

Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade

Rejane Harder (UFS)

Resumo: O presente artigo apresenta algumas reflexões relacionadas ao ensino de instrumento. Em primeiro lugar, são apontados alguns diferentes papéis requeridos ao professor de instrumento na atualidade, bem como dados referentes ao comportamento desse professor nas aulas individuais. São apresentados também alguns aspectos históricos que incluem a tradição oral no ensino de instrumento, bem como as mudanças a partir do advento da imprensa, entre outros aspectos da transmissão musical. O ensino de instrumento no mundo ocidental e principalmente no Brasil é discutido. A conclusão a que se chega é a de que apesar das iniciativas existentes, ainda muito pouco se tem feito em prol dessa subárea da música e que existe ainda um vasto campo de pesquisa a ser explorado.

Palavras-chave: educação musical; ensino do instrumento.

Abstract: This article presents some thoughts on music instrument teaching. First of all, I analyze the multiple roles of today's music instrument teacher and present some data on the attitude of teachers in individual instructing. I also consider some historical aspects related to instrument teaching before and after the advent of printing. Then, I discuss the present state of music instrument teaching in Western countries, particularly Brazil. I conclude by pointing out that there is a large research field yet to be explored.

Keywords: music education; music instrument teaching.

No presente artigo são apresentadas algumas reflexões relacionadas à transmissão de conhecimentos e habilidades em um instrumento musical, ou seja, a respeito do Ensino de Instrumento. De acordo com Kraemer (2000), temas relacionados aos problemas de apropriação e transmissão da música têm sido o centro das reflexões na área da pedagogia da música. A respeito das questões relativas à transmissão, autores têm utilizado diferentes abordagens que vêm sendo discutidas através de pesquisas e trabalhos científicos ao redor do mundo.

Susan Hallam (1998, p. 232), autora que vem pesquisando exaustivamente o tema nas últimas décadas, define o ensino de instrumento em uma abordagem mais simples, “tanto como transmissão de conhecimento como facilitação da aprendizagem”¹ e afirma que a cada dia vem sendo colocada maior ênfase na facilitação da aprendizagem.

Formulações mais complexas e específicas têm sido estabelecidas por diferentes autores para caracterizar um ideal para as aulas de instrumento. De acordo com Sloboda (2000), para que haja um ensino de instrumento efetivo é necessário que o ambiente de aprendizagem seja direcionado para a aquisição das habilidades necessárias à performance. Para o autor, os fatores sociais e a motivação estão diretamente relacionados ao fato de o aluno manter ou não a constância de atividades relacionadas à aquisição de habilidades, tais como a prática. Sloboda afirma ainda que as habilidades em performance instrumental não são apenas técnicas e motoras. São necessárias também habilidades interpretativas que gerem diferentes performances expressivas de uma mesma peça de acordo com o que se quer comunicar de forma estrutural e emocional. A esse respeito, diferentes estudos vêm mostrando que os professores de instrumento gastam menos tempo trabalhando com o aluno os aspectos expressivos do que as habilidades técnicas (LISBOA *et al.*, 2005), enquanto, para alguns autores o trabalho dos aspectos expressivos deveria ser de igual ou maior importância que os aspectos técnicos (JUSLIN; PERSSON, 2002; SLOBODA, 2000).

Para Bastien (1995), as qualidades básicas de um professor bem-sucedido consistem no conhecimento, personalidade, entusiasmo, autoconfiança, entre muitos outros atributos pessoais. O autor apresenta quatro características principais necessárias à personalidade de um professor de instrumento para que este obtenha sucesso em seu ensino: ser agradável, entusiástico, ser encorajador e ser paciente. Bastien afirma ainda que professor bem sucedido é usualmente uma pessoa positiva, que sente satisfação ao trabalhar com pessoas de idades variadas e que isso vem a ser com frequência um

¹ No original: “At the simplest level, teaching can be viewed as either the transmission of knowledge or facilitation of learning”. (Tradução da autora).

importante fator na escolha do ensino como carreira. O autor defende a postura de que, apesar de o ensino ser uma arte pessoal, o professor deve estudar e se preparar para isso e não deixar que seu trabalho simplesmente aconteça. Ele afirma ainda que, desde que os professores trabalham com pessoas, eles devem estar buscando constantemente novas e efetivas linhas de comunicação. Já Casey (1993) afirma que o professor de instrumento deveria ser consciente dos valores, princípios e propósitos da educação musical, sendo essa uma responsabilidade profissional do mesmo.

