em sua totalidade, escrita em semicolcheias. Outro aspecto que recebeu um escore com diferença considerável foi tocar concentrado. O aluno julgou que, em geral, sente uma grande dificuldade em tocar concentrado, mas a dificuldade torna-se pequena quando está tocando especificamente o Estudo IV. Explicações sobre o porquê dessa diferença em tocar concentrado podem não ser conclusivas apenas com os dados obtidos, mas percebemos que o aluno considera que essa obra está dentro de suas capacidades de execução e apresenta um grau de dificuldade um pouco mais elevado somente no domínio cognitivo. Para esse aluno a obra traz uma pequena dificuldade no domínio motor, mas exige atenção no domínio cognitivo. A exigência de atenção, dentro dos limites do que é exequível, é uma característica latente na obtenção de performances com qualidade e, de antemão, da capacidade de se concentrar (Chaffin and Lemieux, 2004; Williamon, 2004). Os outros aspectos específicos da obra receberam ou o mesmo grau de dificuldade dos aspectos gerais (adotar uma postura correta, tocar sem tensão física, escolher digitação apropriada, tocar limpo, variação dinâmica e variação timbrística), ou apenas um grau de dificuldade inferior (realizar saltos, ligados e arpejos, realizar accelerandos e ritardandos, articular as notas,

transmitir intenções musicais, ser fiel ao estilo, lidar com o nervosismo e tocar de memória).

A Figura 4.4-VIII apresenta como o aluno julgou os aspectos específicos da obra executada durante a *master-class*.

Figura 4.4-VIII: aspectos específicos da execução violonística do Estudo IV

Quando você estuda essa obra, qual o grau de dificuldade que você sente ao:					
Aspectos específicos da obra executada	Grau de dificuldade				
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar limpo	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar accelerandos e ritardandos	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5

Sob o ponto de vista do professor, a percepção das dificuldades sentidas pelo aluno apresentou algumas diferenças em relação a como o próprio aluno percebeu suas dificuldades. Embora o aluno tenha considerado um grau de dificuldade maior na execução dos aspectos do domínio cognitivo do Estudo IV, o professor, que se mostrou um aficionado nos fundamentos da técnica⁵², ponderou que esse aluno tem qualidades já bem desenvolvidas, mas precisa concentrar-se mais em alguns aspectos do domínio motor ainda não percebidos. Durante a

⁵² Essa fixação que esse professor afirma ter pelos fundamentos da técnica apareceu em vários momentos da entrevista. Um excerto que aparece neste trabalho pode ser visto na página 126.

entrevista o professor foi bastante breve em seus comentários sobre a performance do aluno, mas deixou claro que ele:

...tem muitos elementos bem trabalhados nessa música, né. E alguns outros assim que ainda falta um pouco de maturidade e um pouco de domínio dos recursos, principalmente de sonoridade. Domínio do equilíbrio dos dedos da mão direita, daquela mudança dos acordes, né. Então eu procurei com ele foi despertar a percepção dos defeitos através dos trabalhos de mostrar pra ele pegando um acorde apenas e começar a trabalhar o equilíbrio entre as vozes desse acorde. Isso tem a ver em equilibrar o peso dos dedos, o peso da ação do toque.

Um fato ocorrido durante a *master-class* pode ter contribuído significativamente para que o professor tenha concentrado suas atenções no domínio motor. Sem que o aluno percebesse, a unha postiça que ele usava no dedo anelar soltou-se durante a performance do Estudo IV. O professor, percebendo que o aluno não reparou a diferente sonoridade surgida devido à perda da unha postiça, pode ter considerado que o aluno deve trabalhar bastante esse aspecto da percepção da sonoridade, caracterizado anteriormente como diferenciação cinestésica.

Se na entrevista o professor ponderou sobre a percepção da sonoridade de uma maneira geral, durante a *master-class* ele também se concentrou na solução do problema pontual apresentado. Assim que o aluno terminou a performance do Estudo IV, o professor empregou, por um breve momento, estratégias voltadas para o domínio afetivo-fenomenológico, tanto verbal com linguagem literal quanto de expressão facial, talvez para diminuir o estresse da situação inusitada. Após esse momento de descontração, fica evidente a concentração de estratégias verbais com linguagem literal para tratar de questões do domínio motor. Assim mostra o excerto abaixo:

(04:40) O aluno termina sua performance.

(04:40) PROFESSOR: *Um a zero para o Estudo IV. Você viu que sua unha voou? Ou você nem reparou? (o professor sorri bastante).*

(04:46) ALUNO: *Nem reparei, nem reparei. A sorte é que a unha já cresceu e eu coloco por cima.*

(05:00) PROFESSOR: *Esse é um outro problema. Quando você coloca por cima, aí você vai tocar um pouquinho mais forte e ela pode fazer isso. Se ela estivesse por baixo dificilmente ela sairia por que tem a unha por cima. Eu trouxe um material de unha e posso te dar uma outra, se você tiver interesse. E aí eu passo umas idéias pra usar a unha postiça. Mas você precisa basicamente de três coisas, assim, pra dar uma melhorada na sua unha...*

Os aspectos do domínio cognitivo, que o aluno considerou sentir graus de dificuldade elevados, também foram intensamente trabalhados durante a *master-class*. Mas antes de uma minuciosa análise qualitativa das estratégias de ensino e de seus respectivos domínios para essa *master-class*, vejamos como ela se comportou quantitativamente.

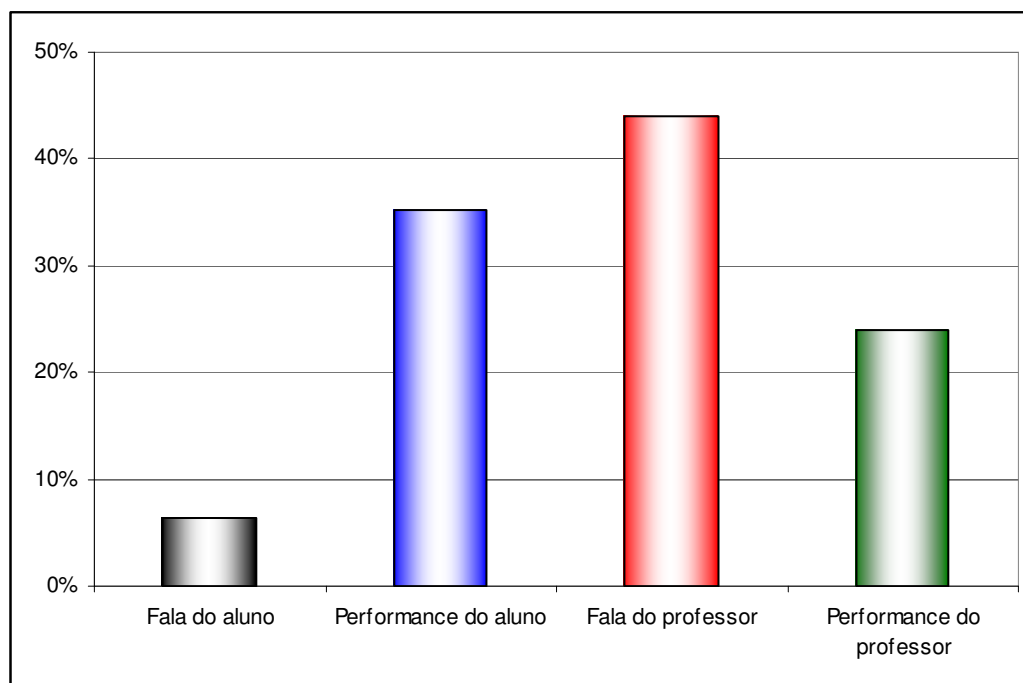
A *master-class* ministrada totalizou vinte e quatro minutos e cinquenta e cinco segundos e estava ainda um pouco abaixo da duração média das *master-classes* observadas. A performance do Estudo IV desse aluno, que durou quatro minutos e oito segundos, foi iniciada após apenas trinta e quatro segundos do início da aula, e esse valor corrobora a suposição que essa performance é imprescindível para uma avaliação diagnóstica do professor. Essa performance ocorreu sem interrupções do professor, muito embora ele tenha empregado diversas estratégias de ensino enquanto o aluno apresentava o Estudo IV.

Em termos de divisão do tempo gasto por cada um na *master-class*, percebemos que o professor passou 43,1% do tempo falando e 23,9% tocando e o aluno passou 6,3% do tempo falando e 35,1% tocando⁵³. Assim, vemos que, no plano comparativo apresentado pela Figura 4.4-IX entre a fala do aluno, a performance do aluno, a fala do professor e a performance do

⁵³ Os percentuais, se somados, ultrapassam o valor de cem por cento. A justificativa reside no fato que nessa *master-class* o professor empregou, por diversas vezes, demonstrações instrumentais e estratégias verbais durante a performance do aluno. O mesmo ocorreu, em menor escala, na *master-class* seguinte.

professor que essa *master-class* foi dominada pela fala do professor e pela performance do aluno.

Figura 4.4-IX: distribuição do tempo gasto entre professor e aluno na *master-class* 2



Essa tendência de domínio da fala do professor e da performance do aluno apresentou resultados semelhantes aos da *master-class* anterior. E novamente vemos que, se na média das *master-classes* estudadas professor e aluno dividiam de forma quase equânime o tempo gasto, aqui o professor mostrou, entre fala e performance, um domínio maior (67,0% a 41,4%). Tais dados sugerem que essa *master-class* também assumiu um formato semelhante ao de uma aula expositiva, com emprego mais intenso de demonstrações instrumentais, e o aluno respondia, na maioria das vezes, tocando. Vale salientar que o professor conhecia a obra de memória. Nessa *master-class* a performance do aluno não ficou restrita a uma única execução do Estudo IV, o professor trabalhou com ele trechos específicos dessa obra.

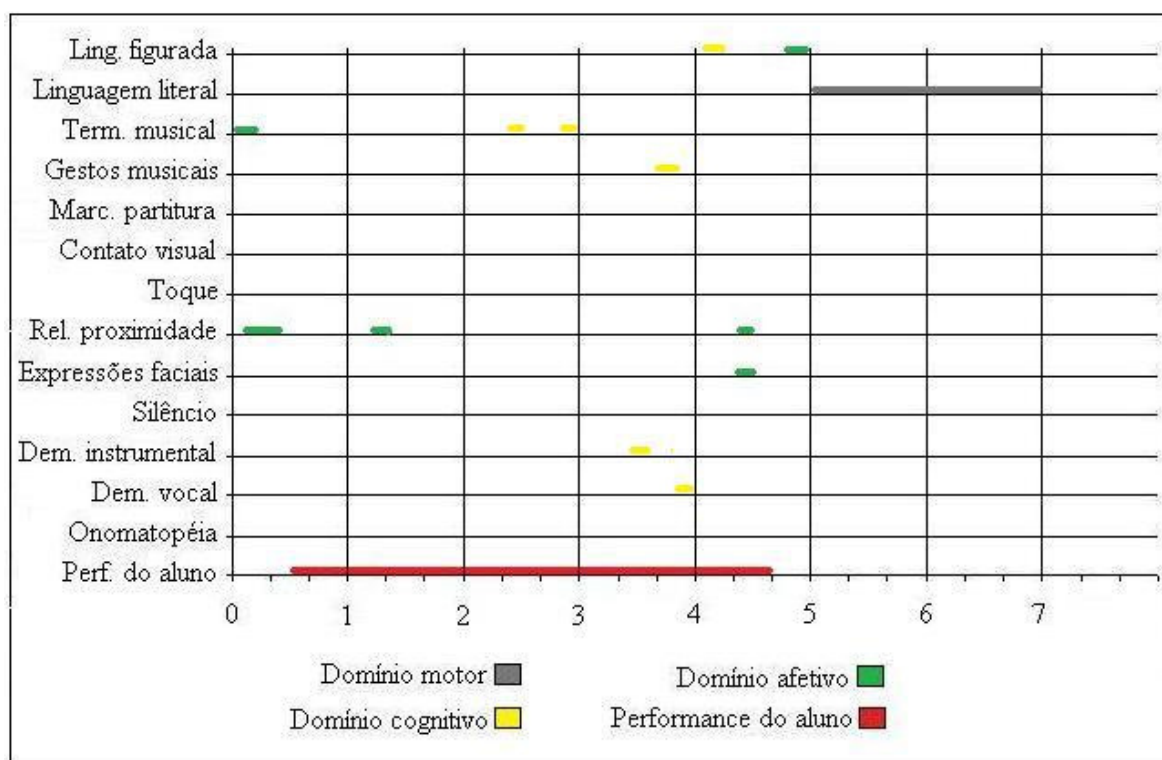
Faremos, a partir de agora, uma análise qualitativa dessa *master-class* em três momentos. No primeiro momento analisaremos a *master-class* de seu início até pouco tempo depois do final da performance do aluno, ou seja, os sete primeiros minutos.

A *master-class* começou com o professor perguntando ao aluno como a aula poderia ter seu conteúdo planejado. Esse uso da terminologia musical no início foi entendido como pertencente ao domínio afetivo-fenomenológico, pois o professor sondou como o aluno gostaria que a aula fosse desenvolvida. Em seguida o professor levanta-se e arruma as partituras para a performance do aluno. Essa relação de proximidade também foi entendida dentro do domínio afetivo, mas numa perspectiva computacional visto que a intenção do professor era oferecer ao aluno uma alternativa à falha de memória. Então o aluno inicia sua performance.

Ao contrário da *master-class* analisada anteriormente, nessa o professor fez uso de várias estratégias de ensino durante a performance do aluno. Ele deu indicações verbais empregando a linguagem figurada e a terminologia musical (*"ta um pouquinho sem corpo...mais cheio, mais cheio"*). Gesticulou como se estivesse tocando piano, tocou e cantou em alguns momentos, levantou-se para mexer em sua bolsa e agachou-se e sorriu bastante quando a unha postiça do aluno soltou.

Entendemos que, durante a performance do aluno, houve uma predominância de estratégias voltadas para o domínio cognitivo até o momento em que a unha se solta, e isso determinou as estratégias usadas a seguir. Como vimos anteriormente no excerto transcrito da *master-class*, houveram poucas estratégias do domínio afetivo e uma longa estratégia categorizada como linguagem literal voltada para o domínio motor. A Figura 4.4-X apresenta as estratégias de ensino utilizadas e seus respectivos domínios nesses sete primeiros minutos.

