

Estratégias para o ensino de instrumento musical: bases teóricas e exemplos práticos aplicados ao violão

Ricieri Carlini Zorzal

Universidade Federal do Maranhão | Brasil

Resumo: Este artigo propõe uma discussão sobre a literatura científica relacionada às estratégias de ensino de instrumento musical e oferece exemplos práticos dessas estratégias aplicadas ao ensino de violão. Para tanto, parte-se de uma revisão da literatura pertinente ao tema e apresenta-se uma análise de excertos de uma amostra de master classes que dialogam com o conteúdo discutido. Dessa forma, são apresentados os seguintes construtos: estratégias verbais, divididas em linguagem literal, terminologia técnica da música e linguagem figurada; comportamento verbal do professor, caracterizado como elocuições verbais, curtas expressões, tipos de questões elaboradas e tipo de feedback oferecido; uso da partitura como meio de aproximar o estudante do conteúdo a ser trabalhado; papel do comportamento gestual no processo pedagógico; modelagem aural, dividida em demonstração vocal, demonstração instrumental e indicação de gravações, como estratégia de ensino da expressividade musical; e o papel do contato físico como plataforma de comunicação para o ensino de instrumento musical.

Palavras-chave: Violão, Estratégias verbais de ensino, Comportamento gestual, Contato físico, Modelagem aural.

Abstract: This paper discusses the scientific literature related to music instrument teaching strategies and offers examples of these strategies applied to guitar teaching. For this purpose, it reviews the relevant literature and presents an analysis of guitar master classes excerpts related to the content being discussed. Therefore, the following constructs (themes) are presented: Verbal teaching strategies, divided into literal language, technical music terminology and figurative language; Verbal teaching behavior, characterized as elocutions, short expressions, types of questions raised by teachers and type of feedback given; The score as a means of facilitating student's learning; The role of teacher's gestural behavior in the pedagogical process; Aural modelling, divided into vocal demonstration, instrument demonstration and suggestion of recordings as learning resources towards teaching music expressivity; and, due the current pandemic situation, it was important to discuss the role played by physical contact as a communication platform for teaching a music instrument.

Keywords: Guitar, Verbal teaching strategies, Gestural behavior, Physical contact, Aural modelling.

Educadores musicais têm amplamente discutido a necessidade de uma reflexão constante sobre a formação pedagógica nos estudos acadêmicos dos estudantes de instrumento musical no Brasil (SCARDUELI; FIORINI, 2013; WEBER; GARBOSA, 2014; ZORZAL, 2016). Essa reflexão é necessária porque esses estudantes, como futuros professores de música, incorporarão uma variedade de comportamentos de ensino com funções/intenções pedagógicas distintas. É por meio desses comportamentos de ensino, como aponta Simones (2019a), que professores fornecem informações e feedbacks pelos quais eles avaliam o conhecimento aplicado e conceitual de seus estudantes. Além disso, professores dão conselhos e recomendações que buscam guiar o estudante a um determinado objetivo musical. Eles também questionam e dão sugestões práticas para passagens musicais específicas. Complementarmente, professores de instrumento demonstram ou cantam como uma passagem deve ser executada. Da mesma forma, eles engajam ativamente seus estudantes em ações de performance através da modelagem física ou de outros comportamentos não verbais. O gestual do professor também pode fornecer valiosos insights para a expressividade musical. E a lista não para por aí.

Contudo, ainda há uma necessidade de pesquisas descritivas e detalhadas que foquem em estratégias de ensino para que se possa oferecer à profissão de professor de instrumento um entendimento mais claro das muitas variáveis envolvidas em um efetivo ensino de música (TAIT, 1992, p. 526). Assim, este artigo se propõe a discutir a literatura relacionada às estratégias de ensino de instrumento musical e oferecer exemplos práticos dessas estratégias aplicadas ao ensino de violão.

Em termos metodológicos, este texto foi construído sobre dois pilares, a saber, o teórico e o empírico. Para a discussão de cada estratégia, parte-se de uma revisão da literatura pertinente ao ensino de instrumento musical. Em seguida, apresenta-se uma análise de excertos de uma amostra de master classes de violão que dialogam com o conteúdo discutido. Essa amostra de master classes, que faz parte do acervo do autor deste artigo, tem sido coletada em diversos festivais de música ao redor do Brasil ao longo dos últimos anos, contando com a participação de violonistas internacionalmente renomados. Portanto, este texto está concentrado no ensino individual de instrumento musical com foco no violão.

As master class aqui analisadas passaram por um completo processo de transcrição, o qual foi realizado no software NVivo 10. Seguindo orientações estabelecidas por Daniel (2006, p.196-198),

os procedimentos para a transcrição foram: 1) definir início e duração de cada evento do diálogo verbal; 2) identificar o agente do diálogo (se professor, estudante ou membro da audiência); 3) descrever, quando necessário para entendimento do contexto, o comportamento não verbal do professor (gestos corporais, demonstrações vocais ou instrumentais, etc.).

A partir dessa base metodológica, este texto discute: estratégias verbais, que são divididas em linguagem literal, terminologia técnica da música, e linguagem figurada; comportamento verbal do professor, onde se reflete sobre como elocuições verbais, curtas expressões, diferentes tipos de questões elaboradas pelo professor e o tipo de feedback oferecido podem contribuir para a aprendizagem do aluno; o uso da partitura como meio de aproximar o estudante do conteúdo a ser trabalhado; o papel do comportamento gestual do professor no processo pedagógico; a modelagem aural – dividida em demonstração vocal, demonstração instrumental e indicação de gravações – como estratégia de ensino da expressividade musical; e, em virtude do surto pandêmico atual, que intensificou o uso das modalidades não presenciais de ensino, o papel do contato físico como plataforma de comunicação para o ensino de instrumento musical.

1. Estratégias verbais

O ensino de instrumento musical tende a se estabelecer por meio de uma forte tradição oral (HARDER, 2008, p.133), a ponto de ser comparado ao trabalho de um mestre artesão transmitindo sua arte a um aprendiz (HARNONCOURT, 1988). Portanto, a linguagem falada desempenha papel fundamental na expansão dos conhecimentos e no desenvolvimento das ideias de professores e estudantes de música (MEISSNER; TIMMERS, 2018). Assim, não surpreendentemente, evidências apontam que o comportamento verbal do professor em aulas de instrumento musical ocupa, ao menos, um terço do tempo total da instrução dada (TAIT, 1992). E proporção semelhante é apresentada pelo comportamento verbal do professor de violão (ZORZAL; COIMBRA, 2019).

Diante dessa inescapável realidade, é imprescindível que o professor de violão reflita sobre seu comportamento verbal e sobre como esse comportamento pode otimizar o aprendizado de seu aluno. Um possível ponto de partida para essa reflexão é entender que as estratégias verbais podem assumir, além das variações em entonação ou outras características físicas da produção de sons vocais,

categorias distintas. A literatura tem identificado três tipos de categoria para as estratégias verbais (LAUKKA, 2004; SCHIPPERS, 2006; WOODY, 2006). São elas: linguagem literal; terminologia técnica da música; e linguagem figurada.