Schön (2000, p. 138) ao analisar uma *master class* em execução musical, apresenta sua visão do papel do professor na relação mestre-discípulo, como uma “tripla tarefa de instrução”. 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”.

Hallam (1998) também apresenta um professor cujo modelo de aula seja mais centrado no aluno. A autora afirma que as aulas de instrumento a partir desse modelo obtiveram uma maior participação verbal dos alunos e um nível maior de comunicação entre o aluno e o professor. Essa modalidade de aulas, de acordo com a autora, gerou nos alunos um aumento de interesse e gosto pelas aulas, atitudes mais positivas por parte dos mesmos e um conseqüente aumento na motivação, bem como um aumento no tempo dispensado pelos alunos na prática de seus instrumentos. A aula centrada no aluno melhorou consideravelmente a relação professor-aluno e levou os alunos a obterem um maior progresso em seus estudos. A mesma autora afirma que para que haja um melhor envolvimento entre o professor e o aluno, é importante que o professor converse com seu aluno a respeito do que está sendo aprendido. O professor deve também fazer perguntas ao seu aluno a respeito da prática individual no instrumento, que incluem as dificuldades por

ele enfrentadas e a necessidade que o mesmo tem de auxílio para saber como praticar, por exemplo. A autora afirma ainda que um professor que mantém um bom relacionamento com o aluno deve considerar com o mesmo, questões referentes a recitais e outras apresentações públicas, bem como aquelas relacionadas com a participação desse aluno em concursos ou outros tipos de provas. Esse mesmo professor deverá atentar para os pontos de vista do seu aluno, tentando não tomar todas as decisões quanto ao ensino sozinho, mas sim em parceria com o mesmo.

Ao refletir a respeito do envolvimento professor-aluno nas aulas individuais de instrumento, Harder (2003) chega a algumas características ou competências que seriam necessárias ao professor de instrumento na busca por um ensino mais efetivo. A primeira seria a capacidade desse professor de instrumento de oferecer ao seu aluno uma perspectiva de carreira, o que significa que o mesmo deveria apresentar ao seu aluno diferentes opções de atividades profissionais viáveis, seja como solista, músico de orquestra, músico de banda, músico popular, músico de igreja ou professor de instrumento, entre outras, levando sempre em conta tanto as capacidades como as limitações desse aluno. Uma segunda competência necessária ao professor de instrumento seria a capacitação do mesmo para oferecer ao seu aluno parâmetros relativos ao desenvolvimento de suas habilidades técnicas. Tal professor deveria informar seu aluno a respeito de questões relativas ao tempo de estudo médio (em anos) necessário para que este possa atingir a excelência em interpretação em seu instrumento, de acordo com os objetivos do mesmo. Esse mesmo professor poderia fornecer ao seu discípulo uma noção da média de horas diárias de estudo necessárias para um bom aproveitamento, bem como instruções quanto à organização de sua prática para que suas metas sejam alcançadas. A terceira competência necessária ao professor de instrumento seria a de adaptar os programas pré-estabelecidos, bem como de construir planejamentos pessoais flexíveis, respeitando a cultura, valores e gosto do aluno. Dessa maneira o professor estaria estabelecendo pontes (OLIVEIRA, 2005), a partir das características individuais do aluno, visando à transmissão de novos conhecimentos e habilidades em instrumento. Uma quarta competência desejável ao professor de instrumento seria o conhecimento profundo que o mesmo deveria ter a respeito das discussões relacionadas com a interpretação musical, o que incluiria a expressividade e o conhecimento histórico, entre outros. Tais conhecimentos possibilitariam a esse professor prover uma melhor orientação ao seu aluno quanto às decisões interpretativas relacionadas às obras executadas pelo mesmo.

