

Entre a tecnologia e o corpo: dados e desafios durante a pandemia

Between Technology and the Body: Data and Challenges During the Pandemic

  **Thayná A. Bonacorsi Xavier**
USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
bonacorsithayna@gmail.com

  **Paulo Egídio Lückman**
UEM, Maringá, Paraná, Brasil
peluckman2@uem.br

  **Rael Bertarelli Gimenes Toffolo**
UEM, Maringá, Paraná, Brasil
peluckman2@uem.br

Resumo: Este artigo apresenta uma catalogação e análise das dificuldades enfrentadas por discentes e docentes, membros de instituições públicas dos bacharelados em viola e violino, durante a transição para aulas online voltadas ao aprimoramento e desenvolvimento da performance musical, com ênfase no contexto pandêmico dos anos 2020 e 2021. Esse processo de contextualização das dificuldades explora a divisão de papéis entre docentes e discentes, a literatura acerca do processo de ensino e aprendizagem dentro de uma realidade presencial e as reflexões e percepções dos grupos consultados sobre esse ainda recente momento. A metodologia adotada baseia-se em um questionário *online* e nas análises quali-quantitativas derivadas de suas respostas, apresentadas por meio de gráficos distintos para cada grupo observado. A partir dos dados obtidos, serão apresentadas e discutidas técnicas estatísticas, utilizadas para investigar a hipótese: as dificuldades observadas entre tecnologia e

corpo podem estar inter-relacionadas? Por fim, ao comprovarmos estatisticamente a correlação entre ideais de que o processo de ensino do corpo dentro da performance musical se torna limitado dentro das tecnologias digitais, pretendemos ampliar o debate na interface entre tecnologia digital e performance instrumental após os testes realizados como forma de manutenção das atividades durante a pandemia.

Palavras-chave: Epistemologia da música; Performance instrumental; Pedagogia do instrumento; tecnologia digital.

Abstract: This article outlines a catalog and analysis of the challenges encountered by students and educators, particularly those affiliated with public institutions offering bachelor's degrees in viola and violin, amidst the shift to online classes to enhance and advance musical performance. The focus is placed on the pandemic context of the 2020s and 2021. The exploration of these challenges involves examining the division of responsibilities between teachers and students, reviewing literature related to the teaching and learning process in a traditional face-to-face setting, and gathering insights and perspectives from the consulted groups regarding this relatively recent period. The chosen methodology relies on an online questionnaire, with subsequent qualitative-quantitative analyses derived from the responses. These findings are presented through various graphs corresponding to each observed group. Building upon the data acquired, statistical techniques are employed to explore and discuss the hypothesis: is there a potential interconnection between the challenges posed by technology and the physical aspects of the body? Ultimately, by statistically establishing the correlation between the identified difficulties and the limitations posed by digital technologies in teaching the body within musical performance, the intention is to

broaden the discourse on the interface between digital technology and instrumental performance, particularly in light of the experiments conducted as a means of sustaining activities during the pandemic.

Keywords: Epistemology of music; Instrumental performance; Instrument pedagogy; Digital technology.

Submetido em: 4 de fevereiro de 2024

Aceito em: 20 de junho de 2024

Publicado em: setembro de 2024

1. Introdução

A analogia entre processos de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais e montanhas encontra eco em diversos momentos: por serem processos seriados, pela ideia de escala ou escalada, por desenvolverem um comprometimento físico, por exigirem foco e também pela ideia de sempre objetivar um topo (seja ele literal ou apenas figurativo).

Não raramente, somos levados a pensar no processo de aquisição de habilidades em um instrumento inspirados nesta imagem mental; concebendo esse processo histórico como a ‘construção’ de uma montanha, na qual o passar dos anos cria camadas e mais camadas de neve, assim como os processos de ensino se mantêm durante anos, criando tradições e repetindo-as com o objetivo de manutenção dessa sólida estrutura.

A pandemia da COVID-19, que assolou o mundo durante os anos de 2020 e 2021, gerou uma fissura nesta tradição, criando a necessidade de se adaptar as práticas presenciais, tão solidificadas e reconhecidas do ensino presencial, de violino e viola, em prática mediadas pela tecnologia digital, sendo estas em um momento que não permitia planejamento ou um genuíno desejo de modificar pilares de ensino instrumental construídos e mantidos por séculos para o digital, gerando assim o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Ao refletirmos sobre as dificuldades do modelo online de ensino emergencial, acabamos por considerar todas elas como derivadas dessa mudança de meio, ou seja, tudo que se faz no digital se torna dificultoso exatamente por estar sendo online. Dentro desse universo de compreensão, a performance como sendo ensinada presencialmente existe tanto na literatura como no formato de uma regra geral, considerada quase que natural devido

a sua perpetuação dentro do processo histórico de formação do instrumentista.

No momento em que a presença física deixou de ser uma possibilidade e no qual o contato e manutenção de atividades de ensino e aprendizagem da performance existiu exclusivamente no meio digital, a ideia de traduzir as aulas presenciais para as telas deixou enormes lacunas, e uma sensação geral de que realizamos nosso melhor, mas os resultados não foram exatamente os desejáveis.

Embasado em um recorte expandido da pesquisa de mestrado intitulada “Contatos Híbridos: percepções e reflexões discentes e docentes acerca das aulas de performance em violino e viola na pandemia” (Xavier, 2023), o presente texto busca organizar e refletir acerca dos dados sobre as dificuldades encontradas por docentes e discentes, dos cursos em instituições públicas de bacharelado em viola e violino, durante os anos de 2020 e 2021. Considerando as práticas comuns de ensino e aprendizagem da performance que eram realizados no modelo presencial e que, talvez por um impulso, foram de algum modo mantidos nas aulas de performance online do período emergencial, diversos questionamentos tornam-se pertinentes e necessários, como: (i) O problema com a tecnologia se relaciona com a faixa etária do grupo consultado?; (ii) Podem as dificuldades entre tecnologia e corpo presente estar relacionadas de alguma forma?

Em um percurso poético, que se assemelha ao processo de uma avalanche, metáfora comumente utilizada por professores de performance em instrumento em festivais de música e *masterclasses*, descreveremos a seguir as estruturas das aulas de performance através dos séculos até seu reconhecido formato nas instituições públicas de ensino, as adaptações e acomodações existentes no contexto da pandemia e destacamos, por meio das análises dos questionários direcionados aos docentes e discentes, quais foram os resultados positivos, os negativos, e quais as possibilidades de exploração na interface entre performance musical e tecnologia digital num cenário pós-pandêmico.

2. Escalando a montanha

Ao longo de muitos séculos, a transmissão do conhecimento musical se deu pela relação mestre/aprendiz, na qual a profissão musical no hoje chamado regime antigo (ou seja, pré-conservatorial) era estruturada pela seguinte condição: o produto final da formação musical dependia e era diretamente influenciado pela trajetória individual de cada instrumentista (Santos, 2011).

Dentro do modelo mestre/aprendiz, no ensino e aprendizagem da performance, fica dado que as etapas de aprendizagem eram imprevisíveis e individualizadas: a tradição mestre/aprendiz conectava umbilicalmente a convivência pessoal com a transmissão de um legado – no caso, o *métier* da técnica violística/violinística (Santos, 2011).

Posteriormente, em um contexto pós-Revolução Francesa, com o surgimento dos conservatórios pela Europa, criam-se os primeiros registros de um projeto de formação musical seriada, ou seja, que dependia de uma série de etapas definidas (Santos, 2011). Nesse momento da história, ao final do século XVIII, o *Conservatoire National de Musique et Déclamation* foi a primeira instituição de ensino que transformou drasticamente o modelo mestre/aprendiz para a metodologia europeia da pedagogia dos instrumentos musicais (Kakizaki, 2014).

Apesar das transformações dentro das atividades educacionais, do papel social de um músico e de um professor de música, do impacto social de um processo de educação formal e do planejamento das atividades, a relação entre mestre e aprendiz ainda se concentrava em um *locus* específico, sendo assim, ainda presencial e, de certo modo, artesanal. Dessa forma, a presença física e as percepções e estímulos que o corpo recebe e passa se tornam elementos tão fundamentais das aulas e encontros que são óbvios demais para serem detalhadamente descritos.

Conforme apresentado por Santos (2011), a repetição, a emulação e o jogo imitativo são partes fundantes do processo de ensino e aprendizagem da técnica aplicada para a performance. O conceito de 'pedagogia artesanal', conforme descrito por Rugiu (1998), se refere muito mais a um fazer pedagógico cuidadoso e individualizado do que a um método pronto a ser seguido de forma independentemente aos anseios dos alunos ou do momento de ensino do mestre.

O "aprender fazendo" é o código estabelecido entre mestre e aprendiz, que determina um tipo de linguagem própria entre as duas partes: a desigualdade entre o saber e o não-saber é "equilibrada" pelo contínuo fazer compartilhado. Essa ação é ao mesmo tempo o cerne da pedagogia artesanal e o fim em si mesmo. Isso porque os ensinamentos, os erros e acertos, os mistérios e as descobertas acontecem sempre em função da atividade artesanal. Ela está presente durante todo tempo, não só durante o aprendizado e o aperfeiçoamento da técnica, mas também no éthos do mestre e seu legado, que é indissolúvel de sua própria vida (Santos, 2011, p. 43).

Com o intuito de apontar caminhos para a superação dos desafios inerentes à prática instrumental, a literatura tem compilado contribuições¹ que, guardadas as particularidades epistemológicas, convergem na relevância atribuída à construção de um amplo repertório de estratégias. Estas organizações objetivam auxiliar os instrumentistas a superar suas fragilidades e aprimorar seu desempenho.

Ao considerar o fazer artesanal da performance e a necessidade de se provar o saber no momento da prática, Santos (2011) destaca a existência de um 'código de performance': no momento do encontro, a desigualdade e as diferenças de níveis entre mestre e discípulo são suprimidas, no exato momento do fazer conjunto.

¹ Dentre eles, destaco obras como as de Rink, 2002, Cerqueira, 2013, Mcpherson; Nielsen; Renwick, 2013 e Dahl, 2017.

Santos (2011) chama de código do “aprender-fazendo” a dinâmica de produção de saberes que se estrutura no momento da prática, e essa formulação descritiva ressalta uma palavra extremamente frequente e com uma enorme gama de significados no campo da pesquisa artística e da prática musical: “saber”.

