



Considerações sobre estética nas aulas de trombones nas Universidades Brasileiras

Marcos Botelho

UFG- trombone@globo.com

Resumo: O presente trabalho reflete sobre as questões estéticas de 4 professores de trombone. Em etapas anteriores de nossa pesquisa, constatamos que os professores de trombone das universidades brasileiras atribuem importância mediana às questões relacionadas à estética em suas aulas. Por meio de observação, podemos constatar como 4 destes professores lidam com estas questões na prática. Foram feitas observações *in loco*, além de utilizar dados obtidos por meio de questionários respondidos pelos professores e alunos. Foi constatado que os 4 professores tinham dificuldades de verbalizar suas correções/adequações estéticas para seus alunos em aula. Os quatro professores utilizavam estratégias semelhantes, conduziam seus alunos com gestos (semelhantes a um maestro) e/ou cantando, indicando sutilezas estéticas não verbalizadas.

Palavras-chave: pedagogia da performance, expressão musical, interpretação

Abstract: The present work reflects on the aesthetic question of 4 trombone teachers. In previous stages of our research, we found that the trombone teachers of the Brazilian universities attach medium importance to the aesthetics-related issues in their classrooms. Through observation, we can see how 4 of these teachers deal with these issues in practice. Observations were made locally, in addition to using data obtained through questionnaires answered by teachers and students. It was found that the 4 teachers had difficulties verbalizing their aesthetic corrections / adjustments in their students in class. The four teachers used similar strategies, led their pupils with gestures (like a teacher) and / or singing, indicating unvoiced aesthetic subtleties

Keywords: performance pedagogy, musical expression, interpretation

1. Apresentação

Em nossa pesquisa de doutoramento estamos estudando o ensino de trombone nos cursos de graduação das universidades brasileiras. O presente trabalho refere-se somente aos resultados referentes às questões estéticas obtidas na terceira etapa de nossa pesquisa por meios de observações *in loco*. Nesta etapa visitamos 4 universidades entre maio e agosto de 2016 (uma universidade de cada região do Brasil ,exceto centro-oeste, uma da região sul, uma da região norte, um da região nordeste e uma da região nordeste). Observamos as disciplinas relacionadas especificamente ao trombone durante uma semana. Foi utilizada uma ficha de observação que contemplava os seguintes itens: relacionamento professor/aluno, rotina das aulas, questões técnicas e estéticas abordadas e observações gerais.



Para o presente trabalho ainda utilizamos alguns resultados obtidos de um questionário em que 20 dos 23 professores de trombone, localizados em cursos de graduação⁶ nas universidades brasileiras, responderam no ano de 2016. Por meio deste questionário buscamos fazer o perfil pedagógico de cada professor. Para manter o anonimato, os professores serão assim identificados: professor A (mestre, menos de 40 anos de idade e professor há 3 anos), professor B (mestre, menos de 30 anos de idade e professor há 6 anos), professor C (mestre, menos de 50 anos e professor há 18 anos) e professor D (doutor, menos de 50 anos e professor há 16 anos). Foram observadas 26 aulas, assim distribuídas: 5 aulas do professor A, 6 aulas do professor B, 5 aulas do professor C e 10 aulas do professor D. Após cada aula os alunos ainda responderam um questionário sobre suas percepções de suas aulas de instrumento e de seu respectivo professor de trombone.

2 . O professor e a música

Entendemos que cada professor de instrumento tem grandes desafios pedagógicos diários para enfrentar. De modo geral, as aulas de instrumentos nas universidades são aulas individuais. O professor assume papel de orientador, facilitador e conselheiro, por muitas vezes, por conta da nossa realidade brasileira, de pai, irmão etc.

