

# AS ABORDAGENS HOLÍSTICA, FRAGMENTADA E MISTA NO ENSINO TUTORIAL DE INSTRUMENTO MUSICAL

*Holistic, fragmented and mixed approaches  
in one-to-one music instrument teaching  
settings*

*Enfoques holísticos, fragmentados y mixtos  
en la enseñanza tutorial de instrumentos  
musicales*

RICIERI CARLINI ZORZAL  
*Universidade Federal do Maranhão*  
ricieri.zorzal@ufma.br

**Resumo:** A literatura tem discutido os desafios do ensino tutorial de instrumento musical. Todavia, master classes possuem idiosincrasias que demandam uma atenção especial. Assim, coloca-se a pergunta: como o professor aborda o processo de ensino em um ambiente de master class de instrumento musical? Para investigar essa questão, esta pesquisa empregou a estratégia de estudo de caso exploratório em uma amostra de 60 master classes de violão. Essas master classes foram transcritas e analisadas individualmente com foco no processo de ensino do professor, sendo três delas apresentadas em detalhes no corpo deste artigo. Os resultados indicam que, nesse formato de ensino, o professor pode adotar três abordagens distintas: holística; fragmentada; e mista. A abordagem holística é caracterizada por uma série de instruções sobre conceitos performativos gerais que extrapola ou renuncia o uso de trechos específicos da obra tocada pelo estudante durante a aula. A abordagem fragmentada é caracterizada por um trabalho concentrado em situações técnico-musicais que captam a atenção do professor e/ou em trechos específicos da obra apresentada pelo estudante. A abordagem mista trabalha de maneira intercalada ou complementar as duas abordagens descritas anteriormente. Por fim, esta pesquisa discute os benefícios e desafios associados a cada uma dessas abordagens de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino tutorial. Master class. Violão.

**Abstract:** Literature has discussed the challenges teachers and students face in one-to-one music instrument teaching settings. However, master class is an idiosyncratic setting that requires particular attention from researchers. Therefore, it is posed the following question: How do music teachers approach the teaching process in a master class setting? To answer this question, an exploratory case study was used within a sample of 60 guitar master classes. These master classes were transcribed and analyzed; three of them are scrutinized below. The results indicated that teachers approach teaching in three different ways: holistic; fragmented; and mixed. The holistic approach is characterized by instructions on general performance concepts that extrapolate or relinquish the use of specific passages of the piece of music the student performed during the class. The fragmented approach is focused on technical-musical situations that capture the teacher's attention and/or on specific excerpts from the piece of music the student performed. The mixed approach uses the aforementioned approaches in an interleaved or complementary way. Lastly, this research discusses how students can benefit from and be challenged by each of these teaching approaches.

**Keywords:** One-to-one teaching. Master class. Guitar.

**Resumen:** La literatura en educación musical ha analizado los desafíos que profesores y estudiantes encuentran en la enseñanza tutorial de instrumentos musicales. Sin embargo, clases magistrales requieren una atención especial por parte de los investigadores en educación. Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo profesores de música abordan el proceso de enseñanza en una clase magistral? Para responder a esta pregunta, se utilizó un estudio de caso exploratorio en una muestra de 60 clases magistrales de guitarra. Estas 60 clases magistrales fueron transcritas y analizadas; siendo que tres de ellas son analizadas meticulosamente en este artículo. Los resultados indicaron que los profesores abordan la enseñanza de tres formas diferentes: holística; fragmentada; y mixta.

El enfoque holístico se caracteriza por instrucciones sobre conceptos generales de interpretación que extrapolan, o renuncian completamente, al uso de pasajes específicos de la pieza musical que el alumno interpretó durante la clase. El enfoque fragmentado se centra en situaciones técnico-musicales que captan la atención del profesor y/o en extractos específicos de la pieza musical interpretada por el alumno. El enfoque mixto utiliza los enfoques antes mencionados de forma intercalada o complementaria. Por último, esta investigación analiza cómo los estudiantes pueden beneficiarse por cada uno de estos enfoques de enseñanza.

**Palabras clave:** Enseñanza tutorial. Clase magistral. Guitarra.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Embora educadores apontem a necessidade de uma formação pedagógica nos estudos acadêmicos dos bacharelados em música no Brasil (Scardueli; Fiorini, 2013; Weber; Garbosa, 2014; Zorzal, 2016), ainda há perceptíveis vestígios do *habitus* conservatorial no ensino de instrumento musical (Pereira, 2014). Em escala mundial, o processo de ensino tende a girar em torno da condição individual e se estabelecer por meio de uma tradição oral (Harder, 2008) e a ter certa resistência em transcender às estratégias empíricas e à estagnação do senso comum (Persson, 1996). Harnoncourt (1988) compara tal processo ao trabalho de um mestre artesão transmitindo sua arte a um aprendiz.

Diante dessa realidade, uma série de pesquisas tem lançado luz sobre o formato tutorial de ensino (ou *one-to-one teaching*, como o termo é cunhado em língua inglesa) que consuetudinariamente ocorre em conservatórios e escolas de música ao redor do mundo. Nesse formato de ensino, Gaunt (2008) aponta que professores podem viver uma certa tensão entre a transmissão de uma herança músico-instrumental e o árduo trabalho de proporcionar ao estudante uma autonomia em seu aprendizado. Nerland (2007) informa que os discursos dos professores de instrumento são construídos através de práticas sociais que podem impor diferentes demandas aos estudantes. Kurkul (2007) investiga a contribuição do comportamento não verbal do professor para a efetividade do ensino tutorial. Creech, Gaunt, Hallam e Robertson (2009) e Presland (2005) discutem a perspectiva do estudante nessa relação *tête-à-tête* com o professor de instrumento. A perspectiva do professor é abordada por Carey e Grant (2015).