Maurice Tardif (2012) considera a ideia associada à palavra “saber” como algo que assume “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2012, p. 60).

No Brasil, grande parte dos cursos de bacharelado em música foram criados por meio da incorporação de conservatórios, escolas de música e Institutos de Artes² à organização administrativa universitária (Cerqueira, 2012). Esse contexto possibilitou que as instituições públicas de ensino superior adotassem o que previamente categorizamos como o modelo de ensino conservatorial, ou seja, níveis de exigência e conteúdos programáticos pré-estabelecidos como forma de moldar um aluno que corresponda aos padrões técnicos esperados para a prática profissional da música.

Essa padronização ocorre, em grande parte, ao sucesso histórico do *Conservatoire*, repercutindo desde os métodos utilizados quanto o próprio modelo de ensino (Kakizaki, 2014). Como resultado desse êxito, diversas outras instituições adotaram o mesmo modelo pedagógico, padronizando, assim, praticamente toda a parte técnica e pedagógica do ensino institucionalizado de violino/viola (Kakizaki, 2014). Ney Carrasco (2019) sintetiza o cenário geral da seguinte forma:

Na área da música a formação profissional era dada pelas escolas especializadas, os conservatórios, por exemplo, ou escolas livres. Complementarmente, muitos professores atuavam de maneira autônoma, oferecendo aulas particulares em suas casas, estúdios ou ateliês próprios. A saída, para quem buscava níveis mais avançados de estudo,

² O autor considera os Institutos de Artes como espaços mais dedicados à pesquisa e criação de acervos musicais.

era ir ao exterior. O problema, no caso da música, é que a maioria dos que buscava essa formação internacional, o fazia em países europeus, dada a grande tradição desses países na música do ocidente. Ainda que a formação nesses casos fosse de alta qualidade técnica, ela também não atendia o perfil exigido pelas universidades, pois na Europa, de um modo geral, a formação musical também é dada por escolas ou conservatórios especializados e não acontecia no domínio universitário (Carrasco, 2019, p. 28).

Em sua tese de doutoramento, Pereira (2012) apresenta uma análise da consolidação da estrutura conservatorial no Brasil, delineando seu processo desde suas origens até a criação do Conservatório Imperial de Música, em meados do século XIX no Rio de Janeiro. Essa formalização do ensino musical no país viria a “institucionalizar e legitimar práticas de ensino de música que vinham sendo praticadas no Brasil desde os primeiros anos de sua colonização” (Pereira, 2012, p. 44).

Ainda nesse contexto, é defendido que o ensino musical no Brasil tem suas origens vinculadas à prática jesuíta de catequização (Pereira, 2012), e pode ser dividida em duas modalidades: especulativa, portanto mais teórica; ou prática, voltada para o ofício do músico (Castagna, 2004).

Na realidade atual, não é possível inferir uma ordem ou um tempo padrão para a execução dos programas descritos nos documentos curriculares das disciplinas de instrumento nos cursos de bacharelado. Na verdade, além dos oito semestres institucionalizados como mínimos para a titulação do bacharel, a estrutura é geralmente bem aberta nas ementas das disciplinas de instrumento, com indicações que se resumem a nomes de técnicas, de compositores e suas peças para violino ou viola. Isso demonstra uma considerável variabilidade de propostas curriculares ofertadas no Brasil, como podemos pontuar nas três descrições oficiais de instituições públicas:

O curso de Música da UFRGS forma dois tipos de profissionais: licenciado em Educação Artística com habilitação em Música e bacharel em Música. O bacharelado visa à formação do instrumentista e do cantor. Possibilita, ainda, a preparação profissional do regente de coros e do compositor. Por isso, oferece as opções de ênfase em: Canto, Teclado (piano ou órgão), Cordas ou Sopros (violino, viola, violoncelo, violão, flauta, clarinete, oboé e saxofone), Composição e Regência Coral. O licenciado poderá ser professor do ensino fundamental e médio. O bacharel poderá atuar na comunidade realizando recitais individuais ou participando de espetáculos musicais, arranjando e transcrevendo obras musicais, ensaiando e dirigindo conjuntos musicais e grupos vocais, criando e instrumentando novas composições (UFRGS, 2023).

Os recitais, as habilidades como arranjadores e criadores, apontados pela UFRGS, aparecem também na UFPB, como é possível identificar no trecho abaixo:

O Bacharel em Música – Intérprete – será fundamentalmente um musicista com ampla capacidade de atuação profissional dentro da sua área específica.

O Intérprete (Regente, Instrumentista ou Cantor) será o profissional capaz de:

- Atuar como regente e músico nas mais variadas formações de grupos musicais;
- Atuar como solista em recitais, concertos e espetáculos em geral;
- Atuar como pesquisador em música;
 - Reconhecer e refletir sobre o seu papel dentro da história universal e da sociedade atual;
 - Conhecer e compreender o processo criativo, histórico, estético e social da música de modo geral;

— Identificar e comparar características fundamentais de obras musicais, como gênero, forma, época e estilo (UFPB, 2023).

De forma similar, a Unicamp concatena as múltiplas possibilidades de atuação com relação a processos relacionados a tecnologia digital no mercado musical:

Nas últimas décadas, o campo de trabalho do músico ampliou-se consideravelmente. Não se fala apenas em tocar um instrumento, cantar, compor, reger, dar aulas de música, mas também em desenvolver estudos de áudio, de computação musical e de design sonoro. Novas tecnologias tornaram-se uma tônica constante na vida do novo músico. Desde sua necessária experiência em sessões de gravação até o conhecimento de fundamentos da computação musical, da acústica, da eletrônica que lhe permitirão inserção em um também novo mercado musical (Artes, 2023).

O processo das aulas presenciais se baseia em técnicas já amplamente testadas e validadas, incorporando propostas tradicionais conhecidas, ao mesmo tempo que oferece abertura suficientes para estimular e valorizar uma gama heterogênea de instrumentistas que objetivam um domínio das técnicas básicas e possam, a partir desse ponto, aprimorar-se em conformidade com seus interesses pessoais, motivações individuais ou realidades musicais específicas.

Essas técnicas básicas são apresentadas, em sua maioria, nas ementas dos cursos de bacharelado: descritas via palavras indicativas acerca de questões relacionadas ao corpo do performer, como a tensão muscular, motricidade fina, percepção corporal, técnica instrumental e autonomia no processo de estudo. Na interação entre professor e aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem da performance, há ainda uma parte considerável

de acordos relacionados à rotina das aulas, que pode ser exemplificado com relação ao modelo de *feedbacks*, duração e escolha do horário das aulas, bem como a escolha do repertório a ser estudado em cada etapa.

Todos esses processos passam pelo lugar no qual as aulas se realizam, que, dentro do nosso recorte específico, consiste nos espaços didáticos das instituições públicas de ensino superior. Estas podem ser classificadas como propostas de ensino presenciais, nas quais a presença e o estado que dela emana são partes fundamentais para a assimilação e execução satisfatória do processo de ensino e aprendizagem. A presença física é tida como insubstituível e tão comum durante o jogo imitativo que configura esses processos em uma condição *sine qua non*, na qual o relativamente baixo número de publicações sobre esse fenômeno, a não existência de pesquisa, pode indicar uma obviedade.

3. Mundo pandêmico: a primeira intempérie

Os anos de 2020 e 2021 foram profundamente marcados pela pandemia da COVID-19, gerando significativas mudanças de rotina em toda a sociedade e, em particular, nas práticas das artes musicais performáticas. Nesse contexto, emergiram diversos relatos de experiência e um extenso corpus de pesquisas que exploraram as implicações do isolamento social no ensino e na performance musical.

Em outubro de 2020, a Revista Música, da Universidade de São Paulo (USP), lançou uma edição especial sobre a pandemia e seus impactos nas demandas dos cursos de educação em música. No site da revista, o dossiê é apresentado com o seguinte resumo:

O dossiê “Música em quarentena” reúne artigos e relatos selecionados pelas editoras convidadas, com reflexões e experiências de músicos(as) e professores(as) de Música, a respeito das atividades musicais (pedagógicas, artísticas e terapêuticas) realizadas durante a quarentena decretada desde março de 2020 (no Brasil), quando aulas presenciais

e apresentações musicais foram interditados por causa das medidas de contenção da pandemia de Coronavírus em todo o mundo. O dossiê é dividido em três subáreas de interesse: Educação Musical, coordenada pela professora Magali Kleber e pela professora Luciane Garbosa; Performance Musical, coordenada pela professora Sonia Ray; Saúde e Emoções do Músico, coordenada pela professora Luciane Cuervo (Salles, 2020, p. 1-2).

No artigo “Percepções do impacto da pandemia no meio acadêmico da música: um ensaio aberto sobre temporalidades e musicalidades” (2020), a professora Dra. Luciane Cuervo e o professor Dr. Pedro Ricardo Bücker Santiago apontam, como principais problemáticas levantadas, a impossibilidade de um fazer musical coletivo no mundo virtual e a falta de domínio dos professores e alunos das ferramentas tecnológicas. A tecnofobia também aparece como uma sugestão de causa e efeito comum dentro dos usos e empregos com as tecnologias digitais.

Sendo este um tema principalmente desenvolvido por Daniel Dinello (2005), a tecnofobia seria uma aversão, uma suspeição e um não gostar da tecnologia, e não um medo irracional, neurótico ou ilógico (Dinello, 2005). Essa suspeição surge da falta de familiaridade com o manuseio dos dispositivos e do receio de cometer falhas nesse processo (Cuervo; Santiago, 2020). Somado à fadiga de telas, extremamente comum em uma pandemia na qual o sujeito se encontra esgotado do uso de equipamentos, destina-se o tempo para o lado oposto ao processo de aprendizagem de tantas tecnologias novas que a pandemia impôs (Cuervo; Santiago, 2020): no contexto no qual se exige a continuidade nas tarefas, as necessárias pausas para uma boa compreensão do funcionamento das tecnologias são, muitas vezes, ignoradas.

A qualidade sonora do fazer musical, a busca por ferramentas mais eficazes para a sincronicidade, a manutenção das atividades durante a pandemia e o período de isolamento foram questões debatidas de diversas formas durante os anos de 2020 e 2021, especialmente no Dossiê mencionado anteriormente.