Hallam (2006) mostra uma característica apresentada por alguns professores de instrumento que seria exatamente o oposto das qualidades realçadas no presente texto como importantes para que o professor auxilie o aluno em sua aprendizagem. Essa característica seria a tendência de muitos deles em utilizar abordagens de certa forma

autoritárias em seu ensino, o que a autora denomina como “discurso professor-aluno”. Esse tipo de abordagem não seria benéfica em relação ao desenvolvimento do aluno, pois, um processo criativo como a aprendizagem de um instrumento musical toma tempo e exige um contexto que proporcione ao mesmo a liberdade necessária para que este desenvolva suas habilidades criativas. Em vez de apresentar um discurso autoritário, seria importante que o professor oferecesse ao estudante a oportunidade para este refletir a respeito do que está aprendendo e trabalhar suas idéias e questionamentos. Dessa forma, ao invés de criticar de forma negativa o trabalho do aluno, o professor deveria oferecer críticas construtivas a respeito do progresso da aprendizagem do mesmo.

Hallam afirma ainda que professores podem auxiliar os alunos a aumentar sua aprendizagem de habilidades ao discutir com eles alternativas interpretativas e ao avaliar com os mesmos seus pontos fortes e fracos. Um bom professor deve aceitar que alunos cometem erros e buscar auxiliá-los a desenvolver a habilidade de resolver problemas, dando a estes alunos a liberdade de fazerem suas escolhas. Para a autora:

Professores podem ajudar no desenvolvimento de estratégias de suporte permitindo oportunidades para discutir com o aluno questões relacionadas ao planejamento, ao estabelecimento de objetivos, ao monitoramento do trabalho e administração do tempo, buscando promover concentração, direcionar a motivação e garantir que o envolvimento com o trabalho seja ideal (HALLAM, 2006, p.177).²

Observando as características acima apresentadas como necessárias e/ou desejáveis, a um professor de instrumento, é possível concluir que cabe a este professor, entre os seus muitos papéis, o importante papel de um facilitador da aprendizagem, com habilidade de identificar o potencial musical em seu aluno, manter com ele um bom relacionamento pessoal e proporcionar ao mesmo um ambiente favorável para que esta aprendizagem ocorra, levando em conta as implicações sociais, sejam elas sócio-econômicas, culturais, familiares ou relacionadas com o círculo de amizade desse aluno, entre outras. Esse professor deverá buscar que seu aluno esteja informado e preparado para interpretar as diferentes obras musicais, não apenas de maneira técnica, mas, desenvolvendo sua expressividade, entre diversas habilidades interpretativas. Mesmo assim, estes papéis apresentados se constituem apenas em um vislumbre da totalidade do significado e abrangência da tarefa de ser um professor de instrumento.

² No original: “Teachers can assist in the development of support strategies by allowing opportunities to discuss issues relating to planning, goal setting, monitoring of work, time management, promoting concentration, managing motivation and ensuring that the working environment is optimal”. (Trad. da A.).

A tradição oral no ensino de instrumento

Até a metade do século XIX, a transmissão musical, de uma geração para outra, acontecia em grande parte de forma oral. Os compositores e professores da época, ao invés de enfatizar apenas habilidades técnicas no instrumento, visavam o desenvolvimento integral do músico, aliando a técnica às habilidades criativas através do improviso e da composição. Os alunos iniciantes aprendiam as passagens freqüentemente “de ouvido” procurando imitar o professor nas peças desconhecidas e a reconstruir no instrumento peças e canções já familiares. Nos séculos XVII e XVIII, apesar de livros de exercícios e peças serem publicados, bem como algumas obras escritas que forneciam diretrizes quanto à execução das diferentes articulações utilizadas para cada instrumento, bem como sugestões quanto às ornamentações características, entre outras particularidades, para essas obras havia acesso apenas de um público restrito.

