



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

CLARISSA DE GODOY MENEZES

**ASPECTOS PERTINENTES AO DESENVOLVIMENTO DA
PERFORMANCE DE UM PROFESSOR DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES
DA AVALIAÇÃO NÍVEL 3 (N3) NOS SEMINÁRIOS INTEGRADORES
PRESENCIAIS (SIPs) DO PROLICENMUS**

Salvador
2015

CLARISSA DE GODOY MENEZES

**ASPECTOS PERTINENTES AO DESENVOLVIMENTO DA
PERFORMANCE DE UM PROFESSOR DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES
DA AVALIAÇÃO NÍVEL 3 (N3) NOS SEMINÁRIOS INTEGRADORES
PRESENCIAIS (SIPs) DO PROLICENMUS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música, área de concentração Educação Musical, da Universidade Federal da Bahia (UFBA, BA), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Helena de Souza Nunes

Salvador
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M541a Menezes, Clarissa de Godoy

Aspectos pertinentes ao desenvolvimento da performance de um professor de música: contribuições da avaliação nível 3 (N3) nos Seminários Integradores Presenciais (SIPs) do PROLICENMUS / Clarissa de Godoy Menezes. – Salvador: UFBA, 2015.

183 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena de Souza Nunes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, 2015.

Bibliografia.

1. Música. 2. Performance de Professor de Música. 3. Fios condutores.
4. PROLICENMUS. I. Nunes, Helena de Souza II. Título.

CDU- 78:371.13

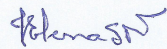
Ficha catalográfica elaborada por Bárbara R. Bittencourt Sallaberry – CRB1/2719.

**ASPECTOS PERTINENTES AO DESENVOLVIMENTO DA PERFORMANCE DE
UM PROFESSOR DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO NÍVEL 3
(N3) NOS SEMINÁRIOS INTEGRADORES PRESENCIAIS (SIPS) DO
PROLICENMUS**

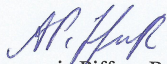
CLARISSA DE GODOY MENEZES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

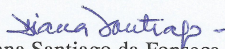
Aprovada em 18 de novembro de 2015.



Helena Muller de Souza Nunes – Orientadora, UFBA
Doutora em Música pela Dortmund Universität (UNIDO)



Annamaria Piffero Rangel
Doutora em Educação pela Université Paris V – René Descartes



Diana Santiago da Fonseca
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Aos que encarnam suas vidas, fazendo por amor e com decência, que assim o mundo é mais bonito... e à sociedade que financiou esta pesquisa. Espero ter entregue um produto útil, no sentido do que se pode fazer a partir dela, a Arte, no contexto acadêmico.

Aos colegas, todos, pelos sobrolhos de incompreensão e pelos consequentes diálogos.

Às professoras e à coordenadora do programa, que me permitiram re(s)pirar.

À banca escolhida com cuidado para finalizar o ciclo desta performance.

Ao grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente, espírito livre suportado pela consequente responsabilidade de cada um para consigo e para com os outros.

Às amigas desde o tempo do colégio, aos adquiridos no decorrer dos anos de trabalho com o CDG e aos que a vida me deu por espontâneo acidente de percurso. Não houve quem não tenha ouvido falar da tal da performance...!

À família que cresceu no decorrer da jornada e me convidou a presenciar momentos que me fizeram pensar... e ir além, incluindo muitas luzes a esta dissertação.

Aos meus pais, confidentes críticos e atuantes, de quem eu desde pequena observei o jeito de ser [professores] e cujos sorrisos de satisfação com as ideias da dissertação me fizeram saber que estava chegando a algum bom lugar de se estar.

A quem foi minha professora, orientadora de bolsa de pesquisa, de monitoria e de estágio, chefe, banca de mestrado e agora segue como orientadora desta dissertação. Se fosse fácil... não precisaria da tua presença pacientemente enérgica.

As ideias que aqui estão, tem um pouquinho de cada um de vocês, obrigada!