A Universidade Federal de Goiás, sob a coordenação da professora Dra. Sônia Ray também lançou uma coletânea de textos com o título “Performance Musical na Pandemia – Relatos de Experiência”, em 2021. O livro, como o próprio título sugere, reúne relatos coletados por membros do Grupo de Estudos em Performance Musical (GPEM) sobre as experiências vividas no ano de 2020, aspirações e planos para o ano de 2021, bem como considerações sobre saúde física e mental, cuidados, abordagens e estratégias de trabalho no modelo remoto emergencial. De forma geral, assemelha-se ao Dossiê lançado pela USP, em termos de temática e construção; ambos mais próximos a ensaios e relatos de experiência do que a artigos propriamente dito.

A novidade do formato remoto estimulou adaptações, modificações e, em certo grau, uma genuína motivação em tentar extrair o melhor possível dessa experiência. No capítulo intitulado “Performance Presencial E Live Performance: Mudança De Autopercepção Da Exposição Pública”, Sonia Ray (2021) comenta sobre três pontos que quero ressaltar para os fins deste texto: (i) tecnologia, (ii) estudo da performance e (iii) mensurações do resultado da performance.

Refletir sobre o fato de termos adotado a tecnologia digital como intermediária do trabalho, transformando os espaços físicos das salas de aula das universidades públicas em *links* de reuniões virtuais, também implica considerar o tempo necessário para dominar essa tecnologia. Apresentando uma visão um pouco mais otimista que Cuervo e Santiago (2020), Ray (2021, p. 15) destaca que “o estudo de novos aplicativos (*Stream Yard*, *OBS*, *Adobe Premiere*) foi inevitável para dar conta da demanda de compromissos remotos”.

As tecnologias digitais mencionadas por Ray (2021) englobam *softwares* para edição de vídeos e compartilhamento de conteúdo síncronos, considerando, assim, a visualidade da performance. Gohn (2010), que concebe tal visualidade como uma mediadora menor dentro de uma relação entre *performer* e público, mas como uma mediadora maior e integrante da relação mestre/ aprendiz, oferece uma nova sequência de ações para descrever

as aulas de performance mediada por telas: a demonstração de técnicas ao aluno, seguida pela observação do aluno por parte do professor, a possibilidade de se comentar e ver os movimentos por diversos ângulos, todas essas etapas constituem passos muito importantes para o desenvolvimento do aluno nesse novo local de ensino e aprendizagem.

Ray (2021) também destaca que, durante o período de isolamento, percebeu as modalidades de gravação e edição como novas maneiras de se estudar a performance. Esse comentário suscita reflexões sobre os processos de seleção, prática comum no universo da música erudita, tanto para cursos regulares de bacharelado, quanto para festivais e para orquestras.

Considerando a prática pessoal de uma das autoras, é comum, desde 2018, a experiência de passar por processos que requerem vídeos como primeira etapa de análise em processos seletivos. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2024), por exemplo, incluiu como parte de suas provas de habilidades específicas o envio de vídeos desde o vestibular de 2016. Embora não seja possível marcar com precisão o começo exato dessas práticas, observa-se que a gravação de vídeo já se fazia presente no processo de aprimoramento da performance ou, pelo menos, como parte dos processos para os discentes, mesmo que inicialmente se apresentasse apenas como uma ferramenta adicional (conforme é discutido no artigo de Amato, de 2012).

Durante os anos 2020 e 2021, os processos de gravação e edição se transformam de ferramentas adicionais em rotinas de aulas presenciais ou etapas iniciais de processos seletivos para meios quase que únicos de publicizar a performance e de concorrer nestes processos. Nesse sentido, Ray (2021) comenta sua experiência com relação ao momento da performance da seguinte forma:

Passei a ver minha atuação artística para muito além do que uma exposição pública, mas como uma profunda inteiração (sic) do meu mais profundo amor pela performance musical com o universo, que cada vez mais

se abre virtualmente. A tradicional perspectiva de retorno positivo foi transformada em não-expectativa. Como se o momento da performance tivesse ganhado ainda mais importância do que antes da experiência da quarentena, superando possíveis opiniões, aprovações ou reprovações de quem assiste, colocando em segundo plano o que pode resultar da performance e valorizando o privilégio de poder realizá-la (Ray, 2021, p. 23).

Ravi Domingues (2021) também aborda a expectativa de apresentações públicas no contexto da pandemia, em sua contribuição ao Dossiê Música na Quarentena – Parte II, no texto intitulado “Aperfeiçoamento e capacitação em Performance Musical: estratégias de trabalho na pandemia, relatando ações do Projeto de Capacitação e Aperfeiçoamento em Performance Musical”, criado em 2018 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ao longo do texto, Domingues destaca pontos com relação a manutenção das atividades, enfatizando como positivo que “os alunos foram convidados a refletir um pouco mais sobre o que consiste interpretação musical, como desenvolvem suas atividades, seus objetivos profissionais e como esses se encaixam no cenário de suas expectativas para a vida” (Domingues, 2021, p. 31).

Expectativas como essa assumem um significado mais objetivo, seja pré ou pós-performance, mas também mais dilatado, envolvendo projeções e possibilidades de carreira. O contato com esses múltiplos cenários, ainda durante a graduação, tende a proporcionar aos alunos do bacharelado mais possibilidades de escolhas, tornando a experiência da performance mais ampla, presente em diversos cenários e com variadas possibilidades de publicização, execução, estudos e retornos:

Assim como Rothwell (1983), compreendemos que o domínio técnico de uma linguagem artística não deve ser cultivado como uma finalidade em si, consideramos fundamental o desenvolvimento e o controle das

competências necessárias para que o músico seja capaz de manipular os parâmetros musicais satisfatoriamente para comunicar aspectos expressivos na construção e realização de uma performance musical (Domingues, 2021, p. 19).

Em linhas gerais, experiências na qual a tecnologia ocupa cada vez mais uma posição de destaque nos processos de ensino e aprendizagem não são exclusivas ou novidades do momento da pandemia. Valter Kakizaki (2014) aborda, em sua dissertação de mestrado, que a busca por materiais sobre técnica de instrumento dentro de plataformas como o *YouTube* é significativa, e essa busca se materializa por meio de indicadores relacionados aos números de acessos aos materiais postados.

A questão da inovação tecnológica aparece também em Koellreutter (1997), assumindo a forma de um marco da sociedade contemporânea, alterando os modos como os indivíduos produzem e se relacionam. Quase como um contraponto à arte, Koellreutter (1997) acredita que a consciência do artista para com a sua prática e função social teria por fim humanizar as incursões tecnológicas no mundo dos indivíduos.

É um fato que, no Brasil, como um todo, temos uma enorme busca por conteúdo relacionado à técnica no violino e na viola. Essa demanda pode ser quantificada com números de visualizações e palavras chaves pesquisados em plataformas digitais, corroborando com Kakizaki quando afirma que há um “um crescente número de materiais audiovisuais para cordas em sites de compartilhamento de vídeos” (Kakizaki, 2014, p. 7).

Entre as vantagens conhecidas do meio digital em relação ao presencial, destacam-se: a facilidade de acesso, a comodidade de contato com informações e emissores dessas informações (geralmente professores) geograficamente distantes e a velocidade da difusão de materiais que antigamente eram raramente disponibilizados via *link*.

É inegável que a pandemia gerou desconfortos, porém incentivou o desenvolvimento de pesquisas que passaram a considerar a presença de tecnologias digitais e as afetações que esta pode gerar para além de áreas da Educação Musical e da composição. As pesquisas que consideram a tecnologia digital no contexto da performance musical se restringem, muitas das vezes, em propostas de utilização como ferramentas extras, como o uso de *playbacks* ou ainda na parceria entre compositor e intérprete. Sem a intenção de diminuir a importância ou valor dessas pesquisas, a atenção dedicada a configurar o performer e sua relação de desenvolvimento técnico instrumental, criando assim uma interface entre pedagogia do instrumento, tecnologias digitais e práticas da performance, cresceu de modo exponencial no momento da pandemia.

Unindo a tradição mestre/aprendiz, que se dedica ao ensino do *métier* instrumental com fortes processos históricos dentro da ideia de presença e desenvolvimento de habilidades motoras finas e o entrave realizado pela utilização emergencial de tecnologias digitais durante a pandemia de COVID-19, somos levados a questionar: as dificuldades observadas entre tecnologia e corpo podem estar relacionadas de alguma forma?

4. A avalanche

Para nos dedicarmos a essa questão, empregamos uma metodologia de análise de dados, materializada via questionário estruturado com 16 perguntas (sendo 15 questões fechadas e uma aberta) para docentes e um questionário também com 16 perguntas (dessa vez sendo 14 questões fechadas e 2 abertas) para discentes.

O questionário foi validado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (COPEP³). Os questionários ficaram abertos por 2 meses na primeira coleta e mais um mês na segunda coleta, sendo obtido um total de 30 respostas de docentes e 43 respostas de discentes. Como forma de apresentar e

³ Para saber mais sobre o processo e sobre o projeto, recomendamos o acesso à plataforma Brasil, na qual o projeto está registrado sob o CAAE 60490822.7.0000.0104. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2024.

catalogar bem a amostragem dos grupos consultados, descrevermos os mesmos nas tabelas a seguir.

Quadro 1 – Amostra geral do grupo de docentes consultados

Perfil	Amostra Consultada	Números Absolutos
Viola	30%	9
Violino	50%	15
Viola e Violino	20%	6

Fonte: da autora.

Descrição de imagem: Quadro informativo com dados acerca dos docentes consultados.

O grupo de docentes se estruturou dentro da totalidade dos professores de violino e viola nos bacharelados em instrumento das universidades públicas brasileiras. Ao todo, conseguimos contactar e obter respostas de 71% do conjunto total de professores.

Perguntas objetivando a identificação da origem formativa dos docentes, quais instrumentos lecionam na universidade e qual fora a média de alunos regularmente matriculados no bacharelado durante os anos de pandemia foram direcionadas aos docentes, como forma de categorizar e descrever o grupo na tentativa de localizar as conexões dos mesmos com as metodologias de ensino conservatorial descritas na construção do modelo de ensino e aprendizagem da performance musical.

Com a resposta sobre a média de alunos atendidos durante a pandemia (3 discentes para cada docente), estimamos a população total de discentes no período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em 90. Desse total, obtivemos respostas de 43 participantes do total estimado. Como parte da identificação dos discentes, foram feitas perguntas acerca de qual instrumento estavam cursando no bacharelado e em quais semestres estavam matriculados no ERE.

