

Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance

Fausto Borém

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
fborem@ufmg.br

Resumo. Reflexões sobre dilemas pedagógicos da *performance* musical na universidade: generalidade *versus* especialidade, o excesso e alienação da informação no mundo pós-moderno, a desintegração entre a teoria e a prática musicais, o distanciamento entre os educadores musicais e os pedagogos da *performance*. Inclui relatos de experiência.

Palavras-chave: ensino de música na universidade, pedagogia da *performance* musical, multifrenia

Abstract. Reflections and reports on pedagogical dilemmas presently found in music performance within the college environment: generalization versus specialization, information excess and alienation in the post-modern world, the disintegration between music theory and practice, the distance between music educators and music performance pedagogues.

Keywords: college music teaching, music performance pedagogy, multifrenia

Vivemos uma saturação e uma transitoriedade da informação que é conseqüência de uma era em que o acesso às tecnologias envolvidas na socialização do conhecimento tornou-se democrático, senão corriqueiro e, talvez, banalizado. Rotineiramente, nos deparamos com uma enxurrada de dados que nos leva a uma encruzilhada comum no mundo pós-moderno da informação: descartá-los ou tentar nadar nesse oceano que cerca nossas pequenas e confortáveis ilhas de conhecimento? Cabe aqui um paralelo com as duas opções que propõe Anderson (2002) sobre o conceito de multifrenia de Gergen (1991) e que foi trazido para discussão no contexto musical por Moraes (2005): sermos bons em multifrenia, lidando com um universo de informações e valores muito maior do que nossa capacidade de gerenciamento e compreensão, ou, por outro lado, desenvolver estratégias de seletividade para filtrar o

que chega até nós espontânea ou não espontaneamente, dentro de um estilo de divulgação do “conhecimento” em larga escala que está tornando-se comum na era da comunicação virtual.

Vejo claramente o risco da multifrenia em nome da atualização do conhecimento: os percalços de priorizar o não permanente, de dar espaço à ausência de “crenças e valores” ou à “falta de uma marca distinta”, que Coelho (2000) observou em estudantes da USP. No meio da “abertura” provocada pelo discurso da pós-modernidade, pipocam vertentes que propõem conectar valores nunca antes relacionados, mundos aparentemente não compatíveis. A idéia, em princípio, me parece trazer um pouco de ar fresco para o pensamento estagnado em guetos de especialistas, muito comum nas escolas de música brasileiras. Mas há a corda bamba das grandes idéi-

as que não se efetivam, que as tornam apenas transitórias e superficiais. Essa transitoriedade do caleidoscópio de que fala Anderson (2002) se aplica bem à realidade acadêmica brasileira. A descontinuidade de processos “inovadores” de ensino ou o abandono de trabalhos de pesquisa tornam-se meros fragmentos dispersos ao longo do tempo, atraentes pela variedade e combinação de “cores caleidoscópicas”, mas de vida curta pela rasura de seu possível aprofundamento ou pelo fraco potencial de desenvolvimento de seu conteúdo.

Mas, ainda assim, acredito numa formação que abrigue unidade e diversidade e permita a comunicação entre as diversas áreas do conhecimento. Por isso, faço coro com Arnold Schoenberg (1984) para criticar a postura do pedagogo da *performance* musical que, nas limitações de seu mundo altamente especializado, enxerga muito pouco além do que faz. Ele diz:

Me oponho ao especialista [...] Para merecer o nome de músico, deve-se possuir não somente o conhecimento específico em uma área, mas ter o conhecimento de todos os campos de sua arte. [...] Um regente de banda sinfônica, chefe do departamento de música [...] vai tocar o “Quarteto Harpa” de Beethoven – assim chamado devido a uma longa passagem em pizzicatos arpejados. “Quem tocará a parte da harpa?”, ele pergunta a um dos seus alunos [...] Esses são os crimes de um especialista. (Schoenberg, 1984, p. 387).

Em 1998, refletindo sobre o papel do professor universitário de música no Brasil e seus problemas, me dei conta de que somos selecionados em concursos públicos que avaliam muito pouco acerca do trabalho que nos espera nesse meio, o qual pode ser sumariado como atividades de *ensino, pesquisa, extensão e administração* (Borém, 1997c). Quero acreditar que os melhores profissionais de ensino universitário são aqueles que, em maior ou menor grau, desempenham bem suas funções nessas quatro áreas. Mas a realidade da universidade brasileira reflete um quadro em que muitos não compreendem a síntese indutiva do específico para o global a partir da diversidade ou, em outras palavras, não conseguem se integrar a esse ambiente, cujo nome, UNIVERSIDADE, inspira uma perspectiva de uma UNIDADE na DIVERSIDADE.

