

# Pela promoção de performers autônomos

## abordagens alternativas para um novo paradigma no ensino de instrumentos musicais<sup>1</sup>

**Eduardo Paes Barretto Filho<sup>2</sup>**

Universidade de Aveiro | Portugal

**Resumo:** O ensino formal de instrumentos musicais ainda está bastante vinculado a um paradigma didático que se alicerça na repetição mecânica e na formatação de estereótipos, amiúde alheios às motivações internas dos alunos. Essa abordagem invariavelmente estabelece poucas conexões com outras subdisciplinas da área da Música. Diante desse quadro, o presente trabalho propõe-se a discutir acerca de abordagens e ferramentas pedagógicas, baseadas nos princípios de problematização e estímulo à criatividade. Incentivando a adoção de uma postura criticamente ativa e de decisões tomadas de forma refletida e consciente, visa-se assegurar a autonomia e o respeito à identidade de cada estudante enquanto objetivos de primeira ordem, articulando tanto suas preferências estéticas quanto suas aptidões técnicas, para que elas possam protagonizar a construção de seus próprios saberes. Almeja-se ainda diluir a dicotomia entre o processo de aprendizagem e a performance “propriamente dita”, propondo antes que ambas as formas estão inseridas em um mesmo contínuo. Destarte, questões

---

<sup>1</sup> *For the promotion of autonomous performers: alternative approaches to a new paradigm in instrumental musical teaching*. Submetido em 08/11/2015. Aprovado em: 01/05/2016.

<sup>2</sup> Eduardo Barretto é graduado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) e mestrando pela Universidade de Aveiro. No âmbito acadêmico, vem desenvolvendo pesquisas onde reflete acerca dos processos de fazer artístico e suas implicações nas relações dos agentes envolvidos. Dentre seus trabalhos artísticos, destacam-se a idealização e realização do recital-palestra "Villa-Lobos: obra integral para violão solo", do espetáculo músico-performativo "Homero: o contador épico", e de um ciclo de concertos-didáticos com turnê nos subúrbios metropolitanos da cidade de Belo Horizonte, viabilizando assim a descentralização ao acesso à cultura de financiamento público. Atua como professor de violão desde 2008. E-mail: [dudubarretto@gmail.com](mailto:dudubarretto@gmail.com)

concernentes aos aspectos do “como” e “porquê” tornar-se-ão tão relevantes quanto “o que” se realiza. Para a realização da parte empírica da pesquisa, este estudo utilizou o método de investigação-ação educacional, que contou com a colaboração de seis violonistas estudantes provenientes de instituições universitárias brasileiras e portuguesa. Os resultados obtidos a partir do consenso intersubjetivo entre os agentes envolvidos (aluno e professor) naquele contexto específico, constituem possibilidades de experimentar outras maneiras de se ensinar instrumentos musicais no âmbito das instituições formais.

**Palavras-chave:** ensino de instrumento musical, autonomia na performance musical, identidade estética, criatividade.

**Abstract:** The formal teaching of musical instruments is commonly linked to a didactic paradigm based on mechanical repetition and formation of stereotypes, often without considerations of the student’s inner motivations. This approach invariably fails to establish sufficient connections with other sub-disciplines within the area of Music. Given the situation, this paper intends to discuss alternative approaches and pedagogical tools for instrumental practices, based on the principles of questioning and stimulating creativity. By encouraging the adoption of an active and critical role, beyond reflected and conscious decisions, the aim is to ensure the autonomy and respect to the identity of each student as primary goals by articulating both their aesthetic preferences and their technical skills, thus enabling them to participate in the construction of their own knowledge. Furthermore, we intend to dilute the dichotomy between the learning process and performance itself – often regarded only as the final product, created in public –, by proposing that both forms are inserted in the same continuous. Thus, issues related to musical aspects of “how” and “why” will become as relevant as “what” is done musically. Regarding the empirical aspect of the investigation, the method of action research was applied with the collaboration of six guitarists students from Brazilian and Portuguese universities. The results obtained by inter-subjective consensus in that particular context aims to serve as opportunities to experiment other ways of teaching musical instruments in the context of formal institutions.