Em uma definição lacônica, a linguagem literal pode ser entendida como o uso denotativo da língua. Em aulas de violão, esse uso é comum, por exemplo, no diálogo inicial que introduz o conteúdo da aula ao aluno, nas conversas sobre as características do instrumento, nas contextualizações históricas do repertório tocado, nas explanações biográficas de compositores ou em outros momentos em que o professor deseja compartilhar informações factuais de forma direta.

A terminologia técnica da música, que pode ser vista como uma especificidade da linguagem literal, emerge quando o discurso do professor emprega termos íntimos ao fazer musical (e.g. melodia, ritmo, harmonia, forma, timbre, textura) e/ou aborda aspectos elementares e complexos da expressão musical que são próprios da linguagem da música (e.g. forte, piano, rallentando, ritardando, ritenuto, crescendo, decrescendo, dolce, metálico). No caso específico do violão, esses aspectos incluem, ainda, ligados ascendentes e descendentes, ângulo de ataque de mão direita, campanella, pizzicato bartokiano, entre outros.

A linguagem figurada pode ser considerada como uma estratégia verbal de ensino que utiliza imagens, metáforas, analogias ou outras figuras de linguagem para criar uma relação entre algo que é próprio do universo musical com algo que, num olhar descontextualizado, parece descabido ao universo do instrumento tocado pelo aluno. Essa relação pode ser altamente subjetiva (e.g. “pense no fluxo desta música como um rio de águas calmas”), situada entre a imaginação pura e o pensamento lógico (e.g. “imagine um violinista executando essa frase”), ou mesmo uma comparação direta e pontual (e.g. “sua mão deve atuar no formato de uma concha”).

A literatura tem demonstrado que nenhuma dessas estratégias verbais é consistentemente melhor que a outra (WOODY, 2006). Contudo, cada uma delas possui características que as tornam relevantes em específicos contextos de ensino. Em adição aos usos expostos acima, a linguagem literal parece ser especialmente útil quando o professor de violão deseja tratar de questões sobre postura, relaxamento muscular e tamanho e forma da unha. Além disso, há sugestões no sentido de que o ensino da expressividade musical seja, para alunos em estágios iniciais, direcionado aos gestos expressivos mais óbvios (BRENNER; STRAND, 2013), o que pode ser objetivamente realizado por

meio da linguagem literal com o apoio da terminologia técnica (e.g. “respire naturalmente entre essas duas frases”). Todavia, o uso excessivo de uma linguagem técnico-literaL pode se tornar um pouco maçante para o aluno e ofuscar o caráter idílico da música como linguagem artística.

A linguagem figurada é capaz de trazer ao discurso do professor uma expressão mais poética e, com isso, inspirar o aluno em sua busca por uma individualidade musical. Contudo, essa estratégia não está imune a riscos. Declarações figurativas do professor podem, facilmente, engendrar ambiguidades ou incompreensões no aluno (SCHIPPERS, 2006; SHELDON, 2004), e falhas na decodificação da instrução recebida têm o poder de anular a efetividade da estratégia. Para contornar esse problema, o professor deve conduzir seu aluno em um processo de construção de um repertório de templates extramusicais¹ que contribuirá para que esse aluno seja capaz de correlacionar termos e expressões em sentido figurativo com possibilidades sonoras produzíveis em seu instrumento (SLOBODA, 1996; WOODY; MCPHERSON, 2011). Um exemplo prático na construção desse repertório é o uso conjugado da terminologia técnica da música com a linguagem figurada. Quando empregadas como estratégias aliadas na exploração de sutis nuances expressivas, a terminologia técnica pode ajudar a dirimir possíveis ambiguidades ou incompreensões percebidas pelo aluno em declarações figurativas do professor. O trecho abaixo, transcrito de uma aula em que o professor trabalha a obra *Se ela perguntar*, do compositor brasileiro Dilermando Reis, ilustra um bom amálgama dessas estratégias²:

Eu tenho a preocupação de manter aquela joia, cada nota uma joia, uma pérola, cada uma no seu lugar, e o controle ali. Eu posso apoiar pra conseguir esse corpo de som. E outra coisa, eu ouço violoncelo aqui (canta a melodia e gesticula a performance no violoncelo), o mais legato possível. E no violão eu tô assim: pin, pin, pin, pin.

A linguagem figurada requer que o professor esteja atento a dois pontos principais. Em primeiro lugar, o uso figurativo da linguagem deve ser adequado à idade, ao background cultural e ao nível de performance do aluno (BONASTRE; MUÑOZ; TIMMERS, 2017; ELLIOTT, 2005; ZORZAL, 2020). Por exemplo, no excerto abaixo o professor trabalha a obra *Bagatelle nº3*, do compositor britânico Willam Walton, com um jovem aluno de 22 anos de idade. A inteligente relação

¹ Segundo Sloboda (1996), templates extramusicais são relações inteligíveis entre o discurso figurativo, principalmente aquele relacionado à comunicação da emoção, e a expressividade musical.

² Nesse excerto, o professor emprega uma série de estratégias não-verbais de ensino que serão discutidas posteriormente.

sinestésica criada entre a intenção expressiva da obra com um tipo de paladar associado à vida adulta poderia passar despercebida por um aluno menor de idade, para o qual não há permissão legal para o consumo de bebidas alcólicas.

Acho que tá faltando você degustar um pouquinho mais a música. Dá a impressão que você está tão preocupado em tocar a próxima nota, que não está parando para curtir a nota que você acabou de tocar. Se segura mais em cada nota, escuta a dissonância. Sabe, quando você pega e toma aquele vinho? Ah! Delícia de vinho. Degusta o valor de cada nota.

Em segundo lugar, o professor deve definir com clareza os objetivos musicais da linguagem figurada. Esses objetivos podem ser: 1) puramente técnicos (e.g. um dedilhado de mão direita em cordas soltas); 2) técnicos com intenções estéticas (e.g. a mudança de um dedilhado de mão direita para a obtenção de um novo resultado expressivo – ênfase na mudança do dedilhado); 3) referidos somente à expressão, estética ou significado musical (e.g. como expresso no excerto acima – ênfase no resultado expressivo); ou 4) relacionado a emoções ou estados afetivos (e.g. uso de analogias emocionais para o ensino da expressividade musical. A esse respeito, ver ELLIOTT, 2005; ZORZAL, 2020). O excerto abaixo, em que o professor trabalha a obra *Ponteio e Tocatina*, da compositora brasileira Lina Pires de Campos, ilustra a elaboração de uma analogia emocional para o ensino da expressividade musical (em negrito estão os termos relacionados aos estados afetivos).

Depois você compara esse trecho com o trecho correspondente do início da peça, você vai ver como ela faz só alteração cromática. Engraçado, ela rebaixa uma nota, sobe a outra. Ela bota os bemóis no lugar errado. Errado não, ela faz de propósito, obviamente, e a música dá a impressão que entrou em colapso. Ela fica **desconfortável**. Porque lá no começo era só uma coisa **melancólica** e, de repente, ela fica **dolorida**. Muito inteligente a maneira como ela faz isso. É a escola de Guarnieri, né?