Recentemente, para oferecer uma formação complementar aos seus estudantes de instrumento, tem-se percebido que instituições de ensino especializadas em música têm tido um maior interesse no formato *master class* (para uma definição sobre o conceito de *master class*, ver Zorzal, 2019). Dessa forma, pesquisas têm se debruçado sobre esse formato de ensino (Hanken, 2010). Além disso, esse interesse sobre a *master class* fomentou, entre outras coisas, a realização de um simpósio internacional inteiramente dedicado ao tema, que foi sediado pela Academia Norueguesa de Música em dezembro de 2011. Os consensos encontrados ao longo das discussões iniciadas nesse

---

<sup>1</sup> A presente pesquisa contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

congresso, que estão disponíveis em um documento online (Hanken; Long, 2012), oferecem algumas orientações sobre o papel desempenhado por professor, estudante, público, pesquisadores, organizadores, etc. nesse formato de ensino. A master class também foi o objeto de estudo de um projeto de pesquisa de grande envergadura cujo principal objetivo era entender “o que é aprendido” e “como se aprende” nesse ambiente tutorial (o relatório desse projeto está disponível em Long; Gaunt; Hallam; Creech, 2011). Esse projeto foi conduzido pela Guildhall School of Music and Drama, instituição londrina de grande importância para a área da pesquisa em educação musical, e seus resultados foram amplamente publicados (Long; Creech; Gaunt; Hallam, 2014; Long; Creech; Gaunt; Hallam; Robertson, 2012; Long; Hallam; Creech; Gaunt; Robertson, 2012).

Contudo, uma questão parece ainda não estar satisfatoriamente respondida. Master classes, como as que são oferecidas em festivais de música, são aulas pontuais em que o professor desconhece, a priori, as lacunas do desenvolvimento musical do estudante e, muito possivelmente, não acompanhará esse estudante para avaliar a eficácia das estratégias de ensino empregadas. Dessa forma, coloca-se a seguinte pergunta: como o professor aborda o processo de ensino em um ambiente de master class de instrumento musical? Portanto, o objetivo deste trabalho é oferecer alguns insights sobre o processo de ensino nesse excitante e desafiador formato.

## METODOLOGIA

Ao longo dos últimos anos, o autor deste trabalho (doravante pesquisador) tem recebido fomento para coordenar uma série de projetos cujo objetivo geral é estudar estratégias de ensino em master classes de violão. Como etapa necessária à condução desses projetos, o pesquisador visita festivais de música que oferecem esse formato de ensino e solicita consentimento para fazer registros em áudio e vídeo das aulas. Além disso, é aplicado aos estudantes um breve questionário, cujo objetivo é o levantamento de informações pessoais e de registros sobre formação musical. Assim, o pesquisador conseguiu coletar, até o momento da escrita deste artigo, um total de 60 master classes que envolveram 20 professores e 60 estudantes.

As master classes já coletadas passaram por um completo processo de transcrição, o qual foi realizado no software NVivo 10. Seguindo orientações estabelecidas por Daniel (2006), 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.).

Como há uma necessidade de estudo in natura do objeto de interesse deste trabalho, e não há um pressuposto teórico a ser avaliado, o estudo de caso exploratório foi o macrodesenho metodológico aqui abraçado (Yin, 2005). Cada master class foi entendida como um caso e, portanto, analisada

individualmente. A literatura aponta que a quantidade de casos estudados chega em seu número ideal quando, durante as categorizações, não mais surgirem informações que despertem interesse para os propósitos da pesquisa (Kokotsaki, 2003). Ao concluir a análise da décima-segunda master class, o pesquisador já identificava um padrão de três abordagens distintas que eram recorrentemente adotadas pelos professores para trabalhar nesse formato de ensino. Para exemplificar cada uma dessas abordagens, três master classes são minuciosamente descritas e discutidas na seção seguinte.

A primeira master class teve a participação de um estudante de bacharelado em violão que contava, à época da realização da pesquisa, 17 anos de idade. Esse estudante possuía uma passagem por um conservatório ou curso técnico em música, sem chegar a concluir essa formação. Ele tocou a obra *Scherzino*, do compositor uruguaio Abel Carlevaro. A segunda master class contou com a participação de um bacharelado em violão, que tinha, à época, 18 anos de idade. O *Estudo IV*, da série de 12 estudos para violão do compositor brasileiro Villa-Lobos, foi a obra por ele tocada. A terceira master class teve a participação de um mestrando em violão que contava, à época da realização da observação, 26 anos de idade. Esse estudante era bacharel em violão e possuía uma formação incompleta em um conservatório ou curso técnico em música. Ele tocou a obra *Nocturnal*, do compositor britânico Benjamin Britten. Os três estudantes e os três professores eram do sexo masculino.

## ANÁLISE DOS DADOS

### Master class 1: *Scherzino*, de Abel Carlevaro

Perante um público de cerca de 20 pessoas, o estudante sobe ao palco, senta-se e começa a afinar seu instrumento. O processo de afinação, que ocorre com o auxílio de um diapasão eletrônico e é quase inaudível para o público presente, é entremeado por perguntas pontuais do professor e respostas monossilábicas do estudante. Em seguida, após um breve e marcante silêncio, como se avaliasse todas as ações necessárias para minimizar os riscos envolvidos em uma situação de performance pública, o professor posiciona um banco de piano em frente ao estudante para que este possa dispor sua partitura. “Pena que não tem uma estante aqui, acho que vou usar isso. Isso aqui serve?”, dizia o professor antes de perceber que o estudante gesticulava que ia tocar de cor.

Enquanto o estudante executava livremente alguns acordes do *Scherzino*, conferindo a afinação ao longo do braço do instrumento, foi possível perceber o professor fixando sua atenção visual na movimentação das mãos direita e esquerda do aluno. Após o estudante demonstrar estar pronto para a performance, o professor dá um passo para trás. Essa mudança na relação de proximidade entre os dois já sinalizava um interesse do professor em ouvir a obra como um todo. Um breve silêncio antecedeu a performance do estudante, que ocorreu sem interrupções.

Os aplausos do público logo após o acorde final foram endossados por elogios do professor. Dizia ele: “Acho que tá perfeito o jeito que você faz.

Pra essa música, sua técnica tá muito clara e tal...” Não obstante, havia uma percepção de irregularidade no manuseio dos elementos interpretativos:

Eu queria só sugerir pra você cuidar que com a música você tem os acelerandos, os rittardandos, os crescendos, os diminuendos, etc..., entende? É você fazer, deixar... a coisa complicada disso tudo é você usar alguns elementos de dinâmica com uma certa proporção, tá? Se você faz um crescendo ou um diminuendo, um acelerando, um rittardando, certo, se você não usar uma certa proporção fica tudo um pouquinho brusco.