**Keywords:** musical instrument teaching, autonomy in musical performance, aesthetic identity, creativity.

**E**ste trabalho, inscrito no âmbito da educação formal de instrumentos musicais, fundamenta-se nos princípios de autonomia (FREIRE, 1998) e de respeito à identidade musical (GAUNT et al., 2012; JØRGENSEN, 2009; PERKINS, 2012) de cada aluno, considerando a importância primordial de facultar que os formandos protagonizem a construção de seus próprios saberes (LOURO, 2003).

Gilvano Dalagna (2013) sintetiza algumas das características que compõem o paradigma corrente no ensino da performance musical nos cursos superiores: o processo de ensino-aprendizagem está muito voltado ao desenvolvimento técnico e interpretativo “virtuosístico” de um determinado repertório; as aspirações pessoais dos discentes não constituem o foco principal; ao invés, o programa de aula é mais centrado nos objetivos dos professores, dando pouco estímulos aos estudantes expressarem suas próprias ideias e explorarem abordagens criativas e improvisatórias; há poucas oportunidades de integração profissional; o desenvolvimento da autonomia não é o objetivo principal.

O presente artigo integra uma investigação de maior envergadura, resumindo alguns dos pontos que são desenvolvidos de forma mais pormenorizada em minha dissertação de mestrado. As questões aqui tratadas refletem inquietações pessoais, surgidas do conflitos entre minha instrução formal e a vivência profissional enquanto professor de instrumento.

## **MÉTODO**

Aplicando o método de investigação-ação educacional (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2002), achei que seria mais prolífico desenvolver o assunto em colaboração com seis violonistas oriundos dos cursos superiores em Música das seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Minas Gerais (ambas brasileiras), e Universidade de Aveiro (Portugal). Destarte, as múltiplas perspectivas advindas do tecido polifônico aí emergente contribuiriam para enriquecer o panorama da discussão. A contribuição destes participantes operaram em duas etapas:

- (1) através de entrevistas semiestruturadas aplicadas em duas sessões, para o delineamento dos problemas e objetivos;
- (2) trabalhando, conjuntamente a cada um deles, duas peças livremente escolhidas pelos mesmos. Nesta fase, buscou-se vislumbrar algumas estratégias para solucionar os problemas anteriormente levantados.

Todos os encontros foram registrados áudio-visualmente, com o devido consentimento, para posterior análise.

Nas sessões práticas, intentou-se realizar uma articulação entre aquilo que normalmente é entendido por “aula de instrumento” e outras disciplinas (tais como História, Análise, Harmonia, Contraponto, Orquestração, Música em Conjunto, Regência, Pedagogia, Técnicas de Gravação) que, na estrutura curricular da maioria das escolas de música, são habitualmente tratadas separadamente, em compartimentos estanques (ESPERIDIÃO, 2002). Ecoa-se assim a provocação feita por Fausto Borém, ao clamar por uma pedagogia mais dinâmica e transversal:

Como o professor especializado em *performance* poderia ministrar suas aulas integrando esses dois lados [prático e teórico] da música? *Performance* e História da Música, *Performance* e Análise Musical, *Performance* e Comportamento Motor, *Performance* e a própria Educação Musical são apenas algumas das interfaces de que o professor pode lançar mão para tornar a experiência do aprendizado musical mais significativa e duradoura (2006, p. 47).

Além da discussão em torno da interpretação da obra, envolvendo aspectos de concepção, metodologia de trabalho e percepção, também propus a alguns participantes que eles realizassem, com o auxílio de um material didático específico<sup>3</sup>, “improvisações semiestruturadas” a partir de elementos recortados do próprio repertório (SANTIAGO, 2006). Ou seja, em um primeiro momento os alunos identificavam e abstraíam alguns padrões (métricos, escalares, estruturais, fraseológicos, planos sonoros, ostinatos rítmicos do *groove* de acompanhamento) constitutivos do material musical da peça. Numa segunda fase, eles os transformavam (variando ritmo, dinâmica, agógica, articulação, timbre, contorno melódico, intervalos harmônicos) e / ou os contrastavam com materiais distintos.

## PANORAMA: LEVANTAMENTO DOS PROBLEMAS

Ao cruzar as impressões declaradas pelos intervenientes com estudos da recente produção da literatura especializada no assunto, tentou-se esboçar características do cenário atual do ensino de instrumentos musicais em instituições formais.