Os exemplos aqui expostos não pretendem exaurir as possibilidades de uso dessas três estratégias verbais de ensino de instrumento musical. Pelo contrário, há ainda muito o que se investigar nessa seara. Dessa forma, o grande desafio do professor de violão, que pode ser similarmente enfrentado por professores de outros instrumentos musicais, é elaborar um discurso equilibrado entre as três estratégias verbais de ensino de forma a atender as demandas específicas de cada aluno. Igualmente, esse discurso deve superar a notória dificuldade de verbalização que é sentida quando se deseja falar sobre expressividade musical de uma forma que seja inteiramente compreensível pelo

estudante (LINDSTRÖM; JUSLIN; BRESIN; WILLIAMON, 2003). Ou seja, o professor deve encontrar um meio-termo entre a áspera objetividade da linguagem técnico-litera e a difusa subjetividade da linguagem figurada, relacionando inteligivelmente os aspectos objetivos da performance musical ao mundo subjetivo do estudante de instrumento (JUSLIN; PEARSSON, 2002).

2. Comportamento verbal

Estudos adicionais sobre o comportamento verbal do professor de instrumento musical evidenciam como elocuições verbais, curtas expressões, diferentes tipos de questões elaboradas pelo professor e o tipo de feedback oferecido podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Por exemplo, Ivaldi (2016; 2018) selecionou um universo de 18 aulas individuais de diversos instrumentos musicais com o objetivo de explorar a interação entre estudantes e professores. A partir de uma abordagem chamada análise da conversação, a autora mostra como determinadas elocuições e curtas expressões utilizadas durante a aula (e.g. mhm, ah hãh, okays, muito bem, quase isso, excelente) são críticas para o significado e a interpretação do discurso, tanto do professor quanto do aluno.

Burwell (2005) destaca que os tipos de questões que o professor levanta ao longo de suas explicações (e.g. instrução disfarçada, questões retóricas ou questões exploratórias) podem fornecer um significativo ímpeto para o aumento da participação do aluno no diálogo durante as aulas. A autora aponta que esses tipos de questões servem a diferentes propósitos. A instrução disfarçada é um tipo de questão que é colocada para atenuar a austeridade de um comando direto ou a unidirecionalidade da transmissão de uma informação (e.g. que tal usarmos uma pestana oblíqua nessa passagem?). Esse tipo de questão impacta a moral e a confiança dos alunos, principalmente a dos jovens adultos ou mais maduros, que esperam um tratamento mais de igual para igual com seu professor. Questões retóricas não obtêm, necessariamente, uma resposta do aluno, mas podem oferecer a organização do pensamento do professor como um modelo a ser seguido por esse aluno, o qual é provocado a refletir junto com seu professor. Essas questões são uma forma sutil de nutrir a confiança do aluno até que ele se sinta à vontade para participar do diálogo. Questões exploratórias, por sua vez, demandam uma participação ativa do aluno, cuja resposta pode ser construída com total

suporte do professor. Naturalmente, essas questões são a forma mais efetiva de se obter a participação do aluno³. Contudo, a autora adverte que o uso indiscriminado de instrução disfarçada e questões retóricas, que não requerem uma resposta imediata e significativa por parte do aluno, leva à ideia de que questões exploratórias possam ser interpretadas como retóricas, aceitem respostas superficiais ou sejam respondidas pelos próprios professores. Portanto, confundir os tipos de questão pode dar ensejo à impressão de que do aluno não se espera uma participação ativa e que, conseqüentemente, seria mais apropriado, e mais educado, não interromper o fluxo do pensamento do “mestre”.

Em relação às estratégias utilizadas na facilitação do aprendizado sobre performance musical expressiva para crianças, Meissner (2017) coloca que as questões elaboradas pelo professor devem vir juntas com uma apropriada explanação dos mecanismos expressivos trabalhados (e.g. “sabe por que é pra tocar baixinho isso aqui? É que agora eles estão cochichando um segredo”). Nesse sentido, Brenner e Strand (2013) completam que instruções verbais não precisam ser, necessariamente, dadas em tons falados. As autoras sugerem que os professores podem cantar as instruções verbais como um modelo para ajudar as crianças a se lembrar tanto do modelo quanto da instrução (e.g. o segredo contado acima poderia ser cantado na altura da melodia estudada).

Por fim, há que se considerar o tipo de feedback verbal para o ensino da performance. Nesse contexto, Duke e Henninger (1998) investigaram cinquenta estudantes em aulas individuais de instrumento musical sob duas diferentes condições: 1) informações comunicadas apenas através de feedback negativo (e.g. essa melodia não deveria ser tocada na primeira corda, tente tocar ela de novo); e 2) informações comunicadas através de instrução corretiva direcionada a uma performance final. Os autores encontraram que a linguagem verbal utilizada como feedback negativo não afetou as atitudes positivas dos alunos sobre a experiência das aulas e, tampouco, interferiu negativamente no resultado da performance final. Dessa forma, dizer o que não está bom e permitir uma experiência de aprendizagem por meio de uma abordagem dialógica pode proporcionar resultados tão frutíferos quanto a utilização de uma linguagem verbal como instrução corretiva direcionada a uma performance final.

³ Meissner e Timmers (2018) reforçam que a abordagem dialógica, onde o professor elabora questões abertas com o objetivo de desenvolver uma conversação sobre o caráter expressivo da música, tem resultados efetivos na melhora da expressividade geral.

3. Uso da partitura

O ensino de instrumento musical dirigido ao repertório de tradição ocidental consuetudinariamente utiliza a partitura como meio de aproximar o estudante ao conteúdo a ser trabalhado. Como mediador dessa aproximação, o professor de instrumento tem a responsabilidade de ajudar seu aluno a construir uma interpretação do que está escrito no texto musical. Essa responsabilidade é acentuada por evidências que sugerem que estratégias para lidar com a notação musical usadas nos anos iniciais da educação instrumental podem exercer uma influência de longo prazo na relação do músico com a partitura (HULTBERG, 2002). A literatura científica tem proposto que o papel do professor como mediador para o uso da partitura pode se estabelecer por meio de duas abordagens distintas: a reprodutiva e a exploratória.

Ao enxergar a partitura como um documento explicitamente normativo, no qual as intenções do compositor e do editor estão claras e para as quais se pode estabelecer uma série de tarefas objetivas ao aluno, o professor tende a adotar uma abordagem reprodutiva. Essa abordagem considera a partitura como ponto de partida e objetivo da interpretação, a qual tem o professor como modelo a ser seguido (HULTBERG, 2002). Além disso, o texto musical, e os apontamentos e anotações nele realizados pelo professor, tem a intenção de determinar o que deve ser aprendido e de conservar o conhecimento acumulado (CASAS; POZO, 2008). Em suma, a abordagem reprodutiva estabelece objetivos bem definidos de curto prazo, mas tende a conduzir o aluno a uma forma de aprendizagem mais repetitiva que pouco estimula a construção de uma independência musical.