MENEZES, Clarissa de Godoy. Aspectos pertinentes ao desenvolvimento da performance de um professor de música: contribuições da avaliação nível 3 (N3) nos Seminários Integradores Presenciais (SIPs) do PROLICENMUS. 183 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Propôs-se, com esta pesquisa, investigar como processos de formação inerentes às avaliações N3 dos SIPs do PROLICENMUS contribuíram para o desenvolvimento de uma performance de professor de Música. Para tanto, optou-se por um aporte teórico e metodológico plural, que respeitasse a própria natureza do que se estava pesquisando. Utilizou-se, então, como abordagem, a Hermenêutica, em um sentido de interpretação filosófica. Como ferramenta de análise, adotou-se a Análise Textual Discursiva e, em um último momento, assumiu-se o Modelo Teórico CDG, ainda em desenvolvimento e aqui aplicado em caráter experimental. Os procedimentos do primeiro e segundo capítulos foram também escolhidos de acordo com a natureza das fontes. No primeiro, então, discorreu-se sobre o tema da performance, desde a origem da palavra até a proposição de uma definição própria para Performance de Professor de Música, a partir de uma pesquisa bibliográfica. No segundo, empreendeu-se uma pesquisa documental, tratando de todo o universo do objeto de pesquisa, as Avaliações N3, desde a macroestrutura em que estas estavam contidas, até a descoberta dos Fios Condutores dela extraídos por intermédio de uma interpolação entre ATD e Modelo Teórico CDG. No terceiro capítulo tratou-se de articular a definição de Performance de Professor de Música enunciada no primeiro capítulo com os Fios Condutores que emergiram do segundo, respondendo à pergunta de pesquisa. Concluiu-se que, para desenvolver no aluno a capacidade de ser um professor de música performático [*entendida a performance como ação artística fornecida completamente e intermediada por seu ensino musicalmente encarnado, estando esse comprometido com o desenvolvimento de seu aluno, provocando nele um estado de transcendência que garante que suas atuações criem, ao mesmo tempo, a obra e a si mesmos*], é necessário mais do que o domínio musical, pedagógico e tecnológico. O imprescindível é saber fazer com o outro, em uma atitude que remonta ao que Bispo (2012) chama de “educação dos corações”. Disso trataram os Fios Condutores. Em seu foco, a capacidade de escolha por *sentir com* seus alunos, possibilitando que esses sintam consigo próprios. Nos três pilares, a capacidade de *se* saber, materializando-se no mundo, equilibrando a si e a seus alunos no contexto em que estão inseridos. Nas três intersecções, operacionalizando a capacidade de ter critérios próprios, avaliar (a si, aos outros, à situação) e assumir sua escolha pelo *sentir com* e tudo o que dela decorre. Isto posto, ressalta-se a importância de empreender estudos que considerem também os processos de formação do desenvolvimento humano do futuro professor. Entende-se que generosidade, afetividade, empatia, ... não são características que se aprende apenas *na e com a* vida, mas que devem também ser preocupação de um curso de formação de professores em Música, como o foi no PROLICENMUS.

Palavras-chave: Performance de Professor de Música. Fios Condutores. PROLICENMUS.

MENEZES, Clarissa de Godoy. Pertinent aspects to Music Teacher's Performance development: contributions of Level 3 Assessments (N3) in PROLICENMUS Presencial Integrative Seminars. 183 pp. ill. 2015. Master Dissertation – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This dissertation was proposed to investigate how formation processes inherent to the N3 assessments at the PROLICENMUS's SIPs contributed to a Music Teacher's Performance development. In order to respect the own nature of what was been researched, a plural theoretical and methodological way was chosen. Then, the Hermeneutic was used to approach, in a sense of philosophical interpretation. Discursive Textual Analysis (DTA) was adopted as analysis tool and the CDG Theoretical Model was taken on, applied in an experimental character, as it is yet in development. The procedures to the first and second chapters also were chosen according to the nature of the sources. In the first one, the theme of performance was expatiated upon, from the word origins to a proposal of Music Teacher's Performance definition, using a bibliographical research. In the second chapter, a documental research was done, giving treatment to the whole universe of the research object, the N3 assessments, since the macrostructure where they were in, up to the Conducting Wires revealed, extracted from an interpolation amongst DTA and the CDG Theoretical Model. In the third chapter, the Music Teacher's Performance definition formulated in the first chapter was articulated with the Conducting Wires that emerged in the second one answering the research question. The conclusion reached was that to develop the student's capacity of being a performatic music teacher [the performance been understood as an artistic action completely furnished and intermediated by their musically incarnated teaching, committed with the development of their students, provoking them to a transcendent condition assuring the creation, at the same time, of their work and of their own selves], it is necessary more than the musical, pedagogical, and technological domain. What is indispensable is to know how to do with the other, in an attitude that goes back what Bispo (2012) called “education of hearts”. The Conducting Wires were about this. As their focus, there was the capacity of choosing to feel with their students, enabling them to feel with their own selves. In the three pillars, the capacity to know about their own selves, materializing themselves to the world, balancing themselves and their students in the context they are into. In the three intersections, operationalizing the capacity of having self criteria, assessing (the self, the other, the situation) and taking on their choice for feeling with and everything that stems from it. That said, the importance of undertaking studies that also take into consideration the formation processes development of the future teacher as a human being as highlighted. It is conspicuous that generosity, affectivity, empathy, ... are not characteristics learned only in and with life, but they must be also a concern of music teacher's graduation course, as was in the PROLICENMUS.