O ensino superior de música no Brasil reflete bem as dificuldades de uma classe de profissionais em que muitos ainda não estão preparados para ensinar música (ou para aprender a ensinar música ao longo de suas carreiras), que é a razão pela qual somos contratados pelos editais de concurso. Ensinar bem música implica estar atualizado e atuar minimamente nessas quatro esferas. Como *educadores*, devemos estar atentos às demandas sempre

mutantes dos alunos e da sociedade em que vivem. Como *pesquisadores*, deveríamos nos perguntar sobre os melhores processos de aprendizagem. Como *artistas*, juntos à comunidade externa, ultrapassamos os limites da universidade e reforçamos (ou criamos) modelos para o mundo real que espera os alunos da *performance* musical lá fora. Como *administradores*, devemos buscar as direções corretas para efetivar as ações do ensino, pesquisa e extensão e, por que não, lapidar exemplos de liderança em um país carente de valores básicos de uma administração honesta, justa e eficiente. Então, o professor universitário de música deveria ser fluente em multifrenia. Ou, colocando essa questão de uma maneira mais combativa, como então compactuar com discursos de colegas que acreditam que o aluno (mesmo em nível de pós-graduação, acreditem!) ou pesquisador da área de *performance* não precisaria realizar pesquisa formal ou, pior, não deveria se dedicar minimamente ao salutar hábito de documentar seus processos criativos e pedagógicos?

De fato, parece que ainda ignoramos esse que é um dos problemas mais graves no ensino e pesquisa na área de *performance* musical, o qual se traduz na tradição, herdada dos conservatórios, dos professores de não documentarem suas reflexões sobre a experiência de fazer e ensinar música. No mundo da *performance* musical, grandes instrumentistas e cantores permanecem como uma memória inacessível às gerações posteriores que não tiveram a oportunidade de ouvi-los enquanto eram ativos como intérpretes e professores.

Para que o trabalho envolvido no processo de ensinar um instrumento nos seus diversos níveis – leitura, obediência e desobediência à partitura, decisões técnico-interpretativas, gestual e interação com o público – não se perca na efemeridade dos concertos ou na frágil transmissão oral de conhecimentos das salas de aula, o professor de música deveria fazer um hábito constante da documentação da arte de “fazer soar a música”. Nesse sentido, os professores de instrumentos, canto e regência deveriam estabelecer uma rotina de documentação de sua metodologia da *performance* em texto escrito ou em gravação sonora.

Acredito que dentro do processo de globalização, ou universalização – que marcou o final do século XX, o músico universitário (professores e alunos) deve pesquisar, fazer e ensinar a música na sua especialidade, sem ignorar as interfaces com as diversas áreas: *performance*, criação, análise, história, educação, música popular, etc. Assim, o professor da área de *performance* musical, por exemplo, ao ensinar o *Trio Brasileiro*, de Lorenzo

Fernandez, deveria integrar os contextos analítico (a forma cíclica, os procedimentos compositivos tradicionais e as citações do folclore) e histórico (o nacionalismo musical no Brasil e a continuação da influência européia) ao contexto técnico-interpretativo (escolha de dedilhados, articulações, fraseados, etc.). Acredito que a atuação multifrênica, em diversas frentes da música, a exemplo do que realizaram Hindemith e Bartok, não implica uma superficialidade do conhecimento.

Nesse meio multifrênico, é importante a convivência e familiaridade do músico com elementos opostos, intrínsecos à música e necessários à sua unidade: disciplina e desorganização, preparação e improvisação, brincadeira e seriedade, rigidez e flexibilidade diante do inusitado. Esse sentimento de unidade artística, que pode ser vivenciado por todos (músicos e leigos) presentes nas platéias dos grandes *performers* musicais, sem mesmo conhecer a partitura do que está sendo apresentado, pode ser desenvolvido a partir do conhecimento e domínio desses elementos.

A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, participando de ensaios e apresentações em público com um programa que integre também a improvisação. (Swanwick, 1994, p. 7).

Na citação acima, Keith Swanwick (1994), um dos mais importantes educadores musicais contemporâneos, nos coloca seu ponto de vista sobre o ensino de instrumentos musicais e nos subsidia a discussão de um outro problema. Podemos, a partir de sua idéia integradora no ensino da música, ampliar um pouco mais esse raciocínio para um engajamento multifacetado ideal e chegar ao desafio de uma cooperação efetiva entre a *música na teoria* e a *música na prática*, nas suas diversas interfaces. Como o professor especializado em *performance* poderia ministrar suas aulas integrando esses dois lados 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.

Samuel Baron (1976), no artigo *The Performer as a College Music Teacher*, observa que o desenvolvimento de currículos de música em algumas universidades americanas já reflete uma integração maior entre especialistas das áreas teórica e prática. Na Escola de Música da State University of New York at Stony Brook, por exemplo, disciplinas como

Performance-Practice of Baroque Music, *Workshop in Composition and Performance* e *Performance and Analysis* já faziam parte do seu programa de pós-graduação naquela época. Aqui no Brasil, para ficar apenas em Minas Gerais, onde atuo como educador, observo iniciativas pedagógicas integrando *performance* em contextos mais amplos, como psicologia da música (professor Abel Moraes, na UEMG), organização do tempo de estudo (professor Antônio Carlos Guimarães, na UEMG) e análise musical aplicada (professor Maurício Freire e professor André Cavazotti, na UFMG). Inspirando essas iniciativas, houve anteriormente, é claro, o importante passo de flexibilização dos currículos, que permitiu aos docentes explorarem suas potencialidades específicas.