Pelos questionários constatamos que mais da metade dos professores 20 respondentes tem mais de 40 anos e se declaram professores a mais de 15 anos, destes 13 são mestres, 5 doutores e 2 pós-graduados⁷. (XXXXXX, 2016). Portanto, suas experiências e vivências constituem-se em conhecimentos riquíssimos que devem ser compartilhado. Penna (2013, pg 18) afirma que “a atuação em sala de aula é indispensável para a formação do professor, já que uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só de inicia em exercício”. Lehmann *et al* (2009) ainda comentam: “Music teaching is interesting because some teachers start out as teachers, whereas others start out as performing artists and become teachers without formal qualifications” (LEHMANN et al, 2009, pg 9).

Segundo Penna (2013), duas coisas são importantes num processo de educação musical:

⁶ Bacharelado e licenciatura com habilitações em trombone ou equivalente

⁷ Sabemos que o termo mais comumente utilizado no meio acadêmico é especialista, entretanto optamos utilizar pós-graduado, pois foi assim que os dois respondentes se auto intitularam.



É indispensável articular **o que** e **como** para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdo, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida (PENNA, 2013, pg 14, grifos da autora)

Assim, entendemos que conhecer o conteúdo das aulas de instrumentos seja ter habilidades artísticas e estéticas para a performance, mesmo que inconscientemente. Entretanto, estas habilidades inconscientes não são inatas, mas sim habilidades que talvez o professor não consiga verbalizar. Portanto, podemos supor que o “o que” ensinar, apontado por Penna (2013) anteriormente, seja consolidado a partir da prática artística e performática dos professores. Sloboda (2008) ainda comenta que “A habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical. Consiste na execução de alguma cultura específica em relação aos sons musicais (SLOBODA, 2008, pg 257)”. O mesmo autor ainda complementa que chama de enculturação o processo de apropriação cognitiva de uma cultura. Assim, afirma que “a enculturação também é caracterizada por uma ausência de esforço **autoconsciente**, bem como pela **ausência de instrução explícita** (SLOBODA, 2013, pg 259, grifos nossos)”.

Em nossas observações, pudemos notar que em todas as aulas, embora com gradações distintas, haviam observações dos professores do tipo: “faça musica”, “fraseie melhor”, “queira dizer algo” etc. Estas observações sobre a performance dos alunos são bastante vagas, para não dizer quase insignificantes. Entretanto, estas frases eram acompanhadas de demonstrações do professor tocando e/ou por estratégias como: conduzir os alunos com gestos (como regentes) ou cantando. Deste modo, ficou aparente uma dificuldade dos professores em verbalizar as suas observações e recomendações sobre questões estéticas. Embora, geralmente, as observações dos professores tenham sido vagas, seus exemplos tocando foram sempre muito ricos e expressivos. Talvez aqui começamos a localizar o componente “como” apontado por Penna (2013).

Devemos notar que, pelas respostas dos questionários (BOTELHO, 2016), os professores entendam que a prática da performance, o ato de tocar, é de fundamental importância para seus alunos. Assim, a valorização da performance por parte dos professores, muitas vezes fora de suas aulas, vem corroborar com a ideia, exposta inicialmente, que em aulas de performance o “o que” e “como”, apresentados por Penna (2013), passe



fundamentalmente pela performance na prática. Desde o conteúdo até mesmo a maneira de transmiti-lo deva passar pela prática, aliando-se processos e conhecimentos culturais. Assim, tendo a prática como principal suporte para as aulas, a verbalização torna-se difícil, ou mesmo talvez não seja o melhor meio.

Desta forma, devemos pensar numa pedagogia retroalimentada pela performance, em que música se ensine e desenvolva com o fazer música. Em que conhecimentos musicais, profundos, só possam ser acessados e transmitidos por meio da música. Assim, a prática e a performance em situações reais devam ser os conteúdos das aulas .