Em uma abordagem exploratória, a partitura é vista como uma fonte a ser examinada a partir da familiaridade individual do aluno com convenções da expressão musical (HULTBERG, 2002). Assim, o professor trata o texto musical como um documento incompleto cujas informações “ausentes” serão acessadas por meio da investigação de significados implícitos das intenções do compositor/editor, conduzindo o aluno a uma exploração de sua prática interpretativa. Nessa abordagem, a partitura é considerada como uma ferramenta de organização, hierarquização, integração e comparação com outros conhecimentos do aluno (CASAS; POZO, 2008), proporcionando uma maior independência musical. Contudo, a abordagem exploratória requer que o aluno seja consciente da natureza multidimensional da partitura, conhecendo o amplo espectro de

representações culturais que ela pode codificar, tanto explícita quanto implicitamente (BAUTISTA; PÉREZ ECHEVERRÍA; POZO; BRIZUELA, 2009).

A relação do aluno com a partitura pode se estabelecer em três níveis distintos (notacional, sintático e artístico), exigindo do professor uma capacidade de identificação da concepção musical mantida por cada um de seus alunos quando eles estão em contato com a notação musical (BAUTISTA; PÉREZ ECHEVERRÍA; POZO; BRIZUELA, 2009; MARÍN; PÉREZ ECHEVERRÍA; HALLAM, 2012). No nível notacional, o aluno concebe a partitura como uma coleção de símbolos a serem processados e problemas técnicos a serem resolvidos. Dessa forma, há um foco na execução correta de notas, ritmos e dinâmicas e pouca atenção a estruturas musicais de maior envergadura. No nível sintático, o aluno começa a entender a partitura como uma representação externa que possui uma gramática interna. Assim, há uma identificação de aspectos como tonalidade, principais acordes e partes e estrutura da peça. No nível artístico, o aluno expressa uma concepção epistêmica do texto musical. Essa concepção o conduz a identificar período e contexto da obra, a transmitir o estilo musical enquanto toca e a comunicar as emoções que são evocadas pela música.

Estudantes em níveis iniciantes tendem a se concentrar no nível notacional, ou seja, focam-se no micro. De forma oposta, músicos profissionais partem de uma compreensão holística da obra para, depois, manusear seus códigos notacionais e sintáticos. Em outras palavras, eles adotam uma perspectiva macro-micro-macro de aproximação com o texto musical (BAUTISTA; PÉREZ ECHEVERRÍA; POZO; BRIZUELA, 2009). A transcrição abaixo, que traz uma orientação do professor logo após o aluno executar a obra *Tristango en Vos*, do compositor argentino Maximo Diego Pujol, ilustra essa perspectiva macro-micro-macro no ensino de violão.

O processo de preparação de uma obra é um processo que envolve, envolve várias etapas. O trabalho ideal mesmo, ideal, é o que faz o maestro, por exemplo. É um trabalho bem difícil de fazer, só que é o que menos vai te dar vício. Então você pega a partitura, sei lá, pra dar uma lida no instrumento e tal, depois você olha pra ela e começa a pensar no que você vai fazer com ela. Então esse é o trabalho ideal. Você não sai logo lendo desembestado, o negócio é pensar. Agora, esse processo pode ser feito com o violão na mão ou sem o violão na mão... Aí você vai pensando digitações, você vai construindo uma ideia da peça. Aí você precisa, a primeira coisa que você precisa é demarcar quais são as estruturas grandes da peça. Essa aqui, por exemplo, ela tem uma parte mais lenta e recitada. E uma segunda que aí é esses tangos rápidos mesmo, que é um ostinato no baixo e uma estrutura rítmica bem marcada. E, em cada uma das duas partes, o quanto você põe, vamos dizer assim, de *tempo interpretativo*, e qual *tempo* você põe, muda...

Seguindo essa perspectiva, Bautista e colegas (2009) sugerem que o professor desenhe e implemente um conjunto de atividades que sejam especificamente orientadas em alargar para o estudante a multidimensionalidade das representações externas que podem estar implícitas na partitura (e.g. leituras sobre períodos artísticos para uma descoberta guiada das dimensões estéticas da obra). Complementarmente, o professor pode fazer apontamentos e anotações na partitura para realçar aspectos notacionais e sintáticos que merecem atenção especial do aluno. Esses aspectos, chamados de marcas de performance (CHAFFIN; IMREH, 2001; 2002; CHAFFIN; LOGAN, 2006), são divididos em quatro tópicos e podem ser aplicados ao violão como apresentado a seguir (adaptado de ZORZAL, 2015, p.102-103):

❖ Aspectos básicos:

- Dedilhados: digitação de mão direita ou mão esquerda que fogem de padrões comuns para se obter um determinado resultado técnico ou expressivo.
- Dificuldades técnicas: trechos que exigem maior atenção motora (e.g. saltos de mão esquerda com mudanças na forma do acorde).
- Modelos familiares de notas: sequências de escalas, arpejos, acordes, ritmos, etc.

❖ Aspectos interpretativos:

- Fraseado: identificação do grupo de notas que formam micro e macro unidades musicais.
- Dinâmica: identificação de mudanças na intensidade sonora ou ênfase em uma série de notas para formar uma frase.
- Tempo: identificação de variações agógicas (e.g. ritenutos, acelerandos e rallentandos).
- Efeitos: campanella, pizzicato bartokiano, abafamento de mão esquerda, abafamento de mão direita, etc.

❖ Aspectos performáticos:

- Marcas básicas: são aspectos básicos que ainda exigem a atenção do aluno durante o ato de tocar a obra completa.
- Marcas interpretativas: são aspectos interpretativos que ainda exigem a atenção do aluno durante o ato de tocar a obra completa.
- Marcas expressivas: identificação de emoções a serem evocadas durante a performance da

obra.

❖ Aspectos estruturais da música:

- Limites das seções: realçar começos e finais dos temas musicais, dividindo a peça em seções e subseções.
- Trocas: trechos em que repetições do mesmo tema começam a se diferenciar. Nesses trechos os alunos podem ser confundidos pela memória motora.

Após guiar o estudante em uma visão holística inicial e realçar aspectos notacionais e sintáticos da obra, o professor pode voltar a trabalhar em um nível artístico que atenda as demandas específicas de seu aluno. Assim, o processo macro-micro-macro de leitura do texto musical é devidamente implementado.

4. Comportamento gestual

Tem crescido o entendimento de que o gestual do professor de instrumento é parte indissociável do processo comunicativo do ensino da música, sendo esse gestual completamente integrado à fala e ao fazer musical do professor (SIMONES, 2019a; 2019b). Essa recente e merecida atenção ao gesto no processo pedagógico tem feito emergir algumas definições e/ou categorizações sobre o comportamento gestual do professor durante o ensino de instrumento musical. Nesse contexto, Simones, Rodger e Schroeder definem gesto como “um movimento corporal no processo pedagógico do fazer musical que carrega consigo uma intenção ou um significado percebido” (2015, p.725)⁴.