Quadro 2 – Amostra geral do grupo de discentes consultados

Bacharelado	1 - 2 sem	3 - 4 sem	5 - 6 sem	7 - 8 sem
Viola (n = 20)	10%	25%	55%	10%
Violino (n = 23)	4,3%	21,7%	39,3%	34,7%

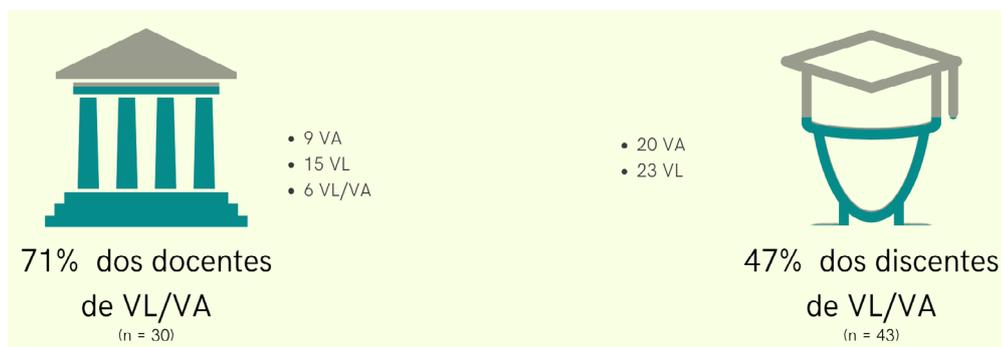
Fonte: da autora.

Descrição de imagem: Quadro informativo com dados acerca dos discentes consultados.

Não foram encontradas diferenças significativas entre o número de respostas de discentes do bacharelado em violino e do bacharelado em viola. E esse apontamento revela uma ativa participação dos alunos de viola, o que acarretou em uma amostragem proporcionalmente maior para discentes de viola do que para discentes de violino, considerando a quantidade de vagas tradicionalmente disponíveis nas instituições.

Dessa forma, conseguimos resumir a amostra geral obtida na seguinte descrição visual dos grupo consultados:

Imagem 1 – Amostra geral do grupo de docentes e discentes consultados.



Fonte: da autora (2023).

Descrição da imagem: Figura utilizada como exemplo do grupo consultado em paralelo.

Para esclarecer, não abordaremos especificidades técnicas ou questões de idiomatismo de cada um dos instrumentos, concentrando-nos nas dificuldades que englobam ambos (violino e viola) e seus processos de ensino e aprendizagem da performance.

Ao discutir as especificidades da modalidade de ensino da performance instrumental, a primeira questão a ser levantada é relativa às principais dificuldades sentidas com relação à percepção do

discente/docente sobre o momento das aulas online em comparação com a rotina já estabelecida do processo presencial.

4.1. Análise dos dados e discussões

Objetivando uma melhor visualização dos dados, as dificuldades foram organizadas em três classes, a saber: *Organizacionais*; *Corpo* e *Tecnologia*.

Dentro da classe *Organizacionais*, temos todas as problemáticas da ordem relacional, estrutural e com peso social, ou seja, dentro da forma como o sujeito se programa e se organiza para enfrentar uma situação, cabendo aqui a posição de sujeito tanto para os docentes como para os discentes. Define-se como parte constituinte dessa classe questões referentes à escolha de repertório, duração e escolha/designação do horário para as aulas individuais de performance e a inteligibilidade dos retornos, falados ou escritos, entre docentes e discentes

A classe *Corpo* reúne em si todas as problemáticas ligadas a particularidade física da performance musical, tal como questões essenciais relacionadas à percepção, projeção e a pura noção mecânica das habilidades corporais do fazer musical, dentro do campo de aprendizagem da performance. Partindo do referencial de Costa (2003) e Weber (2014), consideramos que as noções corporais integram o saber que se passa na performance e que, no ato de integrar, estas noções assumem diversas facetas, destacando o papel do corpo e da ideia de presença dentro do contexto de aulas de instrumento online durante a pandemia. Dessa forma, define-se como parte constituinte desta classe questões referentes a fragmentação da percepção corporal discente, a demonstração de sinais de tensão muscular, o desenvolvimento da motricidade fina, o desenvolvimento de habilidades técnicas no instrumento e a autonomia e percepção discente sobre a qualidade de sua prática musical.

No nosso estudo, defenderemos a ideia do corpo como estrutura temporal e articulada que é responsável pela passagem

do mundo físico (material/fisiológico) para o metafísico (espiritual/linguístico). Contrariando autores que definem o corpo como um receptáculo⁴, e por isso mesmo se faz necessário comentar que essa visão/terminologia não será a escolhida para o presente trabalho: a palavra receptáculo sugere a ideia de que o corpo é um recipiente que acolhe ou recebe informações do mundo exterior, configurando-se assim como um objeto.

Por fim, na classe *Tecnologia*, concatenamos problemáticas derivadas do processo de tradução das aulas presenciais para atividades *online*; especificidades técnicas dos *softwares* e das dinâmicas de entrega material escolhidas como meio de realização das aulas. Percebe-se que os problemas apontados não são passíveis de resolução dentro da estrutura das aulas *online* por serem, em resumo, características constituintes daquela. Define-se como parte constituinte desta classe questões referentes a bidimensionalidade da visualização via telas, o achatamento da produção sonora dos instrumentos acústicos durante o processo de transmissão via ondas digitais e a instabilidade das conexões digitais. Essas questões não possuem soluções fáceis, uma vez que estão vinculadas à própria natureza da tecnologia, como será debatido em momentos posteriores.

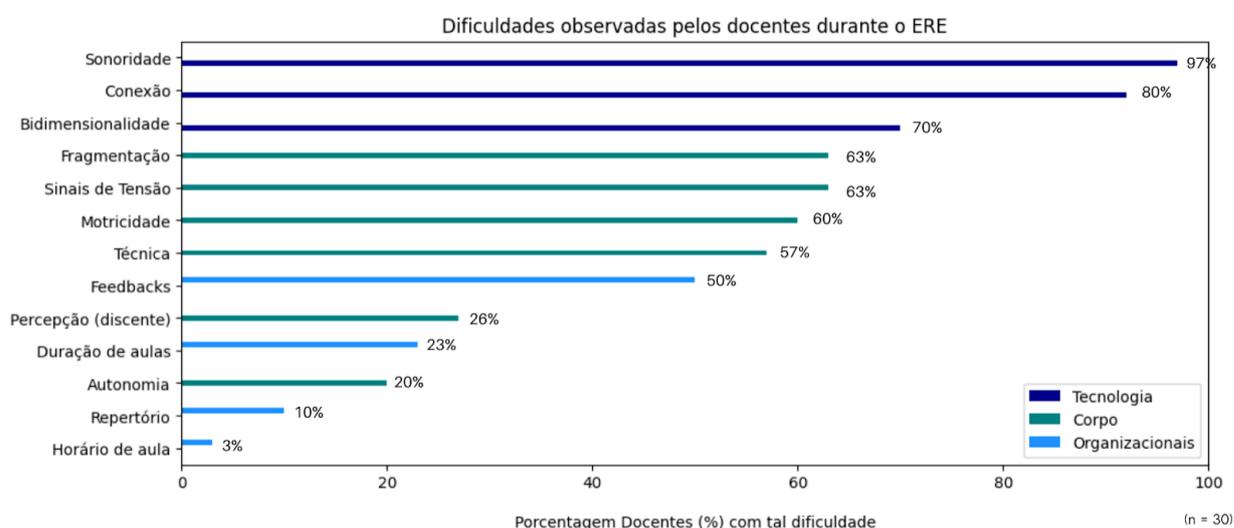
Essa subclassificação se torna eficaz para compreendermos as diferentes naturezas das dificuldades enfrentadas pelos grupos consultados, permitindo discernir entre desafios e atividades ou alterações que estariam ao alcance de serem resolvidas pelos próprios indivíduos e outras soluções mais abrangentes, possivelmente envolvendo mudanças estruturais. Para além da divisão *Corpo* e *Tecnologia*, há também questões específicas da performance dentro da relação entre professor e aluno que foi atravessada pela tecnologia: a percepção do professor sobre a produção sonora de seu aluno, a interpretação dos movimentos dos alunos durante a execução, a compreensão dos alunos sobre os movimentos e

⁴ Podemos citar aqui as pesquisas de Sanchez; Aguilar (2020) e Faleiro (2011).

explicações de seus professores, são aspectos que se apresentam como fundamentais e, portanto, chama a nossa atenção.

Dentro do questionário online, a pergunta sobre as dificuldades percebidas foi apresentada de forma a aceitar múltiplas respostas, o que permite que um mesmo participante elenque mais de uma dificuldade. Dentre o grupo de docentes entrevistados, as principais dificuldades apontadas foram organizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Dificuldades pontuadas pelos docentes consultados



Fonte: Xavier (2023).

Descrição da imagem: Principais dificuldades de compreensão das aulas de performance durante o ERE de acordo com o grupo de docentes consultado.

Discutindo em detalhes os dados apresentados no gráfico acima e partindo de um sentido crescente, temos a questão da escolha do **horário para as aulas** (3%) e a escolha de **repertório** (10%) como as menores dificuldades enfrentadas. Todos os problemas classificados como *Organizacionais* tiveram uma pontuação relativamente pequena, sendo as mais citadas a questão da **duração das aulas** (23%) e da forma e inteligibilidade do processo de instruções e comentários sobre a entrega musical – **feedbacks** (50%) do professor para com os alunos e dos alunos para com os professores. Devido ao **feedback** ser muito associado a mensagens e à relação direta entre docente e discente, não iremos nos aprofundar neste tópico.

Dentro da classe *Corpo*, mesmo as dificuldades menos pontuadas apresentam uma grande significância, como por exemplo a **autonomia** do discente (20%) na resolução de problemas ou na pesquisa por repertórios novos e a **percepção** do discente sobre a sua própria performance (26%).