Em outro exemplo, na UFMG, estimo os alunos a experimentarem com práticas de *performance* barrocas nas aulas de instrumento ou de música de câmara, ainda que estes não disponham de “instrumentos de época”. Mesmo os alunos mais resistentes a uma mudança do “som tradicional” (entendido aqui como a sonoridade baseada na herança romântica de interpretação do final do século XIX e primeira metade do século XX, que ainda remanesce no meio musical brasileiro) geralmente acabam cedendo ante a possibilidade de premiar o público com uma variedade de estilos de *performance* em que diferenciem o “som barroco” do “som romântico” ou do “som contemporâneo”. Assim, a consciência da retórica do barroco, técnicas de arco como o *enflé*, a necessidade gradativa de maior articulação entre as notas no registro grave, a liberdade relativa na realização de ornamentos, a expressividade das *notes inégales* e a inclusão de pequenos trechos improvisatórios, elementos que começam a fazer parte da cultura musical de alunos que, por desconhecimento ou falta de oportunidade, diziam-se não interessados por essas práticas de *performance*.

O mito da “musicalidade inata” tem impedido muitos professores de instrumento e canto de buscarem metodologias mais eficientes no ensino da música. Em função disso, muitos professores de instrumento desenvolvem uma atitude passiva característica, que é ilustrada por Swanwick (1994, p. 7) como: “[...] práticas pedagógicas inadequadas [...] ter um arco em uma mão e o violino na outra, e ter que tocar no andamento, com boa afinação e sonoridade; tudo isso sem um mínimo prazer estético.” Essa acomodação do professor à pouca musicalidade apresentada pelos alunos iniciantes acontece com frequência. A cada processo seletivo do vestibular, além de um ou dois talentos excepcionais, nos chega às mãos um número muito maior de alunos cuja

musicalidade está embotada ou pouco desenvolvida. Muitas vezes, tendemos erroneamente a valorizar a virtuosidade técnica desses alunos como se pudéssemos compensar sua falta de musicalidade. É comum, nesse estágio da aprendizagem, o dilema entre ajudar o aluno com formação precária a consolidar uma base musical mais sólida ou avançar sem atrasos o repertório a ser cumprido em cada semestre. Acredito que o nível artístico possa e deva ser desenvolvido em obras de todos os níveis técnico-musicais e está ligado diretamente ao grau de abertura dos canais sensoriais, através dos quais percebemos e expressamos. Exercitar esse fluxo interativo seria, então, uma maneira de nos tornarmos mais artísticos. Frequentemente, sugiro que os alunos revejam como se deu o seu contato inicial com a música e repensem as bases de seus preconceitos musicais. Demando que, fora das aulas de instrumento, aumentem sua cultura musical ouvindo e lendo mais e que tragam esses estímulos e referenciais sonoros para a prática diária do instrumento.

Swanwick (1994, p. 7) também nos lembra que

[...] algumas das melhores aulas têm sido dadas por instrumentistas que realmente entendem de sua arte, ensinando que tudo deve ser motivado por um respeito à música como uma entidade simbólica, e por um respeito ao aluno enquanto um ser autônomo.

No ensino dos instrumentos musicais, canto e regência, o professor deve perceber as diferenças no ritmo de aprendizagem e nos diferentes significados da música para cada aluno e seus dilemas (como música erudita *versus* música popular), não atropelando os desníveis pontuais em cada um dos parâmetros que compõem a sua musicalidade e em cada expectativa e limites de seu desenvolvimento.

Uma questão fundamental no ensino das cordas orquestrais, dos sopros e do canto, especialmente, e que está ligada à manutenção do entusiasmo do aluno no estudo do instrumento, é o desenvolvimento de uma afinação não-temperada segura. Ao contrário do pianista ou do violonista, cujas notas são predeterminadas, o violinista, o violista, o violoncelista e o contrabaixista não dispõem de trastes para demarcar cada nota no espelho de seu instrumento. Sentir-se “desafinado” é o motivo a partir do qual muitos alunos abandonam a música. No caso do contrabaixo, instrumento que ensino há quase três décadas, as possibilidades de erro no transitar da mão esquerda sobre o espelho do instrumento aumentam devido às suas grandes dimensões. Soma-se a esse problema o fato de que a afinação não-temperada torna-se mais difícil nos registros graves, o que responde em parte pelo preconceito que des-

creve os contrabaixistas como “naturalmente desafinados”.