Figura 4.4-X: domínios e estratégias na *master-class* 2 (1º momento)



No segundo momento, que começa após essa longa fala na qual o professor discute problemas de unha, a temática da *master-class* vai gradualmente mudando para tópicos de agógica e dinâmica. Estratégias verbais, gestos musicais, demonstrações instrumentais e um exemplo de onomatopéia orientam a discussão para questões de sonoridade, execução das indicações de ritenuto escritas no primeiro sistema da partitura e sustentação da dinâmica das frases. O excerto abaixo dá início a tais discussões:

(07:06) PROFESSOR: *Olha, sua unha ta muito molinha. Isso prejudica um pouquinho até o som, usar também uma unha muito pequena. Bom, ta legal, eu acho que no início você ta fazendo um pouco de rubato demais, a música ta demorando a pegar uma regularidade no tempo né. E acho que você pode ficar mais ligado com o equilíbrio das notas dos acordes, certo?*

Com pouco mais de nove minutos de aula o professor emprega estratégias do domínio afetivo-fenomenológico para sondar a percepção do aluno sobre sua metodologia de trabalho

e, a seguir, dá indícios mais precisos dos aspectos do domínio cognitivo que serão trabalhados. Passa a ser notório o emprego de diversas estratégias não verbais para complementar as estratégias verbais (Kurkul, 2007). Então o professor emprega, sob uma perspectiva estilística, estratégias dentro do domínio afetivo para afirmar que aceita a interpretação do aluno, desde que sejam respeitados alguns limites de sonoridade. Vejamos o excerto abaixo:

(09:09) PROFESSOR: Primeiro eu deixei você tocar ela inteira pra ver como é que tava, pra ver como você tava se saindo, pra ver como ela tava na sua cabeça. Já vi um monte de coisa pra gente trabalhar né. Agora nós vamos parando pra ver melhor. Então, a primeira coisa, procura achar um pulso.

(09:30) O professor canta o início da melodia marcando com os braços e com estalos de dedos o pulso.

(09:39) O professor demonstra no instrumento o mesmo trecho cantado acima.

(09:54) PROFESSOR: Não é pra me imitar, mas que você, assim, vá buscar uma sonoridade mais consciente. Beleza? Vamos ver.

Quando o aluno executa o início da obra novamente, passados pouco mais de dez minutos do início da *master-class*, percebemos que o professor rege intensamente sua performance. Notamos, também, que a demonstração instrumental e a demonstração vocal passam a ser empregadas simultaneamente em várias ocasiões. E o professor usa essas demonstrações para mostrar como fazer e como não fazer. O excerto a seguir mostra como o professor emprega as duas situações, intercaladas por uma estratégia da terminologia musical, que corrobora a complementariedade entre elas (Sheldon, 2004; Woody, 2006), dentro do domínio cognitivo:

(11:46) O professor demonstra no instrumento e, enquanto toca, vai contando os ataques nos acordes.

(11:59) PROFESSOR: Esse hummm mais longo é o ritenuto. Ta aí escrito, explicitamente pedido pelo autor. Agora, pra ter o efeito, você não pode ficar rubateando antes de chegar. Tem que ser no jeitinho pra chegar nesse acorde e aí esse acorde vai soar com rubato. Esse acorde é o momento da liberdade, é o momento que você vai alargar o tempo. E só no primeiro né. Não é pra eu ficar assim.

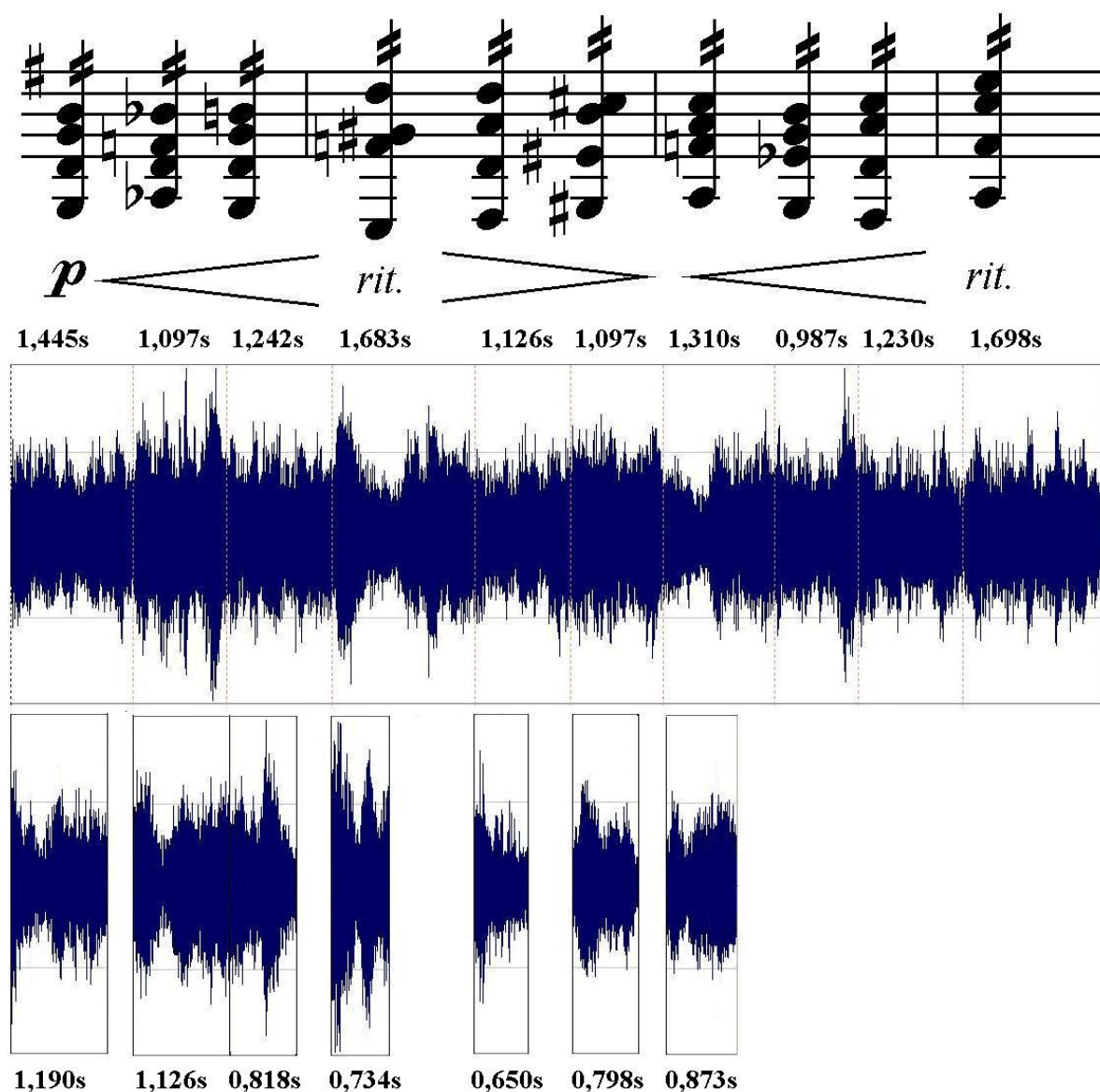
(12:27) O professor demonstra o trecho sendo tocado com pulso irregular, demonstrando o que seria uma interpretação equivocada.

A Figura 4.4-XI traz os quatro primeiros compassos do Estudo IV e exemplifica a demonstração instrumental feita pelo professor. Logo abaixo da partitura está o trecho no qual o professor demonstra como gostaria que a performance do aluno soasse. Percebemos claramente que os tempos mais longos são exatamente os tempos indicados com o ritenuto. O primeiro acorde também possui uma duração um pouco maior que os demais, mas tal fato deve-se à sua função de tirar a música da inércia (Loureiro, 2006). Vemos, além disso, que os ritenutos são antecidos por um suave rallentando e possuem interpretações com tamanha coerência que o intervalo de tempo que os diferencia está na casa dos centésimos de segundo.

Na parte inferior da Figura 4.4-XI está a performance feita pelo professor mostrando como seria uma interpretação equivocada. O início de cada tempo da performance considerada insatisfatória foi justaposto ao respectivo início de cada tempo da performance considerada satisfatória. Percebemos que o professor quis, deliberadamente, realizar um acelerando em direção ao ritenuto e, assim, acentuar a diferença entre as duas interpretações.

Quando analisamos a interpretação do aluno para o mesmo trecho ouvimos que ela estava num patamar intermediário entre as performances satisfatória e insatisfatória feitas pelo professor. Entendemos, com isso, que a performance insatisfatória feita pelo professor não tinha a intenção de imitar a performance do aluno. A intenção era apenas acentuar as diferenças entre as execuções.

Figura 4.4-XI: performances do professor para os compassos 1-4 do Estudo IV



Após essa demonstração o professor, sempre gesticulando, ratifica verbalmente a importância da coerência e da objetividade na interpretação e demonstra mais uma vez como a performance deveria soar. A partir daí a temática volta a ser a sonoridade tirada pelo aluno e, por conseguinte, a concentração das estratégias volta a estar no domínio motor.

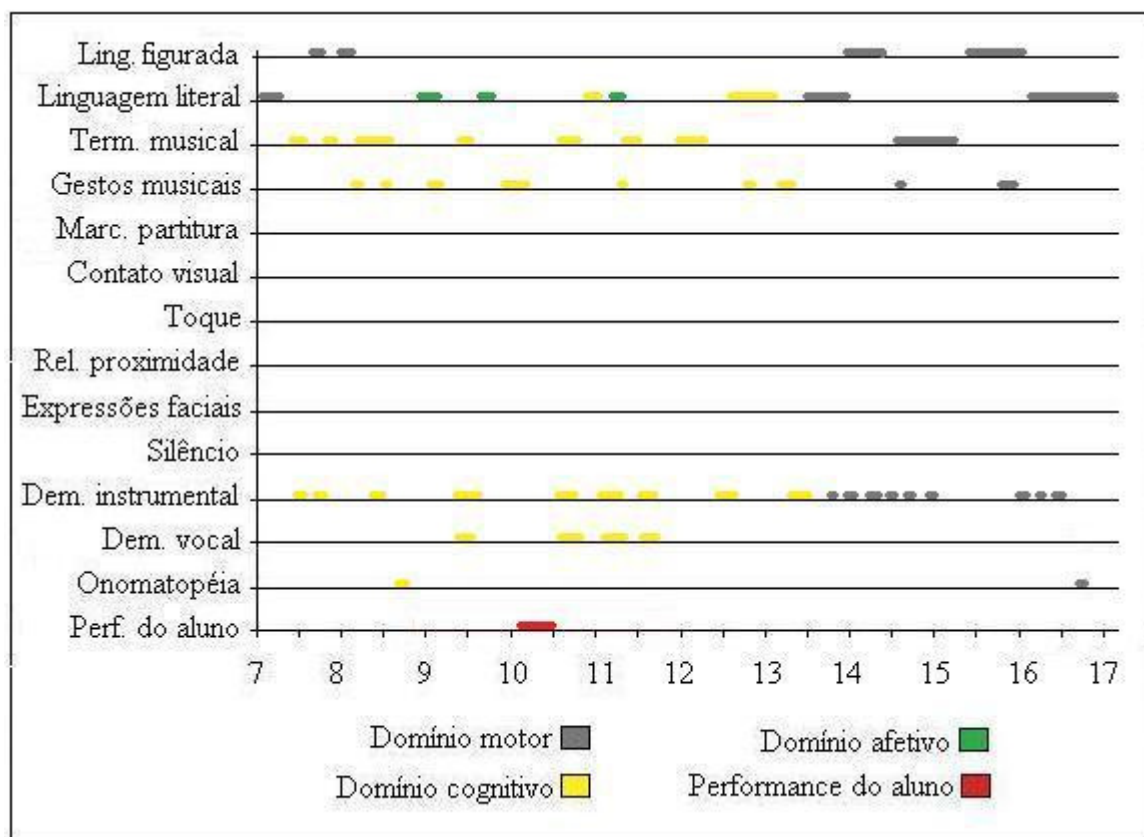
Para voltar a abordar a questão da sonoridade, o professor emprega diversas estratégias verbais e não verbais. Há o emprego tanto da linguagem literal quanto da figurada, o uso da terminologia musical, a utilização de gestos, de demonstrações instrumentais e até de

onomatopéia. O excerto abaixo traz um momento da aula onde se falava sobre a questão da sonoridade do aluno.

(16:03) PROFESSOR: Primeiro acostumar a sua mão em outro padrão, não deixar o padrão ficar aqui (o professor mostra a região no instrumento), bem no cavalete. Acostuma pra cá (o professor toca na região pedida), numa região mais neutra, que tem um pouco de tudo, de todas essas qualidades, de uma maneira bem equilibrada. Disso aqui, se você não centralizar sua mão aqui vai ficar difícil qualquer outro procedimento. Agora, daqui você tem espaço pra aumentar o brilho, e você tem espaço pra perder harmônico e aumentar essa sensação de doçura, de suavidade do som né. É exatamente você vir mais pra polpa, pra você lateralizar um pouco mais o toque e aí você vai tirando ataque das notas (o professor faz um rápido arpejo nas cordas soltas do instrumento), e vai podendo dar mais sustain e mais corpo. Se ficar doce demais também perde um pouco da graça. Aí fica muito (o professor faz um som vocal tipo uhhhh) todo o tempo né, precisa de um pouco de agressividade também né. Beleza? Vamos, vamos resolver esses probleminhas aí.

Visto isso, apresentamos a Figura 4.4-XII que descreve as estratégias de ensino utilizadas e seus respectivos domínios no que consideramos o segundo momento dessa *master-class*:

Figura 4.4-XII: domínios e estratégias na *master-class* 2 (2º momento)



Nosso terceiro momento começa com mais uma tentativa do aluno de apresentar o início do Estudo IV, e isso ocorre com pouco mais de dezessete minutos de aula. Essa performance do aluno foi rapidamente interrompida pelo professor, pois este apontou os mesmos problemas que vinham ocorrendo na execução. O professor novamente emprega uma diversidade de estratégias verbais e não verbais para tratar da questão do rubato. As estratégias voltam a concentrar-se no domínio cognitivo. Vejamos o excerto abaixo:

(17:12) PROFESSOR: (Logo após realizar um gesto de regência). Ta rubateando antes do momento ainda. (O professor demonstra no instrumento como deveria soar). Se você começar a fazer, firular antes da hora, você perde a surpresa da figura que você quer firular. Então, se o momento de segurar é esse acorde, não pare antes dele (o professor demonstra e canta, simultaneamente, a seqüência de acordes sem as repetições). Não pode ficar (o professor demonstra como não deveria soar). Que aí você começa a realçar pontos que

não tem graça nenhuma, tá? Então, daqui até esse acorde (o professor demonstra no instrumento) não para.

O intenso uso de gestos, inclusive durante a performance do aluno, e as demonstrações instrumentais associadas às demonstrações vocais de como deveria e como não deveria soar a obra continuam recorrentes nesse terceiro momento. Todo o contexto da *master-class* estava voltado para o domínio cognitivo até que o professor, perto dos dezenove minutos de aula, suavemente empurra a mão do aluno para que este volte a tocar na região próxima à roseta do violão. Esse toque foi categorizado como pertencente ao domínio motor pois pretendia situar em uma região um pouco mais doce a sonoridade tirada pelo aluno.