A autonomia do discente é um fator crucial, apontado em diversos momentos ao longo da história da pedagogia da performance como um ideal de um aprendiz independente que, de acordo com Carl Flesch, em seu livro *"The Art of Violin Playing"* (1924), é um sujeito capaz de perceber suas falhas e trabalhar para progredir, independentemente do seu nível técnico. O aprendiz independente de Flesch se apresenta como um aluno formado de maneira integral, tal como Jardim (2002) coloca:

[...] é preciso que as academias sintam a necessidade de flexibilizar suas estruturas de modo a possibilitar a criação musical, isto é, a emergência do criar, em qualquer espécie de gênero musical. É importante que as academias estejam preparadas e abertas a fim de capacitar seu alunado para criar a partir de suas próprias questões, e não a partir de perguntas vindas de outras realidades e de caminhos que se formaram de outros modos (Jardim, 2002, p. 107).

A percepção do discente sobre sua própria performance se apresenta como um elemento valioso a ser considerado durante o processo de aprendizagem instrumental, pois é a partir dela que o aluno terá os materiais necessários para a sua autoavaliação, que se faz presente em conceitos como a prática deliberada. Em linhas gerais, a prática deliberada parte da compreensão da importância da prática no processo de desenvolvimento da excelência para um campo fora do ideal de dom, talento ou escolha divina/destino, no qual ela "se constitui de um complexo interativo entre a quantidade e a qualidade da prática ao longo de um período que definirá os níveis expoentes de performance a serem adquiridos" (Lage *et al.*, 2002, p. 17).

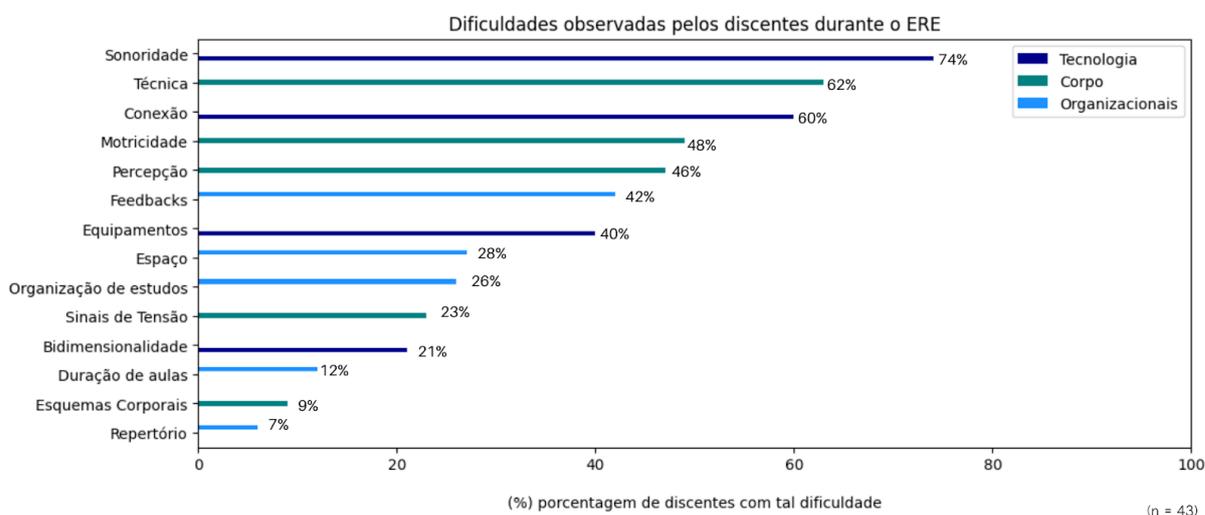
Como Hubner (2014) afirma em sua dissertação, o estudo da performance se define como um compilado de ações repetidas que, com os *feedbacks* corretos, levaria a uma lapidação da performance musical pública do indivíduo. Assim, temos que a interação entre os *feedbacks* dos professores e a capacidade de autopercepção dos alunos configura um importante cenário para a manutenção das atividades e da qualidade dessas atividades.

O desenvolvimento de habilidades motoras finas, concatenado na palavra **motricidade** (60%) constitui o terceiro maior problema da classe *Corpo* no contexto das aulas *online*. Acredita-se que isso se deva à dificuldade de se enxergar com clareza os pequenos movimentos e seus ajustes durante a performance via telas. A questão da **fragmentação** (63%), que envolve a dificuldade de perceber o corpo como um todo integrado no momento da performance, aparece empatada com a dificuldade de monitorar os **sinais de tensão** durante a execução do discente (63%), especialmente devido ao enquadramento da imagem.

A classe *Tecnologia* apresenta a **bidimensionalidade** (70%) das telas, a instabilidade de **conexões** (80%) e o achatamento da produção de som – exemplificada na palavra **sonoridade** – (92%) ao transmitir a onda sonora via redes digitais. Essas questões não possuem soluções fáceis, uma vez que estão vinculadas à própria natureza da tecnologia, e podem suscitar debates acerca da democratização do acesso a tecnologias digitais, problemáticas estruturais dentro da capacidade de conexões de diferentes pontos urbanos e as diferenças da qualidade de serviços de conexão prestados para as diferentes classes sociais.

É interessante observar uma diferença de percepção, e consequentemente de respostas, entre o grupo de docentes e discentes, especialmente nas classes menos apontadas como dificuldades sentidas. Resumidamente, os discentes parecem ter uma visão mais “misturada” entre as classes criadas (em tempo, *Organizacionais*, *Corpo* e *Tecnologia*), o que sugere uma percepção mais abrangente dos discentes sobre as dificuldades enfrentadas nas aulas online desse contexto pandêmico específico.

Gráfico 2 – Dificuldades pontuadas pelos discentes consultados



Fonte: da autora (2023).

Descrição da imagem: Principais dificuldades de orientação durante as aulas de performance no ERE de acordo com o grupo de discentes consultado.

A escolha do **repertório** (7%), que faz parte da classe *Organizacionais*, é seguida de imediato por uma dificuldade relacionada ao *Corpo*, que se refere à capacidade de se estruturar **esquemas corporais** (9%) através da visualização fragmentada dos docentes. Apresentamos essas duas dificuldades de maneira conjunta por defendermos que, diversas vezes, elas representem duas partes de um mesmo processo: a explicação de técnicas dentro do que se pretende desenvolver de repertório, juntando assim a noção conceitual da mecânica dos movimentos para se tocar violino e viola com as possibilidades de aplicação desses movimentos em momentos de fato musicais, tanto em estudos de métodos quanto em excertos de peças musicais propriamente ditos.

Ainda na classe *Organizacionais*, a **duração das aulas** (12%) e as propostas de cronograma ou rotina, dentro da ideia de **organização de estudos** (26%), emergem como questões cruciais desse processo de preparação para a performance, o que pode gerar um interessante eco com o texto de Patrícia Alonso (2021). Em seu capítulo no livro *Performance Musical na Pandemia*, Alonso (2021) apresenta o texto *Mudança da rotina de estudos na Pandemia e algumas perspectivas na prática musical*. Nele, a autora exterioriza os

principais desafios físicos que a retomada da rotina de estudos em alto nível causa após longos períodos sem a mesma intensidade.

Depois de meia hora de estudo eu começava a sentir muitas dores no corpo, principalmente no ombro esquerdo e lombar. Meus dedos e lábios também estavam rígidos por estarem tanto tempo sem o contato com o instrumento. O cansaço mental foi outro obstáculo que encontrei, pois eu estava tão desacostumada a estudar que perdia o foco nos primeiros dez minutos, além de alguns poucos minutos de estudo me pareciam intermináveis (Alonso, 2021, p. 85).

A problemática do **espaço** (28%) apresenta a possibilidade de entrarmos também no campo da filosofia e da sociologia da performance, principalmente sobre a relação do *não-lugar*⁵ e sobre a quebra da estrutura base da relação entre Mestre e Aprendiz no lugar da sala de aula, sendo transposto para um lugar privado e, muitas vezes, com pouquíssima estrutura para as aulas de performance. Ainda que escritas em um contexto de aulas presenciais, portanto não mediadas pela tecnologia, as reflexões de Soler (1993) se apresentam como propostas interessantes ao pontuar algumas problemáticas macroestruturais, dentre elas a própria falta da estrutura física e as diferentes realidades socioeconômicas de seus alunos, que não permite uma evolução satisfatória e nem perto da desejada. Embora não seja possível explorar essas questões dentro do presente texto, é essencial pontuar que certos problemas sociais continuam a influenciar a formação de *performers* no Brasil.

Consideramos de suma importância nos atentar à diminuição do tempo de estudo nos dias de hoje, visto que os jovens estudantes atuais enfrentam um estilo de vida sujeito a uma grande variedade de atividades, eventos e distrações que dispersa de maneira extraordinária suas programações diárias. Sem contar, por outro lado, as condições precárias que, para o estudo de um instrumento,

⁵ Maiores informações sobre o conceito estão disponíveis no livro *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade* (1994), de Marc Auge.

são oferecidas pelas pequenas e acusticamente mal isoladas casas da atualidade. E, ainda, as longas distâncias que frequentemente é preciso percorrer para poder entrar em contato com a aula de instrumento. Um novo estilo de vida que limita em muito o tempo que o nosso jovem pode dedicar ao estudo do violino, se comparado com a disponibilidade que se tinha quarenta ou cinquenta anos atrás (Soler, 1993, p. 5, tradução nossa⁶).

O **feedback** (42%) e a inteligibilidade dele destacam-se como uma dificuldade significativa na classe *Organizacionais* também por parte dos discentes, revelando desafios associados ao tempo de execução musical e ao retorno durante o ensino remoto. A dilatação temporal entre o momento da execução e o *feedback* é expandida devido ao modelo de aula e à dinâmica de interação que se estabelece dentro de um espaço-tempo muito próprio do momento do ERE.

Imaginemos a seguinte situação: você é um estudante do bacharelado em violino/viola e grava um vídeo com os exercícios da semana para seu professor. Esse vídeo é enviado no dia 1, a visualização e as considerações do docente é feita no dia 7, e você, aluno, tentará resolver as questões pontuadas pelo professor para enviar um vídeo resposta no dia 14. Pensando que os apontamentos não são correções tão grandes ou óbvias, limitando-se a ajustes na direção de arco em determinado compasso, um dedilhado em uma passagem específica, um pequeno deslize de ritmo, a falta de um golpe de arco específico em um trecho entre outros, percebemos que o tempo para a correção, nesse caso, está muito mais alargado que em uma aula presencial. Quando situações similares acontecem em uma aula presencial, normalmente o professor pede para que o aluno execute esse trecho novamente logo que a peça acaba. Ou ainda, pontua antes mesmo que ele termine!