Como há essa relação entre as intenções didáticas do professor e o tipo de gesto que ele emprega, seu comportamento gestual pode assumir uma multiplicidade de formas e significados, a depender do contexto no qual os gestos ocorrem (SIMONES, 2019b). Kurkul (2007, p.339) indica que os gestos do professor podem ser divididos em duas principais categorias: cinesia (que é representada pelos comportamentos gestuais de contato visual, expressões faciais, gestos de mão e orientações corporais – inclinação do corpo para frente ou para trás ou aceno com a cabeça); e proxêmica (que é

⁴ “a body movement in the pedagogical process of music-making that carries either an intention or a perceived meaning” (SIMONES; RODGER; SCHROEDER 2015, p.725).

evidenciada pela distância ou proximidade entre professor e aluno ou pelo contato físico entre eles)⁵ (KURKUL, 2007, p.339). Simones (2019b) também sugere duas principais categorias: gestos espontâneos co-verbais (que são divididos em dêitico, icônico, metafórico e ritmo co-verbal); e gestos espontâneos co-musicais (que são divididos em pulsos musicais, gestos de regência, demonstração instrumental, mímica e contato físico)⁶. Essas categorias serão discutidas em mais detalhes um pouco mais adiante.

Dentro do contexto pedagógico, gestos são frequentemente usados para representar a música ou para atrair a atenção do aluno para uma informação musical específica. Da mesma forma, um determinado comportamento gestual pode iniciar uma resposta ou modificar um comportamento musical. Além disso, gestos podem ser empregados para avaliar o processo de aprendizado, reforçando conceitos musicais ou técnicas de performance, e para permitir um contínuo feedback não-verbal durante o fazer musical (BREMNER; NIJS, 2020). Dessa forma, consistentes pesquisas nessa seara têm possibilitado, por exemplo, investigações sobre os significados dos gestos do professor no ambiente de ensino de música (ZHUKOV, 2013), sobre a comunicação do conhecimento musical através dos gestos (SIMONES; RODGER; SCHROEDER, 2015) e sobre a influência do gesto na percepção da efetividade de uma aula de instrumento musical (KURKUL, 2007).

A amostra de master classes de violão observada para este trabalho revela que o comportamento gestual do professor tem estado em consonância com as proposições teóricas da literatura (KURKUL, 2007; SIMONES, 2019b). Gestos cinestésicos são bastante usados para conduzir o professor a um determinado aspecto da performance do aluno ou trazer a atenção do aluno para um elemento importante do discurso do professor. Por exemplo, um foco visual acompanhado de uma leve inclinação corporal em direção ao aluno pode contribuir para uma correta identificação de um possível problema de digitação de mão direita. Caso o professor esteja aprovando a interpretação do aluno, expressões faciais e acenos com a cabeça podem oferecer o feedback necessário para a continuidade da performance.

Em relação ao conteúdo musical (gestos espontâneos co-musicais), movimentos de mão, braço

⁵ A terminologia em inglês para essas categorias são: kinesics (eye contact, facial expression, hand gestures, and body orientation - forward lean or head nodding); and proxemics (physical distance and touching) (KURKUL, 2007, p.339).

⁶ A terminologia em inglês para essas categorias são: spontaneous co-verbal gestures (deictic, iconic, metaphoric, and co-verbal beats); and spontaneous co-musical gestures (musical beats, conducting style, playing piano, mimic, and touch) (SIMONES, 2019b).

e/ou cabeça podem indicar a velocidade ou o tempo no qual a música deve ser tocada (pulsos musicais). Ao assumirem uma forma mais arredondada, esses movimentos também podem fornecer informações expressivas sobre a música (gestos de regência). Complementarmente, a teatralização de um movimento que o professor considera benéfico para a performance de uma determinada ação musical (e.g. o gesto de mão direita para a execução de um acorde em fermata ao final de uma obra musical), e para o qual há uma expectativa de imitação por parte do aluno, contribui para que o aluno desenvolva uma relação harmoniosa entre seu corpo e a interpretação da música (mímica)⁷.

Gestos cinestésicos também são usados para realçar partes do conteúdo verbal elaborado pelo professor. Alguns exemplos são dados a seguir. Gestos dêiticos, que representam o ato de apontar para alguma coisa, são geralmente usados para realçar trechos da partitura (ênfatizando marcas de performance, como discutido em tópico anterior) e direcionar o posicionamento da mão direita (toque sul tasto – roseta, ou sul ponticello – cavalete). Gestos icônicos, que expressam imagens de objetos ou ações, reforçam os sinais musicais que devem estar presentes na interpretação (e.g. crescendo, ligadura de frase) ou são empregados para demonstrar uma ação física exigida na execução de uma determinada técnica de mão direita ou de mão esquerda⁸. Gestos metafóricos, que trazem imagens de conceitos abstratos, ajudam a endossar a linguagem figurativa utilizada pelo professor.

No que se refere à categoria gestual proxêmica, a relação de distância entre professor e aluno é uma estratégia que pode ser explorada para o estudo dos elementos acústicos da performance violonística. Por exemplo, professor e aluno podem se posicionar, se possível, em variados pontos da sala para avaliar aspectos performativos como projeção sonora (e.g. qualidade dos harmônicos agudos em diferentes pontos da sala) e/ou percepção de ruídos (e.g. amplitude da projeção do ruído produzido pelo arrastamento da mão esquerda nas cordas graves). O fato de o violão ser um instrumento não-estacionário, ao contrário do piano, permite que essa estratégia seja fácil e efetivamente empregada, inclusive para fins além dos citados aqui.

⁷ Ou seja, quando a música deve ser incorporada, a demonstração da ação por parte do professor (modelagem física) fornece ao aluno um entendimento do movimento a ser executado em termos de trajetória, direção, amplitude, intensidade e qualidade sonora desejada a partir de tal movimento (SIMONES; RODGER; SCHROEDER, 2017). Contudo, a modelagem física pode parecer diretiva e unidirecional. O professor deve atentar para o fato que o uso excessivo de um comportamento gestual mímico pode deixar o aluno com pouco espaço para uma aprendizagem adaptativa e exploratória (BREMNER; NIJS, 2020).

⁸ Um exemplo de uso de um gesto icônico – um gesto simulando uma performance no violoncelo – é dado na transcrição da aula em que o professor trabalha a obra *Se ela perguntar*, de Dilermando Reis, visto acima.

Portanto, é importante notar que o comportamento gestual do professor pode funcionar como um esteio provisório que canaliza a atenção do aluno para certas informações (BREMMER; NIJS, 2020). Essa canalização da atenção pode reduzir a complexidade da tarefa que está sendo executada pelo aluno e, conseqüentemente, otimizar o processo de aprendizagem. As demais categorias/comportamentos gestuais elencadas no início deste tópico (demonstração instrumental – como modelagem aural – e contato físico) são trabalhadas em tópicos específicos a seguir.

5. Modelagem aural

Cantar, demonstrar em seu instrumento e sugerir gravações de eminentes violonistas – e outros performers – para seus alunos é parte significativa do trabalho do professor de violão. Ratificando essa assertiva, a literatura em Educação Musical tem comprovado a eficácia da modelagem aural como estratégia de ensino da expressividade musical. Por exemplo, Lisboa e colegas (2005) mostraram que estudantes de violino em níveis avançados são capazes de assimilar consistentemente aspectos expressivos de uma música a partir de uma audição orientada de uma gravação comercial. Volioti e Williamon (2017) destacam que o encorajamento ativo de uma audição crítica de gravações apropriadas na preparação de uma performance pode ser benéfico para o desenvolvimento de um estilo musical próprio em estudantes de níveis avançados. Ebie (2004) concluiu que a modelagem aural e o aprendizado audiovisual são metodologicamente eficientes para ensinar, através do canto, a expressão de emoções como felicidade, tristeza, raiva e medo. Woody (2006) indicou a modelagem aural como uma estratégia que complementa a instrução verbal no ensino da expressividade na performance musical. Em suma, estudantes de instrumento aprendem ativamente, via modelagem aural, ao observar a performance vocal e/ou instrumental de seus professores e ao ter a possibilidade de experimentar seu próprio entendimento dos aspectos expressivos dessa performance na concretização de sua experiência de aprendizagem (VOLIOTI; WILLIAMON, 2017).