Mesmo com esse toque a discussão continua concentrada no domínio cognitivo, discussão essa agora voltada para os planos de agógica e de dinâmica da obra. Com isso, o emprego da terminologia musical torna-se recorrente, gestos e demonstrações estão ainda presentes e, pela primeira vez na aula, o professor induz o aluno a fazer marcações na partitura para realçar aspectos dos planos discutidos. Vejamos o excerto abaixo:

(20:34) PROFESSOR: E aí você segura um pouco o tempo, adoça, e o doce e o piano você vai começar a buscar um (o professor faz um gesto de crescendo com as mãos), até chegar aqui, nesse acorde aqui (o professor demonstra no instrumento), que é o ponto de culminância de toda essa sessão.

(20:50) ALUNO: Como é que eu posso colocar isso aqui numa, é...(o aluno aponta com o lápis para a partitura).

(20:53) PROFESSOR: É o ponto de, será que não tem aí não. É esse acorde aí (o professor aponta para a partitura e canta o trecho). É isso aí.

(21:05) ALUNO: Deixa só eu anotar isso aqui.

Após isso o professor sonda verbalmente o entendimento do aluno sobre os aspectos discutidos, estratégia essa categorizada dentro do domínio afetivo, e pede para que o aluno toque novamente o Estudo IV desde o início. A performance do aluno é interrompida com

brevidade e o professor volta a discutir os aspectos tratados anteriormente. Quando o aluno reinicia pela última vez a performance do Estudo IV o professor se levanta, o que caracteriza uma alteração na relação de proximidade, e rege intensamente a performance do aluno.

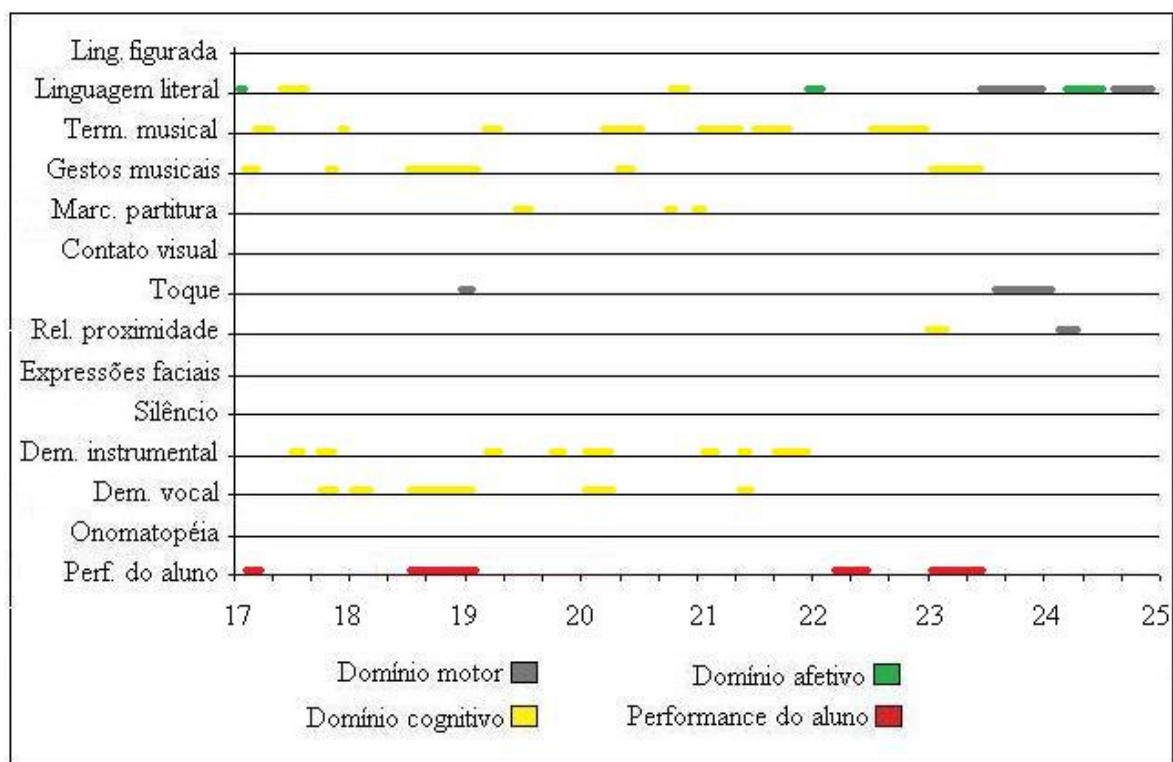
Parece que a perda da unha postiça prejudicou a sonoridade do aluno e, como aconteceu nos outros dois momentos, o professor voltou a insistir nessa discussão. Com isso, a temática da *master-class* volta a estar no domínio motor com um breve momento em que o professor pergunta a opinião do aluno sobre a condução da aula, momento esse categorizado dentro do domínio afetivo.

(23:36) PROFESSOR: (O professor interrompe a performance do aluno) ta muito metálico. Mas é por que você perdeu a unha postiça (o professor segura a mão do aluno). Ta um negócio complicado aqui. Você tem que dar um jeito de segurar essa unha aqui. Vamos fazer o seguinte, vou te ensinar a fazer um reforço com esse material que tenho.

(24:18) PROFESSOR: (No momento em que solta a mão do aluno) é, vai complicar. Sua pele é muito úmida, isso também faz a unha ficar mais mole (o professor vai até seu estojo pegar o material). O que você acha? Vamos até o fim ou damos uma parada pra olhar essa unha aí?

A aula termina mesmo com o professor, por meio da linguagem literal, orientando o aluno sobre a utilização da unha postiça. A Figura 4.4-XIII descreve as estratégias de ensino utilizadas e seus respectivos domínios no que consideramos o terceiro momento dessa *master-class*:

Figura 4.4-XIII: domínios e estratégias na *master-class 2* (3º momento)



Em termos gerais, dentre as estratégias verbais de ensino, a linguagem figurada foi a menos empregada. O professor preferiu tratar os dois principais temas da aula, a questão da unha postiça que implicava diretamente na sonoridade do aluno e a questão da execução do rubato, por meio da linguagem literal e da terminologia musical.

A análise das estratégias não verbais de ensino mostrou que o professor empregou intensa e recorrentemente gestos musicais e demonstrações tanto instrumentais quando vocais. O toque, a relação de proximidade e as expressões faciais, embora bem menos recorrentes, foram ainda consideradas estratégias de alta magnitude. O toque foi prolongado e estava predominantemente associado à questão da unha e da sonoridade. A relação de proximidade foi empregada dentro dos três domínios, com o professor ora indo buscar o material para cuidar da unha do aluno (motor), ora levantando-se para reger a performance dele (cognitivo), ou ainda para arrumar a estante para o aluno (afetivo). O emprego das expressões faciais foi

intenso no momento em que o professor sorriu abertamente do caso da unha. As demais estratégias não verbais de ensino foram consideradas de baixa magnitude.

Para além das características da prática de ensino desse professor, que notadamente preferiu algumas estratégias em relação a outras, podemos estabelecer outras características da *master-class* como um todo. As duas principais são que, à exceção da primeira performance, o aluno sempre era interrompido na execução dos compassos iniciais do Estudo IV. Isso nos mostra que a performance desses compassos já era suficiente para que o professor percebesse algum conteúdo a ser trabalhado. Em seguida temos que a temática da aula, logo após a interrupção da performance do aluno, estava voltada para o domínio cognitivo, mas ia gradualmente mudando para o domínio motor. Isso nos sugere que a ausência da unha postiça ia incomodando a percepção do professor sobre a sonoridade do aluno.

Essa análise nos mostra que a abordagem que o professor tomou para essa *master-class* foi diferente da abordagem adotada na *master-class* analisada anteriormente. As estratégias de ensino aqui empregadas serviram, principalmente, ao desenvolvimento dos domínios motor e cognitivo a partir do problema da unha e de trechos específicos do Estudo IV. O professor, por meio de uma abordagem intuitiva e fragmentada, respondia imediatamente aos problemas pontuais apresentados e proporcionava ao aluno a oportunidade de refletir sobre um planejamento apropriado para a obra em questão. Esse planejamento versava tanto sobre as marcas de performance para aspectos de agógica e dinâmica (Chaffin and Imreh, 2001; 2002; Chaffin and Logan, 2006), quanto em atividades auto-regulatórias para a melhoria da percepção de sua própria sonoridade (Leon-Guerrero, 2008).

4.4.3. MASTER-CLASS 3

A terceira aula selecionada contou com a participação de um mestrando em violão do sexo masculino que contava, à época da realização da observação, com vinte e seis anos de idade e residia na região Nordeste do Brasil. A formação musical desse aluno incluía um bacharelado em violão completo e uma passagem por um conservatório ou curso técnico em música, sem chegar a concluí-lo. Sua preferência, em termos de repertório no instrumento, residia no “*repertório do século XX em geral*”. O questionário de perfil preenchido por ele apontou que os principais motivos de sua participação no festival eram “*ampliar os conhecimentos musicais e entrar em contato com os professores participantes*”. Tais motivações foram consideradas nas seguintes categorias: aprofundar os conhecimentos musicais e conhecer novos músicos. Esse perfil, assim como os dois anteriores, está em consonância com os dados vistos no capítulo 4.1 e apresenta um aluno com tendências em concentrar seus estudos instrumentais na música escrita de tradição européia.

O questionário de características individuais de performance evidenciou que o aluno possuía um grau de dificuldade variado nos aspectos gerais de sua execução violonística dentro dos três domínios, com essa variabilidade tendendo para os menores graus ($m = 2$ e $v = 1,5$). Enquanto o aluno considerou ter uma mínima dificuldade em adotar uma postura correta, tocar sem tensão física, escolher digitação apropriada e na variação timbrística, aspectos como realizar saltos, ligados e arpejos, tocar limpo, precisão rítmica, transmitir intenções musicais e tocar de memória foram relatados como sendo de pequena dificuldade. Os demais aspectos foram considerados de média dificuldade e não houve aspectos assinalados como de grande ou enorme dificuldade.

Obtivemos para os domínios motor, cognitivo e afetivo $m = 1$, $m = 2$ e $m = 3$ respectivamente. Isso nos mostra que o aluno considera os aspectos do domínio afetivo com

graus de dificuldade mais elevados que os aspectos dos demais domínios. A Figura 4.4-XIV apresenta como o aluno julgou os aspectos gerais de sua execução violonística.

Figura 4.4-XIV: aspectos gerais da execução violonística do aluno 3

Quando você estuda violão, qual o grau de dificuldade que você sente ao:					
Aspectos gerais da execução	Grau de dificuldade				
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar limpo	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar <i>accelerandos</i> e <i>ritardandos</i>	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5

Ao atribuir graus de dificuldade aos aspectos específicos da obra executada durante a *master-class* pesquisada, o aluno mostrou resultados bastante próximos em relação aos aspectos que ele mesmo atribuiu à sua execução violonística de maneira geral. A obra em questão é o *Nocturnal* de Benjamin Britten e, como vimos no capítulo 4.2, ela faz parte de um rol de obras menos comum em *master-classes*. Isso nos mostra que esse aluno, mais maduro tanto na idade quanto na formação musical que os outros dois casos estudados, considera que essa obra explora bem seus limites.

As medianas apresentadas para os aspectos específicos foram as mesmas que as apresentadas para os aspectos gerais da execução em todos os domínios. Os aspectos ou

receberam o mesmo grau de dificuldade ou receberam apenas um grau de dificuldade menor. Houve uma única exceção. Transmitir intenções musicais foi assinalado como um aspecto de pequena dificuldade quando considerados os aspectos gerais da execução violonística e de média dificuldade quando considerados os aspectos específicos da obra executada.

Explicações sobre a particularidade apresentada por esse aspecto podem não ser conclusivas, mas veremos adiante que boa parte da *master-class* versava sobre esse tema. O professor, durante a entrevista, também fez ponderações nesse sentido:

Ele tocou seguro, não é uma peça nada fácil de tocar. É uma peça super complicada. Ele chega e vai tocar uma pedreira dessa assim de cara é impactante. É uma coisa difícil. Uma boa capacidade de concentração. Mas acho que ele deve tentar conhecer mais sobre música, mais sobre estilo e, talvez, ampliar também, acho que, sua capacidade auditiva. Tentar prestar o máximo de atenção naquilo que ele tá fazendo.

Segundo o professor esse aluno tem condições de extrapolar o que a obra traz de observável. As características de sua prática instrumental são, segundo Hallam (2001) e Nielsen (1999), semelhantes a de um músico profissional, faltava apenas ele entrar no universo composicional da obra. Como estratégias para melhorar a interpretação o professor afirma que esse aluno deve:

Primeiro ouvir muita música. Música é uma coisa essencial. Não é só tocar violão o dia inteiro. Você tem que conhecer bastante, ler bastante, tentar se aprofundar em coisas que não estão ligadas diretamente com a parte da execução mecânica. Estudar análise, contraponto, forma. Tudo isso que ajuda também que você faça uma boa execução da obra.

O preenchimento do questionário após a realização da aula pode ter levado o aluno a considerar que sua interpretação não transmitiu as intenções musicais que o professor gostaria de ouvir. A Figura 4.4-XV apresenta como o aluno julgou os aspectos específicos da obra executada durante a *master-class*.

Figura 4.4-XV: aspectos específicos da execução violonística do Nocturnal

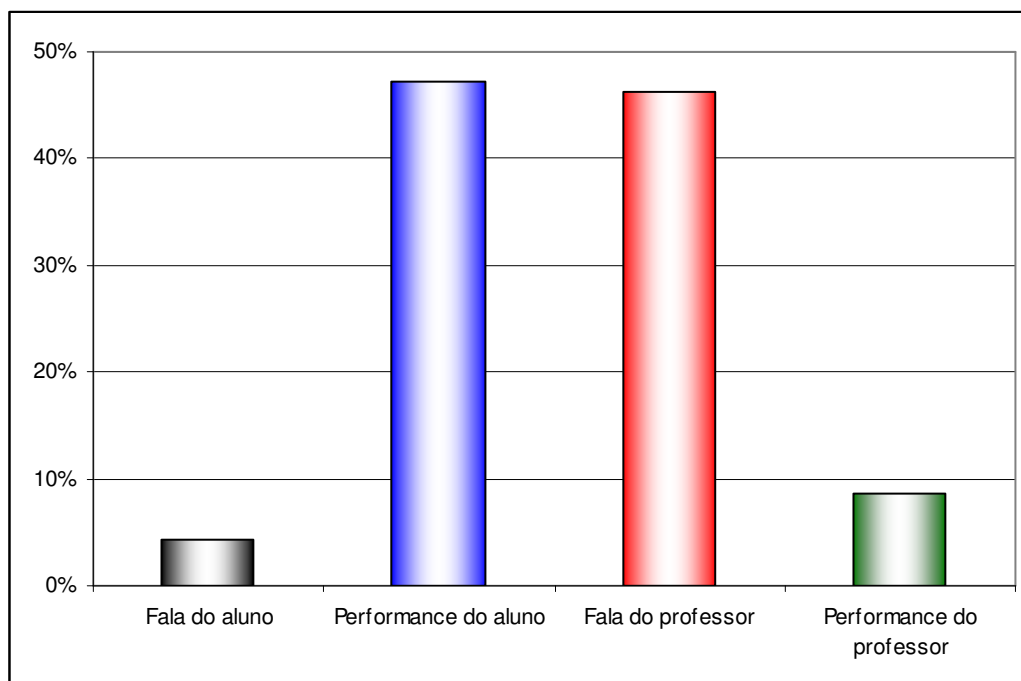
Quando você estuda essa obra, qual o grau de dificuldade que você sente ao:					
Aspectos específicos da obra executada	Grau de dificuldade				
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar limpo	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar accelerandos e ritardandos	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5

Antes de entrarmos em uma análise qualitativa dessa *master-class*, vejamos os dados quantitativos apresentados por ela. A *master-class* ministrada totalizou vinte e sete minutos e trinta e três segundos e também estava um pouco abaixo da duração média das *master-classes* observadas. Como dito no item 4.3.2, o *Nocturnal* de Britten é uma obra do tipo tema com variações e a performance do aluno foi interrompida logo com dois minutos e um segundo para o professor dar dicas de interpretação. A execução dessa primeira variação ocorreu após transcorridos quarenta e cinco segundos de aula, e esse tempo é condizente com a suposição que essa performance é imprescindível para uma avaliação diagnóstica do professor.