McGill (2007) ainda complementa que devemos descartar a falsa barreira entre técnica e musicalidade. A musicalidade só pode ser completamente alcançada se a técnica não for um empecilho. Do mesmo modo, a técnica só faz sentido como caminho para uma expressividade artística. Devemos ser capazes de fazer música como um discurso coerente e compreensível. Nas aulas ficou clara a distinção de concepções sobre técnica e estética de alguns professores. Os professores A e B separam uma da outra, em suas aulas há momentos em que somente tratam de questões técnicas e outros de estéticas. Em uma das aulas, o professor A ainda fez o seguinte recomendação para o aluno: “o método é técnica, chegou na música faça música”. Por outro lado, os professores C e D, trataram das duas questões simultaneamente. Mesmo quando os alunos estavam tocando exercícios técnicos, suas observações tinham algum conteúdo estético. Exemplificando: em uma aula o professor C pediu para que o aluno pensasse em “um arco de frase”, afirmando que pensando na tensão e repouso da frase o aluno conseguiria tocar uma determinada nota aguda que estava com dificuldade.

A música sempre envolve várias formas de pensar e fazer, ligadas a específicas habilidades, ideais e valores musicais, em que implicam em uma prática necessária para domínio desta essência processual da musicalidade (GRUHN, 2005). A busca da musicalidade é um processo progressivo em que estudante e professor encontram e resolvem problemas genuinamente musicais e que surgem da prática (ELLIOT,1995).

Lehman *et al.* (2007) afirmam que alguns atributos dos professores interferem na relação do processo cognitivo do aluno. A qualidade das observações dos professores sobre a execução dos alunos faz com que aos poucos ele consiga “internalizar o professor” e traçar



metas e objetivos. Instruções objetivas fazem com que o aluno crie internamente imagens e metáforas.

A reflexão prática é fundamental para o desenvolvimento da musicalidade porque o fazer musical existe a partir de uma série de hábitos, sentimentos, rotinas etc. Desenvolver a musicalidade é, em parte, criar uma conscientização de um fazer musical, incluir julgamentos sobre a natureza do fazer e da obra musical em cada contexto (ELLIOT, 1995).

3. Questões estéticas

Nos questionários que os professores responderam os itens relacionados à estética não foram muito valorizados. Na questão 2, sobre o que os professores mais valorizavam em suas aulas o item “expressividade” foi classificado como de média importância por 66% dos professores. Na questão 3, sobre a performance dos alunos, o item “musicalidade” também foi classificado como de média importância por 45% . Na questão 7, a respeito da rotina de estudos, os exercícios melódicos foram apontados como de mediana importância por 53% dos professores. Entretanto na questão 4, relativa a explicação dos professores, o item “gênero/estilo” mostrou-se controverso, 47% valorizam este item, enquanto outros 41% atribuíram média importância (BOTELHO, 2016).

Mcgill (2007) inicia seu capítulo intitulado “Talent?” assim:

Most musicians feel it is possible to teach technique. Yet many of those same musicians also feel it is practically impossible to teach someone to be expressive; how often has on heard the phrase “You’ve either go it or you don’t”? (McGILL, 2007, pg 18)

Acreditamos que a música deva ser o objeto principal das aulas de trombone, os próprios professores já deixaram claro, por suas repostas, que acreditam que a performance é o principal em suas aulas. Nos questionário dos alunos, as questões estéticas foram pouco valorizadas também. Nas questões que poderiam responder abertamente, há grande predomínio de elementos técnicos, três alunos, dois do professor A e um do professor B, escreveram explicitamente claro que entendem que “a técnica é o caminho para a performance”.

A principio, quando analisamos os questionários, parece-nos que os professores privilegiavam as performances e que nelas havia uma propensão a valorizar somente questões ligadas à técnica, dando ênfase a afinação (XXXXXX, 2016). Entretanto, após nossas visitas



pudemos ter uma compreensão bastante diferente sobre tais aspectos. Principalmente observando estratégias semelhantes entre professores que, em seus perfis pedagógicos, demonstraram concepções díspares sobre o tema.