Essa última questão, sobre a qual me detenho há mais de dez anos, propiciou a criação do grupo de estudos Ecampus (Estudos em Comportamento e Aprendizagem Motora na *Performance Musical*), que integra as áreas de música (*performance musical*), educação física (comportamento motor) e física (acústica). Aparentemente multifrênica a princípio, as abordagens desenvolvidas pelo grupo exigiram o estudo de conceitos de áreas distantes do mundo rotineiro do pedagogo da *performance*, tornando-se francamente interdisciplinar. Sem a integração dessas três áreas, não poderíamos abordar e desenvolver um conhecimento que parece fundamental e promissor na compreensão de problemas “universais” da *performance* apontados por Applebaum (1973, p. 15), como o controle e aprendizagem da afinação e do *vibrato* em instrumentos não-temperados, que estão ligados diretamente a problemas de auto-estima, ansiedade e medo de palco (Havas, 1995). Os resultados de pesquisa do Ecampus (Borém, 1997a; Borém, 1997b; Borém, 2003; Borém; Lage; Vieira; Barreiros, 2005; Borém; Vieira; Lage, 2003; Lage; Borém; Moraes; Benda, 2002; Lage; Borém; Vieira, 2004; Lage; Borém; Vieira; Barreiros, 2005) já nos permitem vislumbrar uma abordagem no ensino das cordas orquestrais que poderá ajudar a pedagogia da *performance* a ser conduzida com menos sofrimento e frustração para alunos e professores e, quem sabe, contribuir para derrubar crenças como: 1) o mito do talento inato; 2) o mito da supremacia (ou exclusividade) do sentido da audição no ensino da música; 3) o mito da aprendizagem séria ou complexa ou hermética como a mais eficiente; e 4) o mito de uma distância “mínima” e “saudável” entre a música erudita e a música popular.

Penso que um dos grandes desafios do educador musical é conduzir a transformação do aluno em colega de profissão. Assunto tabu, a competição entre pedagogos da *performance* e seus alunos parece ter como pressuposto o destaque no palco como medida de valoração da pessoa e como meta do estudo individual. Muitos professores de instrumentos, canto e regência parecem não compreender ou aceitar como natural a habilidade musical crescente dos alunos na sua busca por *expertise* e a natural evolução técnico-musical ao longo da história, em que os alunos de amanhã serão melhores que os alunos de ontem (que somos nós, hoje!). Como pano de fundo e sustentando esta racionalização autoritária, há a forte segmentação dos papéis no mundo da *performance* musical, o que nos leva a

refletir sobre a questão da autonomia do músico em meio aos diferentes papéis na *performance* musical. No hierarquizado ambiente da orquestra sinfônica, o maestro, auxiliado pelo *spalla* e chefes de naípe, organiza a expressão de dezenas de pessoas com personalidades distintas para chegar a uma unidade sonora. Na *performance* solística o(s) acompanhador(es) – quase sempre pianistas e maestros – geralmente se acomoda(m) ao temperamento musical e singularidades do virtuoso. Na música de câmara, há o espaço ideal para o aluno exercitar a liderança múltipla, interagindo de maneira mais democrática, buscando soluções ao nível da decisão e negociação musical entre os membros do grupo. Não se observa ainda nos currículos a presença de disciplinas específicas (ou de conteúdos programáticos dentro das disciplinas de instrumentos, canto e regência) para orientar o aluno na diferenciação desses níveis e seu trânsito no meio deles. Essa questão também não recebeu ainda a devida atenção por parte dos pesquisadores da educação musical, que poderiam se beneficiar, mais uma vez, nas interfaces com a psicologia ou educação, áreas com uma tradição científica mais consolidada.

Moraes (2005) observa que a *educação musical* e a *pedagogia da performance* ainda são percebidas como “áreas distintas” ou “concorrentes”. Me arriscaria a dizer que a distância entre elas é realçada pela ignorância do *continuum* que liga os processos de aprendizagem do iniciante (aos quais têm se debruçado mais os ditos educadores musical) ao do *expert* (para os quais os professores universitários de canto, instrumentos e regência geralmente dirigem seu foco de trabalho). Edwards (1992, p. 7, tradução minha), no seu artigo *Research: Going from Incredible to Credible* (Pesquisa: passando do incrível

vel ao crível), fala desta dicotomia que resulta da falta de uma proximidade maior entre os artistas e a educação musical a respeito dos altos níveis de excelência da *performance* musical:

Tenho esta fantasia na qual alguém como Horowitz se levanta depois da *Polonaise em Lá Bemol Maior* [de Chopin] e diz que deve sua técnica a um artigo recente de um educador musical sobre transferência de habilidades psicomotoras.