Keywords: Music Teacher's Performance. Conducting Wires. PROLICENMUS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro Sinóptico 1	Significados etimológicos, acepções de dicionários de definição e sinônimos, e sentidos morfológicos.....	31
Quadro 1	Resumo dos movimentos artísticos da pré-história recente da performance, segundo Glusberg (2011).....	39
Quadro Sinóptico 2	Resumo das ideias presentes nos autores dos Estudos da Performance, da Arte da Performance, da Educação e da Música.....	58/ 59
Figura 1	Modelo Teórico do CDG.....	17
Figura 2	Mapa do Brasil com a localização dos polos do curso e Universidades participantes do convênio	70
Figura 3	Tabela com os critérios para separação dos alunos por turmas.....	71
Figura 4	Página Inicial do Moodle Institucional da UFRGS.....	73
Figura 5	Página inicial de cada usuário no Moodle da UFRGS.....	74
Figura 6	Tabela com a Estrutura Curricular do Curso	77
Figura 7	Fios Condutores extraídos das N3 alocados no Modelo Teórico CDG.....	133
Figura 8	Foto de uma das telas de créditos do videoclipe Brasil Plural.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Existência ou não de arquivos, impressos e/ou virtuais, dos documentos semestrais seriados, intitulados Orientações de N3/ <i>ano_ semestre</i>	84/85
Tabela 2	Informações sobre o SIP no <i>Espaço da Coordenação PROLICENMUS</i>	86
Tabela 3	Documentos de diretrizes relativas às N3 restauradas.....	87
Tabela 4	Inventário dos enunciados das avaliações N3.....	116-121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEM	Associação Brasileira de Performance Musical
AO	Atividade Offline
ATD	Análise Textual Discursiva
AU	Entrega de Arquivo Único
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDG	Cante e Dance com a Gente
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFRGS
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPD	Centro de Processamento de Dados
EAD	Ensino a Distância
ECILAC	Encontro da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ES	Espírito Santo
FM	Fórum
IDs	Interdisciplinas
IESs	Instituições de Ensino Superior
MACME	Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares
MEC	Ministério da Educação
N1	Avaliação de Nível 1
N2	Avaliação de Nível 2
N3	Avaliação de Nível 3
PEM	Prova Específica de Música da UFRGS
PERFORMA	Encontros de Investigação em Performance

PPC Projeto Pedagógico do Curso

PROLICENMUS Curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras oferecido através do Programa Pró-Licenciaturas do MEC – fase II

QT	QUESTIONÁRIO
RO	Rondônia
SC	Santa Catarina
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SIPs	Seminários Integradores Presenciais
SPEs	Sistemas Públicos de Ensinos
TCCs	Trabalhos de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEs	Unidades de Estudo Semanais
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. PRIMEIRO CAPÍTULO – ESSÊNCIA.....	22
1. 1 ORIGENS.....	25
1. 1. 1 Exame da Palavra.....	26
1. 1. 2 Universos e Significados.....	29
1. 2 AMBIENTES E EMPREGOS.....	31
1. 2. 1 Estudos e Arte.....	34
1. 2. 2 Áreas Específicas.....	49
1. 3 PERFORMANCE DE PROFESSOR DE MÚSICA	60
2. SEGUNDO CAPÍTULO – FATORES DETERMINANTES.....	68
2 . 1 CONTEXTO.....	68
2. 1. 1 Molduras.....	69
2. 1. 2 Enquadres.....	75
2. 2 QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	82
2. 2. 1 Organização das Fontes e Contribuições Preliminares.....	82
2. 2. 2 Caracterização das Avaliações N3.....	88
2. 3 PERCURSO DE FORMAÇÃO.....	99
2. 3. 1 Aspectos de Relevância nos Enunciados.....	99
2. 3. 2 Fios Condutores.....	116
3. TERCEIRO CAPÍTULO – ARBÍTRIO.....	134
CONCLUSÃO.....	153
DESIDERATA.....	158
BIBLIOGRAFIA.....	160
APÊNDICES.....	168
APÊNDICE I – ESPELHOS SIP A SIP.....	169
APÊNDICE II – ESPELHOS DAS ORIENTAÇÕES N3 DOS SIPs.....	179

INTRODUÇÃO

Cedo fui cativada pelas artes. De bem pequena já sentia um certo estado de *presença transcendente* quando em contato com as mais diversas formas de manifestação artística. Na ocasião em que comecei a fazer aulas de flauta doce, queria que todos sentissem o que eu sentia ao fazer música. As artes despertavam em mim um mundo a parte que eu queria despertar nos outros também. Assim, não foram poucas as "vítimas" de meu brincar de ser professora. Chegada a hora da escolha da profissão, nada me parecia mais certo do que seguir o que já fazia por diversão, ou por não conseguir deixar de fazer: seria Música; Licenciatura. No processo de minha formação, contudo, parecia haver uma cisão entre o desejo de fazer música, entendida como uma arte, e os assuntos concernentes às questões de cunho pedagógico. Foi somente a partir da experiência na montagem de um musical escolar feito com base na Proposta Musicopedagógica CDG - Cante e Dance com a Gente (WÖHL-COELHO, 1991) que encontrei, finalmente, um espaço que fomentava a urgência da arte em todos os seus significados (Estéticos, de fruição; e Poéticos, de criação); pelo menos que vinha ao encontro de minhas próprias percepções e expectativas desde o tempo de minhas brincadeiras. Daquele momento até hoje, mais de dez anos depois, meu envolvimento com a proposta me permitiu observar que este estado de presença artístico sempre aconteceu nos projetos realizados com o CDG¹. O *insight* desta dissertação veio com meu trabalho de conclusão do curso de especialização em Artes e Educação Física na Educação Básica (CAEF-UFRGS), que versou sobre o perfil e função do tutor do Curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS). Naquela pesquisa, constatei que a coordenação do PROLICENMUS sugeria a metáfora do ator/ personagem para a compreensão da atuação deste profissional (MENEZES e NUNES, 2009). A partir daquele momento, passei então a cogitar a possibilidade de que essa forma de agir poderia ser