4. Estratégias observadas

Pudemos observar duas estratégias que foram repetidas, com algumas pequenas variações, em todas as aulas observadas: a condução do professor (seja por gestos como um maestro, seja cantando) e sua própria performance como demonstração. As duas estratégias apontadas mostraram-se complementares, entretanto a proporção que elas foram empregadas variou muito de professor para professor. Não encontramos nada na literatura que fizesse alguma menção à estas estratégias. Também observamos explicações verbais, mas estas demonstraram-se bastante vagas.

Em todas as aulas observadas, por vários momentos durante a execução dos alunos, os professores realizaram movimentos como se estivessem conduzindo-os com movimentos como os de um maestro. Estes movimentos foram feitos quando os professores estavam preocupados com o fraseado e seus contornos. Muitas vezes indicavam algumas dinâmicas não escritas e mudanças de caráter. Ficou claro nas observações que após as explicações do professor, geralmente, os alunos não eram capazes de reproduzir estes detalhes. Porém, quando os professores faziam tais gestos, era quase que imediato a mudança no que o aluno tocava.

Frequentemente, não nos parecia que o aluno estava olhando diretamente para estes gestos, nem mesmo que o próprio professor tinha consciência desta ação. Todavia, era clara a comunicação existente entre os dois, uma comunicação muda, velada e provavelmente inconsciente. Entretanto, o resultado era notório nas execuções dos alunos.

O aprendizado da música é realizado, em grande parte, pela capacidade de imitação. Portanto, acreditamos que o papel do professor está em gerar situações de aprendizado para o aluno criar, por si próprio, um “repertório” de habilidades músico-motoras. Tais situações são criadas pela prática em um ambiente de execução, instrução e imitação (Rocha & Boggio, 2013).



Millcan (2013) afirma que os alunos desenvolvem habilidades de escuta ao comparar as suas performances com modelos ideais e por meio de imitação tentam alcançá-los. Complementa que:

As students perform each excerpt, the teachers simultaneously evaluate their performances while referencing a mental image or model of the ideal performance. This image may be a visual representation or an aural one. (MILLICAN,2013, p47)

Associado à estes gestos ainda observamos que os professores cantavam com os alunos enquanto este tocava, geralmente isto era associado aos gestos. Em raros momentos, observamos somente o professor cantando. Logicamente a proporção da utilização entre as duas estratégias foi diferente. Haviam professores que se utilizavam mais dos gestos, como o professor A, e outros que cantavam mais, como o professor D.

Millican afirma:

expert applied teachers during private instruction have a clear auditory image that guides their decision making and that teachers value modeling musical skills and performances to their students as an effective way to convey musical concepts (MILLICAN, 2013, pg 47)

Por meio destas indicações, os professores conseguiam transmitir as concepções estéticas que pretendiam, mesmo que parcialmente. Os dois professores que, aparentemente, não faziam diferença entre estética e técnica se utilizavam das mesmas estratégias para adequação/correção de alguns itens puramente técnicos, em especial da articulação. Deste modo, o que os professores procuram fazer é transmitir conceitos estéticos, não verbais. Assim, seja conduzindo com as mãos, tocando ou cantando, procuram torna-se modelos ideais, padrões a serem alcançados. Devemos lembrar que o ambiente de sala não é um ambiente de prática genuíno, mas sim uma simulação. Deste modo, por meio deste meio idealizado buscava criar modelos estéticos sólidos para os alunos.