Se a área de concentração em *performance* musical tem sido preferida por cerca de metade dos alunos de *pós-graduação* (51,5% dos trabalhos defendidos em duas décadas, de 1981 a 2001), a escolha pela ênfase em instrumentos, canto e regência nos cursos de *graduação* é, em geral, mais evidente. Na Escola de Música da UFMG (1997), na *Relação de Matrícula e Oferta em 1997/2*, por exemplo, o número de bacharelados em *performance* musical representou 81% do total de alunos matriculados no segundo semestre de 1997.

Um levantamento sobre os trabalhos finais das pós-graduações em música *stricto sensu* no Brasil no período de 1981 (início do primeiro programa de Mestrado em Música no país) até 17 de agosto de 2001 (Borém, 2001) também reforça a idéia de que a maioria dos alunos que buscam esses cursos é da área de *performance* musical (Ex. 1).

Esse levantamento revela que, nesse universo, entre aqueles que têm a *performance* musical como foco de suas pesquisas, muito poucos têm se interessado em fazer interface com a educação musical (cerca de 12%, ou seja, apenas 33 dentre 276 trabalhos). Revela também que dentre aqueles se interessam pelos processos de aprendizagem musical, observa-se, a partir dos títulos dos trabalhos

Ex. 1: Quadro de distribuição de dissertações e teses defendidas no Brasil na área de música, com percentuais relativos à *performance* musical e sua interseção com a educação musical (Fontes: Ulhôa, 1996, p. 80-94; Ulhôa et al., 2001).

Períodos	1981-1985	1986-1990	1991-1993	1994-1995	1996-1998	1999-2000	2001 (até 17 de agosto)
Tipologia							
Total de Diss./Teses defendidas em Música = 585	20 (100%)	45 (100%)	101 (100%)	84 (100%)	187 (100%)	113 (100%)	35 (100%)
Diss./Teses defendidas em Performance Musical = 276	14 (70,0%)	20 (44,4%)	46 (45,5%)	35 (41,7%)	83 (44,4%)	55 (48,7%)	23 (65,7%)
Diss./Teses defendidas em Performance em interface com a Ed. Musical= 33	–	4 (8,9%)	5 (5,0%)	4 (4,8%)	11 (6,4%)	7 (6,2%)	2 (5,7%)

defendidos, um grande interesse de integrar o ensino à realidade do *performer* brasileiro (por exemplo, *O Uso da Música Contemporânea Brasileira na Iniciação do Piano*; *A Obra Pianística de Ernesto Nazareth: uma Aplicação Didática*) ou suprir as deficiências de métodos específicos de ensino instrumentais (*Suplementação de um Método de Violino para o Aluno Brasileiro*; *Abordagem Construtivista ao Ensino Básico da Clarineta*; *A Produção Sonora como Elemento Básico na Formação de um Principiante de Piano*). Há ainda a intenção de divulgar metodologias de ensino instrumentais originais (*Pedagogia da Sonoridade: o Método de Heitor Alimonda para o Ensino do Piano*), recuperar o papel de importantes pedagogos da *performance* (*Arnaldo Estrela: a Arte de uma Didática*) ou sintetizar tendências do ensino instrumental (*O Ensino do Contrabaixo: uma Visão Atual*). Isso reforça a distância entre as temáticas de pesquisa preferidas pela pedagogia da *performance* e aquelas tradicionalmente preferidas pelos educadores musicais.

A maioria dos pedagogos da *performance* musical parece ignorar os referenciais teóricos consolidados pelos educadores musicais e também parece olhar com subestima o fato de a maior parte

das pesquisas destes serem dedicadas aos iniciantes na música. Por outro lado, a maior parte dos educadores musicais ainda não se debruçou sobre questões que dizem respeito aos níveis musicais intermediários ou avançados, como esses apontados acima. Uma notável exceção nessa lacuna que ainda está para ser preenchida são os critérios de avaliação dos níveis de *performance*, desenvolvidos por Swanwick (1994) a partir do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tilmann (1986), e que não se restringem apenas aos primeiros estágios da aprendizagem de música. No Brasil, os critérios dessa metodologia (Ex. 2) têm sido consistentemente estudados, aplicados e observados por França (2000a, 2000b, 2004) em instrumentistas em nível de graduação.

A esses critérios musicais poderíamos acrescentar outros critérios, como aqueles que caracterizam as questões técnicas inerentes à *performance* sob o prisma do comportamento motor e suas subáreas, controle motor e aprendizagem motora, como mostra o quadro de características de alunos iniciantes e alunos *experts* em habilidades motoras (Ex. 3), desenvolvido por Schmidt e Wrisberg (2001).

Ex. 2: Critérios para avaliação dos níveis de *performance* musical de Swanwick (1994), desenvolvidos a partir do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tilmann (1986).