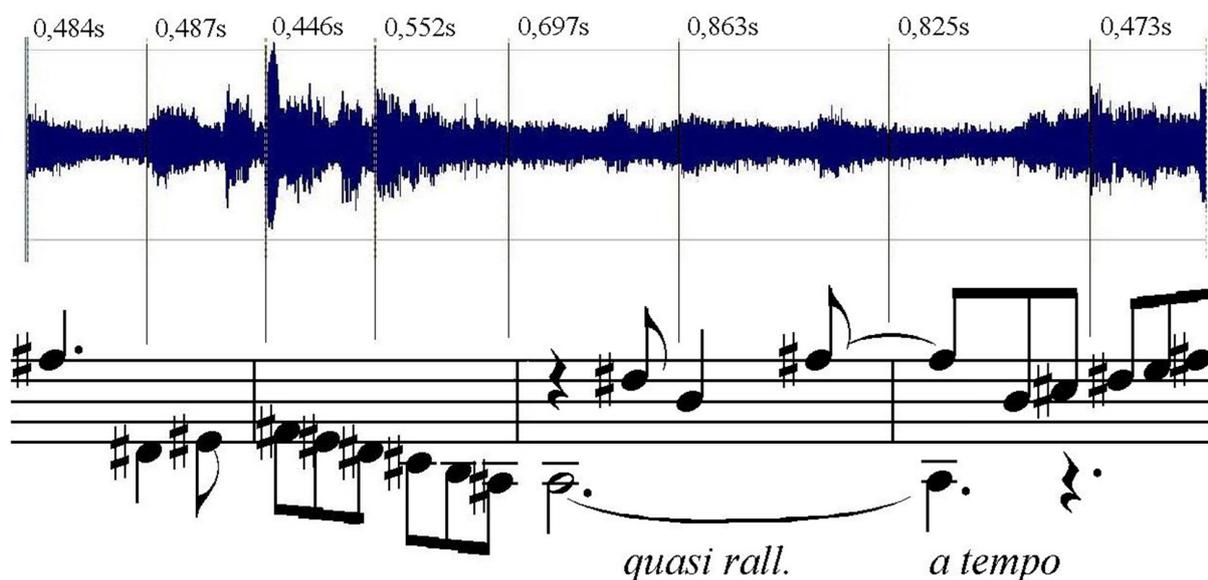
Logo após essa fala do professor, a sonoridade do violão e o planejamento da performance foram estabelecidos como temas de estudo. Os limites do instrumento, analogias do timbre com claro, escuro e doce, e proporções dinâmicas e agógicas foram temas amplamente trabalhados sem que fosse solicitado ao estudante executar novamente qualquer trecho do *Scherzino*. O professor procurava sempre enfatizar a importância de se refletir sobre esses temas:

O violão por natureza é um instrumento grave. Ele é um instrumento muito grave. Então você tem que sempre levar as coisas, a tua sonoridade sair um pouquinho mais clara. Deixa um pouquinho mais clara porque, não é metálico, não é aquela ideia de você levar pro cavalete, é deixar a sonoridade assim um pouquinho mais clara, começa a trabalhar esse tipo de coisa, a sonoridade, sem você ir pra uma região que o violão fica com uma sonoridade mais doce, mais escura, entende? Você permanecer ali. Você começou e tem que ter aquele, aquela sonoridade. Depois você tem que ter um certo equilíbrio pra você usar essa, entende, sonoridade que você conseguiu, e essa gama entre esse doce, né, esse doce, essa sonoridade escura, e essa gama que existe até essa sonoridade mais metálica.

Embora o professor não tenha mencionado um único trecho da obra onde essa falta de proporção tenha sido percebida, é razoável sugerir que a necessidade de se discutir esses temas surgiu após a performance do estudante. Assim, o áudio dessa performance foi analisado para uma possível identificação dos elementos que motivaram os conteúdos discutidos. Dois desses elementos são apresentados a seguir.

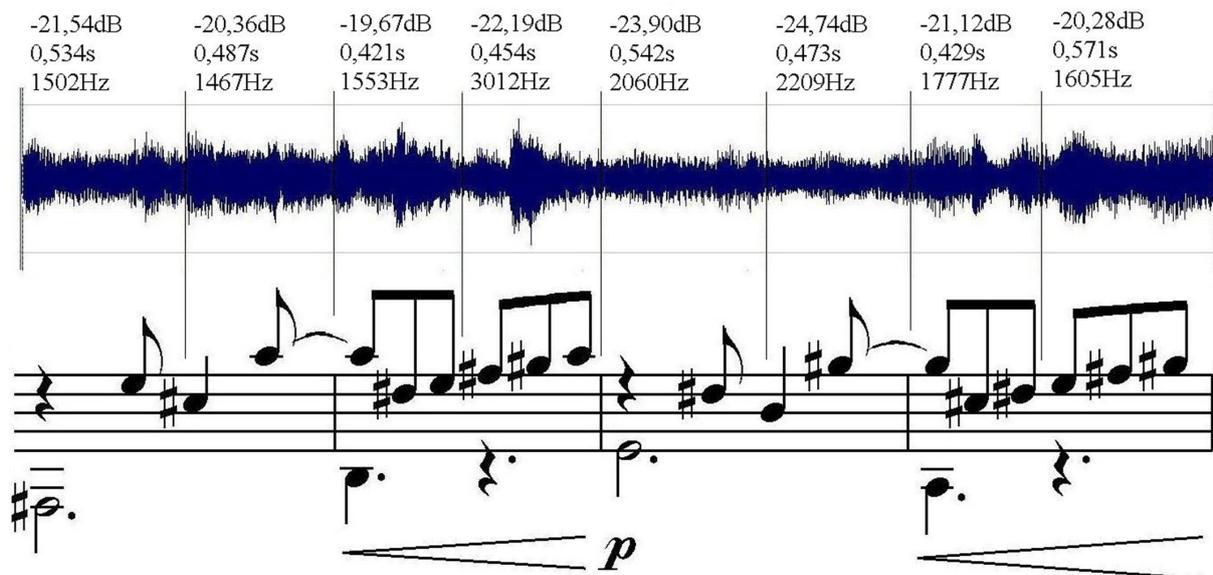
A Figura 1 traz os compassos de 11 a 14 do *Scherzino* de Abel Carlevaro. Nessa figura, acima da partitura, tem-se a análise do áudio extraído da performance do aluno durante a aula. A duração de cada pulso está em segundos. O compasso da obra é seis por oito. A leitura da duração dos pulsos deixa claro que o *rallentando* foi iniciado no segundo tempo do compasso 12, antes mesmo da indicação do compositor, e se sobrepôs à indicação de a tempo. É sabido que a proporção matemática estabelecida em uma figura rítmica como o *rallentando* pode definir uma estrutura musical (Loureiro, 2006). Portanto, nota-se que esse *rallentando*, além de prolongado, foi acentuado demais para a estrutura musical que ele pretendia definir. É importante informar que

o professor, ao longo da aula, utilizava gestos acentuados para complementar suas estratégias verbais de ensino sobre o manuseio do plano agógico.