O participante Samuel<sup>4</sup> declarou que o programa de seu curso exigia o seguinte repertório durante o primeiro semestre: uma peça renascentista, uma obra de Bach (suíte ou equivalente), três estudos do Classicismo / Romantismo, um estudo de Villa-Lobos, uma peça brasileira e uma peça do século XX ou XXI. O comentário de Samuel parece estar em íntima ressonância com o resultado obtido por Fabio Scarduelli e Carlos Fiorini no artigo “O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário” (2015). Nesse estudo, que contou com a adesão de

---

<sup>3</sup> Refiro-me ao “Violar” (2006), de Teodomiro Goulart. Detive-me a descrever e apresentar as implicações provenientes da utilização desta caixa de ferramentas pedagógicas no trabalho “O ‘Violar’ na promoção da autonomia na preparação de performance para guitarrista” (Barretto and Vilnei 2015).

<sup>4</sup> Os nomes reais de todos os participantes foram substituídos pelos fictícios Clarissa, Fernando, Gilberto, João, Mariano e Samuel, como procedimento de sigilo para resguardar o anonimato deles.

professores representantes de 95,4% das universidades públicas brasileiras que possuem o curso de violão, revelou-se que dos dezenove compositores mais recorrentemente contemplados no repertório do curso, somente um ainda está vivo, quatorze eram europeus, e todos eles remontam à tradição estética da dita “música clássica”. Ou seja, o núcleo do conteúdo destes cursos está centrado no cânone do repertório erudito, com ênfase na modalidade solista. Para Mariano essa tendência é bem flagrante ao ponderar que “o nome do curso é ‘Música’, mas deveria chamar-se ‘Música Clássica’” (2015 entr.).

Todavia, são esses mesmos alunos que questionam a pertinência de terem que invariavelmente se submeter a este crivo hegemônico: “Por que eu vou estudar uma suíte de Bach que é tão complexa, tão difícil, e que às vezes não vou ter oportunidade de tocar para ninguém?” (FERNANDO, 2015 entr.). O participante Gilberto ainda vai além ao atentar aos desafiantes obstáculos de se inserir no atual mercado de trabalho, cujas demandas estão mudando rapidamente e que, devido à sua saturação, apenas consegue absorver um reduzido número de performers com carreiras voltadas exclusivamente à atuação como solistas. Esta opinião é embasada por Dawn Bennett (2007) ao remeter para outro estudo cujos resultados revelam que somente 6% dos músicos graduados subsistem exclusivamente por meio de performances (e constata que este resultado torna-se ainda mais reduzido quando circunscrito ao âmbito da música clássica). A investigadora alerta ainda para a tendência, cada vez mais galopante, de profissionais com perfis multifacetados em contraposição à especificidade.

Em outro momento, Gilberto observa também outro descompasso do ensino acadêmico, que insiste em negligenciar o universo da música popular. João corrobora este ponto de vista: “Eu acho que existe uma complicação porque a faculdade não está embutida no meio social dela [...]. A sensação que dá é que ela está estruturada em um padrão antigo, ligado à música de conservatório, algo bem engessado” (2015). Parece, portanto, que as seguintes colocações são dignas de consideração:

[...] em cursos de música universitários ainda se perpetua um repertório distante da realidade do aluno. [...] Dessa forma, percebemos a tensão em torno da legitimidade dos saberes, da seleção cultural, do debate sobre os critérios que as instituições utilizam para contemplar determinados repertórios e excluir outros (REQUIÃO, 2002, p. 62).

[...] a variedade de perfis que se desenvolve durante um curso, assim como as oportunidades reais de trabalho, não condiz com cursos rígidos. Não são todos os estudantes que desenvolvem, durante a graduação, perfil de concertista, que venham a subsistir desta atividade, e os cursos não podem ignorar este relevante dado (SCARDUELLI; FIORINI, 2013, p. 218).

Fernando e Mariano, alunos em contextos distintos, revelam que já tiveram escolhas interditadas na disciplina “Música em Conjunto” ao proporem estudar, respectivamente, peças de autoria própria e de Astor Piazzolla. Eles reportaram que seus professores alegaram que tais obras “não eram adequadas ao programa”. Estas situações sugerem que a democratização das relações humanas e o questionamento das formas hierarquizadas e imobilizadas parecem não constar como aptidões

prioritárias no programa do curso. O que mais surpreende entretanto é averiguar que eles estão inseridos em pleno âmbito universitário – que (conforme o próprio nome já evoca) deveria ser um ambiente receptivo à pluralidade e à novidade, aberto a desenvolver pensamento crítico e a questionar paradigmas. Ainda mais se considerarmos um curso onde são formados artistas, parece que o estímulo – e não o tolhimento – à imaginação deveria ser uma das principais preocupações. Fernando queixa-se de episódios como estes, em que comportamentos rígidos podam a liberdade criativa, atuando prejudicialmente na contribuição da homogeneização ao invés de evidenciar as idiossincrasias que destacam a individualidade de cada um.