Após 1850, aproximadamente, com a produção de partituras impressas em grande quantidade, apesar de a tradição mestre-discípulo ser mantida, agora os exercícios, mais técnicos que melódicos, passam a ser estudados a partir dos métodos musicais impressos. O advento dos métodos impressos levou a performance musical a se tornar uma arte mais reprodutiva, com menos ênfase na criação e ênfase excessiva no desenvolvimento de habilidades técnicas (McPHERSON; GABRIELSSON, 2002). A importância atribuída aos estudos técnicos abriu caminho, a partir do final do Século XIX, para a fase áurea dos grandes e aclamados virtuosos.

Concordando com Kraemer (2000, p. 54) que afirma que “as ações da teoria e da prática pedagógico-musical estão voltadas para o tempo presente, mas ainda ligadas a idéias de gerações passadas”, é possível perceber que no século XXI, apesar das modificações ocorridas ao longo dos séculos, as aulas de instrumento continuam a seguir, quase que exclusivamente uma tradição oral, em um processo de transmissão no estilo “mestre-discípulo” em aulas individuais. A esse respeito, Joseph Kermann (1987) apresenta algumas características observadas no ensino tradicional de instrumento ou canto à época – e que não sofreram alterações significativas nos últimos vinte anos - dentro dos padrões formais das principais escolas de música do mundo ocidental. Em primeiro lugar, o autor afirma que a transmissão musical é efetuada mais por exemplos do que por palavras. Kermann afirma também que livros didáticos onde um aluno de performance possa ler textos que o ensinem a tocar ou cantar são ainda insuficientes. Ainda de acordo com o autor, o processo de transmissão da linguagem musical se concentra em aulas individuais e nessa comunicação existe uma grande utilização de linguagem corporal, tanto do professor quanto do aluno, o que acaba por substituir de maneira significativa as palavras durante as aulas. Essa linguagem é denominada por Kermann como “sinal-gesto-resmungo”.

Em contrapartida à afirmação de Kermann (1987), de que a transmissão musical aconteceria mais por exemplos de que por palavras, Hallam (1998) apresenta resultados de pesquisas que demonstram que o comportamento do professor em sala de aula é o de transmitir, ou seja, falar, enquanto que o comportamento do aluno é tocar. Fundamentada em pesquisas, a autora afirma que os professores falam, em média, durante aproximadamente 30% do tempo da aula de instrumento, sendo que alguns professores chegam a falar durante até 50% do tempo. De acordo com Hallam (2006), os professores corrigem de forma crítica seus alunos com quatro vezes mais frequência do que oferecem demonstração. Para a autora, tais correções são efetuadas principalmente através do uso de declarações verbais. Mesmo assim, a autora inclui os gestos, ou formas não-verbais dentro das correções críticas que os professores fazem aos seus alunos de instrumento, dividindo a comunicação professor-aluno em quatro modelos: declarativo, comando, questões e formas não verbais. Um outro aspecto das aulas individuais de instrumento é apresentado por Lisboa, Williamon, Zicari e Eiholzer (2005), bem como Hallam (2006) e refere-se ao fato de os professores utilizarem parte do tempo da aula exemplificando, ou seja, tocando em seus instrumentos e servindo de modelo aural para seus alunos.

Susan Hallam (2006) apresenta ainda uma série de conclusões a que chegaram diferentes autores a respeito da aula individual de instrumento. A primeira delas é de que a maior parte das aulas de instrumento é dirigida pelo professor, que determina o programa a ser seguido e seleciona o repertório que será executado bem como a maneira como ele deve ser executado. Nessas aulas, o estudo técnico muitas vezes é priorizado em detrimento das questões musicais e os questionamentos representam uma pequena proporção do tempo. Na educação superior, evidências sugerem que os professores podem despende grande parte do tempo oferecendo sugestões e soluções, o que deixa poucas oportunidades para os alunos expressarem suas idéias e opiniões, podendo tornar os alunos dependentes de seus professores.