Dessa forma, um importante aspecto da modelagem aural é contribuir para o aprendizado autorregulado (VOLIOTI; WILLIAMON, 2017; 2020). Para que isso seja possível, o professor deve oferecer um conteúdo sonoro que facilite a mediação das habilidades cognitivas, motoras e organizacionais de seu aluno. Assim, os exemplos musicais (cantados, demonstrados no instrumento

ou indicados para posterior audição crítica) devem levar ao aluno a percepção de que eles estão: 1) “afinados” com seu nível de atenção, memória e internalização da estrutura musical; 2) condizentes com seu nível de proficiência motora; e 3) planejados em um rol de metas claramente estabelecidas. No excerto abaixo, extraído de uma aula em que uma aluna de nível intermediário recebe orientações sobre aspectos expressivos de microestruturas musicais da Sonata Opus 15, de Fernando Sor, vê-se um exemplo de uso da modelagem aural contribuindo para o aprendizado autorregulado.

Então, pensando no que mais você poderia tocar. Falei da sonata do Manteca, talvez seja um desafio um pouquinho grande, porque ela é uma peça longa. Se você quiser uma peça mais útil, de uma duração mais curta, aquelas Variações Opus 28 do Sor (demonstra no instrumento trechos curtos das variações). Pra você tocar um Sor antes de você pensar em tocar sonata, né? Tem as Variações sobre um tema Escocês que também é bem bonitinho e quase ninguém toca (demonstra no instrumento). Agora, para você treinar o seu vibrato, você vai estudar a seguinte música: Alba, do Hans Haug. É um compositor suíço, escreveu pro Segovia. Não sei se você já ouviu isso (demonstra no instrumento). E por aí vai. E tem uma segunda parte que é assim (demonstra no instrumento). É só vibrato, né (demonstra no instrumento). E segue, tem aquela sequência toda de acordes depois. É, coisa simples de aprender, duas páginas. Então, é uma música para resolver esse tipo de problema.

Complementarmente, a modelagem aural pode ser utilizada para trabalhar questões interpretativas específicas em soluções de curto prazo. Neste caso, o professor isola e exemplifica, cantando e/ou demonstrando no instrumento, os aspectos musicais relevantes a serem estudados. Para mostrar isso, dois excertos são transcritos abaixo. No primeiro, em que uma aluna toca a obra Lady Rich, Her Galliard, de John Dowland, percebe-se o professor identificando precisamente a emíola como um aspecto rítmico merecedor de atenção. No segundo, em que um aluno toca a Fuga BWV 1001, de Johann Sebastian Bach, o professor se concentra em demonstrar como um elemento ornamentativo deve ser executado.

É quando você pega dois compassos de três e, em vez de fazer três e três, você faz dois e dois e dois, tá? Que é o que eu vou fazer aqui, ó (demonstra no instrumento e canta a melodia), tá?

A primeira nota do trino (demonstra no instrumento e canta o ornamento) é mais longa... e depois acelera.

A demonstração vocal e/ou instrumental também pode ser usada para destacar os erros de performance cometidos pelos alunos pois, como visto acima, o feedback negativo não afeta suas atitudes positivas em relação a uma performance final (DUKE; HENNINGER, 1998). Ou seja, o professor pode reproduzir o erro e o acerto em uma sequência de tal forma que o aluno perceba auditivamente a diferença entre eles. No excerto abaixo, transcrito de uma aula em que um aluno toca a Gavotte en Rondeau da Partita para Violino BWV 1006, de Johann Sebastian Bach, vê-se um exemplo do uso da demonstração vocal como feedback negativo e positivo para reforçar a percepção da duração de uma nota.

É uma coisa curiosa, é uma coisa de acabamento técnico mesmo. Porque você faz o ligado no lugar certo, mas o legato que vem depois não acontece. Aí fica (canta a melodia imitando, com certo exagero, a performance do aluno). E eu quero (canta a melodia). Faz o teu legato de mão direita ser uma continuidade do ligado. Eu prefiro fazer (canta a melodia). Separa. Faz só sol, lá, si. Não ataca tanto a corda. Assim, imagina que você está limpando a casca de pão da mesa, faz assim com o dedo (gesticula). Isso. E aí é coordenação, né? Isso.

No excerto abaixo, em que uma aluna toca o Capricho Árabe, de Francisco Tárrega, o professor avalia que a velocidade de execução de um arpejo é bastante irregular. Dessa forma, ele usa a demonstração instrumental, num primeiro momento, como feedback positivo para que a aluna identifique suas opções interpretativas. O feedback negativo, que vem logo a seguir, é usado para destacar o quanto a performance inicial da aluna se difere das opções a ela oferecidas.

Tá, ou você arpeja ou você faz plaqué. Eu faria ou assim (demonstra no instrumento). Ou assim (demonstra no instrumento). Um dos dois. Agora (demonstra no instrumento imitando exageradamente a performance da aluna), esse lusco-fusco no meio não acho que seja legal, não gosto.

Entretanto, algumas reflexões sobre a modelagem aural como estratégia de ensino de instrumento musical devem ser consideradas. Primeiramente, embora a literatura aponte que a audição de gravações contribua significativamente para o ato criativo da construção de uma interpretação musical, saber como, por que e o que escolher nesse vasto campo de possibilidades atualmente disponível (e.g. Youtube e Spotify) é tarefa que requer um elevado grau de auto-eficácia, a qual se desenvolve apenas com a experiência (VOLIOTI; WILLIAMON, 2020). Portanto, ao

indicar gravações, o professor deve avaliar a capacidade que cada um de seus alunos tem em tirar proveito dessas indicações.

Em segundo lugar, demonstrações vocais e instrumentais podem trazer uma dificuldade de o aluno saber, exatamente, o que ouvir e como representar aquilo que foi ouvido conforme suas habilidades específicas (LEHMANN, 1997). Mais uma vez, o nível de performance do aluno é fator determinante para o uso dessa estratégia, a qual pode reforçada pelo uso de outras estratégias verbais e/ou não verbais.

6. Contato físico

O surto pandêmico que estamos vivendo, com sua conseqüente intensificação no uso de meios remotos na interação entre as pessoas, impõe-nos uma reflexão urgente sobre o contato físico entre professor e aluno como estratégia aplicada ao ensino de violão⁹. O contato físico em um ambiente de ensino de instrumento musical, além de ser uma forma eficiente de comunicação, parece ser uma plataforma essencial para que o aluno desenvolva a propriocepção e se conecte sadiamente com seu instrumento (BREMNER; NIJS, 2020; SIMONES; RODGER; SCHROEDER, 2015). Assim, em não havendo a presença simultânea de professor e aluno em um mesmo ambiente físico, qual é o impacto pedagógico esperado?