O aluno chega à universidade carregando um capital cultural específico acumulado durante sua trajetória, contendo componentes trazidos de um meio musical distinto, que muitas vezes vão entrar em choque com os valores defendidos pela cultura acadêmica (LOUREIRO, 2002, p. 6).

Entretanto, o choque ao capital cultural do aluno mencionado por Eduardo Loureiro não se limita apenas à escolha do repertório. José Alberto Salgado (2005) subscreve que há uma série de saberes e operações que, a despeito de constituírem a atividade musical dos agentes, não estão escalados como objeto de estudo formal, o que gera uma falta de correspondência e parcial isolamento nas atividades oferecidas pelo curso de Música face ao mundo profissional. É o caso de Clarissa que, reconhecendo algumas lacunas não preenchidas em sua formação, menciona sua vontade de desenvolver a competência de improvisar e diz: “acho que falta aqui [no curso] uma cadeira que dê para o pessoal se soltar” (2015 entr.).

Fernando também deixa a impressão de que o espaço para tomar decisões interpretativas pouco ortodoxas é deveras exíguo, mesmo quando elas são deliberadamente refletidas e não simplesmente fortuitas ou condicionadas por limitações. Mariano parece concordar com isto quando denuncia situações em que a identidade estética do aluno é recalcada por ditames imperativos em que a avaliação atua como ferramenta de coerção:

[...] sinto-me completamente preso e frustrado porque quando nós fazemos isso e levamos a exame, os professores não gostam e dão-nos má nota, e depois a justificação é exatamente essa. [...] Eu faço assim não é porque eu não saiba, é porque eu gosto. E estou um bocado limitado por isso... (2015 entr.).

Parece-me que esse quadro de violência simbólica, advertido por Pierre Bourdieu (1989) quando estabelecem-se relações opressoras de aprendizagem no seio de certos sistemas, também pode ser relacionado àquilo que Susana Sardo (2013) designa como colonialidade do saber, isto é, a imposição de um poder intelectual que determina uma dada forma de pensamento em detrimento das demais. Assim, é premente refletir-se não só sobre quais são os papéis desempenhados pela dimensão estética, como também as implicações éticas em nosso *musicar* (SMALL, 1999). Afinal, como bem pondera Tomás

Silva, “não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política” (Silva 1999, 126 *apud* Loureiro 2002, 157).

Todas estas situações confluem e desembocam na reflexão de outra questão essencial: que processos estão na base da capacitação pedagógica dos professores de instrumento? Helena Gaunt (2009) aponta que, no contexto aqui abordado, apenas um pequeno número do atual corpo docente foi devidamente qualificado durante sua formação para lecionar. Entretanto, a ordem instituída pelo princípio capitalista caracteriza-se pela abissalidade dos saberes e pela dependência de uma microfísica baseada no capital. Como o ensino vem sendo uma modalidade profissional que garante maior estabilidade na remuneração, o que efetivamente ocorre é então que grande parcela dos músicos profissionais também contam com a atividade docente para rentabilizar seus recursos financeiros (BENNETT, 2007). Resultante desta conjuntura, Maura Penna (2007) diz que o ensino tradicional de música reproduz não só um fazer musical estereotipado como também um modelo implícito de ensino onde, carente de reflexão crítica, se costuma “ensinar como se foi ensinado”. O impasse incide no fato que tal modelo é bastante restrito e obsoleto quando comparado às multifacetadas demandas atuais.

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (PENNA, 2007, p. 53).

Frente a este fenômeno cíclico, cujo efeito é também a própria força motriz que novamente o retroalimenta, talvez uma alternativa mais viável e em sintonia com a vigente condição socioeconômica seja a dissolução da dicotomia professor-performer, por meio da atuação de um agente híbrido que seja capaz de transitar em ambas vertentes (CIOTTI, 2014).