Com exceção de uns poucos professores de instrumento que buscam experimentar novos métodos de ensino a partir de leituras ou de experiências partilhadas por outros professores, entre outras maneiras, de acordo com Hallam (1998, p. 241):

A maior parte dos professores de instrumento estão isolados e têm pequenas oportunidades de repartir idéias com outros. A maneira pela qual eles ensinam tende a ser a mesma que foi usada pelos seus professores para ensiná-los. Isto tem direcionado a um

inerente conservadorismo na profissão de professor de instrumento a qual tende a inibir inovações e barrar novas idéias.³

A mesma autora declara ainda que alguns professores acreditam ser de importância a opção por um método de ensino enquanto para outros essa preocupação é desnecessária. Sendo assim, muitos dos professores de instrumento tendem a não ter um pré-planejamento mínimo das aulas. Para tais professores, é de maior importância planejar o repertório que planejar as aulas em si. As aulas de instrumento, para muitos destes professores consistem muitas vezes apenas em acompanhar o aluno na sua prática (HALLAM, 2006).

Embora munidos das informações acima, que descrevem alguns tipos de aula de instrumento e o comportamento de professores e alunos em tais aulas, concordamos com Hallam (1998) quando declara que, na verdade, o que ocorre nas lições individuais de instrumento é muitas vezes oculto de nossa vista. Parece haver a necessidade de se investigar mais a respeito das maneiras em que professores de instrumento interagem com seus alunos.

Demonstrando sua preocupação com a falta de suporte teórico e metodológico enfrentado pelos professores de performance, Fowler (1986) também declara que a maior parte, ao transmitir seus ensinamentos depende das lições aprendidas dos seus próprios modelos. A preocupação do autor a esse respeito é de que tais modelos já não sejam adequados às diferentes circunstâncias e às demandas que esse professor tem a sua frente. O autor se preocupa ainda com a falta de um material pedagógico de suporte, sistematizado e elaborado que auxilie o professor de instrumento em seu trabalho. O mesmo autor afirma que grande parte dos professores de música tem a consciência de estar sempre em face de muitas decisões e opções quanto a determinar suas ações em diversos momentos durante o processo ensino-aprendizagem. Esses mesmos professores, ainda de acordo com Fowler (1987), sentem dificuldades em relação ao seu papel no ensino de performance musical, deparando-se constantemente com questões de difícil resposta entre as quais, duas são destacadas por esta autora: A primeira seria descobrir a razão de alguns alunos responderem aos estímulos apresentados por seus professores, enquanto outros não apresentam resposta positiva aos mesmos estímulos. A segunda questão seria saber se tais respostas, positivas ou negativas dos alunos estariam relacionadas ao talento de cada aluno,

³ No original: "Most instrumental music teachers are isolated and have little opportunity for sharing ideas with others. The ways that they teach tend to be those that were used by their teachers in teaching them. This has led to an inherent conservatism in the instrumental teaching profession which has tended to inhibit innovation and prevent the spread of new ideas". (Trad. da A.).

ou se dependem apenas da maneira com que cada professor consegue trabalhar com seus alunos.

As questões acima apontadas apenas reforçam a idéia de que, mesmo no século XXI, professores de instrumento continuam se vendo obrigados a construir individualmente, aos poucos, ao longo de sua carreira, suas próprias técnicas de ensino, tentando a partir de sua própria intuição e experiência aliadas à influência de seus modelos anteriores desenvolverem por si só metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros.

O que isso também indica é que os professores de instrumento precisam ser providos com oportunidades para o desenvolvimento de inovações em seu ensino, com a possibilidade de tentar novas idéias, observando e interagindo em discussão com outros professores (HALLAM, 1998, p.241) ⁴.