⁶ No original: "Consideramos de primordial importancia atender a la disminución del tiempo de estudio en los días que corren, visto que los actuales jóvenes alumnos enfrentan un estilo de vida sujeto a una gran variedad de actividades, acontecimientos y atracciones que dispersa extraordinariamente sus horarios cotidianos. Sin contar, por otra parte, las precarias condiciones que, para el estudio de un instrumento, ofrecen las reducidas y acústicamente mal aisladas viviendas de hoy. E, incluso, las largas distancias que frecuentemente es necesario cubrir para poder entrar en contacto con el instrumento. Estilo de vida que limita mucho el tiempo que nuestro joven puede dedicar al estudio del violín, sí se compara con la disponibilidad que tenía el alumno cuarenta o cincuenta años atrás."

Além disso, dentro da estrutura da aula presencial, a comunicação não verbal desempenha um papel crucial nesse contexto, através dela é possível uma troca de informações específica entre docente e discente, pela intenção do olhar, por uma determinada ação gestual ou por diversos meios de se comunicar que se desenvolvem dentro da relação entre professor e aluno!

A partir do contexto histórico da tradicional formação conservatorial e as exigências contemporâneas para a formação do performer em nível superior, Ney Carrasco (2019) pontua um tipo de dilatação de tempo como uma parte constituinte do sistema educacional em processos de absorção das transformações digitais do mundo, o que se exemplifica nos anos de 2020 e 2021 com a absorção forçada das tecnologias digitais e seus resultados:

[...] O recorte tradicionalista da formação e da produção também ainda representa um desequilíbrio em relação às transformações identificáveis na música no mundo contemporâneo. A universidade, não apenas na área de música, é institucionalizada e hierárquica, o que lhe dá um caráter conservador e lhe tira a agilidade para responder às transformações do mundo com agilidade, “em tempo real”, para usar um termo característico do universo tecnológico, digital (Carrasco, 2019, p. 31-32).

Na classe *Corpo*, a dificuldade de perceber seus próprios **sinais de tensão** (23%) durante o processo de assistir às autografações realizadas ocupa o quarto lugar. A problemática da **percepção** dos movimentos dos docentes em explicações (46%), o desenvolvimento de habilidades motoras finas – exemplificado pela palavra **motricidade** – (48%) e a dificuldade da compreensão de explicações sobre a **técnica** no instrumento (62%) se apresentam como três das cinco principais dificuldades das aulas no período do ERE. Todas essas questões se aproximam do que apresentamos anteriormente como parte do conceito da prática deliberada e, apesar de estarem relacionadas como facetas do mesmo processo, a divisão delas em categorias próprias gera dados para a

compreensão das dificuldades em processos ou níveis de ensino e as dificuldades apresentadas em relação ao ambiente no qual esse processo de ensino e aprendizagem ocorre, como, por exemplo, a diferenciação entre percepção dos movimentos de si mesmo e percepção dos movimentos de outros nas aulas presenciais e as alterações dessa percepção nas aulas online.

Dentro da classe *Tecnologia*, a **bidimensionalidade** (21%) mostra um curioso desequilíbrio entre docentes e discentes, sendo ela uma característica sem grandes impactos negativos ou como uma dificuldade pouco significativa para os discentes. Isso pode ser atribuído a uma divisão entre o papel do aluno na relação de ensino e aprendizagem e o papel do professor e as interações que a ele compete: não é uma necessidade de o aluno compreender e visualizar integralmente os movimentos do professor, enquanto o olhar do docente tende a ser mais ‘treinado’ para uma visão integral do aluno.

A problemática dos **equipamentos** (40%) nos leva novamente a reflexão proposta por Soler (1993), com o adendo de que agora se apresenta como um apontamento direto dos alunos que viveram esse processo em lugares, muitas vezes, inadequados e sem grandes possibilidades de alterações ou mudanças de acordo com suas vontades e necessidades. A instabilidade da **conexão** (60%) e o achatamento da produção de som – exemplificado na palavra **sonoridade** – (74%) ocupam as duas vagas restantes no top 5 das dificuldades durante o ERE para os discentes. Novamente, as questões de tecnologia não possuem uma saída fácil, especialmente dentro do universo de ações dos discentes.

Percebe-se e se faz necessário ressaltar como as principais dificuldades foram sentidas em pares: qualidade do áudio ganha quase que disparada como a principal dificuldade da acomodação das aulas de performance presenciais para o “*não-lugar*” virtual, seguido da instabilidade da conexão e da dificuldade de se perceber questões como amplitude dos movimentos (uma vez que se visualiza o ser no momento da performance em apenas duas dimensões através da tela).

4.2. Correlação: singularidades e reflexões

Ao refletirmos sobre as dificuldades do modelo *online* de ensino emergencial, é praticamente natural pensarmos na correlação entre elas, porém, antes de adentrarmos nessa exemplificação, se faz necessário pontuar e introduzir o que é correlação e o porquê da escolha desse modelo de exposição para o presente texto.

A correlação linear permite verificar se duas variáveis independentes estão associadas uma com a outra. Ela é uma ferramenta muito usual para validarmos se afirmações como: “O problema com a tecnologia se relaciona com a faixa etária do grupo consultado?”; ou ainda, “As dificuldades entre tecnologia e corpo podem estar relacionadas de alguma forma?” são realmente correlatas.

Uma das formas utilizadas para se encontrar essas relações é o cálculo do coeficiente de correlação linear de Pearson (r), sendo:

$$r [-1,0; +1,0]$$

$r = 1,0$ correlação positiva perfeita

$r = -1,0$ correlação negativa perfeita

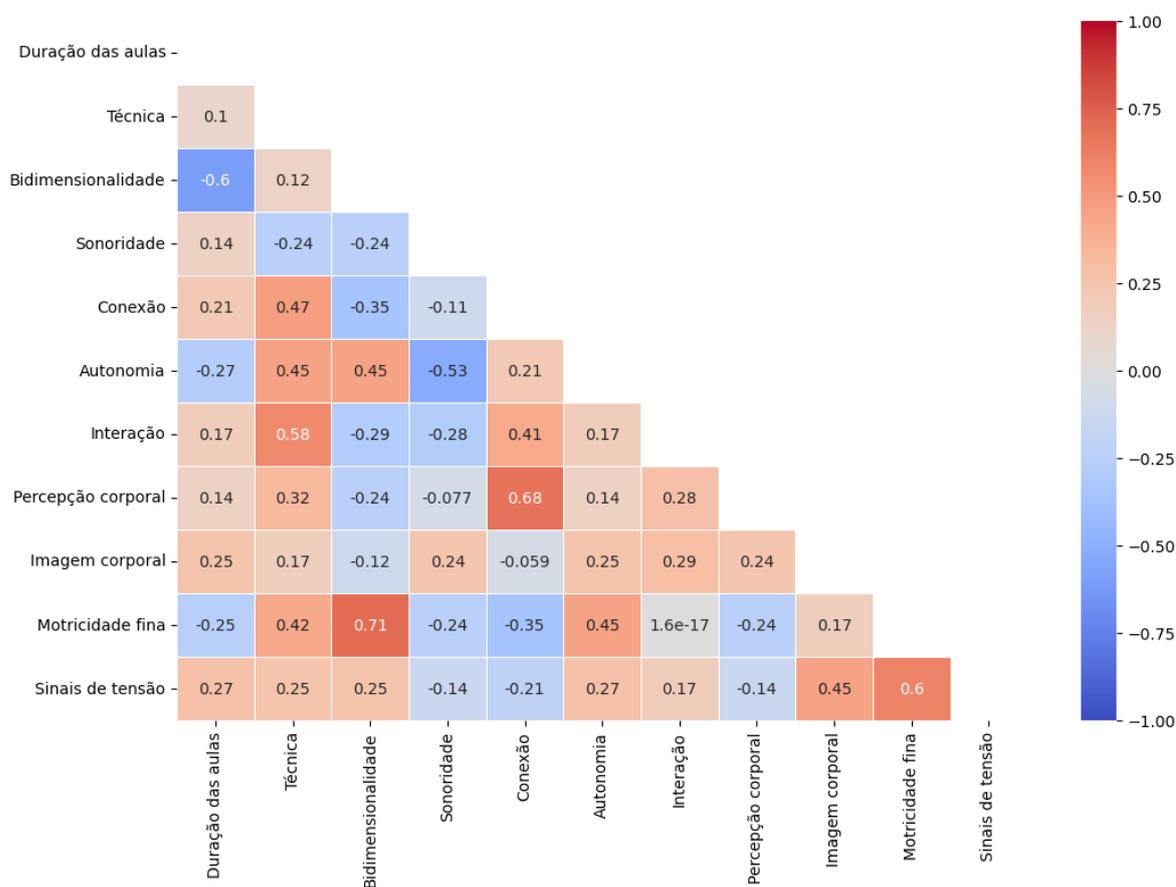
A principal vantagem encontrada para utilizar esse método é que, dentro do número real do grupo consultado, a amostragem obtida é grande. Dessa forma, as análises advindas desse tipo de correlação linear tendem a serem cada vez mais precisas (claro, dentro do ideal de precisão estimado dentro de um trabalho estatístico).

Na realidade observada e acima descrita, realizamos uma subcategorização em três áreas, sendo estas *Organizacionais*, *Corpo* e *Tecnologia*. Nessa estrutura, todas as dificuldades podem ser postas em comparativo dentro das respostas de cada entrevistado, levando em consideração a quantidade de vezes que elas são apontadas em conjunto e as formas de distribuição das mesmas com relação ao total de apontamentos.

Após a plotagem da correlação linear de Pearson em um mapa de calor (*heat map*), que é apresentado abaixo, destacamos quatro

principais pontos de correlação positiva e quatro principais pontos de correlação negativa. Podemos simplificar a apresentação da correlação e de seus números guiados pela seguinte lógica: quanto mais próximo de -1, mais forte será a covariação extrema, ou seja, as variáveis seriam inversamente relacionadas. E, ao contrário, quanto mais próximo de +1 estiverem suas variáveis, mais próximo do perfeito positivo estará, ou seja, na correlação positiva as variáveis estariam diretamente relacionadas.

Gráfico 3 – Correlação das dificuldades observadas



Fonte: da autora (2023).

Descrição da imagem: Mapa da correlação das dores observadas pelo grupo de docentes (n = 30) consultados.