Iniciante	Níveis de Performance Musical e Características	
	1	SENSORIAL – A <i>performance</i> é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações do colorido sonoro e da intensidade não parecem ter significação expressiva nem estrutural.
	2	MANIPULATIVO – Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões (motivos). O domínio do instrumento é a prioridade principal e não há ainda evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.
	3	PESSOAL – A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral é de uma <i>performance</i> impulsiva e não planejada, faltando organização estrutural.
	4	VERNACULAR – A <i>performance</i> é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível.
	5	ESPECULATIVO – A <i>performance</i> é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados com o objetivo de ressaltar as relações estruturais da obra.
	6	IDIOMÁTICO – Percebe-se uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controle técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente.
	7	SIMBÓLICO – A <i>performance</i> demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e um sentimento de comprometimento pessoal do intérprete com a música.
	8	SISTEMÁTICO – O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado – um verdadeiro depoimento musical – coerente e personalizado. Novos <i>insights</i> musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa.
Expert		

Ex.3: Quadro de características de iniciantes e experts em habilidades motoras de Schmidt e Wrisberg (2001)
(Traduzido por Lage, Borém, Moraes e Benda, 2002).

Essas ferramentas de avaliação da *performance* musical são valiosas não apenas para o pedagogo planejar o desenvolvimento técnico-artístico do aluno, mas também para permitir ao próprio aluno a busca de uma autonomia que o permita acompanhar-se em relação aos colegas e a ele mesmo ao longo do tempo.

Uma das contribuições que os teóricos da pedagogia crítica podem dar para desenvolver o perfil do pedagogo da *performance* tradicional é abri-lhes os olhos para os benefícios do ensino coletivo, ainda amplamente rejeitado no ensino superior, apesar de diversas experiências positivas anteriores e referenciais, como aquelas do currículo do Conser-

em música cumpriram uma carga horária mínima na disciplina Frequência a Concertos. Embora não tenha se efetivado por motivos operacionais, o projeto Viva Música, criado e gerenciado pela professora Guida Borghoff, tem realizado esse objetivo, aproximando não só o público externo da escola de música, mas principalmente contribuindo para aumentar a cultura musical dos próprios alunos.

Outra área negligenciada pelos pedagogos da *performance* musical, uma vez que são autoridades no conhecimento funcional de seus instrumentos e sua literatura, diz respeito à necessidade de produção de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados em programas de graduação e pós-graduação. Ainda hoje, os métodos de aprendizagem dos diversos instrumentos musicais mais divulgados não explicitam a lógica por trás de cada estudo técnico-musical e como este levará ao passo seguinte. Assim, ainda predomina a prática instrumental repetitiva, exaustiva, aleatória e não consciente, onde os erros muitas vezes não são antecipados ou controlados.

Na interseção entre as áreas de composição e *performance* musical, a pedagogia da *performance* ainda mostra poucos resultados a partir da colaboração entre o *performer* e o compositor, na qual o primeiro pode cooperar didaticamente com o segundo, revelando-lhe especificidades ainda não encontráveis nos tratados de instrumentação e orquestração, a maioria dos quais se encontra desatualizada. Uma das vertentes do Projeto “Pérolas” e “Pepinos” do Contrabaixo, o qual coordeno desde 1994, priorizou, em uma de suas vertentes, essa faceta da pedagogia da *performance*, cujo objetivo é ensinar a linguagem idiomática desse instrumento para alunos e profissionais da composição. Os resultados incluem um significativo desenvolvimento do repertório musical brasileiro do instrumento (Ex. 4).

Finalmente, chamo a atenção para outra lacuna na educação musical brasileira, qual seja a carência de equipamentos para o ensino de instru-

Aprendizagem Se o ambiente das aulas individualizadas avança

<p>Auto-regulação</p> <p>Impreciso</p> <p>Inconsistente</p> <p>Inimigo</p> <p>Ineficiente</p> <p>Lento, interrompido</p> <p>Muitos erros não percebidos</p>	<p>Auto-regulação relaxada</p> <p>Preciso</p> <p>Consistente</p> <p>Confiável</p> <p>Adaptável</p> <p>Eficiente</p> <p>Fluente</p> <p>Reconhecimento de erros</p>
---	---

Durante o período em que estudei no exterior, me impressionava com a fidelidade e assiduidade do público nos concertos de alunos e professores nos *campi*. Descobri que o comparecimento de boa parte daquele público fazia parte do conteúdo programático das disciplinas de instrumento e canto do bacharelado. Era um mecanismo que ao mesmo tempo contribuía para uma formação musical sólida dos alunos e estimulava a formação de público para os concertos. Na minha volta ao Brasil, propus uma emenda curricular em que todos os bacharelandos

Ex. 4: Compositores colaboradores do Projeto "Pérolas" e "Pepinos" do Contrabaixo.