Pesquisas têm apontado que o contato físico como estratégia de ensino de violão pode ser classificado de duas maneiras distintas, cada uma delas servindo a um diferente propósito (ZORZAL; LORENZO, 2019). O contato físico direto é evidente quando o aluno recebe e percebe algum contato com o corpo do professor, o que geralmente ocorre por meio das mãos do professor. Esse contato é geralmente usado para guiar, de uma maneira mais diretiva, a busca do aluno por soluções de ação motora (BREMNER; NIJS, 2020). Esse tipo de contato pode se estender por alguns segundos, sendo percebido pelo aluno como contínuo, ou pode ser instantâneo, sendo percebido como discreto. Zorzal e Lorenzo (2019, p.79) sugerem que o contato físico direto é empregado para manter ou chamar a atenção do aluno de violão para questões de ordem muscular, postural ou de

⁹ Na literatura em língua inglesa, o contato físico entre professor e aluno pode assumir a nomenclatura de haptic feedback, tactile modeling ou touch.

tamanho e formato de unha. Ou seja, o contato físico direto serve como estratégia de ensino para atender a demandas proprioceptivas, ou cinestésicas, do aluno.

Esses autores sugerem que o contato físico indireto se estabelece quando o aluno percebe o contato com o professor através do violão. Ou seja, um toca no violão do outro. Através desse tipo de contato o professor demonstra questões de ordem expressiva no violão do aluno ou permite que o aluno explore características expressivas de seu violão. Assim, as complexas relações entre as dimensões sensoriais de intensidade, altura, duração e timbre são trabalhadas, ainda que empiricamente segundo os autores, por meio do contato físico indireto. Uma vez que a literatura científica tem demonstrado que essas dimensões sensoriais não são estritamente independentes (OXENHAM, 2013), o contato físico indireto parece ser aconselhado para estimular a percepção auditiva do aluno de uma maneira mais ampla. Um resultado direto desse estímulo pode ser uma melhora na consciência aural do aluno e um conhecimento mais amadurecido da expressividade musical. O trecho abaixo, transcrito de uma aula em que o professor pega o violão do aluno para trabalhar o Schottish Choro, do compositor brasileiro Villa-Lobos, ilustra um exemplo de contato físico indireto:

Teu som tá muito superficial. Isso aqui tem que ter som, a melodia tem que aparecer, os acordes, as harmonias têm que estar claras. Essa é a primeira diferença de um violonista bom, para um cara que ainda tá pra entrar na profissão. Todo grande violonista pega no teu violão e tira um som que você nunca ouviu. Ai você fica impressionado. Aí não é possível, eu devo tá errando nota, e não é não. É que o cara tira os harmônicos todos, da harmonia toda, de cada nota da harmonia. Soa uma outra harmonia. Então você tem que pensar em não ser superficial.

Dessa forma, a ausência de contato físico entre professor e aluno pode impactar diretamente o trabalho de relaxamento muscular durante a prática violonística, a construção de uma boa postura ao instrumento e o cuidado adequado com as unhas. Quando se trata de alunos iniciantes trabalhando questões de postura, esse impacto é ainda mais evidente (SIMONES; SCHROEDER; RODGER, 2015). Além disso, uma estratégia alternativa deve ser pensada para o desenvolvimento da percepção auditiva do aluno na exploração de seu próprio violão.

Portanto, Zorzal e Lorenzo (2019) sugerem que o professor que for adotar o ensino de violão de forma remota deve avaliar três aspectos que são determinantes para o sucesso da aula: 1) experiências prévias, expectativas e/ou necessidades individuais apresentadas por seus alunos

(CREECH et al., 2009; LONG, CREECH, et al., 2012; LONG, HALLAM, et al. 2012; NIELSEN, 1999); 2) seu estilo de ensino enquanto professor de instrumento musical (BURWELL, 2005; 2006; KURKUL, 2007; NERLAND, 2007; PRESLAND, 2005); e 3) o tipo de interação que costuma estabelecer com cada um de seus alunos (IVALDI, 2016; ZHUKOV, 2013).

7. Considerações finais

Este artigo discutiu a literatura pertinente ao ensino de instrumento musical e trouxe à baila exemplos práticos de como professores de violão, atuando em contextos naturais de ensino, lidam com determinados conceitos teóricos apresentados por essa literatura. Dessa forma, evidenciou-se a importância de uma constante reflexão sobre os vários aspectos relacionados ao comportamento verbal do professor e, complementarmente, foram destacadas características e aplicações pedagógicas de diversos comportamentos não verbais que são utilizados de forma recorrente em ambientes de ensino de instrumento musical.

Deve-se reconhecer, contudo, que as estratégias de ensino aqui discutidas não exaurem o tema. Estudos posteriores podem investigar, por exemplo, estratégias que fazem uso dos mais variados recursos tecnológicos atualmente disponíveis ou podem analisar contextos de ensino para além do ensino individual (e.g. ensino coletivo). Não obstante tais limitações, entende-se que este texto contribui significativamente para a formação de professores de violão, uma vez que seu conteúdo lança luz sobre o ensino de instrumento musical a partir de hodiernos olhares teóricos e práticos de renomados pesquisadores e performers.

AGRADECIMENTOS

À FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão) pelo suporte financeiro. Aos professores e alunos de violão que gentilmente permitiram a gravação das master classes em que participaram.

REFERÊNCIAS

- BAUTISTA, A.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; POZO, J. I.; & BRIZUELA, B. M. Piano Students' Conceptions of Musical Scores as External Representations: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 181–202, 2009.
- BONASTRE, C.; MUÑOZ, E.; TIMMERS, R. Conceptions about teaching and learning of expressivity in music among Higher Education teachers and students. *British Journal of Music Education*. 2017. DOI: 10.1017/S0265051716000462
- BREMMER, M.; NIJS, L. The Role of the Body in Instrumental and Vocal Music Pedagogy: A Dynamical Systems Theory Perspective on the Music Teacher's Bodily Engagement in Teaching and Learning. *Frontiers in Education*, 5:79. 2020. DOI: 10.3389/educ.2020.00079
- BRENNER, Brenda; STRAND, Katherine. A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), pp. 80–96, 2013.
- BURWELL, K. A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22, 199–215, 2005.
- BURWELL, K. On musicians and singers: An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. *Music Education Research*, 8, 331–347, 2006.
- CASAS, A.; POZO, J. I. ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20:1, 49-62, 2008.
- CHAFFIN, R.; IMREH, G. A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information about the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, vol. 29(1), p. 39-69, 2001.
- CHAFFIN, R.; IMREH, G. Practicing perfection: Piano Performance as Expert Memory. *Psychological Science*, vol. 13, nº 4, p.342-349, 2002.
- CHAFFIN, R.; LOGAN, T. Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, vol.2, nº 2-3, p.113-130, 2006.
- CREECH, A., GAUNT, H., HALLAM, S., & ROBERTSON, L. Conservatoire students' perceptions of master classes. *British Journal of Music Education*, 26, 315–331, 2009.
- DANIEL, R. Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, v. 8, n. 2, p. 191-215, 2006.
- DUKE, R. A.; HENNINGER, J. C. Effects of Verbal Corrections on Student Attitude and Performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), p. 482-495, 1998.
- EBIE, B. D. The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audio-visual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies. *Psychology of Music*, 32(4), p. 405-417, 2004.
- ELLIOTT, D. Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 37, n. 1, pp. 93-103, 2005.