**Figura 1:** *Scherzino*, de Abel Carlevaro. Compassos 11 a 14.

A Figura 2, que apresenta os compassos de 17 a 20 dessa mesma obra, mostra que as irregularidades interpretativas se estenderam para os outros parâmetros físicos do som. Na parte superior da figura lê-se intensidade, em decibéis, duração, em segundos, e frequência, em Hertz. No plano dinâmico, percebe-se que o aluno realizou um crescendo do início do compasso 17 ao primeiro tempo do compasso 18 e, a partir daí, executou um decrescendo. Na obra, o compositor determina que o crescendo deve ser executado no compasso 18, e o compasso 19 já deve ser piano. Semelhantes irregularidades no planejamento dinâmico da performance do estudante são percebidas nos compassos 19 e 20. As durações e frequências mostradas nessa figura corroboram, por um lado, a inconsistência do planejamento agógico e, por outro, a variação inconstante na sonoridade do instrumento, problemas que foram amplamente apontados pelo professor.



**Figura 2:** *Scherzino*, de Abel Carlevaro. Compassos 17 a 20.

Nessa aula, percebe-se que o professor optou por uma abordagem holística para trabalhar aspectos relacionados à performance do estudante. Em outras palavras, para que o professor discorresse sobre o desenvolvimento musical do aluno, não houve uma ênfase em problemas pontuais que emergiram durante a apresentação da obra. Ou seja, o processo de ensino foi conduzido sem que fosse necessário o uso de trechos do *Scherzino* para exemplificação. A abordagem holística aqui evidenciada demonstra um professor que motiva seu aluno a refletir sobre aspectos gerais de sua própria aprendizagem e a construir um grande quadro para sua execução musical (Chaffin; Lemieux, 2004; Schon, 2000). Em síntese, o professor pode ter contribuído significativamente para o desenvolvimento da capacidade reflexiva desse aluno.

## Master class 2: *Estudo IV*, de Villa-Lobos

A sala estava relativamente vazia. O público era composto apenas pelo pesquisador e outros dois jovens violonistas. Assim que o estudante se acomoda para tocar, o professor lhe pergunta como gostaria que o conteúdo de sua aula fosse planejado. A resposta é um tanto evasiva, dando ao professor a palavra final sobre essa questão. Logo em seguida, o professor se levanta e arruma as partituras para que o estudante pudesse iniciar sua performance.

Embora não tenha sido efetivamente interrompida, a performance do estudante foi constantemente acompanhada por um abundante comportamento verbal e não verbal do professor. “Tá um pouquinho sem corpo... mais cheio, mais cheio”, dizia ele enquanto cantava, tocava em seu instrumento ou gesticulava uma performance em um piano imaginário. Além disso, uma ocorrência é digna de menção. Durante a execução de alguns acordes agudos da parte central da obra, a unha postiça que o estudante usava em seu dedo anular se soltou. Isso motivou o seguinte diálogo logo após a performance:

Professor: Um a zero para o *Estudo IV*. Você viu que sua unha voou? Ou você nem reparou? [Sorri bastante].

Estudante: Nem reparei, nem reparei. A sorte é que a unha já cresceu e eu coloco por cima.

Professor: Esse é um outro problema. Quando você coloca por cima, aí você vai tocar um pouquinho mais forte e ela pode fazer isso. Se ela estivesse por baixo, dificilmente ela sairia, porque tem a unha por cima. Eu trouxe um material de unha e posso te dar uma outra, se você tiver interesse. E aí eu passo umas ideias pra usar a unha postiça. Mas você precisa basicamente de três coisas, assim, pra dar uma melhorada na sua unha...

O assunto unha dominou os primeiros minutos da aula. Gradualmente, a discussão se orientou para questões de sonoridade e conceitos relacionados ao planejamento agógico e dinâmico da obra. Assim, com o apoio de um vigoroso uso de estratégias verbais, gestos e demonstrações instrumentais, o professor trouxe os acordes iniciais do *Estudo IV* ao centro de sua argumentação:

Olha, sua unha tá muito molinha. Isso prejudica um pouquinho até o som, usar também uma unha muito pequena. Bom, tá legal, eu acho que no início você tá fazendo um pouco de rubato demais, a música tá demorando a pegar uma regularidade no tempo, né. E acho que você pode ficar mais ligado com o equilíbrio das notas dos acordes, certo?