Nome do autor	Nome da obra	Instituição	Ano
Andersen Viana	<i>Sonata para Contrabaixo e Piano</i>	Orq. Sinfônica de MG	1996
André Dolabella	<i>Prelúdio para Contrabaixo Solo Op. 14 N.4</i>	UFMG	2000
Antônio Celso Ribeiro	<i>Conductus – Dramatis Personae</i>	UFMG	1994
Antônio Celso Ribeiro	<i>Dança e Contradições d'um Matuto Embriagado</i>	UFMG	1996
Antônio Celso Ribeiro	<i>Harmonia et Discordia</i>	UFMG	1993
Calimério Soares	(sem título, em andamento)	UFU	2006
Dimitri Cervo	(sem título, em andamento)	UFRGS	2006
Eduardo Bértola	<i>Cantos a Ho</i>	UFMG	1994
Eduardo Bértola	<i>Lucípherez</i>	UFMG	1994
Ernst Mahle	<i>Quarteto de Contrabaixos</i>	Esc. Mús. Piracicaba	1994
Ernst Mahle	<i>Jangada de Iemanjá</i>	Esc. Mús. Piracicaba	1995
Fausto Borém	<i>Uma Didática da Invenção</i>	UFMG	2000
Fausto Borém	<i>Variações sobre Wave de Tom Jobim</i>	UFMG	2005
Hermínio de Almeida/Pixinguinha	<i>Agradecendo</i>	UFMG	1997
Hermínio de Almeida/Tom Jobim	<i>Tributo a Tom Jobim</i>	UFMG	1995
Lewis Nielson	<i>Danger Man</i>	University of Georgia, EUA	2000
Liduíno Pitombeira	(sem título, em andamento)	Louisiana State University, EUA	2006
Luiz Otávio Campos	<i>Quinteto de Cordas</i>	UFMG	2000
Luiz Otávio Campos	<i>Suíte para Contrabaixo e Piano</i>	UFMG / UFRGS	2005
Rafael Nassif	<i>Duo para Contrabaixo e Piano</i>	UFMG	2005
Rafael Martini	<i>Suíte para Contrabaixo e Piano</i>	UFMG	2005
Roberto Macedo Ribeiro	<i>Impromptu</i> (parte de piano da obra homônima e desaparecida de Leopoldo Miguez)	UFRJ	2005
Rogério Vasconcelos	<i>Rota do Vento</i>	UFMG	1997

Ex. 5: Contrabaixo piccolo (comprimento de corda = 76 cm) construído dentro do projeto Programa Artista Visitante da UFMG: Oficina de Luteria para a Construção de Contrabaixos para Crianças.



mentos musicais ergonomicamente apropriados às crianças. Buscando alternativas para um problema histórico no Brasil – cuja tradição de importar os instrumentos da família do violino ainda predomina, e recorrendo à luteria – uma área da música ainda pouco explorada como foco de pesquisa, foi desenvolvida a Oficina de Luteria para a Construção de Contrabaixos para Crianças, em 2004, dentro do Programa Artista Visitante da UFMG. Nesse projeto, os cerca de 40 alunos matriculados no curso, monitorados pelo *luthier* Gianfranco Fiorini, construíram um instrumento *piccolo*, cujo comprimento de corda tem 76 cm (Ex. 5), ao invés da medida tradicional de 102 cm, o que deverá facilitar o seu ensino precoce e mudar sua imagem de “instrumento de adultos”.

Conclusão

A multifrenia, fenômeno que atormenta os psicólogos pós-modernos, talvez não tenha ainda aportado no tranqüilo arquipélago dos educadores da *performance* musical. Se por um lado ainda não corremos o risco de um afogamento por viver em meio a um oceano de abordagens que se cruzam, se questionam, se complementam, por outro permanecemos isolados, cada qual na sua ilhota, fechados na prática solitária de um instrumento musical.

Embora as dicotomias da pedagogia da *performance* de fato gerem posições antagônicas e, mesmo, valores contrários, as considero, em princípio, não excludentes, mas sim partes de um processo dialético ideal (ainda que vislumbrado em um

horizonte distante) com possibilidades de fazer emergir um novo perfil do profissional do ensino de música.

Esse processo inclui a unidade e a diversidade, o conhecido e o que está por vir, o diferente e o semelhante, o novo fundamentado no que já existe, a teoria ancorando a prática, a prática demandando explicações teóricas. Assim é o mundo do conhecimento humano e apenas por isso pode progredir a universidade, sua grande depositária. A necessidade de educadores musicais especializados e versáteis ao mesmo tempo, curiosos pelo que está além da cerca de seus quintais pedagógicos, não consta dos editais de concurso para magistério, e por isso as universidades deveriam explicitar essa demanda.

Efetivamente, tornamo-nos educadores musicais melhores dentro da universidade quando conseguimos integrar uma rede de ações que ampliam a seara do educador musical: enquanto artistas, servir de modelos e formar o profissional de amanhã; fazer pesquisa para melhorar o ensino; intensificar as relações públicas da universidade com a sociedade; prestar serviços à comunidade; orientar discentes e funcionários; gerenciar pessoal, equipamentos e orçamentos; receber visitantes; organizar congressos; selecionar novos colegas; publicar; prestar contas... pode-se notar que estamos no centro do palco de uma comunidade multifrênica! Talvez, na UNIVERSIDADE, a busca contínua de uma UNIDADE na diVERSIDADE seja uma saída para os dilemas que a música propicia ao professor, ao pesquisador, ao artista e ao administrador acadêmico.