¹ Segundo Menezes (2014) são características da Poética do CDG: interesse como critério de participação na obra; respeito ao tempo e ao modo como cada aluno se desenvolve; diversidade e itinerância de papéis, proporcionando o estar no lugar do outro; participação ativa dos envolvidos no processo de criação; composição coletiva e obra aberta com estruturas que sustentam o si mesmo de cada um e suportam a interferência de todos; experiência artística levada a cabo, mas que é também o reflexo de cada um e do grupo que a criou; geração de um ser capaz de lidar consigo e com o outro dada ao se oportunizar a busca da expressão de si; presença de uma figura que concatena e harmoniza as ideias de todos, eventualmente, também itinerante.

entendida como uma performance. Sendo eu tutora do PROLICENMUS, participando da elaboração dos materiais didáticos, de visitas aos polos, e de apoio à correção de trabalhos discentes, comecei a perceber que essa intuição inicial se concretizava no curso; ou seja, o material ofertado aos alunos proporcionava a construção do que eu estava identificando como uma performance.

A leitura de Schechner *et alii* (2010) permite que se compreenda que a performance acontece em diversas situações sociais, inclusive em sala de aula. Autores como Conte (2012), Pereira (2010a), Pereira *et alii* (2012) e Ourique (2010) corroboram a proposição de um entendimento do professor como um ser que pratica uma forma de performance. Contudo, ainda que neste escopo, da performance na educação, haja experiências na prática de performances artísticas em sala de aula, essas são relacionadas às artes que se utilizam do corpo plástico (dança: TEIXEIRA, 2013) ou da palavra (teatro: MAROCCO, 2013), ou, então, das que mesclam linguagens artísticas, aproximando-se de uma estética da Arte da Performance (PINEAU, 2010). O que se observou, a partir da ausência de material sobre o tema específico de uma performance de professor de música detectado pela revisão de literatura, é que não houve até o momento, nesta área de conhecimento em música, a preocupação em compreender os caminhos que levam à formação de uma performance neste professor que irá atuar em sala de aula com música. Na Música, autores como Domenici (2012; 2013) avançam na compreensão do que seja a performance, enquanto o momento em que o *performer* se dá a ver por intermédio de uma obra; indo além do mero fazer reprodutivo de uma partitura, conforme nos faz crer proposições como a de Kuehn (2011; 2012). Contudo, pouco se avança, em termos de estudos e discursos sobre performance, sobre a necessidade de considerar também as relações do público com essa performance. Em outras palavras, o entendimento da prática do professor como uma **Arte** que se faz **com** o outro parece inexistente no campo da formação de professores de música. Ciente do perigo que se dispõe a correr quem adentra o campo da performance na prática educativa, Pineau (2010), em leitura de Hill (1995), alerta para o problema da não consciência da performance no professor-artista, que "opera em um nível de *competência inconsciente* por intermédio da qual a interação com

os estudantes é guiada pelo instinto e pela intuição (1995, p.184)” (PINEAU, 2010, p. 95).

Uma vez percebida a existência de um caminho formativo do PROLICENMUS que conflui em uma performance de professor de música, e dada a ausência teórica da compreensão do tema nessa perspectiva, a realização deste trabalho faz-se relevante para a produção de conhecimento na área, tanto por tornar científico o que foi observado, quanto por respeitar a própria natureza artística do que se está propondo pesquisar (CARVALHO, 1994; ESTRELA, 1992; FRANCO, 2008; GHEDIN e FRANCO, 2011). Em outras palavras, entender a formação de professores como indissociável de sua natureza 100% artística e 100% pedagógica (ICLE, 2012) poderá inscrever a performance do professor de música em um campo tão artístico quanto qualquer outra arte, esclarecendo algumas de suas especificidades tanto de atuação quanto de formação deste profissional. Como contribuição social, será de grande valia se essa pesquisa der suporte ao resgate de uma dignidade artística há tempos esquecida pelos que pesquisam sobre formação de professores de música, tomando outras áreas de conhecimento como aporte teórico para seus estudos. Deseja-se que este trabalho também sirva para fomentar ideias com temáticas que contemplem o aparente hibridismo inicial das performances do professor de música para além da sala de aula. Talvez a origem e o fim do que se pretende com essa dissertação seja ainda uma preocupação que, como professora de Música, não me abandona: criar condições de que todos os que queiram possam compartilhar a experiência de fazer música *com a gente*, sendo suas próprias vozes ampliadas por um ambiente que harmoniza as vontades de cada um, com as necessidades de todos.