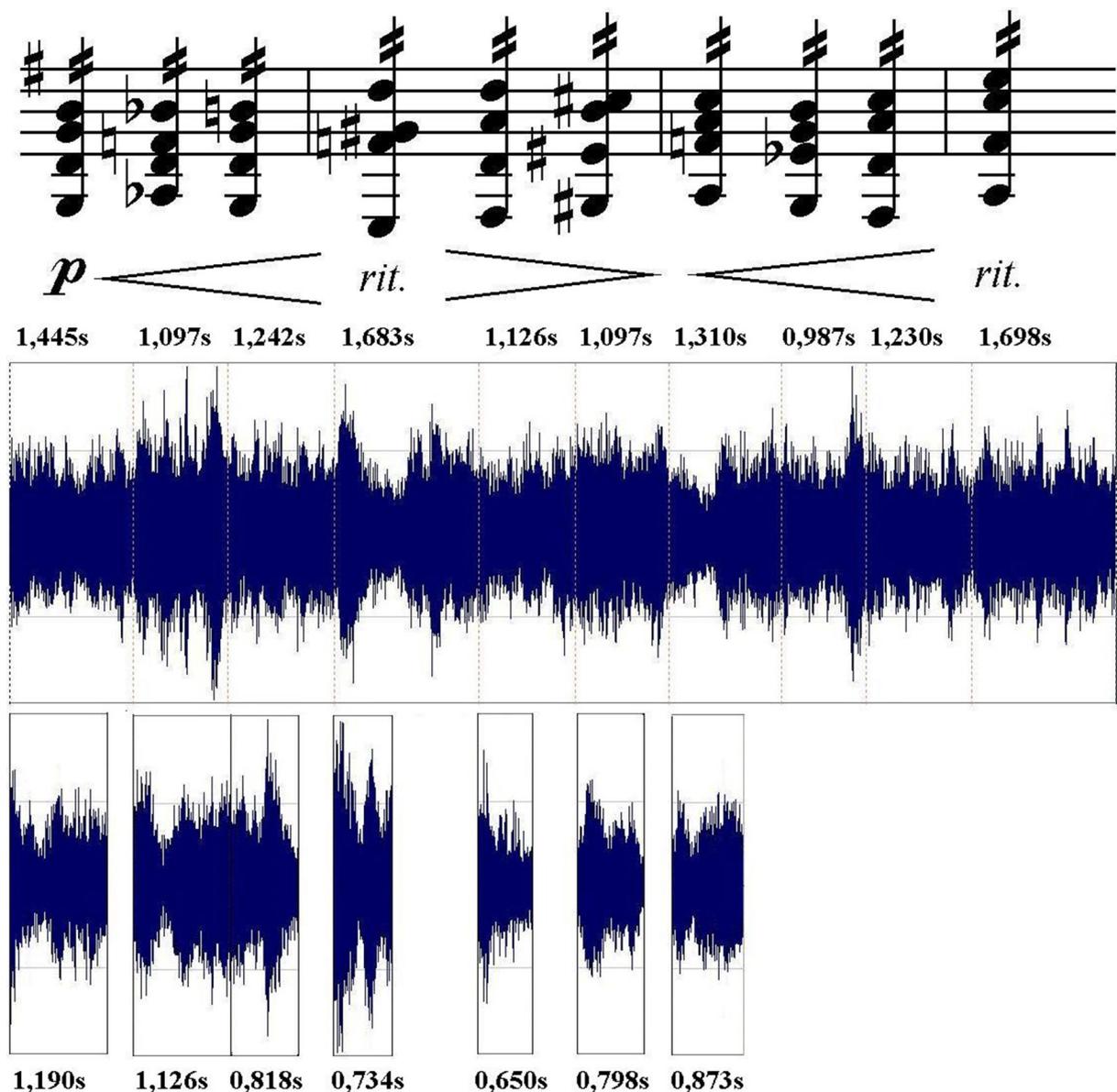
Em seguida, o professor explica ao estudante como planejou a condução da aula:

Primeiro eu deixei você tocar ela inteira pra ver como é que tava, pra ver como você tava se saindo, pra ver como ela tava na sua cabeça. Já vi um monte de coisa pra gente trabalhar, né? Agora nós vamos parando pra ver melhor. Então, a primeira coisa, procura achar um pulso [o professor canta o início da melodia, marcando o pulso com os braços e com estalos de dedos. Em seguida, demonstra esse mesmo trecho em seu instrumento]. Não é pra me imitar, mas que você, assim, vá buscar uma sonoridade mais consciente. Beleza? Vamos ver.

O estudante passa a executar trechos da obra sempre que eles são solicitados pelo professor. Essas execuções são acompanhadas por um intenso uso da modelagem aural e seguidas por feedbacks positivos e negativos. Os elementos interpretativos do *Estudo IV* vão guiando as explicações do professor:

Esse hummm mais longo é o ritenuto. Tá aí escrito, explicitamente pedido pelo autor. Agora, pra ter o efeito, você não pode ficar rubateando antes de chegar. Tem que ser no jeitinho pra chegar nesse acorde e aí esse acorde vai soar com rubato. Esse acorde é o momento da liberdade, é o momento que você vai alargar o tempo [executa o trecho]. E só no primeiro, né. Não é pra eu ficar assim [executa o trecho com um pulso claramente irregular].

A Figura 3 traz os quatro compassos iniciais do *Estudo IV*. Logo abaixo da partitura encontra-se a análise de uma performance que o professor propôs como satisfatória para esse trecho. Percebe-se, com clareza, um respeito às indicações de ritenuto escritas pelo compositor e um padrão na interpretação agógica; de fato, a duração desses dois ritenutos se diferencia por centésimos de segundo. Além disso, vê-se que os ritenutos são antecedidos por um suave *rallentando*. Na parte inferior da Figura 3 está a análise de uma performance proposta pelo professor como equivocada. O alinhamento do início de cada tempo entre essa performance e a performance considerada satisfatória evidencia as flagrantes divergências entre elas.



**Figura 3:** *Estudo IV*, de Heitor Villa-Lobos. Compassos iniciais.

As estruturas musicais do *Estudo IV* conduzem o restante da aula. Para tanto, o estudante é solicitado a executar trechos específicos da obra. O professor, sempre apoiado em um variado e intenso comportamento não verbal, enfatiza a importância de uma interpretação coerente e objetiva dos elementos agógicos e dinâmicos de cada uma das frases musicais do estudo. Com certa frequência, questões sobre sonoridade de mão direita emergem. O fato de o aluno não ter percebido a mudança de timbre após a perda da unha postiça pareceu ter acendido no professor um sinal de alerta sobre esse tema:

Primeiro acostumar a sua mão em outro padrão, não deixar o padrão ficar aqui [indica a região no instrumento], bem no cavalete. Acostuma pra cá [executa na região indicada], numa região mais neutra, que tem um pouco de tudo, de todas essas qualidades, de uma maneira bem equilibrada. Disso aqui, se você não centralizar sua mão aqui vai ficar difícil qualquer outro procedimento. Agora, daqui você tem espaço pra aumentar o brilho, e você tem espaço pra perder harmônico e aumentar essa sensação de doçura, de suavidade do som, né. É exatamente você vir mais pra polpa, pra você lateralizar um pouco mais o toque e aí você vai tirando ataque das notas [executa um rápido arpejo nas cordas soltas do instrumento], e vai podendo dar mais sustain e mais corpo. Se ficar doce demais também perde um pouco da graça. Aí fica muito [produz um som vocal tipo uhhhh] todo o tempo, né, precisa de um pouco de agressividade também, né. Beleza? Vamos, vamos resolver esses pequenos probleminhas aí.

Ao contrário da master class analisada anteriormente, percebe-se aqui que o professor utilizou uma abordagem intuitiva e fragmentada, que respondia a problemas pontuais apresentados pelo estudante. Assim, o planejamento da aula se concretizou a partir da estrutura musical do *Estudo IV* e suas respectivas marcas de performance presentes nos planos agógico e dinâmico (Chaffin; Imreh, 2001; 2002; Chaffin; Logan, 2006). O estudante era cuidadosamente orientado durante a execução de frases musicais específicas e reiteradamente designado a cumprir objetivos de curto prazo bem estabelecidos. Atividades autorregulatórias (Leon-Guerrero, 2008), cujo principal objetivo era melhorar a percepção do estudante sobre sua própria sonoridade, foram claramente motivadas pela perda da unha. Ao adotar essa abordagem, o professor pode ter contribuído para que o aluno desenvolvesse sua capacidade de solução de problemas.