Em termos de divisão do tempo gasto pelo professor e pelo aluno nessa *master-class*, notamos que o primeiro passou 46,2% do tempo falando e 8,7% tocando e o segundo passou 4,3% do tempo falando e 47,2% tocando. Assim percebemos, no plano comparativo

apresentado pela Figura 4.4-XVI entre a fala do aluno, a performance do aluno, a fala do professor e a performance do professor, que essa *master-class* endossa a tendência de maior ocorrência da performance do aluno e da fala do professor.

Figura 4.4-XVI: distribuição do tempo gasto entre professor e aluno na *master-class* 3



Observamos, mais uma vez, um formato próximo ao de uma aula expositiva com a participação do aluno quase totalmente limitada a tocar. Vemos, também, que professor e aluno dividiram de forma quase equânime o tempo gasto, 54,9% e 51,5% respectivamente. Tais dados estão nos moldes dos encontros expostos no capítulo 4.3.4. A obra, bem conhecida do professor, foi trabalhada variação por variação sem que todas elas fossem tocadas pelo aluno. Partiremos, então, para uma análise qualitativa dessa *master-class* em três momentos. O primeiro momento trata dos nove primeiros minutos de aula.

O início dessa *master-class* se dá com o professor se afastando para beber água enquanto o aluno afinava seu instrumento. Após um breve silêncio, onde o aluno espera do professor uma posição sobre a condução da aula, o professor faz um gesto e um rápido comentário, categorizado como uso da linguagem literal (“*vamos, pode tocar que eu estou*

ouvindo”), para que o aluno execute a peça. Essas estratégias iniciais foram entendidas como pertencentes ao domínio afetivo, pois o professor tranqüilizou o aluno mostrando estar atento à sua execução. Durante a performance do aluno o professor permaneceu imóvel e não proferiu nenhuma palavra.

Quando o aluno terminou a primeira variação da obra o professor o interrompeu com uma longa explicação. Para tanto empregou os três tipos de estratégias verbais aqui utilizados. Primeiramente, com a linguagem literal ele preparou o tema a ser tratado. Depois disso, com a terminologia musical, ele explicou alguns aspectos composicionais da obra. Por fim, ele usou a linguagem figurada para fazer analogias entre o violão e instrumentos de arco, mostrando que é como instrumento de arco que esse compositor vê o violão. Gestos e demonstrações vocais auxiliaram essa longa explicação. Essas estratégias foram categorizadas como pertencentes ao domínio afetivo, entendido numa perspectiva estilística. Vejamos o excerto abaixo:

(02:32) PROFESSOR: Bem, é, hã...eu imagino que todo mundo nessa altura dos acontecimentos já mais ou menos conheça essa música, já ouviu muitas vezes, mas, enfim, vou contar o fim do filme. Ele vai fazendo todas essas variações que soam de uma forma meio como se fosse uma fantasia e quando chega no final gradualmente a música vai ficando... hã... com uma sonoridade mais antiga, né, e ele termina tocando uma canção de Dowland, que em retrospecto a gente começa a perceber que é a base para essas variações. Então a gente começa escutando achando que é uma fantasia e termina percebendo que é um tema com variações e que o tema é mostrado no final. Não é a única vez que Dowland faz isso, que Dowland não, que Britten faz isso. Ele faz isso várias vezes. Em uma das óperas dele, que é uma espécie de grande passacaglia. Mas ele era assim, ele era fascinado pela variação. E cai muito bem, né, porque ele trata o violão como se fosse um instrumento de corda mesmo, corda no sentido de ser um instrumento de arco (faz gesto do arco da rabeca) a maneira como ele escreve as variações, como se tivesse escrevendo para uma viola. hã... esse, essa primeira meditação sobre o tema, a gente já escuta, observa. (demonstração vocal do professor com gestos de regência). Tenta mostrar essa frase pra mim na primeira frase que você tocar.

Percebemos que o professor aborda, inicialmente, o tema de maneira holística. Essa abordagem traz uma contextualização estrutural e histórica da obra e situa o aluno em alguns aspectos sobre o estilo de performance das obras para violão desse compositor. Aos poucos a abordagem muda no sentido de tratar de aspectos específicos da obra executada, agora com estratégias categorizadas no domínio cognitivo. Isso fica mais claro no excerto abaixo:

(04:12) PROFESSOR: Tá? Não deixa esse (demonstração vocal), isso vai ficar tão súbito, tão brusco porque ao mesmo tempo é um intervalo (o professor se movimenta em direção ao aluno e aponta para a partitura com uma batuta). Olha o que acontece (demonstração vocal).

Quando o aluno retoma sua performance o professor vai empregando estratégias bastante pontuais, agora voltadas para o domínio motor (“*puxa o ligado pra baixo, encosta na corda de baixo pra você ter um apoio pra ele*”), e para o domínio cognitivo (“*o violão é um instrumento que tem um grande problema de dinâmica*”). E essas estratégias verbais eram endossadas por outras não verbais, como o professor utilizando o próprio braço para exemplificar a mecânica do ligado e demonstrações vocais e expressões faciais para explicar a gama sonora do violão.

A aula continua com o emprego de estratégias que passeiam pelos três domínios. Em intervalo um pouco maior que um minuto vemos as seguintes estratégias: o uso da linguagem literal voltada para o domínio afetivo sob uma perspectiva estilística (“*isso daí você tem que cantar como se tivesse fazendo uma salmodia, entendeu, com uma canção de Dowland. A canção é a base*”); Sob a mesma perspectiva, o uso da linguagem figurada (“*ele meio que distorce os intervalos, como se você estivesse olhando a melodia com um caleidoscópio*”); o emprego da linguagem literal voltada para o domínio motor quando o professor novamente dá dicas de execução de ligados (“*puxa pro lado e pra tua direita*”). E demonstrações vocais e

gestos de regência auxiliando a linguagem literal no desenvolvimento do domínio cognitivo (“*explora um pouquinho mais a sensível de cada semi-frase*”).

O trecho transcrito abaixo mostra como o professor incide as estratégias seguintes, num momento da *master-class* voltado para o domínio cognitivo:

(07:40) PROFESSOR: *Eu acho que você se equivocou na tua digitação, XXXX... Veja bem como é que ele escreve isso*

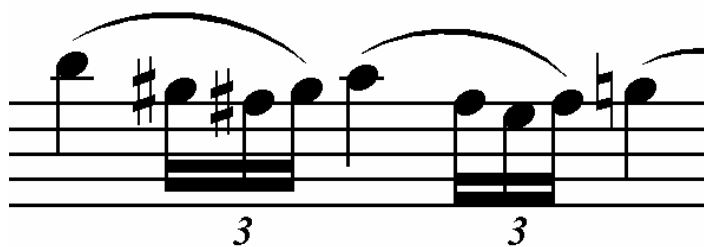
(07:50) *(O professor faz demonstração vocal mostrando na partitura o trecho e, em seguida, faz gestos como se tocasse violino).*

(08:00) PROFESSOR: *Ele realmente quer que você separe isso... (novamente emprega demonstração vocal e gestos musicais).*

(08:10) PROFESSOR: *Dentro de, quando você tem indicações de ligado assim, sempre pense que o cara tá se dirigindo ao instrumento de corda e você teria, portanto, um movimentador, movimentação do arco... Isso indicaria um hipotético arco, né?*

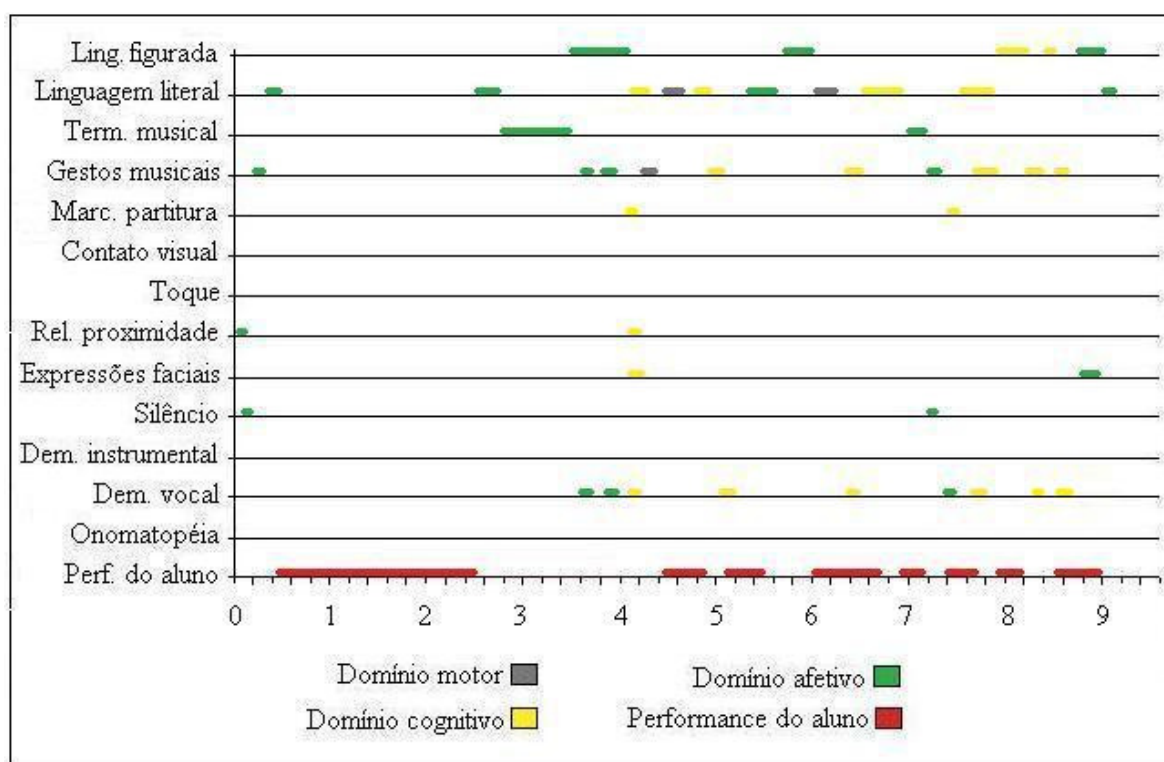
A linguagem literal usada para tratar da digitação não tinha o objetivo de facilitar a passagem para o aluno, o objetivo era puramente musical. Isso foi corroborado pelas demonstrações vocais, pelos gestos musicais, pela marcação na partitura e pela linguagem figurada aproximando o violão de um instrumento de arco. O compasso em questão, apresentado abaixo na Figura 4.4-XVII, é o décimo quarto da obra. Todas essas estratégias foram empregadas por que o aluno executou a passagem unindo a última nota da tercina à semínima seguinte, desrespeitando as ligaduras de expressão. Quando o aluno chega a uma execução satisfatória, o professor mostra o *feedback* positivo empregando a linguagem literal e sorrindo (“*Boa rapaz*”).

Figura 4.4-XVII: compasso 14 da primeira variação do Nocturnal



Percebemos que até aqui as estratégias empregadas pelo professor enfatizaram os domínios cognitivo e afetivo. A Figura 4.4-XVIII traz o plano descritivo das estratégias de ensino utilizadas e seus respectivos domínios para esse primeiro momento dessa *master-class*.

Figura 4.4-XVIII: domínios e estratégias na *master-class* 3 (1º momento)



Quando o professor começa a trabalhar com esse aluno um novo material musical apresentado pela obra, uma seqüência de acordes em Mi maior, ele aborda inicialmente esse novo tema de uma maneira holística. E, como aconteceu antes, a abordagem volta a tratar de aspectos específicos do *Nocturnal*. As estratégias verbais empregadas, primeiro a linguagem

literal e depois a linguagem figurada, estavam voltadas para o domínio afetivo numa perspectiva estilística e uma mudança na relação de proximidade enfatiza tais intenções. É o que mostra o excerto abaixo:

(09:20) PROFESSOR: (Enquanto se aproxima do aluno) o Britten era muito adepto de usar passagens bitonais dentro de um contexto que é essencialmente tonal ou cromático. Um caso bem claro tá aí, Mi maior com Fá maior juntos, né? Eu quero ouvir duas tonalidades, duas cores diferentes, se possível, e dois instrumentos tocando, mas pra isso você tem que ouvir o Mi maior.

Quando o aluno chega a uma performance satisfatória na execução dessas duas tonalidades o professor o elogia e deixa a entender que o restante dessa primeira variação é uma consequência do que já foi discutido (“boa! Agora eu ouvi duas tonalidades... bora pra frente”). Então o aluno executa a segunda variação e, no final dessa execução, o professor faz rápidos gestos de regência na transição das tercinas para colcheias. Tais gestos são ratificados pela linguagem literal e pela demonstração vocal voltados para o domínio cognitivo que vieram a seguir (“eu não ouvi muito bem a divisão aqui”).

Estratégias voltadas para o domínio afetivo voltam a aparecer no momento em que o professor sugere para o aluno usar as letras da canção que serviu de base para as variações. Vejamos o excerto abaixo e a Figura 4.4-XIX que exemplifica a sugestão de prosódia feita pelo professor:

(11:50) PROFESSOR: Legal! De novo, aqui a gente vai usar fragmentos da canção (demonstração vocal), né? Ele usa uma de forma obstinado. Escreva a letra embaixo pra saber de onde vem isso; isso te dá pistas sobre a maneira que você...

(12:01) (Demonstração vocal com a letra: come heavy, come heavy, come heavy).

(12:05) PROFESSOR: quando você tem o heavy, tem que ter o acento. Não pode ser...