- HARDER, R. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Revista Opus*, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008.
- HARNONCOURT, N. *O discurso dos sons*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- HULTBERG, C. Approaches to Music Notation: the printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, Vol. 4, No. 2, 2002.
- IVALDI, A. Students' and teachers' orientation to learning and performing in music conservatoire lesson interactions. *Psychology of Music*, 44(2), 202–218, 2016.
- IVALDI, A. Explicit Versus Performative Assessments in Music Pedagogical Interactions. *British Journal of Music Education*, 1-18, 2018. DOI: 10.1017/S0265051717000262
- JUSLIN, P.; PERSSON, R. Emotional communication. In PARNCUTT, R & MCPHERSON, G. E. (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 219-236.
- KURKUL, W. W. Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music*, 35, 327–362, 2007.
- LAUKKA, P. Instrumental music teachers' views on expressivity: A report from music conservatories. *Music Education Research*, 6(1), 45–56, 2004.
- LEHMANN, A. C. Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. In HARALD, J. and LEHMANN, A. C. (Orgs). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges Musikhogskola, 1997. p.141-163.
- LINDSTRÖM, E.; JUSLIN, P.; BRESIN, R.; WILLIAMON, A. 'Expressivity comes from within your soul': A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, 23–47, 2003.
- LISBOA, T.; WILLIAMON, A.; ZICARI, M.; EIHOLZER, H. Mastery through imitation: A preliminary study. *Musicae Scientiae*, 9(1), 75–110, 2005.
- LONG, M.; CREECH, A.; GAUNT, H.; HALLAM, S.; ROBERTSON, L. Blast from the past: Conservatoire students' experiences and perceptions of public master classes. *Musicae Scientiae*, 16, 286–306, 2012.
- LONG, M., HALLAM, S., CREECH, A., GAUNT, H., & ROBERTSON, L. Do prior experience, gender, or level of study influence music students' perspectives on master classes? *Psychology of Music*, 40, 683–699, 2012.
- MARÍN, C.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; HALLAM, S. Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*, 29, pp 193-212, 2012.
- MEISSNER, H. Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance: An exploratory study. *International Journal of Music Education*, 35(1), 118–135, 2017.
- MEISSNER, H.; TIMMERS, R. Teaching young musicians expressive performance: an experimental study, *Music Education Research*. 2018. DOI: 10.1080/14613808.2018.1465031

- NERLAND, M. One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9, 399–416, 2007.
- NIELSEN, S. Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16, 275–291, 1999.
- OXENHAM, Andrew. The Perception of Musical Tones. In: DEUTSCH, Diana. *Psychology of Music*. 3 ed. San Diego: Academic Press, 2013, p. 1-33.
- PRESLAND, C. Conservatoire student and instrumental professor: The student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, 22, 237–248, 2005.
- SCARDUELLI, F.; FIORINI, C. F. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. *Revista Opus*, v.19, n.1, p. 215-238, 2013.
- SCHIPPERS, H. ‘As if a little bird is sitting on your finger...’: metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International Journal of Music Education*, 24(3), 209-217, 2006.
- SHELDON, D. A. Listeners’ Identification of Musical Expression through Figurative Language and Musical Terminology. *Journal of Research in Music Education*, 52(4), 357–368, 2004.
- SIMONES, L.; SCHROEDER, F.; RODGER, M. Categorizations of physical gesture in piano teaching: A preliminary enquiry. *Psychology of Music*, 43, 103–121, 2015.
- SIMONES, L.; RODGER, M.; SCHROEDER, F. Communicating musical knowledge through gesture: Piano teachers’ gestural behaviours across different levels of student proficiency. *Psychology of Music*, 43, 723–735, 2015.
- SIMONES, L.; RODGER, M.; SCHROEDER, F. Seeing how it sounds: observation, imitation, and improved learning in piano playing. *Cognition and Instruction*. 35, 125–140, 2017.
- SIMONES, L. A framework for studying teachers’ hand gestures in instrumental and vocal music contexts. *Musicae Scientiae*, 23(2), 231–249, 2019a.
- SIMONES, L. Understanding the meaningfulness of vocal and instrumental music teachers’ hand gestures through the teacher behavior and gesture framework. *Frontiers in Education*, 4:141, 2019b. DOI: 10.3389/educ.2019.00141
- SLOBODA, J. The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the ‘talent’ account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 107-126). Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.
- TAIT, M. J. Teaching strategies and styles. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 525–534). New York: Schirmer, 1992.
- VOLIOTI, G.; WILLIAMON, A. Recordings as learning and practising resources for performance: Exploring attitudes and behaviours of music students and professionals. *Musicae Scientiae*, 21(4), 499–523, 2017.
- VOLIOTI, G.; WILLIAMON, A. Performers’ discourses on listening to recordings. *Research Studies in Music Education*. 2020. DOI: 10.1177/1321103X19899168

- WEBER, V.; GARBOSA, L. Ensaios sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. *Música em Perspectiva*, v.7, n.1, p.30-56, 2014.
- WOODY, R. H. The Effect of Various Instructional Conditions on Expressive Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), pp. 21–36, 2006.
- WOODY, R.; MCPHERSON, G. Emotion and motivation in the lives of performers. In P. JUSLIN & J. SLOBODA (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (2nd ed., pp. 401–424). Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.
- ZHUKOV, K. Interpersonal interactions in instrumental lessons: Teacher/student verbal and nonverbal behaviours. *Psychology of Music*, 41, 466–483, 2013.
- ZORZAL, R. C. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. *Revista Opus*, v. 21, n. 3, p. 83-110, 2015.
- ZORZAL, R. C. Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: bases para uma reformulação do bacharelado. *PerMusí*, n. 34, p. 62-88, 2016.
- ZORZAL, R. C. Emotion-related Words and Emotional Analogies as Teaching Strategies for Expressivity. *Research Studies in Music Education*, 2020. DOI: 10.1177/1321103X19899169.
- ZORZAL, R. C.; COIMBRA, D. C. Mapeando master classes em instrumento musical: um olhar quantitativo sobre as relações entre professor, aluno e performance nesse formato de ensino. *Revista Música Hodie*, v.19, 2019.
- ZORZAL, R.; LORENZO, O. Teacher–student physical contact as an approach for teaching guitar in the master class context. *Psychology of Music*, 47(1), 69–82. 2019

SOBRE O AUTOR

Bacharel em violão pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Práticas Interpretativas e doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. É professor associado I da Universidade Federal do Maranhão, onde exerceu, entre 2012 e 2015, a função de chefe do Departamento de Artes. Em 2016 realizou, com bolsa FAPEMA, estudos em nível pós-doutoral na Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, na Alemanha. Coordena o grupo ENSAIO (Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Performance Musical), que tem projetos de pesquisa financiados pela FAPEMA e CNPq e tem publicado seus resultados em periódicos especializados e congressos no Brasil e no exterior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-3967>. E-mail: ricieri.zorzal@ufma.br