### Master class 3: *Nocturnal*, de Benjamin Britten

O auditório estava lotado. Ao ser chamado ao palco, o estudante se desviava de espectadores espalhados ao longo do corredor que o conduzia ao seu destino. Já não havia mais assentos livres entre os 200 oferecidos pela sala. Ao se sentar e começar a afinar seu instrumento, o estudante encontra o professor tragando espaçados goles de água. Aquela não era a primeira aula

do dia sob sua responsabilidade, tampouco seria a última. Percebendo que o estudante fitava sua garrafa meio cheia, o professor instrui serenamente: “Vamos, pode tocar, que eu estou ouvindo.”

*Nocturnal* é uma obra do tipo tema com variações. Ao interromper o estudante logo após a execução da primeira variação, o professor prontamente constrói uma argumentação sobre forma e estilo na obra de Britten. Esse juízo inicial abalizou a necessidade de reflexão sobre o tema central do *Nocturnal*:

Bem, é, há... eu imagino que todo mundo nessa altura dos acontecimentos já mais ou menos conheça essa música, já ouviu muitas vezes, mas, enfim, vou contar o fim do filme. Ele vai fazendo todas essas variações que soam de uma forma meio como se fosse uma fantasia e, quando chega no final, gradualmente a música vai ficando... há... com uma sonoridade mais antiga, né? E ele termina tocando uma canção de Dowland, que em retrospecto a gente começa a perceber que é a base para essas variações. Então a gente começa escutando achando que é uma fantasia e termina percebendo que é um tema com variações e que o tema é mostrado no final. Não é a única vez que Dowland faz isso, que Dowland não, que Britten faz isso. Ele faz isso várias vezes. Em uma das óperas dele, que é uma espécie de grande passacaglia. Mas ele era assim, ele era fascinado pela variação. E cai muito bem, né? Porque ele trata o violão como se fosse um instrumento de corda mesmo, corda no sentido de ser um instrumento de arco [gesticula uma performance de um instrumento de arco] a maneira como ele escreve as variações, como se tivesse escrevendo para uma viola. Esse, essa primeira meditação sobre o tema, a gente já escuta, observa [canta a frase]. Tenta mostrar essa frase pra mim na primeira frase que você tocar.

A discussão que se segue mostra um professor devotado a, por um lado, propor soluções para problemas de performance bastante específicos apresentados pelo estudante durante a execução do *Nocturnal* e, por outro lado, guiar o estudante em estratégias de estudo de longo prazo. Assim, ao longo das discussões sobre a primeira variação, vê-se o professor dar uma série de instruções a partir de demandas técnico-interpretativas da partitura. “Puxa pro lado e pra tua direita”, dizia ele sobre a execução de um ligado descendente; “explora um pouquinho mais a sensível de cada semifrase”, orientava sobre a tensão em um acorde de dominante. O uso de analogias (“isso daí você tem que cantar como se tivesse fazendo uma salmodia, entendeu, com uma canção de Dowland. A canção é a base”) e metáforas (“ele meio que distorce os intervalos, como se você estivesse olhando a melodia com um caleidoscópio”) também colaboravam para uma elaboração interpretativa do *Nocturnal*. Essas instruções dirigidas à interpretação da obra eram permeadas por encaminhamentos gerais sobre desenvolvimento musical:

Você precisa, primeiro, ouvir muita música. Música é uma coisa essencial. Não é só tocar violão o dia inteiro. Você tem que conhecer bastante, ler bastante, tentar se aprofundar em coisas que não estão ligadas diretamente com a parte da execução mecânica. Estudar análise, contraponto, forma. Tudo isso que ajuda também que você faça uma boa execução da obra.

Uma sequência de acordes em mi maior nos últimos compassos da primeira variação da obra motiva, mais uma vez, essa abordagem do holístico para o específico adotada pelo professor:

O Britten era muito adepto de usar passagens bitonais dentro de um contexto que é essencialmente tonal ou cromático. Um caso bem claro tá aí, mi maior com fá maior juntos, né? Eu quero ouvir duas tonalidades, duas cores diferentes, se possível, e dois instrumentos tocando, mas pra isso você tem que ouvir o mi maior.

As variações foram sendo trabalhadas individualmente, mas o professor não perdia de vista a unidade da obra e a necessidade de ampliação do conhecimento sobre o universo musical para além do estudo técnico. As primeiras instruções sobre a segunda variação remetem o estudante novamente à canção de Dowland, com o professor escrevendo a letra dessa canção na partitura do estudante (como mostrado na Figura 4):

De novo, aqui a gente vai usar fragmentos da canção, né? Ele usa uma de forma ostinato. Escreva a letra embaixo pra saber de onde vem isso; isso te dá pistas sobre a maneira que você [canta a melodia com a letra]. Quando você tem o heavy, tem que ter o acento. Não pode ser [faz duas demonstrações vocais com diferenciação na sílaba tônica].



**Figura 4:** Letra da canção de Dowland.

As instruções sobre a terceira variação foram concentradas na execução da polirritmia de três contra quatro, que é o motivo rítmico de toda a variação. Para a execução de demandas técnicas dessa magnitude, o professor ensina sobre a construção da percepção crítica a partir da audição de eminentes músicos:

O que é engraçado é que o Bream toca isso muito mal, ele não consegue tocar esse três contra quatro direito; quando ele fez a segunda gravação eu falei: Pô, eu acho que isso aí vai corrigir... ficou pior ainda que a primeira! Eu acho que é, enfim, é um problema muito difícil de coordenar mesmo, não só esse tipo de três contra quatro, né? Tem que estudar mais, sabe? Tem que ser um pouquinho mais obsessivo com isso... Essa é... Você tem que atrasar um pouco a segunda e antecipar a última.

Uma abordagem similar foi adotada para orientar o estudante na performance das duas variações seguintes. O restante do *Nocturnal* não foi trabalhado em virtude de limites impostos à duração da aula. Não obstante a incompletude da obra, o comportamento do professor ao longo dessas cinco variações sugere que a abordagem adotada para essa master class é um misto dos dois casos descritos anteriormente. Ou seja, vê-se o professor desenhando estratégias mais holísticas para que o estudante desenvolva uma certa autonomia a partir de conceitos como autoensino (Jorgensen, 2004), autorregulação (Leon-Guerrero, 2008), autoconsciência (Hallam, 2001) e autoavaliação (Chaffin; Lemieux, 2004) e, complementarmente, apontando trechos específicos do texto musical para trabalhar o controle técnico, estrutural, expressivo e comunicativo da obra.