Desenvolver a capacidade de ouvir e agir sobre isto é fundamental para formação de um músico. Portanto, acreditamos que estas estratégias além de desenvolverem tais habilidades, ainda a utilizam para transmissão de conhecimento. Elliot (1995) afirma:

Musicing of whatever kind always includes another kind of doing called music listening. Music makers listen for what their thoughtful actions produce and for what other musicians do and make. (...) Thus music listening is an essential thread that binds musicians (ELLIOT, 1995, pg 78)

Este processo é, aparentemente, inconsciente tanto para os professores como para os alunos. Entretanto, observamos que esta estratégia só seria eficiente a médio ou longo



prazo. Efetivamente, os alunos conseguiam reproduzir o que foi proposto pelo professor após poucas repetições, ou até mesmo imediatamente. Todavia, ficou evidente que tais mudanças não têm efeitos prolongados. Em vários casos, no exercício e/ou peça apresentados em seguida, os alunos já não eram mais capazes de reproduzi-las.

Sloboda (2008) nos informa que muitas vezes o aluno mostra-se incapaz de transferir a sugestão de um fraseado para uma passagem específica para outra sequência semelhante. Em outro momento, o autor informa que um dos pontos fundamentais para o aprendizado é a repetição. Explica-nos que não podemos nos ater à resultados de imediatos neste caso: “ as pessoas tornam-se hábeis numa certa tarefa quando são confrontadas com sucessivas oportunidades de envolver-se com elementos desta tarefa” (SOLOBODA, 2008, pg 286).

Outra estratégia, observada com bem menos frequência que as anteriores, utilizada pelos professores era fazer os alunos cantarem, reproduzindo suas instruções. Cada professor se utilizava de uma forma diferente. Quando os alunos apresentavam problemas persistentes de afinação, o professor C fazia seus alunos cantarem e corrigia a afinação primeiro com o aluno cantando. Os professores B, C e D também se utilizavam deste artifício para correções relacionadas à articulação. Nos exercícios de aquecimento do grupo de trombones o professor A também realizou exercícios de escalas lentos que foram primeiro cantados, buscando-se afinação e equilíbrio, antes de executar tocando.

5. Considerações finais

Entendemos que todos estes artifícios ajudavam aos alunos a criarem uma ideia clara de como gostariam que suas execuções soassem. Desenvolviam modelos baseados tanto nos exemplos dados pelos professores tocando e cantando, como por suas próprias performances quando eram conduzidos pelos professores com gestos ou também cantando. Millican (2013, pg50) ainda afirma que: “students develop the ability to quickly evaluate these models, and teachers use this skill to their advantage.”

Nos questionários aplicados aos professores de trombone das universidades brasileiras, constatamos que os itens relacionados à estética tinham, de modo geral, média importância para a maioria dos respondentes. Entretanto, nas observações em 4 universidades,



pudemos perceber preocupações sobre a performance e estética. Também observamos que conduzir os alunos por gestos (parecidos com os movimentos de um maestro) e/ou cantar eram estratégias comuns e eficientes de todos os professores, apesar das diferenças em suas concepções.

Referências bibliográficas

- Botelho, M. (2016) O ensino de trombone nas universidades do Brasil: Resultados preliminares In: XII SIMCAM *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. (274-282) Porto Alegre: UFRS
- Elliot, D. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Grunh, W. (2005) Understanding musical understanding. In Elliot, D (org.), *Praxial Music Education: Reflection and dialogues*. (pp 98-111) New York: Oxford Press
- Lehmann, A., Sloboda, J. & Woody, R. (2007). *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skill*. New York: Oxford Press.
- McGill, D. (2007) *Sound in motion: a performer's guide to greater musical expression*. Bloomington: Indiana university press.
- Millican, J. (2013). Describing Instrumental Music Teachers' Thinking: Implications for Understanding Pedagogical Content Knowledge In: *National Association for Music Education* 31(2) (pp. 45–53)
- Penna, M. (2013). Introdução. In: Materio, T. & Ilari, B. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes (13-24)
- Rocha, V. C. da; Boggio, P. S. (2013) A música por uma óptica neurocientífica. In *Per Musi* n.27, Belo Horizonte, (pp.132-140)
- Sloboda, J.A., (2008). *A Mente Musical: a psicologia cognitiva da música*. (Tradução: Ilari, B. & Illari, R). Londrina: Eduel