(12:18) (*O professor faz duas demonstrações vocais com diferenciação na sílaba tônica*).

Figura 4.4-XIX: início da segunda variação do Nocturnal



Em seguida o professor oferece um panorama estilístico da terceira variação, e de algumas outras partes da obra, empregando estratégias verbais, principalmente a linguagem figurada, e apontando para a partitura (“*ele tem a sonoridade dessa musica, a música cantada e uma coisa meio percussiva, meio como se fosse um sino, que são as cordas soltas*”). Então alguém da organização avisa ao professor sobre a programação daquele dia do evento e o professor diz que fará mais dez minutos de aula. Veremos que o restante desta *master-class* acabará durando mais que isso.

Após esse breve panorama da terceira variação e da interrupção na aula, o professor retoma a discussão sobre o final da segunda variação, agora com estratégias voltadas para o domínio cognitivo. O professor trabalha a execução do *sforzatto* indicado nos acordes presentes nessa variação. Durante as várias repetições que o aluno faz dos acordes, o professor vai fornecendo os *feedbacks* positivos e negativos. O aluno segue para a terceira variação quando sua execução dos *sforzattos* satisfaz ao professor.

A execução da terceira variação é interrompida com o professor dando um leve toque no aluno após a passagem da polirritmia de três contra quatro. Nesse momento o professor aproveita para resumir alguns aspectos da performance da segunda variação. As estratégias empregadas começam sendo orientadas para o domínio afetivo e vão gradualmente mudando

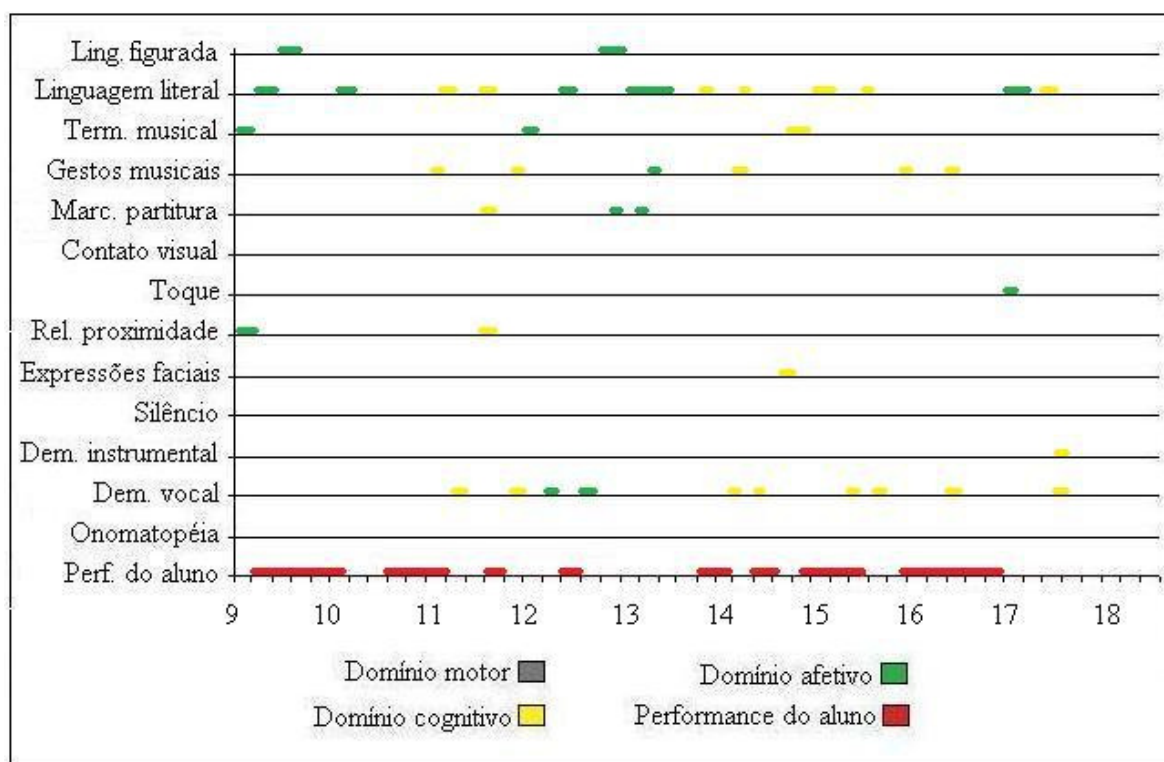
para o domínio cognitivo. Pela primeira vez, ainda que rapidamente e usando o instrumento do aluno, a demonstração instrumental é empregada, como mostra o excerto abaixo:

(17:02) PROFESSOR: *Legal, to gostando de ver... Não precisa ir até o fim não, você ta fazendo muito bem... Duas coisas: primeiro, quando faz o Mi não deixa sumir o final da frase, ta? Quero ouvir essas notas mesmo quando você diminuir muito. Outra coisa: gosto das sonoridades, estão legais, só toma cuidado pra não deixar crescer e a corda ficar com aquele som de estilingue, ta bom?*

(17:20) PROFESSOR: *Não deixa acontecer isso aqui ó (bate na corda do violão do aluno acompanhado de demonstração vocal).*

A concentração de estratégias de ensino voltadas para os domínios cognitivo e afetivo permanece nesse segundo momento dessa *master-class*. Assim como aconteceu com a demonstração instrumental, temos o primeiro emprego da estratégia do toque físico. O plano descritivo das estratégias dos nove até pouco mais de dezessete minutos de aula é traçado pela Figura 4.4-XX.

Figura 4.4-XX: domínios e estratégias na *master-class* 3 (2º momento)



O que motivou a última interrupção que o professor fez da performance do aluno passa a ser intensamente trabalhado. A abordagem tomada para trabalhar a polirritmia é semelhante às duas abordagens tomadas nos momentos anteriores dessa *master-class*. O tema é tratado primeiramente de uma maneira holística, com o professor apresentando críticas a gravações comerciais da obra que poderiam servir como referência auditiva para o aluno. É o que mostra o excerto abaixo:

(18:07) PROFESSOR: O que é engraçado é que o YYYYY⁵⁴ toca isso muito mal, ele não consegue tocar esse três contra quatro direito; quando ele fez a segunda gravação eu falei: Pô, eu acho que isso aí vai corrigir... ficou pior ainda que a primeira! Eu acho que é, enfim, é um problema muito difícil de coordenar mesmo, não só esse tipo de três contra quatro, né? Tem que estudar mais, sabe? Tem que ser um pouquinho mais obsessivo com isso.

(18:25) (O professor se levanta da cadeira e vai buscar o violão).

(18:34) PROFESSOR: Eu não sei se consigo... na época que eu tocava essa música eu conseguia... Mas eu lembro de trabalhar muito nisso (professor se senta para tocar violão). É que eu tocava mais rápido também.

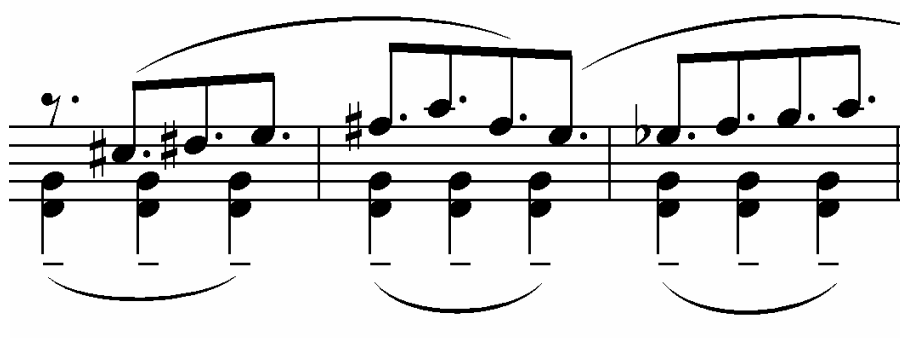
Quando o professor passa a tratar especificamente sobre como o aluno executou essa passagem, a demonstração instrumental passa a ser empregada com alta magnitude. O emprego da linguagem literal corrobora a intenção da estratégia não verbal, que é ajustar o planejamento da divisão rítmica da passagem (*“Essa é... Você tem que atrasar um pouco a segunda e antecipar a última”*).

Assim como no caso da *master-class* anterior, a demonstração instrumental é usada aqui tanto para mostrar como o professor gostaria de ouvir quanto para imitar como o aluno tocou. E, novamente, a imitação da performance do aluno soou caricata. Entendemos que a

⁵⁴ Nesse momento o professor cita o nome de um eminente violonista. Pelo teor do comentário resolvemos omiti-lo. O mesmo ocorreu no próximo excerto transcrito.

real intenção do professor quando disse “*mas eu sei é que vc tá tocando meio assim*” era apenas a de acentuar as diferenças entre as execuções. E, por mais de três minutos, esse foi o conteúdo da aula. A Figura 4.4-XXI apresenta um trecho da passagem em questão:

Figura 4.4-XXI: compassos 21-23 da terceira variação do Nocturnal



O aluno é interrompido logo no início da performance da quarta variação. Demonstrações instrumentais e vocais, gestos musicais e o uso da linguagem literal, voltados para o domínio cognitivo, trabalham o planejamento da articulação e acentuação dos ligados que essa variação apresenta nos compassos iniciais. A dificuldade da extensa escala que vem a seguir é adiantada pelo professor com o uso da linguagem figurada (“*Agora a cobra vai fumar*”). O gesto de aprovação posterior mostra que o aluno a executou satisfatoriamente. Essas duas estratégias foram categorizadas como pertencentes ao domínio afetivo.

A figura de terça menor ornamentada que vem após a escala é objeto de uma breve discussão sobre como interpretá-la. Essa aceitação em termos estilísticos na execução da passagem nos remete ao domínio afetivo. Assim que o aluno tocou o intervalo em cordas distintas ocorre o diálogo:

(22:47) PROFESSOR: *Que heresia! jamais faça isso.*

(22:49) ALUNO: *Não? Resolvi tentar. E isso aqui?*

(22:50) PROFESSOR: *Eu perguntei pro YYYYY e ele falou: Eu mostrei os dois jeitos pro Britten e ele mandou fazer assim (o professor sorri).*

Demonstração instrumental, gestos e o uso da linguagem literal, voltados para o domínio motor, orientam a execução do ornamento em uma corda (*“Funciona... tem que bater bem, ne? Usa a mão ó...”*). Estratégias no domínio cognitivo complementam a discussão dos compassos finais dessa variação. Então a variação seguinte é tocada.

Após o professor empregar algumas estratégias voltadas para o domínio cognitivo enquanto o aluno tocava essa quinta variação, a execução é interrompida. A linguagem figurada e a onomatopéia, enfatizadas pela demonstração instrumental, são empregadas dentro do domínio afetivo, sob uma perspectiva estilística, para criar uma forma de comunicabilidade da passagem (*“Isso tem que ser chato, tem que ser chato... professora chata, nhem nhem nhem...”*). O trecho em questão é apresentado pela Figura 4.4-XXII.

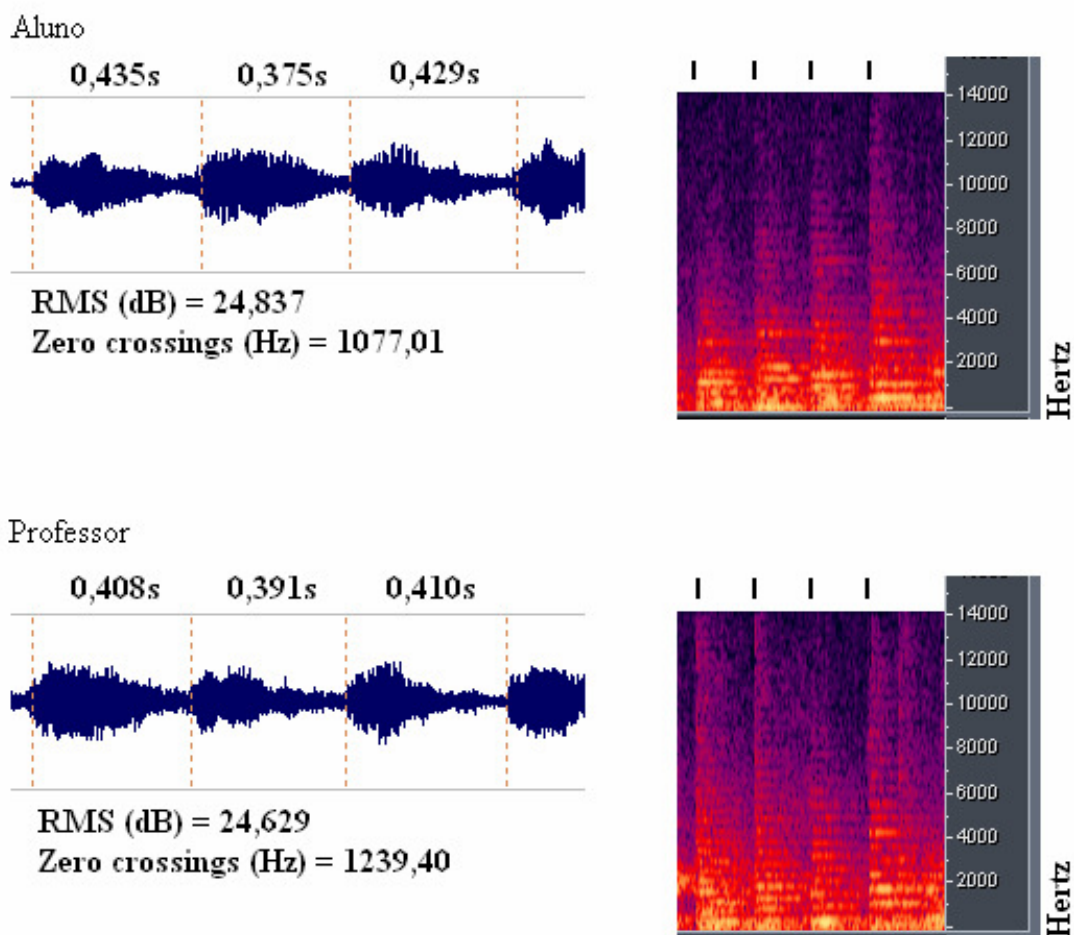
Figura 4.4-XXII: compassos 10-12 da quinta variação do Nocturnal



A Figura 4.4-XXIII apresenta uma análise da performance das três primeiras colcheias apresentadas na Figura 4.4-XXII, na execução do aluno e do professor. Linhas verticais indicam os momentos de ataque das quatro primeiras notas tanto no gráfico de ondas quanto no espectrograma. Em segundos temos as durações de cada uma das três primeiras colcheias. Para intensidade e timbre temos os valores médios da amostra analisada. A comparação dos valores obtidos para durações e dinâmicas sugere que a metáfora pouca influência tinha sobre esses parâmetros. A chatice da professora focava-se no timbre da passagem. Um aumento da excitação de harmônicos agudos, em valores médios de 1077,01Hz para o aluno e 1239,40Hz para o professor, procedimento que em violão é adjetivado de som metálico, foi a real

intenção. Tal intenção, que foi compreendida pelo aluno, pois ele tocou a passagem conforme as indicações do professor, fica evidenciada no espectrograma.