Referências

- ANDERSON, Walter Truett. *O futuro do eu: um estudo da sociedade da pós-identidade*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- APPLEBAUM, S. *The way they play*. Ed. Samuel Applebaum and Sada Applebaum. Introd. Alan Grey Branigan, 2. Neptune City, NJ: Paganiniana, 1973.
- BARON, Samuel. The performer as a college music teacher. *College Music Symposium*, v. 16. p. 75, 1976.
- BORÉM, Fausto. Afinação integrada no contrabaixo: desenvolvimento de um sistema sensório-motor baseado na audição, tato e visão In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...*, Goiânia: Anppom, 1997a. p. 53-58.
- _____. Desenvolvimento de um sistema sensório-motor para controle da afinação no contrabaixo acústico. In: REUNIÃO DA SBPC, 49., 1997, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: SBPC, 1997b. p. 201.
- _____. O ensino da performance musical na universidade brasileira. *Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.53-72, dez. 1997c.
- _____. Metodologias de pesquisa em performance musical no Brasil: tendências, alternativas e relatos de experiência. *Cadernos da Pós-Graduação*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-34, 2001.
- _____. Afinação integrada no contrabaixo: desenvolvimento de um sistema sensório-motor baseado na audição, tato e visão. *Tônica*: Revista do Departamento de Música, Brasília: UnB, v. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/tonica/fausto.html>>. Acesso em: 2 maio 2006.
- BORÉM, Fausto; LAGE, Guilherme Menezes; VIEIRA, Maurílio Nunes; BARREIROS, João Pardal. As informações sensoriais (audição, tato e visão) no controle da afinação não-temperada do contrabaixo acústico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005. 1 CD ROM.

- BORÉM, Fausto; VIEIRA, Maurílio Nunes; LAGE, Guilherme Menezes (2003). O papel das buscas sensoriais exteroceptiva (audição, visão e tato) e interoceptiva (cinestesia) no controle da afinação não temperada do contrabaixo acústico: observações iniciais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: Anppom, 2003. 1 CD-ROM.
- COELHO, Teixeira. *Guerras culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- EDWARDS, Roger H. Research; going from incredible to credible. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, v. 3, n. 1, p. 5-13, 1992.
- ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG. *Relação de matrícula e oferta em 1997/2*. Belo Horizonte, 1997.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 1, p. 52-62, 2000a.
- _____. Possibilidade de aplicação do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação no vestibular da Escola de Música da UFMG. *Opus*, Belo Horizonte: UFMG, v. 7, out. 2000b. <<http://www.anppom.iar.unicamp.br>>. Acesso em: 2 maio 2006.
- _____. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*, n. 10, p. 31-48, jul./dez. 2004.
- GERGEN, K. J. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books, 1991.
- HAVAS, K. *Stage fright: its causes and cures with special references to violin playing*. 10th ed. London: Bosworth, 1995.
- LAGE, G. M.; BORÉM, F.; VIEIRA, M. N. A informação visual, tátil e auditiva no controle da afinação em instrumentos musicais não-temperados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMPORTAMENTO MOTOR, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: UFMG, 2004. 1 CD-ROM.
- LAGE, G. M.; BORÉM, F.; VIEIRA, M. N.; BARREIROS, J. P. *Visual and tactile information in the double bass intonation control*. 2005 (submetido ao periódico *Motor Control*).
- LAGE, Guilherme, BORÉM, Fausto, MORAES, L. C., BENDA, R. N. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 5-6, p. 32-58, 2002.
- MORAES, Abel Raimundo. (2005) Multifrenia na educação musical: confronto de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. In: *Anais do 14º Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Ed. Jusamara Souza. Belo Horizonte: UEMG (CD ROM)
- MORAES, Abel Raimundo. *Violoncelo em grupo: aspectos no ensino para adolescentes e pré-adolescentes*. Monografia (Especialização em Educação Musical)—Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- OZMON, Howard. A. *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Trad. Ricardo Petersen. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2001.
- SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*. Ed. Leonard Stein. Trad. Leo Back. Berkeley: University of California Press, 1984.
- SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém. Rev. Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*, n. 4/5, p. 7-14, nov. 1994.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, p. 305-339, 1986.
- ULHÔA, Martha T. de. Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. *Opus*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 80-94, 1996.
- ULHÔA, Martha T. de et al. *Dissertações e teses defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música, educação e comunicação e semiótica sobre música*. 2001. Disponível em: <<http://www.anppom.iar.unicamp.br>>. Acesso em: 2 maio 2006.

Recebido em 24/02/2006

Aprovado em 10/03/2006