A pergunta que norteou esta dissertação foi: *Como processos de formação inerentes às avaliações N3 dos SIPs² do PROLICENMUS contribuíram para o desenvolvimento de uma performance de professor de Música?* A fim de respondê-la, estabeleceu-se como objetivo geral: evidenciar aspectos e conexões significativos para o desenvolvimento de uma

2 As avaliações de nível 3 (N3) aconteciam durante os Seminários Integradores Presenciais (SIPs) e se caracterizavam por serem conjuntos de atividades desenvolvidas ao longo de cada semestre letivo, nos âmbitos das diversas interdisciplinas, e apresentadas de modo artístico nos SIPs do semestre subsequente. Estes eram momentos em que os esforços de todos os colegas de um mesmo polo confluíam para um resultado único: uma obra de arte coletiva e colaborativa, fruto do querer/poder dos alunos daquele polo. Sobre ambos, SIPs e N3, se falará de modo extensivo no segundo capítulo desta dissertação.

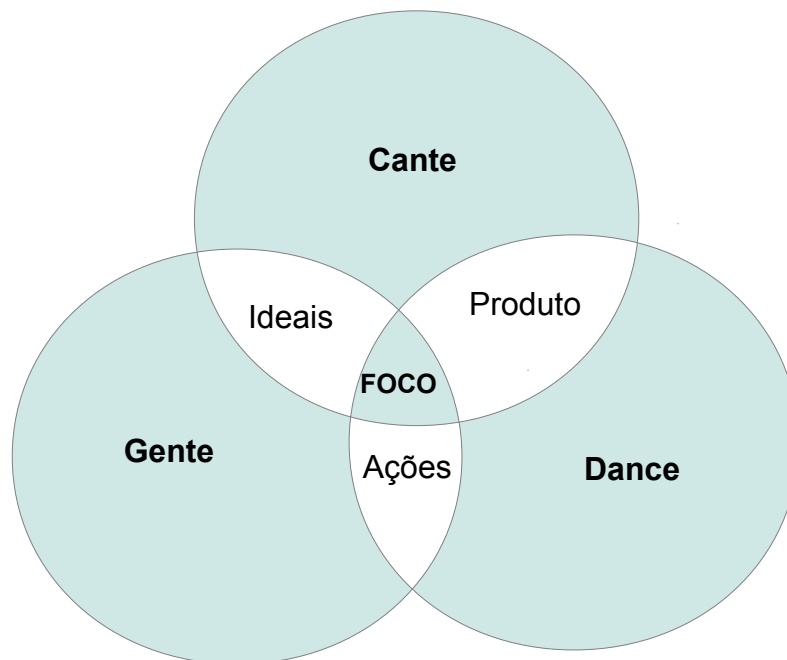
performance de professor de Música, detectados nos processos de formação das avaliações de N3 nos SIPs do PROLICENMUS. O primeiro objetivo específico foi estabelecer uma definição de Performance de Professor de Música; o segundo, extrair os fios condutores dos processos de formação presentes nas N3 dos SIPs do PROLICENMUS; e o terceiro, articular a definição de performance enunciada nesta pesquisa com os fios condutores extraídos das avaliações N3 dos SIPs, no PROLICENMUS, discutindo sua contribuição para o desenvolvimento de uma performance de professor de Música.

No que concerne à forma do trabalho, a dissertação têm três capítulos, sendo que cada capítulo atende a um dos objetivos específicos. Seus princípios metodológicos pairaram sobre o conjunto do estudo e sobre cada uma de suas partes. Como abordagem utilizou-se a Hermenêutica, em seu sentido primeiro, de aproximação filosófica do que se busca interpretar. Para a realização de tais interpretações, lançou-se mão de duas ferramentas de análise. A primeira, consagrada no campo da linguística, foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Moraes (2003) descreve a ATD como um ciclo de análise que se constitui em três operações: unitarização, categorização e comunicação. A unitarização consiste no processo de desmontagem dos textos, examinando o material em detalhes, na busca por identificar unidades de significado. Essas unidades de base, quando relacionadas, classificadas e recombinadas, geram categorias que, segundo Moraes (2003), podem ser obtidas *a priori* ou empiricamente. As categorias *a priori* são aquelas deduzidas das teorias, fazem um movimento que vai do geral para o particular, e sua obtenção acontece por intermédio do uso do método dedutivo. Já as categorias empíricas são construídas a partir do *corpus* do trabalho, ou seja, elas emergem dos próprios dados; por essa razão, seus significados são atribuídos do particular para o geral, sendo obtidos a partir de método indutivo. O processo de comunicação, terceira operação do ciclo da ATD, acontece no exercício de escrita, momento em que o pesquisador interpreta os dados correlacionados na categorização, lançando mão de argumentação que possibilite comunicar essa nova compreensão do objeto analisado, gerando um metatexto. Para Moraes (2003), a ATD compreende o caráter espiral das análises textuais,

de modo que o exercício de interpretação e atribuição de significados é permanente e não uma etapa única da pesquisa.