Figura 4.4-XXIII: performances de aluno e professor para o compasso 10 do Nocturnal



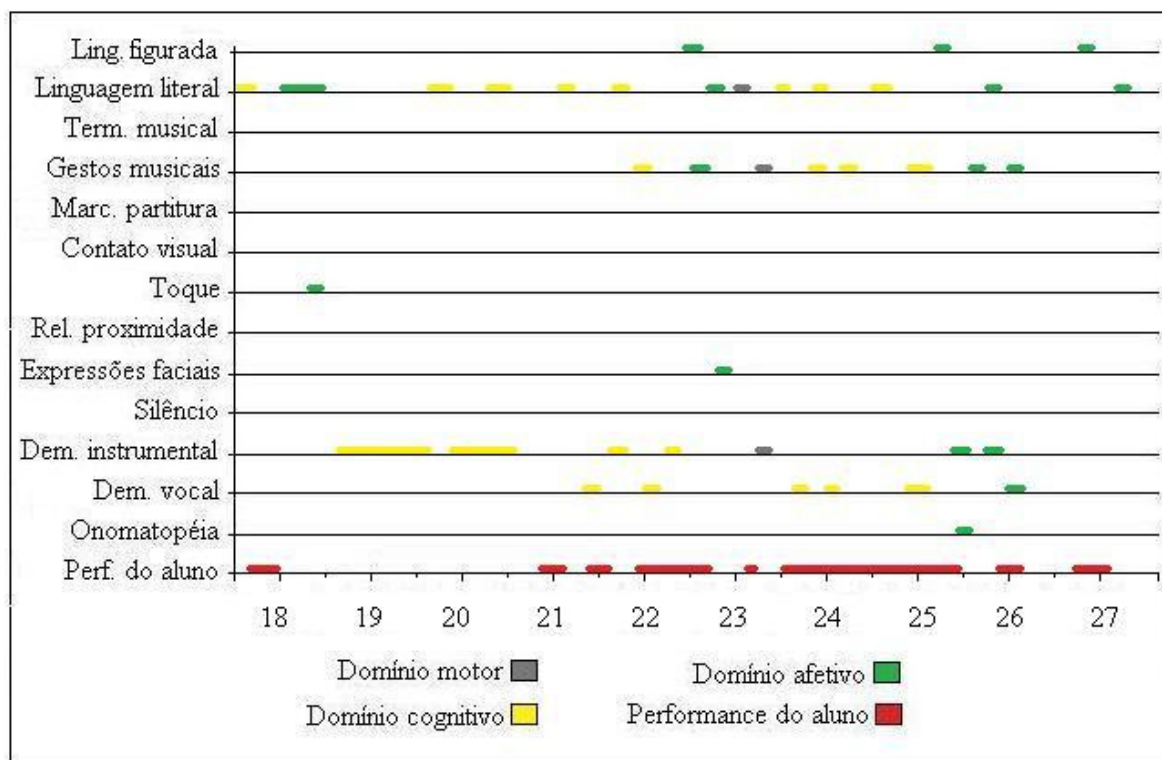
Após algumas outras orientações sob uma perspectiva estilística para essa variação o professor, ao que parece, termina a aula respeitando um possível limite de tempo colocado pela organização do evento. As demais variações não são trabalhadas nessa *master-class*.

Vejamos o excerto final da aula:

(27:33) PROFESSOR: Tá bom... Como é que ficamos de tempo então? Tem quantos ainda pra tocar? Depois a gente continua, tá bom? Parabéns!

O plano descritivo das estratégias empregadas nesse terceiro momento é apresentado pela Figura 4.4-XXIV.

Figura 4.4-XXIV: domínios e estratégias na *master-class* 3 (3º momento)



Vimos que essa *master-class* esteve voltada, prioritariamente, para o desenvolvimento de aspectos dos domínios cognitivo e afetivo. Isso nos sugere que esse aluno superou, pelo menos para essa obra, os aspectos do domínio motor e corrobora a sua maior maturidade musical em relação aos outros dois casos analisados.

As estratégias verbais de ensino mostraram uma preferência pela linguagem literal e pela linguagem figurada. A análise das estratégias não verbais mostrou que o professor empregou intensa e recorrentemente gestos musicais e demonstrações tanto instrumentais quando vocais. A relação de proximidade foi menos recorrente, mas também foi considerada como de alta magnitude, assim como o silêncio, que por duas ocasiões se estabeleceu por

completo. O mesmo valeu para as expressões faciais que, quando em evidência, refletiam grandes contrastes.

As marcações na partitura eram empregadas apenas para chamar a atenção do aluno para alguma passagem, ou seja, o professor não fazia uso de marcações escritas, e por isso foram consideradas de baixa magnitude. O mesmo ocorreu com o contato visual, que era feito sempre discretamente, e com o toque que, nas duas ocasiões em que foi empregado, teve duração muito curta. Um único emprego da onomatopéia também coloca essa estratégia no rol das estratégias não verbais de baixa intensidade.

As características da prática de ensino desse professor evidenciaram sua preferência por algumas estratégias, mas a abordagem tomada por ele nessa *master-class* estabeleceu um diferencial em relação às duas outras analisadas. Enquanto na primeira *master-class* observamos uma abordagem holística e na segunda uma abordagem centrada em aspectos específicos da obra tocada, nessa percebemos um misto das duas anteriores. Ou seja, o professor ora fornecia informações para que o aluno pudesse, a posteriori, aplicá-las especificamente, ora trabalhava aspectos específicos para que o aluno pudesse, *in loco*, melhorar sua performance. Essa abordagem tanto considerou a construção de um grande quadro a respeito da obra, explorando a capacidade reflexiva do aluno (Chaffin e Lemieux, 2004; Schon, 2000), quanto pontuou marcas de performance para o planejamento e execução da obra (Chaffin and Imreh, 2001; 2002; Chaffin and Logan, 2006).

5. CONCLUSÕES

5.1. SOBRE O ESTUDO

Propusemos uma hipótese que defendia que um perfil homogêneo dos estudantes que participam de festivais de violão pudesse tornar um pouco menos laboriosa a elaboração e consolidação das estratégias de ensino aplicadas pelos intérpretes-professores em *master-classes*. A pressuposta homogeneidade do perfil não foi comprovada e a hipótese, assim como foi formulada, teve que ser rejeitada. Vejamos o porquê.

Entendemos, após analisados os dados, que a palavra homogêneo soa muito forte para os resultados encontrados, embora algumas características tivessem emergido com mais intensidade. Em nossa pequena amostra percebemos um maior número de participantes na faixa etária de 20-24 anos, com formação em instituições de ensino de música e com preferências musicais voltadas para a música escrita de tradição européia. Os professores concordaram com as preferências musicais descritas, mas pontuaram um desnível entre os participantes, negando a existência de um perfil. A diferença de nível entre os participantes pode ser resultado dos vários níveis de formação musical desses estudantes, pois havia tanto alunos em conservatórios quanto alunos freqüentando a pós-graduação em música, mas pouco mais que isso pode ser dito. A elaboração e consolidação das estratégias de ensino aplicadas pelos intérpretes-professores em *master-classes* parece ser mais resultado da experiência acumulada por eles que de um perfil homogêneo de alunos participantes.

De acordo com os próprios professores, o acúmulo dessa experiência começa ainda na época de estudante, onde a participação como ouvinte ou como executante possibilita a observação do trabalho de músicos profissionais. É essa experiência que constroe no intérprete-professor a sensibilidade em sua relação com o aluno e com o público. Além disso,

três habilidades técnicas necessárias a quem pretende ministrar *master-classes* emergiram nesta pesquisa: um profundo conhecimento da linguagem musical, um profundo conhecimento do repertório escrito para o instrumento e uma boa leitura à primeira vista. Um profundo conhecimento da linguagem musical oferece ao professor conteúdo para tratar de questões gerais, criando no aluno interesses que vão além do puramente violonístico. Um profundo conhecimento do repertório escrito para o instrumento disponibiliza imediatas soluções técnicas, oferecendo a demonstração instrumental como consistente recurso didático. E uma boa leitura à primeira vista complementa as habilidades técnicas necessárias, dando ao professor mais uma ferramenta para trabalhar com obras que não fazem parte de seu repertório pessoal. De certa forma, essas habilidades concordam com as palavras de Harder (2008) que, ao discutir como Schon vê o papel do professor em uma *master-class* de instrumento musical, afirma:

Para o autor, a primeira tarefa do professor seria “lidar com os problemas substantivos da execução”. Para que isso ocorra, o professor necessita dominar diversos conhecimentos, seja a respeito do próprio instrumento, da acústica, bem como da obra a ser estudada, seja em relação à estrutura musical da mesma, ao período em que a mesma foi composta e ao compositor, entre muitos outros aspectos considerados importantes para uma boa interpretação musical. A segunda tarefa do professor de instrumento, no exemplo apresentado pelo autor, é a de adaptar seus conhecimentos e o que deve ser ensinado às especificidades do aluno em questão, levando em conta as necessidades e potenciais deste aluno e o momento ótimo para a aprendizagem, decidindo ‘o que’, ‘quando’ e ‘como’ falar ao mesmo ao ministrar instruções, conselhos, críticas, e ao levantar questões a respeito de como tocar determinados trechos ou passagens musicais da obra estudada. A terceira tarefa do professor, ainda de acordo com o autor, é realizar as tarefas acima “dentro de um papel que escolhe cumprir e em um tipo de relacionamento que deseja estabelecer com o estudante”, levando em consideração as questões de relacionamento pessoal entre ele e o aluno, permanecendo atento aos “perigos sempre presentes de defensividade e vulnerabilidade” (*op. cit.*, 2008).

As cento e trinta *master-class* analisadas quantitativamente também apresentaram dados interessantes. Vimos que a duração média de uma *master-class* é um pouco superior a trinta minutos, mas traz uma variabilidade de vinte e seis minutos. Com isso, concluímos que

a duração de uma *master-class* parece ser o resultado de um complexo de fatores que torna difícil sua previsibilidade. Um desses fatores, a duração da obra executada pelo aluno, exerce alguma influência, mas não a ponto de determinar a duração final de uma *master-class*.

A performance do aluno acontece sempre nos primeiros minutos da *master-class* e isso sugere que essa performance parece ser importante na orientação do trabalho do professor durante a aula. Em outras palavras, o fato de o professor não conhecer aspectos do desenvolvimento musical do aluno previamente pode ser suprido pela performance deste.

Vimos, além disso, que uma *master-class* é dominada pela performance do aluno e pela fala do professor. Essa observação nos mostra que a *master-class* é um formato de ensino de instrumento musical em que as discussões são raras. Assim, percebemos que a fala do professor é seguida pela resposta musical do aluno (Daniel, 2006). Isso não quer dizer que o aluno aceite acriticamente as sugestões do professor, uma explicação pode ser a seguinte: a *master-class* é um curto momento de interação entre professor e aluno. A postura do aluno em tal formato de ensino pode ser a de receber as informações do professor durante esse momento para, após a realização da aula, avaliá-las.

Agora, como essas informações são transmitidas pelo professor parece ser uma característica pessoal. Vimos que as duas primeiras *master-class* analisadas qualitativamente mostraram alunos cujas performances receberam muitas estratégias de ensino voltadas para os domínios motor e cognitivo. E um problema comum apontado em ambas as performances foi o planejamento agógico da obra tocada. Enquanto que no primeiro caso o professor trabalhou esse problema com estratégias verbais apoiadas por gestos musicais, no segundo caso o professor complementou as estratégias verbais com as demonstrações instrumentais e vocais. A literatura especializada discute a necessidade de se complementar com estratégias não verbais a manifestação verbal de conhecimentos sobre expressividade musical (Ebie, 2004;

Juslin & Persson, 2002; Woody, 2006), mas qual dessas estratégias não verbais servirá de complemento parece ser uma preferência pessoal do professor.

Isso nos sugere que, em *master-classes*, não há uma relação direta entre um determinado aspecto da performance do aluno e uma estratégia de ensino a ser aplicada pelo professor. As estratégias podem ser úteis em qualquer um dos três domínios do desenvolvimento musical do aluno, e isso pôde ser visto nos planos descritivos das estratégias empregadas nas três *master-classes* analisadas qualitativamente. O como essas estratégias são empregadas parece emergir a partir de três abordagens diferentes.

A primeira abordagem é a holística. Nessa abordagem a performance do aluno serve como um guia para o professor conduzir a *master-class* discorrendo sobre os principais conceitos a serem trabalhados, mas sem tratar de trechos específicos da obra tocada. Esses conceitos podem discutir regras de estilo (Zorzal, 2009), aspectos gerais sobre a execução violonística ou mesmo sobre o entendimento da obra como um todo (Chaffin e Lemieux, 2004). Nessas condições as informações são recebidas como diretrizes gerais que podem orientar o aluno na performance de um rol de obras, mas cabe ao próprio aluno a capacidade reflexiva de aplicar tais orientações em aspectos específicos da obra que ele está tocando.

A segunda abordagem é a intuitiva. Nessa abordagem o professor trabalha aspectos específicos apresentados pela performance do aluno, fragmentando a obra tocada em partes que serão estudadas independentemente. Alguns estudos indicam que haja uma correlação negativa entre a dificuldade do trecho e o tamanho do material musical (Miklazewski, 1989; 1995) e uma característica dessa abordagem é a elaboração de marcas de performance (Chaffin and Imreh, 2001; 2002; Chaffin and Logan, 2006). Nessas condições as informações são recebidas como orientações pensadas exclusivamente para aquela situação evidenciada

durante a *master-class*, mas cabe ao próprio aluno a capacidade reflexiva de formular conceitos gerais que podem ser aplicados em contextos que ainda serão vivenciados.

A terceira e última abordagem é a mista. Nessa abordagem o professor fornece tanto orientações sobre conceitos gerais a partir da performance do aluno quanto incide estratégias para tratar de questões específicas da obra tocada. O professor pode intercalar explicações sobre o compositor ou sobre o período em que a obra foi composta com questões de digitação ou planejamento agógico e dinâmico de uma frase musical da obra em questão. Na abordagem mista o professor adota as duas abordagens anteriores, embora possa tender mais para uma ou para outra. Nessas condições as informações são recebidas em duas linhas instrucionais em que cabe ao aluno tanto criar a relação entre essas duas linhas quanto expandir a abrangência dessas informações.

De uma maneira geral, entendemos que as abordagens tomadas para as *master-class* são semelhantes às abordagens que os músicos tomam para o planejamento de sua própria performance musical (Gruson, 1988; Hallam, 1997a). A *master-class* configura-se como uma oportunidade na qual um estudante de violão pode observar um violonista profissional pensando sobre uma performance musical. Ou seja, a *master-class* vislumbra-se como um formato de ensino que representa um corte transversal no desenvolvimento musical do aluno, mas oferece idéias de trabalho e traz experiências que podem ser sentidas por longos períodos de tempo.