O ensino de instrumento nas últimas décadas em alguns países do Ocidente

A respeito do que tem sido feito em prol do Ensino de Instrumento no mundo ocidental nas últimas décadas, um exemplo é a iniciativa que ocorreu no ano de 1986, nos Estados Unidos, durante o *Crane Symposium*. O objetivo central desse encontro, que reuniu catorze renomados pesquisadores nas áreas de Música, Estética, Educação e Psicologia, foi o de buscar subsídios para estabelecer um direcionamento para o Ensino da Performance (FOWLER, 1986). No referido simpósio, que discutiu o preparo de conteúdos, programas e currículos, foi efetuado um levantamento das pesquisas relacionadas ao processo ensino e aprendizagem da performance musical existentes à época. Desse levantamento, de acordo com Fowler (1986) foram selecionados dados relevantes para a subárea, sendo que os resultados apontados foram tanto tranquilizantes como provocativos, já que algumas práticas comuns encontradas nos professores de instrumento foram consideradas como positivas, enquanto que outras práticas também muito difundidas foram consideradas como negativas. Tais conclusões indicaram caminhos para pesquisas e ações educativas posteriores na área.

Já na última década, autores, tanto europeus como norte-americanos, tais como Susan Hallam (1998, 2006), Lisboa, Williamson, Zicari & Eiholzer (2005), Juslin e Persson (2002), Sloboda (2000), entre outros já citados no início do presente artigo, vêm

⁴ No original: "What it also indicates is that instrumental teachers need to be provided with opportunities for the development of innovation in their teaching, the possibility of trying out new ideas, observing and entering into discussion with other teachers". (Trad. da A.).

desenvolvendo trabalhos no sentido de definir o que seria o Ensino de Instrumento e de apontar as condições necessárias para uma aprendizagem efetiva. Alguns desses estudos apresentam ainda a maneira como os professores utilizam o tempo das aulas individuais de instrumento e quais os principais modelos de aulas, enquanto outros estudos apontam qualidades necessárias a um professor de instrumento.

Observando os principais temas pesquisados em relação ao Ensino de Instrumento, esta autora concorda com a declaração de Malcom Tait (*apud* HALLAM 1998, p. 229), que afirma que “a profissão presentemente não tem um considerável corpo de pesquisa a partir do qual seja possível construir modelos de ensino de música efetivos”.⁵ A declaração feita por Tait há dez anos atrás, continua atual, no sentido de ainda ser muito pequeno o número de pesquisas voltadas a prover subsídios aos professores de instrumento a respeito de “como” ensinar, o que demonstra a necessidade de um maior número, de pesquisas nessa direção.

No Brasil, apesar da atual preocupação existente com os processos de ensino e aprendizagem de instrumento, ainda é significativa a escassez de trabalhos que venham aliar o estudo sistemático da performance ao estudo de processos pedagógicos relacionados com a mesma (BORÉM, 2001 e 2005; DEL BEN; SOUZA, 2007). Essa escassez se acentua quando a produção de pesquisas em Ensino de Instrumento é comparada à produção que relaciona a música a subáreas como Composição, Educação Musical, Musicologia / Etnomusicologia e Performance, ou mesmo a outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Física e a Medicina, por exemplo (BORÉM, 2001 e 2005; GERLING; SOUZA, 2000).

A realidade brasileira até o ano de 2001, de acordo com estatística elaborada por Fausto Borém (2001 e 2005) é de que, dentre as 585 teses e dissertações produzidas nos cursos de Música das principais universidades federais - trabalhos estes registrados entre 1981 e 2001 – menos de duas dezenas versam sobre o Ensino de Instrumento, ou seja, apenas 6% das teses e dissertações em música produzidas no Brasil, aproximadamente. Esta pesquisadora vem encontrando algumas dissertações e teses que abordam o Ensino de Instrumento, defendidas a partir do ano de 2002, entre elas: Araújo (2005), Cruvinel (2003), Cruzeiro (2005), Louro (2004), Oliveira (2007), Paiva (2004), Tourinho (2002), Ducatti (2005) e Sales (2002); porém não foram realizadas ainda estatísticas que relacionem o número de teses e dissertações atuais da referida subárea, aos trabalhos defendidos em

⁵ No original: “the profession does not presently have a comprehensive body of research on which to build models of music teaching effectiveness”. Tait, M.J. Teaching strategies and styles. In: R. Cowell (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Music Educators National Conference. New York: Schirmer Books, 1992. (Trad. da A.).

outras subáreas de Música, o que deixa margem para pesquisas posteriores. Mesmo assim o número de pesquisas atuais em Ensino de Instrumento encontradas, da mesma forma que no período de 1981 a 2001, é bastante reduzido.