A segunda ferramenta foi o Modelo Teórico do CDG, que está sendo desenvolvido pela orientadora da pesquisa em processo acompanhado pela pesquisadora por intermédio das discussões no Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG. A ele cabe um esclarecimento. Embora tanto pesquisadora quanto orientadora tenham se esforçado para evitar o uso de um modelo em desenvolvimento, os princípios éticos que regem a ambas impediu-as que se deixasse de explicitar sua adoção. Isto porque, do primeiro contato da pesquisadora com o CDG, até o momento, lá se vão mais de 15 anos... Inevitavelmente, o modo como se pensa o ensino de música e a pesquisa sobre ele está acompanhada de uma forma de ser própria do CDG e inerente ao Modelo Teórico. Uma vez consciente, assume-se, como é próprio da proposta. O Modelo Teórico do CDG assenta-se sobre uma tríplice hélice, com o seguinte desenho:

Figura 1 – Modelo Teórico do CDG



Fonte: Nunes (2015a)

Nele, observam-se três pilares e três intersecções articuladas por um foco, “está localizada a integralidade do poder de decisão do ser humano, fonte de inspiração, bússola e

meta de todo o sistema representado” (NUNES, 2011, p. 10). O universo do Cante “representa mundos Internos e Particulares, tange a alma e as emoções grávidas de liberdades desmedidas, conhecidas ou veladas, mas sempre constituídas por forças inerentes, profícuas e corajosas, sejam elas de uma única pessoa ou de um determinado grupo social, comunidade, nação, quiçá, humanidade” (NUNES, 2015a, sem número de página). Em sua dimensão materializada está o “Dance, remetendo a mundos Externos e Aplicados, de natureza comprovável, legislativa, intelectual, formal. O Dance está circunscrito ao corpo, escrito no corpo. À medida que depende dele em suas condições limitadas, ao mesmo tempo então (o) subjuga” (NUNES, 2015a, sem número de página). Da intersecção entre os dois, surgem os Produtos, objetos palpáveis (intelectuais ou materiais), resultantes do que foi possível construir pelo encontro dos dois universos já descritos, sendo um interior e outro, exterior. O terceiro pilar, Gente, se relaciona com o que é, no sentido daquilo que efetivamente existe e acontece, em cada determinado contexto, nas dimensões de tempo e circunstâncias. Nas palavras de Nunes (2015a), é:

(...) expressão rica de sentidos advindos de sua polivalência intrínseca. A palavra, dependendo de seu emprego, pode ser um substantivo (Ex.: A gente deste lugar é feliz.) ou um adjetivo (Ex.: Aquela menina é gente.). Também pode se referir a um si mesmo coletivo, porém claramente identificável (Ex.: Trouxeram algo para a gente!) ou a um sujeito indefinido (Ex: Gente que pensa e que diz.). Assim, dependendo do contexto e de suas condições, dependendo de quem se expressa e para quem ou como o faz, a expressão *Gente* pode até mesmo mudar o emissor e o destinatário, subvertendo a ordem supostamente já tão conhecida de “mundos interiores e exteriores” (Ex: *Com a gente*, no sentido de *conosco*; e *com a gente*, no sentido de *com aqueles* ou *com todos*). Esse trânsito de direção ambivalente está na essência da Itinerância (de papéis e responsabilidades), outro conceito decisivo do CDG e também tema para debates futuros (NUNES, 2015a, sem número de página).

Na intersecção entre os pilares Dance e Gente, estão as Ações, que veiculam os universos interiores delimitados em Produtos, respeitando e dialogando com os contextos, nos quais estão sendo utilizados. Por fim, na intersecção entre Gente e Cante se encontram os ideais, que, balizados pelos contextos, dialogam e alimentam permanentemente o universo interior de cada um³. Esclarecidas as questões metodológicas básicas, apresenta-se o percurso

³ Este modelo está em desenvolvimento junto ao Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG (Diretório CNPq, 1999 e atual), cuja líder é Profª. Dra. Helena de Souza Nunes, também orientadora desta dissertação. O acesso privilegiado desta mestranda a tais informações se deve ao fato de participar desses estudos

de cada capítulo. Esclarecidas as questões metodológicas básicas, apresenta-se o percurso de cada capítulo.

Toda seleção de referencial teórico é decorrente da escolha e da delimitação do tema de estudo. A fim de cumprir o primeiro objetivo específico da dissertação, foi realizada uma **pesquisa bibliográfica**, iniciada com o mapeamento do termo performance em seus diversos contextos de uso. Desse modo, identificou-se as situações e os sentidos dados à palavra na literatura consultada. Como a abordagem desta investigação considera a imbricada relação entre Música e Educação, numa segunda etapa do trabalho, que trata da identificação, localização e obtenção das fontes, partiu-se de textos dessas duas áreas. A leitura exploratória feita em materiais tanto da Educação (ICLE, 2010, 2013; PEREIRA, 2007; 2010a, 2010b, 2012, 2013; PINEAU, 2010; ALEXANDER, 2013) quanto da Música (DOMENICI, 2012, 2013; KUEHN, 2012; BORÉM E RAY, 2012; REBOUÇAS, 2013, 2014) evidenciou que, de forma recorrente, os estudos na área da Educação apontaram para outros três contextos de uso da palavra performance: Antropologia (SCHECHNER, 2006; SILVA, 2005), Filosofia da Linguagem (AUSTIN, 1990; ZUMTHOR, 2007) e Arte (GLUSBERG, 2003; COHEN, 2002; CARLSON, 2010), também consultados. A leitura seletiva foi feita respeitando o escopo e os objetivos da dissertação, de modo que a análise e a interpretação das fontes foi feita a partir de escritos de: Schechner (2006); Glusberg (2003) e Cohen (2002); Pereira (2013); e Domenici (2012) e Kuehn (2012). Concomitantemente a este processo, buscou-se compreender as raízes da palavra desde suas origens até seu uso atual, em dicionários por área de conhecimento. Este estudo examinou verbetes de dicionários: a) de música (GROVE, 2001); b) de definição (PRIBERAM, MICHAELIS, DICTIONNAIRE) e c) etimológicos (ETIMOLOGYONLINE; ORIGEM). Ao final do primeiro capítulo da dissertação, seguindo o caminho aqui descrito apresenta-se a definição de Performance do Professor de Música, conforme construída para este trabalho, utilizando-se dos princípios da Hermenêutica e por meio da ferramenta ATD (MORAES, 2003).