5.2. PERSPECTIVAS

Em termos de perspectivas para trabalhos futuros pensamos que replicações literais deste estudo podem trazer benefícios científicos que consubstanciem os dados quantitativos e qualitativos aqui trabalhados. Entendemos que a única objetividade a que podemos aspirar é

aquela que resulta da reaplicação dos processos metodológicos em diferentes contextos e da exposição de nossas pesquisas à crítica da comunidade científica (Alves-Mazzotti, 2006). Dessa forma, é possível construir um corpo teórico sólido que possa tanto unificar o conhecimento empírico dos profissionais que atuam em *master-classes*, quanto servir de auxílio para a formação dos estudantes de violão que pretendem trabalhar em tal formato de ensino. Acreditamos, também, que as replicações literais podem expandir seu objeto de interesse, com pequenos ajustes na operacionalização de algumas variáveis, para os mais variados instrumentos musicais. Isso é o que Yin (2005) chama de generalização analítica. Assim, perspectivas semelhantes poderiam ser traçadas para estudantes de piano, flauta transversa, violino, trompete, percussão, etc.

Diferentes concepções teóricas para a análise das *master-classes* também podem trazer à tona questões apenas tangenciadas neste trabalho. Na literatura relevante tais concepções são chamadas de replicações teóricas (Yin, 2005). Dessa forma, propostas que considerem a influência da platéia e o nível de estresse gerado pela exposição pública no momento em que o aluno aceita ser corrigido perante seus pares são importantes para complementar as conclusões aqui alcançadas. Entre outros temas que pensamos necessitados de investigações mais profundas citamos:

- Rejeitamos a hipótese de um perfil homogêneo mas, durante a entrevista com os professores, foi ventilada a hipótese de vários perfis. Uma reformulação para a pergunta poderia ser: é possível estabelecer um conjunto de perfis recorrentes para participantes em *master-classes* de violão?
- As comparações surgidas durante as entrevistas com os professores entre a forma de ensinar em *master-classes* e em aulas individuais. Embora tenhamos pontuado algumas diferenças entre esses dois formatos de ensino em nossa

justificativa de pesquisa, pensamos que essa investigação merece maior atenção e pode trazer contribuições significativas para a área da pedagogia do instrumento musical.

- O repertório comumente tocado em *master-class*. Vimos que pode haver um rol de obras que aparece recorrentemente nesse formato de ensino, mas não foram feitas explicações do porquê desse fato. Uma questão que pode emergir disso é: será que o ensino de violão atingiu seu modelo ideal ou sofre de uma tendência estagnadora?
- Os diversos fatores que podem influenciar na duração final de uma *master-class*. Discutimos a influência da duração da obra executada pelo aluno, mas vimos que há outros que merecem ser considerados, tais como: características individuais da prática de ensino do professor; limites de horário impostos pela organização do festival no qual a *master-class* ocorre; o nível de performance em que se encontra o aluno; e o grau de dificuldade da obra executada.
- A efetividade, em longo prazo, das estratégias de ensino empregadas em *master-class*. Estudos assim podem ajudar a esclarecer questões educacionais pouco discutidas aqui.

Muitas laudas ainda seriam necessárias se quiséssemos elencar todos os temas que consideramos dignos de interesse para o estudo das *master-classes*. O fascínio que sempre nos exerceu a *master-class* como formato de ensino de instrumento musical é anterior a qualquer plano de pesquisá-la. E, nas palavras de Schon, encontramos um eco de nossa história com esse formato que é cheio de particularidades:

Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico (Schon, 2000, p.22).

E, por mais que pesquisas possam revelar e interpretar o funcionamento de uma *master-class*, esse formato de ensino nunca perderá seu brilho. Mesmo com uma possível recorrência no perfil dos participantes ou no repertório tocado, a *master-class* trará consigo a inexorável presença do inusitado. Uma corda que arrebenta, uma unha que se solta, um desgaste muscular que não permite que a obra seja inteiramente executada, uma acústica pouco apropriada ou mesmo um público excessivamente barulhento são situações com as quais tanto aluno quanto professor estão suscetíveis. Além disso, os estudantes de instrumento sempre desejarão ouvir conselhos pessoais daqueles músicos que são considerados expoentes, e sentirão aquele famoso “friozinho na barriga” ao colocar seus conhecimentos musicais à prova de um *expert* da área.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altenmüller, E., and Gruhn, W. “Brain Mechanisms”. In Parncutt, R & McPherson, G. E. (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 63-82.

Álvares, S. L. A. “Vertentes do saber musical: precedentes e conseqüentes epistemológicos rumo a uma fundamentação filosófica abrangente para uma educação musical contemporânea”. In Ilari, B. S. (Org). *Em busca da mente musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2005. p. 429-452.

Alves-Mazzotti, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. In *Cadernos de Pesquisa*, vol. 23, nº 129, São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300007&script=sci_arttext> acessado em 09 de dezembro de 2009.

Baker, J. “Nature and nurture interact to create expert performance”. In *High Ability Studies*, (2007): 18(1), p. 57-58.

Barry, N. H. and Hallam, S. “Practice”. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p.151-166.

Barten, S. S. “Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction”. In *Journal of Aesthetic Education*, (1998): 32, p. 89-97.

Bell, J. *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 2004.

Beran, J. *Interdisciplinary Statistics: Statistics in Musicology*. London: Chapman & Hall/CRC, 2004.

Birdwhistell, R. *Kinesics in Context*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia, 1970.

Bloom, B. S. et alli. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Trad. Jurema Alcides Cunha. 5ª Edição. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

Bloom, B. S. et alli. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Trad. Flávia Maria Sant’anna. 8ª Edição. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

Boyle, D. J. and Radocy, R. E. *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books, 1987.

Borges Neto, J. “Música é linguagem?” In *Revista Eletrônica de Musicologia*. Vol. IX, 2005. Disponível em <<http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/borges.html>> acessado em 14 de novembro de 2006.

Brower, C. "A Cognitive Theory of Musical Meaning". In *Journal of Music Theory*. (2000): Vol. 44(2), p. 323-379.

Burwell, K. "A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college". In *British Journal of Music Education*. (2005): Vol. 22:3. p. 199-215.

Burwell, K. "On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education". In *Music Education Research*, (2006): 8(3), p.331-347.

Cantwell, R. H. and Jeanneret, N. "Developing a framework for the assessment of musical learning: Resolving the dilemma of the "parts" and the "whole"". In *Research Studies in Music Education*, (2004): 22, p. 2-13.

Carlevaro, A. *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno 3 Tecnica de la Mano Izquierda*. Buenos Aires: Barry, 1974.

Carlevaro, A. *Serie Didactica para Guitarra: Cuaderno 4 Tecnica de la Mano Izquierda*. Buenos Aires: Barry, 1975.

Chaffin, R. and Imreh, G. "A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information about the Goals of Expert Practice". In *Psychology of Music* (2001): 29(1), p. 39-69.

Chaffin, R. and Imreh, G. "Practicing perfection: Piano Performance as Expert Memory". In *Psychological Science*, (2002): Vol. 13, nº 4, p.342-349.

Chaffin, R. and Logan, T. "Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance". In *Advances in Cognitive Psychology*, (2006): Vol.2, nº 2-3, p.113-130.

Chaffin, R. and Lemieux, A. F. "General perspectives on achieving musical excellence". In Williamon A. (Ed.) *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, 2004. p.19-40.

Clarke, E. "Empirical Methods in the Study of Performance". In E. Clarke & N. Cook (Eds), *Empirical Musicology: aims, methods, prospects*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 77-102.

Coimbra, R. L. "Metáfora poética e analogia científica: um ponto de encontro". In 6º *Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em <http://www.lusitanistasail.net/texto_congressos.htm> acessado em 6 de abril de 2009.

Coimbra, D. "A personalidade dos músicos". In Monteiro, F. e Martingo, A. (Eds.) *Interpretação musical: Teoria e prática*. Lisboa: Edições Colibri, 2007. p. 153-169.

Cozby, P. C. *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. Trad. Paula Inês Cunha Gomide. São Paulo: Atlas, 2006.

Daniel, R. “Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes”. In *Music Education Research*, (2006): Vol. 8(2), p. 191-215.

Davidson, J. “Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians”. In *Psychology of Music* (1993): 21, p.103-113.

Davidson, J. “Developing the ability to perform”. In Rink, J. (Ed.) *Musical Performance: A guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p.89-101

Davidson, J. “Qualitative insights into the use of expressive body movement in solo piano performance: a case study approach”. In *Psychology of Music* (2007): 35, p.381-401.

Davidson, J. and Correia, J. S. “Meaning musical performance: A bodily experience”. In *Research Studies in Music Education*, (2001): 17, p. 70-83.

Davidson, J. et alli. “Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span”. In Hargreaves, D. J. and North, A.C. (Eds.), *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p.188-206.

Del Ben, L. “A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros”. In *Per Musi*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 76-82.

Dudeque, N. *História do violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

Duke, R. A. and Henninger, J. C. “Effects of Verbal Corrections on Student Attitude and Performance”. In *Journal of Research in Music Education*, (1998): 46(4), p. 482-495.

Dunsby, J. “Webern e Estudos em Interpretação Musical: Qual a Questão?” In Monteiro, F. e Martingo, A. (Eds.) *Interpretação musical: Teoria e prática*. Lisboa: Edições Colibri, 2007. p. 47-62.

Ebie, B. D. “The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audio-visual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies”. In *Psychology of Music*, (2004): 32(4), p. 405-417.

Elliott, D.J. *Music matters: a new philosophy of music education*. Nova York/Oxford: Oxford University Press, 1995.

Ericsson, K. A.; Krampe, R. T.; Tesch-Römer, C. “The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance”. In *Psychological Review*. (1993): Vol. 100(3), July, p.363–406.

Freire, V. L. B. “Educação Musical, música e espaços atuais”. In *Anais da ABEM*. Uberlândia, 2001. p. 11-18.

Gabrielsson, A. “Music performance”. In Deutsch, D (Ed.), *Psychology of Music*, San Diego: Academic Press, 1999. p 501-602.

Gabrielsson, A. and Lindström, E. "The influence of musical structure on emotional expression". In Juslin, P. N. and Sloboda, J. A. (Eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 223-248.

Gagne, F. "Nature or Nurture? A Re-examination of Sloboda and Howe's (1991) Interview Study on Talent Development in Music". In *Psychology of Music* (1999): 27, p.38-51.

Gagne, F. "Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Development Theory". In Colangelo, N. & Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education* 3^a Ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003. p. 60-74.

Gagne, F. "Ten Commandments for Academic Talent Development". In *Gifted Child Quarterly*, (2007): 51(2), p. 93-118.

Gaskell, G. "Entrevistas individuais e grupais". In Martin W. Bauer & George Gaskell (Eds), *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

Gaunt, H. "One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers". In *Psychology of Music*, (2008): 36(2), p. 215-245.

Gembris, H. "The Development of Musical Abilities". In R. Colwell (Ed.), *Menc Handbook of Musical Cognition and Development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 124-164.

Gerling, C. C.; Santos, R. A. T. "A Comunicação da Expressão na Execução Musical ao Piano". In Santiago, D.; Bordini, R. M. (Orgs). *Proceedings of the 3rd Symposium on Cognition and Musical Arts-Inteernational*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 147-154.

Glaser, S.; Fonterrada, M. "Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano". In *Revista Abem*, (2006): vol. 15, p. 11-26.

Gordon, E. E. "The Assessment of Music Aptitudes of Very Young Children". In *The Gifted Child Quarterly*, (1980): Vol. 24, (3), p. 107-111.

Gruson, L. M. "Rehearsal skill and musical competence: does practice makes perfect?" In Sloboda, J. A. (Ed.) *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon Press, 1988.

Hall. E. T. "A System for the Notation of Proxemic Behaviour". In *American Anthropologist* (1963): 65, p.1003-1026

Hallam, S. "Novices musicians approaches to practice and performance: learning new music". *Newsletter of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, (1994): 6, p.2-10.

Hallam, S." Professional musicians orientation to practice: implications for teaching". In, *British Journal of Music Education*, (1995a): 12(1), p.3-19.

Hallam, S. "Professional musicians approaches to the learning and interpretation of music". In *Psychology of Music* (1995b): 23(2), p. 111-128.

Hallam, S. "Approaches to instrumental music practices of experts and novices: Implications for education". In Harald, J. and Lehmann, A. C. (Orgs). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges Musikhogskola, 1997a. p.89-107.

Hallam, S. "What do we know about practicing? Towards a model synthesing the research literature". In Harald, J. and Lehmann, A. C. (Orgs). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges Musikhogskola, 1997b. p.179-231.

Hallam, S. "The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition". In *Psychology of Music*, (1998): 26(2), p. 116-132.

Hallam, S. "The development of metacognition in musicians: Implications for education". In, *British Journal of Music Education*, (2001): 18(1), p.27-39.

Hallam, S. and Prince, V. "Conceptions of Musical Ability". In *Research Studies in Music Education*, (2003): 20(2), p. 2-22.

Harder, R. "Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento:Trajetória e realidade". In *Opus, Revista Eletrônica da ANPPOM*. (2008): Vol. 14, nº1.

Hargreaves, D. J. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Harnoncourt, N. *O discurso dos sons*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

Haywood, K. M. e Getchell, N. *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Hentschke, L. and Martínez, I. "Mapping Music Education Research in Brazil and Argentina: The British Impact". In *Psychology of Music* (2004): 32(3), p. 357-367.

Hill, M. M. e Hill, A. *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Silabo, 2005.

Hirtz, P. "Rendimento desportivo e capacidades coordenativas". In *Horizonte*, (1986): III (13), p. 25-28.

Howe, M. J. A. et. alli. "Innate Talents: Reality or myth?" In *Behavioral and Brain Sciences*, (1998): 21, p. 399-442.

Huron, D. "Book Review. Music as Cognition: The Development of Thought in Sound by Mary Louise Serafine". In *Psychology of Music* (1990): 18, p.99-103.

Iglesias, C. A. et alli. "A Multilingual Web-based Educational System for Professional Musicians". In *Fourth International Conference Multimedia and Information and Communication Technologies in Education*. Seville, Spain, 2006. Disponível em <<http://www.formatex.org/micte2006/Downloadable-files/oral/A%20Multilingual.pdf>> acessado em 20 de março de 2009.

Jabusch, H. C. "Movement analysis in pianists". In Altenmüller, E.; Wisendanger, M.; Kesselring, J. (Eds.) *Music, motor control and the brain*. New York: Oxford University Press, 2006. p.91-108.

Jorgensen, H. "Student learning in higher music education: who is responsible?" In *British Journal of Music Education*. (2000): Vol. 17:1. p. 67-77.