Uma pesquisa mais atual, através da qual podem ser obtidos dados a respeito da realidade do Ensino de Instrumento no Brasil, foi apresentada no XVII Encontro da ANPPOM (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Música) realizado no mês de agosto de 2007. No referido encontro, Del Ben e Souza (2007) mostraram um levantamento que tomou como dados os trabalhos apresentados em catorze dos quinze encontros anuais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) realizados entre 1992 e 2006. Entre os itens sistematizados foram relacionados os temas dos encontros, bem como o número e modalidades de trabalhos apresentados, sendo escolhidos também, “eixos temáticos” dentro dos quais foram agrupados os trabalhos. Observando os temas de cada encontro, esta autora não encontrou, entre eles, nenhum tema que mencionasse o Ensino de Instrumento. Já em relação aos “eixos temáticos”, no X Encontro, realizado no ano de 2001, em Uberlândia, MG, um desses “eixos temático” incluiu a formação do professor de instrumento, abordando também as aulas de instrumento. Nesse mesmo encontro, uma iniciativa que impulsionou a subárea no país foi a criação do Grupo de Trabalho “Performance e Pedagogia do Instrumento”, coordenado por Ray (2001). Entre os temas sugeridos para discussão na ocasião, podem ser destacados: “As possibilidades de pesquisa em performance e pedagogia do instrumento musical” e “a formação do professor de instrumento musical”. Ainda em relação aos “eixos temáticos”, no XI Encontro, em 2002, estes incluíram mais uma vez a formação de professores e as aulas de instrumento. Portanto, dos encontros da ABEM analisados por Del Ben e Souza (2007), apenas o X e o XI incluíram o Ensino de Instrumento como um dos “eixos temáticos”.

Um dos prováveis motivos de o número de pesquisas em Ensino de Instrumento no Brasil ser significativamente pequeno em relação ao número de pesquisas em outras subáreas da música, é o fato de não serem conhecidos ainda no país cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Música diretamente relacionados à pedagogia do instrumento, fator que deixa de estimular pesquisas nesse seguimento. Por outro lado, professores de instrumento estão geralmente tão envolvidos com seus próprios problemas de ensino que, se não forem motivados, provavelmente não irão se envolver com pesquisas durante todo o período de sua atividade docente.

Mesmo sendo realizadas na atualidade um certo número de pesquisas em Ensino de Instrumento no Brasil, algumas ressalvas são apontadas quanto ao foco das mesmas. A esse respeito, Del Ben e Souza (2007, p. 7) declaram:

As temáticas referentes às escolas de música e ao ensino de instrumento parecem ainda privilegiar a idéia de métodos ou propostas de ensino em detrimento de discussões mais conceituais, o que sugere a necessidade de ampliar esse campo de investigação e ação para além dos conteúdos técnico-musicais.

A citação acima aponta a necessidade de mais pesquisas realizadas por e com professores de instrumento, que possam trazer como resultados maiores reflexões acerca do Ensino do Instrumento e que forneçam subsídios para a formação continuada de professores de instrumento, entre outros aspectos.

As informações e dados acima, ao apresentarem um panorama do Ensino de Instrumento, além de apontar iniciativas que vêm sendo tomadas no sentido de uma melhor estruturação do mesmo, revelam também que muito ainda há por fazer por esta subárea da Música, principalmente no Brasil. Esforços necessitam ser concentrados para que a Pedagogia da Performance venha a se tornar uma subárea de concentração em música organizada e estruturada, como já ocorre em alguns países como a Inglaterra e Noruega, por exemplo.

O presente artigo conclui apontando, pois, a necessidade de mais estudos, principalmente realizados por profissionais dessa subárea que conheçam a realidade das escolas de música no Brasil, bem como de ações que venham a contribuir para que o Ensino de Instrumento se fortaleça a cada dia.

Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BASTIEN, James W. *How to Teach Piano Successfully*. 3 ed. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1995.