Como pontos negativos, portanto, com pouca relação entre si, ressaltamos a correlação entre **bidimensionalidade** e **duração das aulas** ($r=-0,6$), **autonomia** e **sonoridade** ($r=-0,53$), **conexão** e **bidimensionalidade** ($r=-0,35$) e entre **conexão** e **motricidade fina**

($r=-0,35$). No primeiro exemplo, acredita-se que a relação entre a produção real de som em nada se prendia a capacidade de transmitir esse dado via tecnologias digitais: dessa forma, o avanço e a maturação da autonomia do aluno não se apresentam como diretamente proporcionais, pelo viés dos docentes, à qualidade da sonoridade, uma vez que a transmissão sonora pelos equipamentos não conseguiria se manter fiel a todas as variedades físicas relacionadas ao processo de desenvolvimento da performance.

A relação entre bidimensionalidade e conexão (no sentido da conectividade e da qualidade do sinal de internet) se apresenta como fraca por uma leitura categórica: ambas são condições tecnológicas postas como fatos ao usar tecnologias digitais e, portanto, pouco correlacionadas pelos docentes. De forma similar, a correlação entre bidimensionalidade e duração das aulas não possui um caráter evidente de acordo com os docentes consultados, apesar de ser uma correlação entre *Tecnologia* e *Corpo*, essas duas facetas do processo de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais se encontram em polos distante do esperado pelos docentes como pontos de discussão e desenvolvimento do discente.

Por fim, a relação entre a conexão e motricidade fina dos alunos possui uma boa associação entre as categorias *Corpo* e *Tecnologia*, mas não apresenta uma correlação forte no gráfico derivado dos questionários. Acredita-se que essa associação extremamente fraca se dá principalmente pela não observância dos docentes sobre fatores que interferem ou não no desenvolvimento da motricidade.

Da mesma forma, ao pensarmos em recriar uma rotina presencial pelo viés dos alunos, somos levados a crer que o uso de telas através de conexões digitais não teria sido um dos principais fatores de impacto na auto percepção dos discentes, principalmente por que o aluno não teria essa visão macro de sua própria performance condicionada a telas, mesmo antes da mudança da rotina presencial para a rotina digital temos práticas que relacionam este tipo de estudo como efetivo e popular em superfícies reflexivas, como espelhos.

A noção maximizada da performance, independe do aparelho mediador, não é algo que os docentes esperam de seus discentes. Isso se dá principalmente pela já comentada divisão dos papéis entre mestre e aprendiz no processo de ensino da performance instrumental: é tarefa do mestre guiar o seu aprendiz no processo de aquisição dessa habilidade ampliada, desde observações diretas (olhar para seus dedos enquanto toca), até observações indiretas; aqui incluso observações via superfícies refletoras, imagens estáticas e vídeos obtidos via tecnologias digitais. Dessa forma, a dificuldade percebida sobre o desenvolvimento da motricidade fina nos discentes não dependeria de uma qualidade da conexão digital adicional.

Direcionando nossa atenção para o grupo das correlações mais fortes, portanto as positivas, observamos a interação entre discentes e docentes (**feedbacks**) e as explicações sobre **técnica** no instrumento ($r=+ 0,53$), a **motricidade fina** e a percepção de **sinais de tensão** durante a performance ($r=+0,6$), a qualidade da **conexão** e a **percepção corporal** dos discentes ($r=+0,68$) e o desenvolvimento da **motricidade fina** com relação a visão **bidimensional** via telas ($r=+0,71$).

Um fato adicional que precisa ser apresentado durante esta análise é que identificamos na nossa pesquisa que diversos docentes optaram por postergar ou simplificar a explicação de técnicas no instrumento devido à distância física gerada pelo ERE. Essa escolha se justificaria tanto pela qualidade das aulas possíveis nesse novo formato quanto pela inteligibilidade dos docentes para com os discentes, sendo apontado também como uma problemática em pontos relativos ao desenvolvimento da performance, ou seja, a dificuldade de compreensão dos caminhos pedagógicos escolhidos pelos docentes. Essa correlação se apresenta como relativamente forte, principalmente por suas implicações diretas na percepção de desenvolvimento enquanto *performer* e na noção de autonomia para a exploração de estratégias de ensino e aprendizagem e qualidade de entregas musicais.

O desenvolvimento das habilidades motoras finas e a percepção, por parte dos docentes, de sinais de tensão dos discentes aparece como uma correlação mais forte que a anterior, porém com o diferencial de serem ambas estarem inseridas da categoria *Corpo*. Devido a isso, imagina-se que uma maior desenvoltura de habilidades motoras finas diluiria os sinais de tensão presentes durante uma performance musical.

A correlação linear entre qualidade da conexão e a percepção corporal dos discentes ($r=+0,68$) e o desenvolvimento da motricidade fina com relação à visão bidimensional via telas ($r=+0,71$) forma a dupla campeã das correlações positivas.

Resumimos que, dentro da realidade digital imposta pelo ERE, os principais movimentos relacionados a ideia de acomodação foram exemplificados com o que podemos denominar de partes pedagógicas do ensino da performance, enquanto que as principais formas de adaptações do momento presencial para o ERE foram apresentadas em formato de alterações necessárias nos pilares da rotina presencial, permitindo assim a manutenção das aulas exclusivamente via tecnologias digitais (cabendo aqui toda a sorte de variedades das mesmas dentro de *softwares* síncronos e assíncronos).

Dito isso, correlações entre as categorias *Tecnologia* e *Corpo* têm maior possibilidade de, de fato, relacionar as duas variáveis independentes, como apresentado no início da discussão sobre correlações. A qualidade da conexão e a bidimensionalidade das telas são pontos muito comentados pelo grupo docente consultado (como é perceptível no gráfico de dificuldades), embora essas dores sejam intrinsecamente impossíveis de se resolver dentro de uma aula de performance online.

Se retomarmos as ideias das divisões dos papéis entre docente e discente nas aulas de aprimoramento e desenvolvimento da performance, temos que o principal guia do docente é perceber o que seu aluno faz de intencional e o que são acidentes de percurso. Digo isso sobre dinâmica, escolha de dedilhados, escolha de repertório, precisão rítmica, qualidade de som, qualidade de gesto

dentre outros inúmeros tópicos de análise em aulas de performance. A partir do momento que a única forma de tentar captar essas nuances passa a ser via telas, a problemática da qualidade da conexão e a possibilidade de visualização ser exclusivamente em duas dimensões se tornam opositoras, para não dizermos inimigas, do propósito analítico do docente.

Em contrapartida, temos a categoria *Corpo* representada pela percepção corporal e pelas habilidades motoras finas desenvolvidas pelos discentes. Essas duas dificuldades giram em torno do processo de observação do docente de todo o aprendizado do discente, sendo assim alocada em um universo muito mais especulativo, porém, ainda assim, derivado da análise e do desenvolvimento da performance observados pelos docentes.

Entretanto, podemos considerar que a percepção corporal do discente, assim como a noção e o desenvolvimento de habilidades motoras finas sofrem direta interferência do meio no qual são apresentadas, e isso não se restringe a análises apenas no meio digital: se vejo alguém tocando de longe, não consigo inferir com precisão sobre sua movimentação de dedos, sobre suas escolhas de mudança de posição e nem sobre pequenos ajustes feitos de arcada. Da mesma forma, se apenas escuto uma gravação, sem assistir a performance, terei dificuldades de inferir sobre a percepção corporal desse intérprete, alocando grande parte das minhas considerações sobre a execução em uma linha lógica que irá relacionar a limpeza do som com um maior desenvolvimento perceptivo e, portanto, integrador da performance.

Assim, a partir da análise da correlação linear de Pearson, podemos definir que existe, de fato, uma forte correlação entre os pontos de desenvolvimento corporal esperados em determinados níveis de aprendizagem da performance e uma dificuldade de se acessar esses espaços devido a características ou inerentes ou estruturais que compõem e organizam o uso das tecnologias digitais dentro do ERE.

A segunda correlação positiva mais forte (qualidade da conexão e a percepção corporal dos discentes) e a primeira correlação positiva mais forte apresentadas como resultado da dissertação consultada (o desenvolvimento da motricidade fina com relação a visão de uma performance fechada em uma estrutura bidimensional via telas) se apresentam como uma comprovação estatística de algo que antes ficava restrito ao campo do achismo e das leituras das sensações individuais dos docentes.

5. A bola de neve

No contexto específico das aulas de performance durante o ERE, a preocupação em manter as atividades o mais próximo possível do conhecido nos levou a entender que quanto menor fossem as alterações nas dinâmicas das aulas, menores seriam as perdas de todo esse processo. Mas essa é uma bola de neve, e esse pensamento se provou errado, apesar de extremamente corajoso e cheio de boas intenções.

O ensino da performance se deu como uma situação de exceção, nas já diversas vezes apontadas (e talvez até já experimentadas por quem lê este texto) tentativas de manutenção do fazer musical. Assim, não existe uma maneira justa de qualificar o que foi ou não suprido, exatamente por essas necessidades não terem sido anteriormente elencadas ou planejadas.

É tentador pensarmos que a diferença se deu no meio, já que a maioria da literatura sobre ensino e aprendizagem da performance existente remonta como foco o que é possível de transmitir pessoalmente ser tão fundamentalmente parte do saber da performance. Entretanto, como Oliveira (2018) pontua em sua tese, se o tocar junto no modelo remoto é prejudicado por questões de afinação e métrica, muito comuns no repertório tradicional dos cursos nos ensinos superiores, somo levados a refletir sobre o repertório, que não se apresenta como meio, mas sim como o que que será comunicado pelo *performer*, como um objeto, um discurso, uma mensagem. Oliveira (2018, p. 216) termina sua conclusão

com a indagação: “por que não utilizar a estética da música contemporânea?”. Dessa forma, o que Oliveira (2018) pretende afirmar é que seria mais coerente a prática de uma música tecnológica decorrente do próprio meio tecnológico, pois qualquer tradução de um meio a outro de comunicação será sempre problemática.