Jorgensen, H. "Strategies for individual practice". In Williamon A. (Ed.) *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, 2004. p.85-104.

Juslin, P. N. "Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance". In *Psychology of Music*. (2003): Vol. 31, 3, p. 273-302.

Juslin, P. N., and Persson, R. S. "Emotional communication". In Parncutt, R & McPherson, G. E. (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 219-236.

Juslin, P. N. and Sloboda, J. A. *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Karlsson, J. and Juslin, P. N. "Musical expression: an observational study of instrumental teaching". In *Psychology of Music* (2008): 36(3), p. 309-334.

Kokotsaki, D. *A grounded theory approach to understanding the pianist's perspective on the attainment of high quality in musical ensemble performance*. Thesis (Doctor of Philosophy) – Department of Music, The University of Sheffield, 2003.

Kokotsaki, D. "Understanding the ensemble pianist: a theoretical framework". In *Psychology of Music*, (2007): 35(4), p.641-688.

Krampe, R. T. and Ericsson, K. A. "Deliberate and elite musical performance". In John Rink (Ed.), *The practice of performance: studies in musical interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.84-104.

Krumhansl, C. *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Krumhansl, C. "Ritmo e altura na cognição musical". In Ilari, B. S. (Org). *Em busca da mente musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2005. p. 45-109.

Kurkul, W. W. "Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction". In *Psychology of Music* (2007): 35(2), p. 327-362.

Lage, G.M. et alli. "Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade". In *Per Musi*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p.14-36.

Lehmann, A. C. "Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence". In Harald, J. and Lehmann, A. C. (Orgs). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges Musikhogskola, 1997. p.141-163.

Lehmann, A. C. and Davidson, J. W. "Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance". In Colwell, R. (Ed), *Menc Handbook of Musical Cognition and Development*. New York: Oxford University Press, 2006. p.225-258.

Leon-Guerrero, A. "Self-regulation strategies used by students musicians during music practice". In *Music Education Research*, (2008): 10(1), p.91-106.

Lindstron, E. et alli. "'Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity". In *Research Studies in Music Education*, (2003): 20, p. 23-47.

Lisboa, T. et alli. "Mastery through imitation: A preliminary study". In *Musicae Scientiae*, (2005): 9(1), p. 75-110.

Lisboa, T. et alli. "Variability and automaticity in highly practiced cello performance". In Williamon, A. and Coimbra, D. (Orgs.) *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*. Porto: AEC, 2007. p.161-166.

Loizos, P. "VÍdeo, filme e fotografias como documento de pesquisa". In Martin W. Bauer & George Gaskell (Eds), *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

Loureiro, M. A. "A pesquisa empírica em expressividade musical: métodos e modelos de representação e extração de informação de conteúdo expressivo musical". In *Revista Opus*, (2006): 12, p. 7-32.

Magill, R. A. *Motor Learning: Concepts and Applications*. Boston: McGraw-Hill, 1998.

Manturszewska, M. "A biographical study of the life-span development of professional musicians". In *Psychology of Music*, (1990): 18, p.112-139.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2007.

Marques, A. "A doutrina do falseamento em Popper". (s/d) Disponível em <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/popper5.htm>> acessado em 18 de maio de 2009.

McPherson, G. E. and Schubert, E. "Measuring performance enhancement in music". In Williamon A. (Ed.) *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, 2004. p.61-84.

Miklazewski, K. "A case study of a pianist preparing a musical performance". In *Psychology of Music* (1989): 17, p.95-109.

Miklazewski, K. "Individual differences in preparing a musical composition for public performance". In Miklazewski, K., and Biatkowski, A. (Eds.) *Psychology of Music Today*. Warsaw: Fryderyck Chopin Academy of Music, 1995.

Mills, J. "Musical performance: crux or curse of music education?" In *Psychology of Music* (2003): 31(3), p.324-339.

Munõz, E. E. "When gesture sounds: Bodily significance in musical performance". In Williamon, A. and Coimbra, D. (Orgs.) *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*. Porto: AEC, 2007. p.55-60.

Nerland, M. "One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music". In *Music Education Research*, (2007): 9(3), p.399-416.

Nielsen, S. G. "Learning strategies in instrumental music practice". In, *British Journal of Music Education*, (1999): 16(3), p.275-291.

Nielsen, S. G. "Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in high music education". In *Psychology of Music* (2004): 32(4), p. 418-431.

Oliveira, A. "Music teaching as culture: introducing the *pontes* approach". In *International Journal of Music Education*. (2005): 23. p. 205-216.

Oliveira, A.; Cajazeira, R. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

Palmer, C. "Music Performance". In *Annual Review of Psychology*. (1997): Vol. 48, p.115-138.

Patton, M. Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

Persson, R. "Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting". In *International Journal of Music Education*, (1996): 28, p.25-36.

Persson, R. "Survival of the Fittest or the Most Talented? Deconstructing the Myth of the Musical Maestro". In *Journal of Secondary Gifted Education*, (2000): 12(1), p.25-38.

Persson, R. "The subjective world of the performer". In Juslin, P. N. and Sloboda, J. A. (Eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 275-289.

Philpott, C. “Is music a language?” In Philpott, C. and Plummeridge, C. (Ed.) *Issues in music teaching*. London: Routledge, 2001. p. 32-46.

Popper, K. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2001.

Presland, C. “Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship”. In *British Journal of Music Education*. (2005): 22(3). p. 237-248.

Purser, D. “Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires”. In *British Journal of Music Education*. (2005) 22(3). p. 287-298.

Rae, G. and McCambridge, K. “Correlates of performance anxiety in practical musical exams”. In *Psychology of Music* (2004): 32(4), p. 432-439.

Renwick, J. M. and McPherson, G. E. “Interest and Choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour”. In, *British Journal of Music Education*, (2002): 19(2), p.173-188.

Revesz, G. *The Psychology of a Musical Prodigy*. New York: Harcourt, Brace & Company, 1925.

Revesz, G. *Introduction to the Psychology of Music*. London: Longmans, 1953.

Ritterman, J. “On teaching performance”. In Rink, J. (Ed.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 75-88.

Roulston, K. “Mapping possibilities of qualitative research in music education: a primer”. In *Music Education Research*, (2006): 8(2), p.153-173.

Sainsbury, M. “Lógica indutiva versus lógica dedutiva”. (s/d). Trad. Desidério Murcho. Disponível em <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/sainsbury.htm>> acessado em 19 de maio de 2009.

Sampieri, R. H. et alli. *Metodología de la investigación*. 4ª edición. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

Santiago, D. *Proporções nos Ponteiros para Piano de Camargo Guarnieri: Um Estudo sobre Representações Mentais em Performance Musical*. Tese (Doutorado em Execução Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

Santiado, D. “Construção da Performance Musical: uma investigação necessária”. In *Performance, Revista de Interpretação Musical*. (2006): Outubro, Nº2. Disponível em <www.performanceonline.org> acessado em 15 de agosto de 2007.

Santiago, P. F. “A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental”. In *Per Musi*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p.52-62.

Santos, R. A. T. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: Três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Santos, R. A. T. e Hentschke, L. “A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais”. In *Per Musi*. Belo Horizonte: UFMG. (2009): 19, p.72-82.

Schon, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Seashore, C. E. *The Psychology of Musical Talent*. Boston: Silver Burdett Company, 1919.

Serafine, M. L. *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press, 1988.

Schippers, H. “‘As if a little bird is sitting on your finger...’: metaphor as a key instrument in training professional musicians”. In *International Journal of Music Education*. (2006): 24(3), p.209-217.

Schmidt, R. A. *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Illinois: Human Kinetics, 1988.

Schroeder, S. C. N. “O músico: desconstruindo mitos”. In *Revista da Abem*, (2004): v. 10, p. 109-118.

Sheldon, D. A. “Listeners’ Identification of Musical Expression through Figurative Language and Musical Terminology”. In *Journal of Research in Music Education*. (2004): 52(4), p. 357-368.

Shuter-Dyson, R. “Musical Ability”. In Deutsch, D (Ed.), *Psychology of Music*, San Diego: Academic Press, 1999. p 627-651.

Simpson, E. J. *Psychomotor Domain: a Tentative Classification*. Illinois: University of Illinois (unpublished paper), 1969.

Skoog, W. “Use of Image and Metaphor in Developing Vocal Technique in Choirs”. *Music Educators Journal*. (2004): 90(5), p. 43-48.

Sloboda, J. A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Sloboda, J. A. *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. New York: Oxford University Press, 2005.

Sloboda, J. A. What makes a musician? In *Guitar Journal*, (1994): n°5, p.18-22.

Sloboda, J. A. and Davidson, J. "The young performing musician". In Deliège, I. and Sloboda, J. (Eds.) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Sloboda, J. A. and Howe, M. J. A. Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study. In *Psychology of Music* (1991): 19(3), p.3-21.

Sloboda, J. A. and Juslin, P. N. "Psychological perspectives on musical and emotion". In Juslin, P. N. and Sloboda, J. A. (Eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 71-104.

Sloboda, J. A. et alli. "The role of practice in the development of performing musicians". In *British Journal of Psychology*. (1996): 87, May, p.287-309.

Stake, R. E. "Case studies". In: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

Stephoe, A. "Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety". In Juslin, P. N. and Sloboda, J. A. (Eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 291-308.

Stollak, M. A., & Alexander, L. "The use of analogy in the rehearsal". In *Music Educators Journal*. (1998): 84(6), p.17-21.

Stollery, P. and McPhee, A. D. "Some perspectives on musical gift and musical intelligence". In, *British Journal of Music Education*, (2002): 19(1), p.89-102.

Swanwick, K. "Ensino instrumental enquanto ensino de música". In *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo: Atravez, 1994. p.7-13.

Swanwick, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Tait, M. "Teaching strategies and style". In Colwell, R. (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer, 1992.

Tiraboschi, J. "Missão possível". In *Galileu*, (2009): nº 210, Janeiro, p. 42-48.

Tourinho, A. G. S. "Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física de estudantes e atividades correlatas". In Kehrwald, M. I. P. e Silveira, E. (Orgs.) *Anais do 20º Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Editora da Fundarte, 2006. Disponível em www.artenaescola.org.br acessado em 23 de março de 2009.

Ward, V. The performance teacher as music analyst: a case study. In *International Journal of Music Education*. (2004): 22. p. 248-265.

Weerts, R. "Research on the teaching of instrumental music". In In Colwell, R. (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer, 1992.

Williamon, A. *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, 2004.

Williamon, A. and Davidson, J. "Exploring Co-performer Communication". In *Musicae Scientiae*, (2002): 1, p.53-72.

Williamon, A. and Valentine, E. "Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality". In *British Journal of Psychology*. (2000): 91(3), August, p. 353-376.

Wing, H. D. *Standardised test of musical intelligence*. The Mere, England: National Foundation for Educational Research, 1961.

Wisendanger, M. et alli. "Fingering and bowing in violinists: a motor control approach". In Altenmüller, E.; Wisendanger, M.; Kesselring, J. (Eds.) *Music, motor control and the brain*. New York: Oxford University Press. p.109-123, 2006.

Woody, R. H. "Eliciting expressive music performance: instructional approaches". Paper presented at the Biennial Meeting of Society for Music Perception and Cognition, Kingston, Ontario, Canada, 2001.

Woody, R. H. "Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill". In *Music Education Research*, (2002): 4(2), p. 213-224.

Woody, R. H. "Musicians' cognitive translation of imagery into properties of expressive performance". Paper presented at the National Biennial Convention of MENC: The National Association for Music Education, Minneapolis, 2002.

Woody, R. H. "The Effect of Various Instructional Conditions on Expressive Music Performance". In *Journal of Research in Music Education*. (2006): Vol. 54, 1, 21-36.

Yarbrough, C. "Effect of Magnitude of Conductor Behaviour on Students in Mixed Choruses". In *Journal of Research in Music Education*, (1975): 23, p. 134-146.

Yarbrough, C. "Investigação por observação". In Kemp, A. E. (Ed.) *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Paris: Calouste Gulbenkian. p. 87-110, 1995.

Yarbrough, C. "Multiple methods of research: Possibilities for the study of music teaching and learning". In *Research Studies in Music Education*, (2003): 21, p.3-15.

Yin, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Zorzal, R. C. "Proposta de uma nova estrutura sobre história do ensino de música no Brasil". In *Educação Musical e Ensino de Instrumentos Musicais, Escola de Música-UFBA*, 2006. Disponível em www.edumusicalinstrumento.wetpaint.com acessado em 24 de outubro de 2009.

Zorzal, R. C. “Metáforas no ensino de música: um estudo de caso sobre o emprego de linguagem figurada em *master-class* de violão”. In Santiago, D.; Bordini, R. M. (Orgs). *Proceedings of the 3rd Symposium on Cognition and Musical Arts-International*. Salvador: EDUFBA. p. 384-389, 2007.

Zorzal, R. C. *Dez Estudos para Violão de Radamés Gnattali: estilos musicais e propostas técnico-interpretativas*. São Luís: Edufma, 2009.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Identificação

Nome: _____ Idade: _____

Profissão (se estudante especificar o curso): _____

Estado onde reside: _____ E-mail: _____

Formação musical

Escreva o número que melhor se adapta em cada um dos quatro quadrados a seguir:

1. Se você estiver se preparando para entrar
2. Se você estiver frequentando
3. Se você já frequentou e não concluiu
4. Se você já é formado
5. Se nunca cursou

Conservatório ou curso técnico em música

Curso de licenciatura em música

Curso de bacharelado em música

Pós-graduação em música

Preferências

Qual o repertório de sua preferência no instrumento?

Quais os principais motivos de sua participação no festival?

7.2. ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DE CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DE PERFORMANCE

Nome: _____

Obra executada: _____

e-mail: _____

1 – mínima dificuldade 2 – pequena dificuldade 3 – média dificuldade 4 – grande dificuldade 5 – enorme dificuldade

Quando você estuda violão, qual o grau de dificuldade que você sente ao:

Aspectos Gerais da Execução	1	2	3	4	5
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar límpido	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar acelerandos e rallentandos	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

Quando você estuda essa obra, qual o grau de dificuldade que você sente ao:

Aspectos Específicos da obra Executada	1	2	3	4	5
Adotar uma postura correta	1	2	3	4	5
Tocar sem tensão física	1	2	3	4	5
Escolher digitação apropriada	1	2	3	4	5
Realizar saltos, ligados e arpejos	1	2	3	4	5
Tocar límpido	1	2	3	4	5
Precisão rítmica	1	2	3	4	5
Variação dinâmica	1	2	3	4	5
Variação timbrística	1	2	3	4	5
Realizar acelerandos e rallentandos	1	2	3	4	5
Articular as notas	1	2	3	4	5
Transmitir intenções musicais	1	2	3	4	5
Ser fiel ao estilo	1	2	3	4	5
Lidar com o nervosismo	1	2	3	4	5
Tocar concentrado	1	2	3	4	5
Tocar de memória	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5