## DISCUSSÃO

As três abordagens apresentadas acima podem ser classificadas como: 1) holística; 2) fragmentada; e 3) mista. A abordagem holística é caracterizada por uma série de instruções sobre conceitos performativos gerais que extrapola ou renuncia, para fins de exemplificação, o uso de trechos específicos da obra tocada pelo estudante durante a aula. Dessa forma, os diversos conteúdos que podem ser observados em uma aula de instrumento musical, como elencados por Haddon (2014),<sup>2</sup> são trabalhados como diretrizes gerais com dois principais objetivos: orientar o estudante na performance de um rol de obras; e/ou elaborar um grande quadro para a obra por ele tocada (Chaffin; Lemieux, 2004). Todavia, caso haja alguma dificuldade técnico-interpretativa pontual, essa abordagem requererá que o estudante consiga aplicar tais orientações em trechos específicos da obra que ele está tocando.

A abordagem fragmentada é caracterizada por um trabalho concentrado em situações técnico-musicais que captam a atenção do professor e/ou em trechos específicos da obra apresentada pelo estudante. Em geral, essas situações técnico-musicais são muito bem delimitadas, como foi o caso da unha

---

<sup>2</sup> Os conteúdos elencados por Haddon (2014, p. 58) aplicáveis ao violão são: repertório (escolha e elaboração de programa); técnica (controle, digitação, precisão rítmica); interpretação (extensão dinâmica e timbrística, ornamentação, senso de direção e fluência da performance, questões de gosto e estilo musical, tempo, uso do rubato, fraseologia e articulação); habilidades necessárias à performance (profissionalismo, apresentação geral, confiança em si mesmo, “presença de palco”, comunicação da estrutura musical, consistência da performance, entrada e saída do palco, gestos); concentração; memorização, etc.

postura da segunda master class aqui descrita, e a obra é fragmentada em partes que são estudadas como unidades quase autônomas. O tamanho dessas partes pode variar, mas há estudos que indicam uma correlação negativa entre a dificuldade técnica do trecho e o tamanho do material musical (Miklazewski, 1989, 1995). Complementarmente, essa abordagem adota marcas de performance (Chaffin; Imreh, 2001; 2002; Chaffin; Logan, 2006), tais como estruturas fraseológicas, figuras dinâmicas e agógicas, ou digitações de mão esquerda e direita, que podem ser determinantes na delimitação do material musical a ser trabalhado.<sup>3</sup> Dessa forma, as instruções são pensadas para situações vividas durante a aula e têm como objetivo a solução de problemas pontuais. Todavia, é responsabilidade do estudante desenvolver uma capacidade reflexiva para a formulação de conceitos gerais que possam ser aplicados em contextos que ainda serão vivenciados.

A abordagem mista trabalha de maneira intercalada ou complementar às duas abordagens descritas anteriormente, algumas vezes tendendo mais para uma abordagem ou para outra. Assim, o professor elabora diretrizes gerais para o desenvolvimento musical do estudante que podem desembocar em questões técnico-musicais específicas da obra tocada durante a aula. Da mesma forma, explicações sobre determinados elementos da obra apresentada, como um ligado ou uma semifrase, podem conduzir a discussões sobre temas bem mais amplos, tais como ornamentação em diferentes períodos históricos ou tratados musicais e linguísticos. Na abordagem mista, o papel do estudante é construir um sentido lógico entre o holístico e o fragmentado, criando uma relação simbiótica entre as instruções oferecidas pelo professor.

Algumas características das obras apresentadas pelos alunos e de suas respectivas performances podem ajudar a compreender as abordagens de ensino adotadas pelos professores nas master classes descritas acima. O *Scherzino*, que foi trabalhado de maneira holística, é uma obra de pequeno porte cujas demandas técnicas foram satisfatoriamente atendidas pelo estudante. Por esse motivo, é possível que o professor tenha entendido que o estudante precisasse de orientações mais gerais que poderiam ser desenvolvidas em um rol de obras. O *Estudo IV*, trabalhado em fragmentos musicais, traz uma ênfase em uma demanda técnica específica (acordes repetidos). Dessa forma, é possível que o professor tenha optado por elaborar sobre aspectos interpretativos a partir das especificidades dessa obra, ou seja, utilizando sua estrutura musical. O *Nocturnal* é uma obra de grande porte e elevada demanda técnica, cuja macroestrutura musical é dividida em partes que, individualmente, possuem completo sentido musical. Assim, a própria estrutura da obra parece sugerir que um olhar sobre o todo e as partes, ou seja,

---

<sup>3</sup> Zorzal (2015, p. 102-103) sugere que as marcas de performance podem ser divididas em quatro aspectos. São eles: 1) aspectos básicos (dedilhados, dificuldades técnicas e motoras, modelos familiares de notas); 2) aspectos interpretativos (fraseado, dinâmica, tempo, efeitos sonoros); 3) aspectos performáticos (que são os aspectos anteriores que ainda exigem a atenção do performer durante a performance); e 4) aspectos estruturais da música (que incluem os limites das seções musicais e as repetições de tema que possuem alguma variação ornamentativa, rítmica, harmônica, etc.).

uma abordagem mista, possa contemplar os desafios impostos por essa obra. Entretanto, é importante frisar que este estudo não pretende atribuir nenhum juízo de valor às abordagens adotadas pelos professores no ensino tutorial de instrumento musical. De fato, os resultados acima expõem as potencialidades de cada uma dessas abordagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, as abordagens de ensino adotadas pelos professores nas master classes aqui estudadas guardam significativas semelhanças com as abordagens que os músicos adotam para o planejamento de sua própria performance musical (para planejamento da performance musical, ver: Gruson, 1988; Hallam, 1997; Zorzal, 2015). Ou seja, ao participar de uma master class de violão, o estudante pode estar testemunhando como o professor planejará para si a performance daquela obra ou trabalharia em si as demandas técnicas apresentadas pelo estudante. Dessa forma, participar, como executante ou ouvinte, de uma variedade de master classes pode ser uma ação extremamente benéfica para o desenvolvimento musical do estudante, embora Long, Creech, Gaunt, Hallam e Robertson (2012), Long, Hallam, Creech, Gaunt e Robertson (2012) e Long, Creech, Gaunt, Hallam (2014) advertam sobre percepções negativas que orbitam a atmosfera desse formato de ensino. A longo prazo, o contato com diferentes professores pode ajudar o estudante a desenvolver sua própria abordagem para cada obra que estuda e, conseqüentemente, fomentar sua autonomia musical.