desde seu tempo de graduação, em 2003, como Bolsa de Iniciação à Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, feito sob a orientação da mesma pesquisadora, que aqui a autoriza a publicar tais resultados.

O segundo objetivo específico, foco do segundo capítulo da Dissertação, foi alcançado a partir de **estudo documental**, resultando num inventário dos processos de ensino do PROLICENMUS pertinentes à N3 nos SIPs. Segundo Gil (1996, p. 46), a diferença entre a **pesquisa documental** e a **pesquisa bibliográfica** recai sobre o tipo de fonte utilizada, posto que seguem os mesmos passos. O autor esclarece que enquanto as fontes bibliográficas são aquelas que pertencem ao domínio científico, como livros, periódicos, artigos científicos, etc; documento é todo material que não recebeu tratamento analítico prévio. O primeiro passo para a seleção das fontes da pesquisa partiu, conforme o esperado, da escolha e da delimitação do tema. Sob tal tema subentendeu-se, desde o início, que os processos de ensino do curso poderiam se assemelhar a um caminho rumo ao desenvolvimento dos alunos enquanto professores-artistas e artistas-professores; portanto, um profissional de performance. Contudo, de uma bem específica: performance de professor de Música. Foi com base nessa convicção preliminar, que se fez a identificação, a localização e a obtenção das fontes. Essa etapa do trabalho foi guiada pelas perguntas: *Em que momento do curso poderia se considerar o ápice da exposição tanto da face professor, quanto da face artista, dos alunos? Onde se poderia buscar aspectos pertinentes à construção de uma performance do professor de Música? Em palavras mais pragmáticas: de onde poderiam ser tiradas as informações necessárias à reflexão do tema aqui em estudo e subsídios para que se pudesse responder à pergunta de pesquisa? Em que situação, então, havia o confluir musicopedagogicamente mais presentificado de todos os assuntos abordados no curso, com tal finalidade, em cada semestre?* Para obter as respostas acima expostas, consultou-se inicialmente a versão aprovada na UFRGS (Resolução N° 44/ 2006 do CEPE) do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/ppc/prolicenmus_ppc.pdf). A leitura deste documento permitiu que se percebesse os Seminários Integradores Presenciais (SIPs) e, mais especificamente, as avaliações N3 neles acontecidas, como *loci* mais significativos de concretização, orquestração e consolidação dos saberes adquiridos no decorrer de cada semestre letivo.

Passou-se, então, à terceira etapa da pesquisa documental, que se caracteriza pela leitura exploratória do material encontrado nos espaços oficiais de interação do curso, no Moodle Institucional e Histórico da UFRGS. A consulta a esses espaços, por sua vez, permitiu que se soubesse que muitos materiais, oriundos de reuniões presenciais e web-conferências, conversas por fórum e mensagens instantâneas (*msn*) eram produzidos durante o período que antecedia os SIPs, no sentido de orientar e esclarecer o que deveria acontecer durante o período dos seminários e, em específico, às N3. A diversidade do material encontrado fez com que se buscasse manter um nexo coerente na escolha dos que seriam examinados, optando-se por focar nos documentos oficiais, considerando os documentos adicionais como resgate histórico, mas não os tomando para análise. Em uma segunda leitura exploratória, que priorizou os documentos oficiais relativos às orientações de N3, mas também verificou o cronograma dos SIPs e os modelos de planilhas e pareceres de N3, ficou claro que as avaliações de N3 não serviam apenas para medir o desempenho dos alunos, mas também se aliavam à percepção inicial da pesquisadora de que se poderia entendê-los como procedimentos de ensino, isso é, como indicações de um caminho para o desenvolvimento de uma performance de professor de Música, dada aos alunos. Ao final do segundo capítulo, após descrição e caracterização dos dados coletados, ficam evidenciados os fios condutores dessa formação de habilidades performáticas de professor de Música, conforme propostas pelo curso PROLICENMUS. A metodologia utilizada aqui também foi a ATD, somada ao Modelo Teórico do CDG (NUNES, 2015a).

Por fim, a articulação a que se propõe o terceiro objetivo específico foi feita com a utilização da mesma ferramenta empregada nos dois capítulos anteriores, qual seja, a da ATD; contudo, neste momento, procedeu-se apenas à terceira operação (Comunicação), gerando-se, a partir daí, um Metatexto que, em sua essência, é também uma performance.