BORÉM, Fausto. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. *Cadernos da Pós-Graduação – Instituto de Artes da UNICAMP*, v. 5, n. 2, 2001, p. 19-33.

_____. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. In: RAY, Sonia (org.) *Performance Musical e suas interfaces*, p. 13-38. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

CASEY, Joseph L. *Teaching Techniques and Insights for Instrumental Music Educators*. Chicago: GIA Publications, 1993.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social*. Goiânia, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás.

CRUZEIRO, Regiane Lopes. *O movimento corporal na prática pedagógica do violino: um estudo com professores de adolescentes iniciantes*. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DEL-BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA-ANPPOM. *Anais...* São Paulo, 2007 (Edição em CD ROM).

DUCATTI, Regina Harder. *A Composição na Aula de Piano em Grupo: Uma experiência com Alunas do Curso de Licenciatura em Artes/Música*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

FOWLER, Charles B. *Crane Symposium: Toward an understanding of the teaching and learning of musical performance*. State University of New York at Potsdam, 1986.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e Educação Musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, n. 1, 2000, p. 52-62.

GERLING, Cristina; SOUZA, Jusamara. A Performance como objeto de investigação. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL. *Anais...* Belo Horizonte, 2000, p. 114-125.

HALLAM, Susan. *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann, 1998.

_____. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.

_____. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for educations. In: JORGENSEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, p. 89-107. Oslo: Norges Musikkhogskole, 1997^a.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. *Musica Hodie*, v. 3 n.1/2, 2003, p. 35-43.

JUSLIN, Patrik N. e Roland S. Persson. Emotional Communication. In: *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, Richard Parncutt & Gary E. McPherson (Ed.). New York: Oxford University Press, 2002, (p. 219-235).

KEMP, Anthony e Janet Mills. Musical Potential. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON,

Gary E. (eds.). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, p. 3-16. New York: Oxford University Press, 2002.

KERMAN, Joseph. *Musicologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KRAEMER, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000, p. 51-64.

LISBOA, Tânia; WILLIAMON, Aaron; ZICARI, Massimo; EIHOLZER Hubert. Mastery Through Imitation: a Preliminary Study. *Musica & Scientiae: Perspectives on Performance*, v. 9, n. 1, Spring 2005, p. 75-110.

LOURO, Ana Lúcia de Marques. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com os professores de instrumento*. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

McPHERSON, Gary E.; GABRIELSSON, Alf. From Sound to Sign. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (eds.). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, p. 99-116. New York: Oxford University Press, 2002.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-ABEM. *Anais...* Uberlândia, 2001, p. 19-40.

_____. Music Teaching as Culture: introducing the “pontes” approach. *International Journal of Music Education*, v. 23, n. 3, dez. 2005, p. 205-216.

OLIVEIRA, Karla Dias. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS*. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão : uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado) Instituto de Artes - Universidade Estadual de Campinas.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAY, Sônia. Relatório do Grupo de Trabalho: Performance e Pedagogia do Instrumento. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-ABEM. *Anais...* Uberlândia, 2001, p. 121-126.

SALES, Paulo Rogério de Oliveira. *O violão no Conservatório de música Alberto Nepomuceno: processo de ensino-aprendizagem*. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará (MINTER), 2002.

SANTIAGO, Diana. Sobre a Construção de Representações Mentais em Performance Musical. *Ictus*, n. 3, 2001, p. 165-178.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*. vol. 4, n. 10, Oct. 2000, p. 397-403.

TOURINHO, Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. *Ictus*, n. 4, 2002, p. 156-271.

.....

Rejane Harder é Doutora em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia, Bacharel em Flauta Transversal pela Faculdade Estadual de Música do Espírito Santo. É também licenciada em Pedagogia com especialização em Administração Escolar pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Ocupa atualmente o cargo de Prof. Adjunto de Educação Musical na Universidade Federal de Sergipe. Atuou como flautista da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo de 1990 a 2008 e como professora de Flauta Transversal da Faculdade Estadual de Música do Espírito Santo de 1993 a 2002.