Contudo, há questões contextuais que precisam ser consideradas antes que os resultados deste estudo possam ser generalizados. O ensino tutorial de instrumento musical abrange outros formatos além do formato de master class aqui estudado (e.g. ensino tutorial regular em conservatórios e escolas de música). Da mesma forma, o ensino de diferentes instrumentos musicais pode fazer emergir diferentes abordagens de ensino. Essas questões ficam como sugestões de trabalhos futuros.

Não obstante tais limitações, espera-se que este estudo tenha contribuído para uma melhor compreensão desse ambiente de ensino de instrumento musical, o qual tem sólida base empírica e é bem estabelecido na formação violonística do estudante brasileiro, mas que ainda carece de maior atenção teórica. O ensino tutorial, com o formato master class aí incluído, continuará a proporcionar encontros regulares ou casuais entre estudantes e renomados performers, muito embora algumas adaptações sejam necessárias no mundo pós-pandemia. Resta saber se as pesquisas acompanharão tais adaptações.

## REFERÊNCIAS

- CAREY, Gemma; GRANT, Catherine. Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 5-22, 2015.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela. A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of Music*, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 39-69, 2001.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela. Practicing perfection: piano performance as expert memory. *Psychological Science*, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 342-349, 2002.
- CHAFFIN, Roger; LEMIEUX, Anthony. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, 2004. p. 19-40.
- CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher. Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 113-130, 2006.
- CREECH, Andrea; GAUNT, Helena; HALLAM, Susan; ROBERTSON, Linnhe. Conservatoire students' perceptions of master classes. *British Journal of Music Education*, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 315-331, 2009.
- DANIEL, Ryan Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 191-215, 2006.
- GAUNT, Helena. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 215-245, 2008.
- GRUSON, Linda. Rehearsal skill and musical competence: does practice makes perfect? In: SLOBODA, John. *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon Press, 1988. p. 91-112.
- HADDON, Elizabeth. Observational learning in the music masterclass. *British Journal of Music Education*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 55-68, 2014.
- HALLAM, Susan. Approaches to instrumental music practices of experts and novices: Implications for education. In: JØRGENSEN, H.; LEHMANN, Andreas C. *Does practice make perfect?: current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges Musikhøgskola, 1997. p. 89-107.

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

HANKEN, Ingrid Maria. The benefits of the master class: the masters' perspective. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, [s. l.], v. 12, p. 149-160, 2010.

HANKEN, Ingrid Maria; LONG, Marion. *Master classes: what do they offer?* Oslo: Norwegian Academy of Music, 2012. (NMH-publikasjoner, v. 8). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11250/172653>. Acesso em: 23 jun. 2020.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

JORGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press, 2004. p. 85-104.

KOKOTSAKI, Dimitra. *A grounded theory approach to understanding the pianist's perspective on the attainment of high quality in musical ensemble performance*. 2003. Thesis (Doctor of Philosophy) – Department of Music, The University of Sheffield, Sheffield, 2003.

KURKUL, Wen. Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 327-362, 2007.

LEON-GUERRERO, Amanda. Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 91-106, 2008.

LONG, Marion; GAUNT, Helena; HALLAM, Susan; CREECH, Andrea. *Mapping master classes: format, content & style*. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/2848688/Mapping\\_Master\\_classes](https://www.academia.edu/2848688/Mapping_Master_classes). Acesso em: 3 jun. 2020.

LONG, Marion; CREECH, Andrea; GAUNT, Helena; HALLAM, Susan; ROBERTSON, Linnhe. Blast from the past: conservatoire students' experiences and perceptions of public master classes. *Musicae Scientiae*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 286-306, 2012.

LONG, Marion; HALLAM, Susan; CREECH, Andrea; GAUNT, Helena; ROBERTSON, Linnhe. Do prior experience, gender, or level of study influence music students' perspectives on master classes? *Psychology of Music*, [s. l.], v. 40, n. 6, p. 683-699, 2012.

LONG, Marion; CREECH, Andrea; GAUNT, Helena; HALLAM, Susan. Conservatoire students' experiences and perceptions of instrument specific master classes. *Music Education Research*, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 176-192, 2014.

LOUREIRO, Maurício. A pesquisa empírica em expressividade musical: métodos e modelos de representação e extração de informação de conteúdo expressivo musical. *Opus*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 7-32, 2006.

MIKLAZEWSKI, Kacper. A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 95-109, 1989.

MIKLAZEWSKI, Kacper. Individual differences in preparing a musical composition for public performance. In: MIKLAZEWSKI, Kacper; BIATKOWSKI, Andrzej. *Psychology of music today*. Warsaw: Fryderyck Chopin Academy of Music, 1995. p. 138-147.

NERLAND, Monika. One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 399-416, 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da Abem*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

PERSSON, Roland. Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 25-36, 1996.

PRESLAND, Carole. Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 237-248, 2005.

SCARDUELI, Fábio; FIORINI, Carlos. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. *Opus*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 215-238, 2013.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane W. F. Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. *Música em Perspectiva*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 30-56, 2014.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. *Opus*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 83-110, 2015.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: bases para uma reformulação do bacharelado. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 34, p. 62-88, 2016.

ZORZAL, Ricieri Carlini; COIMBRA, Daniela da Costa. Mapeando master classes em instrumento musical: um olhar quantitativo sobre as relações entre professor, aluno e performance nesse formato de ensino. *Música Hodie*, Goiânia, v.19, e52801, 2019.

Recebido em 21/06/2021, aprovado em 25/05/2022

---

**Ricieri Carlini Zorzal** é bacharel em Violão pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Práticas Interpretativas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutor em Educação Musical pela mesma instituição. É Professor Associado III da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde exerceu, entre 2012 e 2015, a função de chefe do Departamento de Artes. Coordenou, de 2010 a 2014, o Núcleo de Humanidades do Centro de Ciências Humanas (CCH) da UFMA, órgão deliberativo responsável pelas publicações científicas e pela organização de eventos acadêmicos do CCH-UFMA. Coordena o grupo de pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Performance Musical (ENSAIO), 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. <https://orcid.org/0000-0003-1896-3967>