No universo das aulas de performance, com as já citadas variações de protocolos entre ações típicas do meio presencial para o meio digital, elencamos como principal dificuldade a emulação de práticas que tentaram se manter próximas às originais; dessa forma, todas as ações que não levaram em consideração as limitações das ferramentas tecnológicas utilizadas foram elencadas como dificuldades maiores, isto é, a **bidimensionalidade**, a instabilidade da **conexão** e o achatamento da produção sonora (**sonoridade**). Derivado dessa concepção um tanto quanto óbvia, mas apenas agora com embasamento estatístico, temos o dado de que as principais dificuldades aparecem correlacionadas entre as limitações inerentes da tecnologia digital aplicada e a ideia de se manter os protocolos presenciais de ensino relacionados a práticas e percepções corporais, como apontado principal nas correlações positiva perfeita entre a interação entre a qualidade da **conexão** e a **percepção corporal** dos discentes ($r=+0,68$) e o desenvolvimento da **motricidade fina** com relação a visão **bidimensional** via telas ($r=+0,71$).

Com a mesma forma, mas agora apontando uma conexão óbvia que não se provou verdadeira pela correlação de Pearson, a **bidimensionalidade** e **duração das aulas** ($r=-0,6$) não se sustentam como uma dificuldade correlata. Esse apontamento exige, então, uma reestruturação das metodologias, uma vez que não apontado a correlação direta, esforços que visem simplesmente superar a bidimensionalidade como principal ferramenta de aumentar o engajamento temporal por parte dos alunos não se justificam, ocasionando assim uma correlação menor entre as categorias *Organizacionais* e *Tecnologia*.

Durante o período da pandemia, fomos impulsionados a explorar e utilizar as interfaces computacionais como o único meio de manutenção de contato e das atividades educacionais e profissionais

envolvendo o ensino em sentido geral, e, em particular, a performance musical. Agora, três anos depois, começamos a quantificar e analisar os impactos, as acomodações e as dificuldades que as tecnologias nos colocaram enquanto usuários específicos, com necessidades específicas e desejos estéticos bem definidos.

A inserção abrupta da tecnologia digital, extensa e continuamente discutida neste texto e em diversas outras fontes bibliográficas consideradas, aparece como um mote de pesquisa por possuir em seu cerne o germe de transformação, como visto no decorrer toda a história da humanidade e de seu desenvolvimento. Nós, enquanto membros ativos das cátedras de performance, dedicamos esforços a enquadrar tudo que fazíamos presencialmente no modelo “provisório” em uma investida repleta da melhor intenção possível de continuarmos vivendo em um mundo que poderíamos reconhecer.

Nesse campo, todas as ações e avaliações simultâneas eram feitas através de inferências, como a relatada na situação hipotética de se observar alguém tocando ao longe. Elaborarmos nosso raciocínio por meio de suposições é interessante e justo ao considerarmos que não temos as respostas para tudo e que, principalmente em situações nunca antes exploradas, apenas a construção de hipóteses, a realização de testes e as validações, ou não, das hipóteses construídas é que conseguirão nos oferecer referências e dados robustos o suficiente para justificarmos alterações e ideias, ou seja, apenas a manutenção da seriedade do fazer científico pode nos conferir ferramentas e maneiras de lidar com essas alterações e suas afetações mais gerais.

Assim como nos momentos de adaptações, somos levados a atividades que visem emular a realidade anterior, como o uso de protocolos e metodologias presenciais transpostas para o meio digital, em momentos futuros somos levados a analisar essas ações, compreender seus impactos e descrever suas potencialidades e falhas.

Dentro desse cenário, acrescenta-se uma última provocação: ao assumirmos uma postura de manutenção do ideal presencial

dentro do universo da tecnologia digital, não acabamos por, de maneira não intencional ou involuntária, criando formas de se engessar transformações de concepção e horizontes potencialmente enriquecedores da arte da performance independente de seus meios?

Referências

ALONSO, Patrícia. Mudança na rotina de estudos na pandemia e algumas perspectivas na prática musical. *In: RAY, Sônia (Org.). Performance musical na pandemia – relatos de experiência*. 1. Ed. Goiânia: LPCM-UFG, 2021. p. 83-90.

AMATO, Luiz. Os efeitos da documentação semanal, em vídeo, nas classes de performance em violino. *In: SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA-UNESP, IV, 2012, São Paulo. Anais...* São Paulo: UNESP, 2012. p. 632-640.

ARTES, Instituto de. Graduação em Música. *In: UNICAMP*. Instituto de Artes. Campinas, 2023. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/graduacao/cursos/graduacao-em-musica/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

AUGE, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus. 1994.

CARRASCO, Ney. A formação do sistema universitário de música no Brasil e suas transformações. *In: TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Formação profissional em música: Experiências e diálogos – Volume I*. Jundiaí: Paco e Littera, 2019. p. 27-34.

CASTAGNA, Paulo. **Introdução ao estudo da música (erudita) no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/CASTAGNA_Paulo._Apostilas_do_curso_de_Hi.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O curso de Bacharelado em Música na Universidade Federal do Maranhão: desafios de uma nova proposta. *In: CONGRESSO DA ANPPOM, XXIII., 2013, Natal. Anais...* Natal:

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2013. p. 1-10, Disponível em: https://www.academia.edu/3637465/O_curso_de_Bacharelado_em_Música_na_Universidade_Federal_do_Maranhão_desafios_de_uma_nova_proposta. Acesso em: 24 jul. 2024.

CERQUEIRA, D. L. Implementação do Bacharelado em Música na Universidade Federal do Maranhão. *In*: CARVALHO SOBRINHO, J. O. (Org.). **Pautas de investigação musical**: um contributo ao estudos do texto e contexto. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 79-104.

COSTA, Cristina Porto. **Quando tocar dói**: Análise Ergonômica do Trabalho de Violistas de Orquestra. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/11490/1/2003_CristinaPortoCosta.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

CUERVO, Luciane; SANTIAGO, Pedro Ricardo Bucker. Percepções do impacto da pandemia no meio acadêmico da música: um ensaio aberto sobre temporalidades e musicalidades. **Revista Música**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 357-378, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/180068>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DAHL, Per. **Music and Knowledge**: A performer's Perspective. Leiden: Brill, 2017.

DINELLO, Daniel. **Technophobia!**: science fiction visions of posthuman technology. Austin: University of Texas Press, 2005.

DOMINGUES, Ravi Shankar Viana; NODA, Luciana. Aperfeiçoamento e capacitação em Performance Musical: estratégias de trabalho na pandemia. **Revista Música**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 17-36, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/186430>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FALEIRO, Tatiana Parra. **O corpo e a máquina, relação intrínseca na criação artística**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em

Artes Visuais e Design) – Departamento de Artes Visuais e Design, Universidade de Évora, Évora, 2011. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11918?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo. Acesso em: 24 jul. 2024.

FLESCH, Carl. **The Art of Violin Playing**. New York: Carl Fischer, Inc., 1924.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical à distância**: propostas para ensino e aprendizagem de percussão. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/pt-br.php>. Acesso em: 15 jul. 2024.

HÜBNER, Paulo André. **O estudante de música ativo na sua construção de conhecimento**: contribuições da Técnica Alexander para o estudo do violino e da viola. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36368>. Acesso em: 24 jul. 2024.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira. **Plural**, Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa de Documentação (Escola de Música Villa-Lobos), ano II, n. 2, p. 105-122, 2002.

KAKIZAKI, Valter Eiji. **Aspectos gerais e técnicos do violino/viola sob a perspectiva de Carl Flesch e Ivan Galamian**: suas influências na era digital. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285225>. Acesso em: 14 jan. 2022.

KOELLREUTER, Hans J. O ensino da música num mundo modificado. *In*: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de Estudo**: educação Musical. Belo Horizonte: Atravez, 1997, p. 37-42.

LAGE, Guilherme M. *et al.* Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. **Per Musi**, [s. l.], v. 5, n. 6, p. 14-27, 2002.

MCPHERSON, Gary; NIELSEN, Siw; RENWICK, James. Self-Regulation Interventions and the Development of Music Expertise. *In*: BEMBENUTTY, H.; CLEARLY, T. J.; KITSANTAS, A. (Orgs.). **Applications of Self-Regulated Learning Across Diverse Disciplines**. Charlott: Information Age Publishing, 2013. p. 355-382.

OLIVEIRA, Patrícia Mertzig Gonçalves de; COSTA, Maria Luisa Furlan. **Mapeamento da pesquisa em Educação Musical a Distância no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **ENSINO SUPERIOR E AS LICENCIATURAS EM MÚSICA (PÓS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2004)**: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

RAY, Sônia. Performance presencial e liveperformance: mudança de autopercepção da exposição pública. *In*: RAY, Sônia (Org.). **Performance musical na pandemia** – relatos de experiência. 1. ed. Goiânia: LPCM-UFG, 2021. p. 08-23.

RINK, John (Ed.). **Musical performance**: A guide to understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Tradução Maria de Lourdes Menon. Introdução Demerval Saviani. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

SALLES, P. de T. Editorial. **Revista Música**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 7-8, 2020. DOI: 10.11606/rm.v20i2.180239. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/180239>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SANCHEZ, Renata Mendonça; AGUILAR, Gina Maria Monge. Relacionalidade Vocal: espaço, performance e atenção. **Voz e Cena**, [s. l.], v. 1, n. 01, p. 45-58, 2020. DOI: 10.26512/vozcen.v1i01.31547. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/article/view/31547>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SANTOS, Luís Otavio. **A chave do artesanão**: um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617784>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOLER, Luis. **Grandes Mestres del Violin**: Estudos Abreviados. Volume 1. Madrid: Editora Real Musical, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UFRGS. UFRGS – Graduação em música, 2024. **Página inicial**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 18 jul. 2024.

UFPB. **SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**. João Pessoa: UFPB, 2024. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=2675573. Acesso em: 24 jul. 2024.

UNICAMP. UNICAMP – Graduação em música, 2024. **Página inicial**. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/graduacao/cursos/graduacao-em-musica/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

XAVIER, Thayná Aline Bonacorsi. **Contratos híbridos**: percepções e reflexões discentes e docentes acerca das aulas de performance em violino e viola na pandemia. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MFihk4gkbCd1NESO70ZaMQ-Tb3bYcoph/view>. Acesso em: 15 jul. 2024.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento**: narrativas de docentes-bacharéis. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7147>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os docentes e discentes que aceitaram participar da pesquisa e confiaram nas intenções do projeto, em especial a professora Hella Frank, por toda a divulgação e ao professor Emerson de Biaggi pelas sempre produtivas considerações.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.)

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Para saber mais sobre o processo e sobre o projeto, recomendamos o acesso à plataforma Brasil, na qual o projeto está registrado sob o CAAE 60490822.7.0000.0104.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.