## **PRÁTICAS E RESULTADOS**

Para desenvolver o trabalho de estudo das peças em parceria com os participantes desta pesquisa, atentei-me aos cinco traços que Edson Figueiredo (2014) sugere como característicos de professores preocupados com a autonomia do aluno: (i) despertar o engajamento em uma atividade por meio da valorização dos recursos motivacionais internos dos alunos, elaborando atividades baseadas nos interesses, preferências, senso de desafio, competência e escolha dos alunos; (ii) justificar a realização das atividades por meio de explicações lógicas, utilidade, benefício e importância pessoal, promovendo a identificação do aluno e facilitando a internalização; (iii) utilização de uma linguagem informativa e flexível na comunicação, comentando o progresso dos alunos e responsabilizando-os na resolução dos seus próprios problemas durante o processo aprendizagem; (iv) atitude de respeito para

com o ritmo de aprendizagem do aluno, sem exercer pressão para alcançar os resultados esperados dentro de um determinado tempo; (v) reconhecimento e aceitação das reações negativas dos alunos como uma forma de compreender a situação e aprimorar a atividade.

Em consenso, cada um dos participantes e eu achamos que seria mais proveitoso trabalhar a partir de problematizações que correspondessem às suas dificuldades e objetivos. Isto é, questões como “onde se quer chegar?”, “o que falta para atingir este estágio?” e “como alcançar este objetivo?” impeliam que os alunos trabalhassem o pensamento reflexivo, aumentando sua propriocepção ao identificarem seus anseios, potencialidades, limitações, aptidões, dificuldades. Mas estas mesmas perguntas, aplicadas no contexto das peças musicais estudadas, também serviam para sensibilizar suas percepções, principalmente as auditiva, cinestésica e psíquica, de modo que eles sozinhos pudessem doravante autogerir se o resultado sonoro, o nível do tônus muscular/postural, e o nível de concentração, respectivamente, correspondiam a seus planos.

Aparentemente sintomático foi o fato da chamada “técnica pura”, comentada por quase todos os colaboradores, denotar uma compreensão fragmentada do fazer musical uma vez que, a despeito da produção sonora da prática, eles não lhe atribuíam o status de “música”. Isto é, os sons daí decorrentes emergiam apenas como mera consequência secundária e indireta. A maior parte deles tampouco se sentia intrinsecamente motivada com estes exercícios, senão como um meio necessário para o adestramento do aparato motor.

Avesso a esta surpreendente dicotomia entre o processo de aprendizagem e a performance pública, espécie de *hubris* da expressão “treino é treino, jogo é jogo”, intentei contrapô-lo a partir da consideração que Johann Sebastian Bach deixou no frontispício da versão manuscrita de suas “Invenções e Sinfonias a 2 e 3 vozes, BWV 772-801” (s.d.), onde propõe que as competências de instrumentista e compositor deveriam ser trabalhadas conjuntamente. De maneira análoga, indaguei então quais seriam as maneiras de convergir os exercícios de aquecimento ao estudo das peças almeçadas. Por outras palavras, como fazê-los objetivar não somente o controle mecânico necessário para a execução musical, senão propiciar também – e desde o primeiro momento – a assimilação dos aspectos áudio-cognitivo, de uma forma que estimularia a expressão criativa?

Segundo John Rink (2007), o aprofundamento da consciência relativa à peça pode aumentar a segurança, atenuando os efeitos de ansiedade na performance. Isso porque a memória cognitiva passaria a atuar de forma mais operante, associando-se à cinestésica, auditiva e visual. Maximizar o conhecimento do material utilizado em cada trecho não somente teria serventia para o intérprete resolver problemas de em eventuais lapsos de memória, como ainda daria mais liberdade para ornamentar e jogar com outras variações em momentos de *ritornellos* e *cadenzas*, por exemplo. Portanto, ele argumenta que as ferramentas analíticas envolvidas neste procedimento não são concebidas de



forma independente, para só então serem aplicadas à interpretação, senão que elas já são parte integral do processo performativo. Logo, elas atuam como “técnicas beneficiárias”, na medida em que não são “consideradas como finalidade, mas sim como um meio de enriquecer a consciência do processo musical” (2007, 31).

O ato de intencionalmente se apropriar de elementos da obra e, a partir deles, elaborar “arranjos”, fez com que os alunos adquirissem um maior grau de identificação com o resultado obtido, além de instigar o aspecto lúdico decorrente de uma atitude exploratória. Este tipo de atividade é preconizado por Flavio Barbeitas (2000), que aponta que a desconstrução e a recriação deveriam ser dois procedimentos imprescindíveis em todo e qualquer processo de interpretação de uma obra, e por Ana Lúcia Louro e José Aróstegui, ao dizerem que “faz parte da tarefa dos professores de instrumento fornecer aos estudantes as ferramentas para desconstruir suas músicas favoritas” (2004, p. 52) de modo que eles as sintam como parte deles mesmos. Cecília França respalda os benefícios de confluir interpretação e composição musical, podendo esta otimizar inclusive a qualidade daquela:

A empatia com estilos preferidos pode permitir um envolvimento maior dos componentes intuitivos e assimilativos na performance. Não é surpreendente que, em vários casos, os alunos tenham tocado suas composições de uma maneira mais sensível e musicalmente consistente do que as peças de seu repertório tradicional de piano. Ao executar suas próprias composições, eles estão tocando algo tecnicamente apropriado para seus dedos e expressando seu próprio pensamento musical, com suas formas, expressividade e significado: eles têm a oportunidade de “falar” por eles mesmos (2000, p. 58).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os conteúdos, prazos e meios avaliativos já são previamente estabelecidos, independente de um acordo mútuo e desconsiderando as particularidades de cada aluno, o processo ensino-aprendizagem tende a ser hierárquico e impositivo. Portanto, o resultado daí emergente talvez se aproxime mais de uma “execução”, no sentido de uma reprodução mecânica e irrefletida, do que de uma interpretação, onde o performer realiza uma peça em conformidade com sua concepção pessoal (LOPES, 2010).

Ainda que respostas prontas possam eventualmente dar resultados mais imediatos, suas consequências a longo prazo também podem ser extremamente perniciosas, pois dificilmente elas proporcionarão que o aluno pense por si só, tornando-se independente. Leandro Karnal reforça esta posição:

[...] o conhecimento é fruto do esforço, do contínuo aperfeiçoamento, da luta pelo esclarecimento. Tomar o conhecimento pronto e maduro não é o verdadeiro conhecimento, mas apenas a vaidade de possuí-lo. Esse é o outro e fundamental erro: o atalho. Sem luta interna, sem guerra consigo (física e psíquica), o conhecimento é vazio. O saber nasce dessa

luta e não do conhecimento em si. O caminho é o conhecimento. A luta por saber é o saber (2014).

Fora isso, as respostas operam numa economia normativa cuja oposição binária entre “certo” e “errado” pode inclusive acarretar numa tensão psicossomática advinda da pressão em cumprir ordens externas e heterônimas. Indagações e diálogos, por sua vez, estimulam um comportamento mais gerativo, em que o pensamento divergente desabrocha uma miríade de possibilidades insuspeitas do que “pode ser”. Assim, a minha experiência mostra-me que esta abordagem pode estimular o aluno a sair de sua zona de conforto, onde informações pré-digeridas são recebidas passivamente, passando a outro campo em que o debate de ideias contribui para aguçar suas percepções e sedimentar seus conceitos de forma consistente e bem fundamentada. Algo que é corroborado por Paulo Freire (1998), ao advertir que a curiosidade do educando não deve ser “castrada” em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, numa espécie de domesticação de sua capacidade de aventurar-se.

Em suma, vislumbro o professor de instrumento enquanto um agente “facilitador”, que ajuda o aluno a atingir seus objetivos, e não alguém que manipula o talento deste a partir de um juízo estético unívoco e preteritamente encerrado. Ou, como sustenta Ana Lúcia Louro, parece ser mais rico estabelecer “um diálogo com os repertórios das vivências dos alunos, não considerando que o programa de estudo esteja estabelecido totalmente de forma apriorística pela tradição ‘clássica’ de ensino” (2003, p. 51) de instrumentos.

## REFERÊNCIAS

- BACH, Johann Sebastian. *15 Sinfonias, BWV 787-801 manuscritos*. H. G. M. Darnköhler (copyist), [s.d.].
- BARBEITAS, Flavio Terrigno. *Reflexões sobre a prática da transcrição: as suas relações com a interpretação na música e na poesia*. Revista de Performance Musical, v. 1, p. 89–97, 2000.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. (Série Pes ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARRETO, Eduardo; VILNEI, João. 2015. *O “Violar” na promoção da autonomia na preparação de performance para guitarristas*. Em Proceedings of the IV Symposium on the Paradigms of Teaching Musical Instruments in the 21th Century, 28. Évora.
- BENNETT, Dawn. *Utopia for music performance graduates. Is it achievable, and how should it be defined?* British Journal of Music Education, v. 24, n. 2, p. 179–189, 2007.
- BORÉM, Fausto. *Por uma unidade e diversidade na pedagogia da performance*. Revista da ABEM, 14, p. 45–54, mar. 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- CIOTTI, Naira. *O professor-performer*. Natal: EDUFRN, 2014.
- CLARISSA. *Encontros realizados nos dias 29 de abril e 19 de maio*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal,

2015.

DALAGNA, Gilvano. *Promoção da autorrealização em estudantes do ensino superior como estratégia para a otimização da performance musical*. Post-ip: Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança, v. 2, n. 2, p. 88–97, 2013.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios*. Revista da Abem, n. 7, p. 69–74, set. 2002.

FERNANDO. *Encontro realizado no dia 04 de março*. Residência do entrevistado, Belo Horizonte, Brasil, 2015.

FIGUEIREDO, Edson. *Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical*. Revista da ABEM, 22, p. 77–89, 2014.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica*. Per Musi, v. 1, p. 52–62, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9ª edição ed. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1998.

GAUNT, Helena. *One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students*. Psychology of Music, v. 38, n. 2, p. 178–208, 2009.

GAUNT, Helena et al. *Supporting conservatoire students towards professional integration: one-to-one tuition and the potential of mentoring*. Music Education Research, v. 14, n. 1, p. 25–43, 2012.

GILBERTO. *Encontro realizado nos dias 02 e 05 de março*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2015.

GOULART, Teodomiro. *Violar: aprendizagem e ensino do violão sob a dependência sensível das condições iniciais*. Belo Horizonte, 2006.

JOÃO. *Encontros realizados nos dias 27 de fevereiro e 06 de março*. Ateliê da Música, Belo Horizonte, Brasil, 2015.

JØRGENSEN, Harold. *Research into higher music education*. Oslo: Novus Press, 2009.

KARNAL, Leandro. *Pecar e perdoar: Deus e o homem na história*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

LOPES, António. *O valor de um Bach autêntico: um estudo sobre o conceito de autenticidade na execução de obras musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LOUREIRO, Eduardo Campolina. *A disciplina Harmonia nas escolas de música: objetivos e limites*. [s.l.] Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

LOURO, Ana Lúcia. *Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo*. Revista da Abem, v. 8, p. 101–105, 2003.

LOURO, Ana Lúcia; ARÓSTEGUI, José Luis. *Docentes universitário/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música*. Em Pauta, v. 14, n. 22, p. 35–64, 2004.

MARIANO. *Encontros realizados nos dias 20 de maio e 07 de outubro*. Residência do entrevistador, Aveiro, Portugal, 2015.

PENNA, Maura. *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. Revista da Abem, v. 16, p. 49–56, 2007.

PERKINS, Rosie. *Rethinking “career” for music students: identity and vision*. Em: BENNETT, Dawn. (Ed.). *Life in the real world: how to make music graduates employable*. Champaign: Common Ground Publishing LLC, 2012. p. 11–25.

- REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Revista da Abem, v. 7, p. 59–67, 2002.
- RINK, John. *Análise e (ou?) performance*. Cognição & Artes Musicais, v. 2, p. 25–43, 2007.
- SANTIAGO, Patrícia Furst. *A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental*. Per Musi – Revista Acadêmica de Música – n.13, p. 52–62, 2006.
- SARDO, Susana. *Etnomusicologia, música e ecologia dos saberes*. Música e Cultura, v. 8, n. 1, p. 66–77, 2013.
- SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. *Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional*. Opus, v. 19, n. 1, p. 215–238, jun. 2013.
- SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. *O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário*. Per Musi, n. 31, p. 215–234, 2015.
- SALGADO, José Alberto. *Construindo a profissão musical – uma etnografia entre estudantes universitários de Música*. [s.l.] Unirio, 2005.
- SMALL, Christopher. *El Musicar: Un ritual en el Espacio Social*. Revista Transcultural de Música, v. 4, p. 1–16, 1999.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.