1. PRIMEIRO CAPÍTULO – ESSÊNCIA

Este capítulo cumpre dupla função: a de apresentar uma revisão de literatura referente aos elementos constituintes, significados e empregos da palavra performance e, por meio disso, a de esclarecer as bases, sobre as quais será conduzida a discussão desta pesquisa, em sua área de conhecimento específica. Ele é resultante do encontro entre acepções já conhecidas do termo, conforme fontes e autores pesquisados, e um sentido emergente, conforme atribuído em decorrência da experiência empírica da pesquisadora, no PROLICENMUS. Para tanto, o capítulo foi dividido em três partes. A primeira trata das origens da própria palavra, considerando tanto suas etimologia e morfologia, como também seus universos e significados conforme dicionarizados em Português e em Inglês. A segunda está direcionada a averiguar de que modo a literatura especializada percebe e utiliza o termo no interior de contextos relacionados à Arte e aos Estudos de Performance, bem como nos relacionados às áreas de interesse específico do estudo e para efeitos dele consideradas conexas, quais sejam, a Educação e a Música. Na terceira dessas três partes do capítulo, então, chega-se a um cruzamento entre, por um lado, os conhecimentos originários e contextualizados desse termo, e por outro, uma visão singular dele, qual seja, a da pesquisadora, conforme já anunciado. O primeiro objetivo específico desta pesquisa é se chegar a uma definição do que seja uma Performance de Professor de Música, o qual é atendido por este primeiro capítulo. Com tal definição, então, se passará a operar, visando a alcançar seu objetivo geral, qual seja, evidenciar aspectos e conexões significativos para o desenvolvimento de uma performance de professor de música, conforme detectados nos processos de formação das avaliações de N3 nos SIPs do PROLICENMUS.

Nesse sentido, o trabalho apresentado pode ter caráter ensaístico, à medida que se propõe a fundar um termo novo; antes, porém, o que realmente se busca é, por meio de um termo amplamente empregado, performance, trazer esse seu emprego para um presente bem específico, ampliando sua compreensão e suas possibilidades para o contexto da atuação do professor no ensino de Música. O trânsito entre diversas áreas de conhecimento fez-se necessário pela ausência de um referencial, que se ocupasse em determinar o que é a performance, no contexto específico desta pesquisa. Encontra-se em Nunes (2005, p. 17), tímida menção a uma possível diferenciação entre a performance artística, no palco, e uma

performance pedagógica, na sala de aula e em outros âmbitos educativos⁴. Todavia, porque não se pode empreender uma investigação, baseando-se apenas em uma referência bibliográfica, nem unicamente nas intuições da pesquisadora, a solução foi estabelecer em diálogo um conjunto de autores das três grandes áreas correlatas, Arte, Educação e Música, como parâmetro de busca. Considerou-se suas produções, cujos focos tenham recaído na atribuição de sentidos e usos, ao termo. O intuito com tal procedimento foi extrair, da intersecção entre elas, um enunciado para o já referido sentido emergente de *Performance de Professor de Música*, definindo-o para efeitos desta pesquisa. Assim, constatou-se que:

1. No campo da Arte, pode-se resgatar um percurso histórico pertinente ao processo do dar-se conta da performance, em si;
2. Já a Educação oferece vasto material de consulta, afirmando a impossibilidade de reter uma acepção única à palavra performance e, ao mesmo tempo, oferece-lhe contornos claros; e, por fim,
3. A Música, que oferece esparsa produção escrita, cujas acepções, em sua maioria, são pouco assertivas e até contraditórias (COOK, 2006; DOMENICI, 2013; KUEHN, 2011, 2012; MORAIS, 2013; VIEIRA, 2011; ZAMITH, 2008), tratando sobretudo de resolver situações da prática artística, adotando para isso as mais diversas perspectivas⁵.

Transitar por campos de saber diversos foi um desafio, pois cada um deles traz consigo um conjunto de jargões específico, utilizando-se de mesmas palavras, porém, com significados distintos e, por vezes, até mesmo divergentes daqueles utilizados nas outras áreas. Isso exigiu da pesquisadora o estabelecimento de critérios mínimos de conduta de uso, para os termos adotados. Buscou-se, assim, manter as palavras conforme usadas originalmente, em cada área, esclarecendo-se a que correntes ideológicas se identificou estarem elas filiadas, e oferecendo ao leitor breves explicações de seus significados, nos contextos encontrados. Espera-se ter conseguido o equilíbrio entre a apresentação de um texto legível, respeitando-se cada uma das áreas de conhecimento estudadas e mantendo-se a consistência conceitual existente no interior de cada uma delas, ao mesmo tempo que eventualmente transbordante, conforme uso necessário ao âmbito desta pesquisa. Nesses parágrafos introdutórios ao primeiro capítulo que trata da Performance, num movimento que

4 Sobre suas características se falará no decorrer do capítulo.

5 Sobre isso se discorrerá brevemente em 1. 2. 2, uma vez que não faz parte do escopo estabelecido para a pesquisa.

segue desde um cenário abrangente até um bem específico, qual seja, o desta pesquisa, faz necessário um esclarecimento. Esse esclarecimento está relacionado ao uso de palavras, por meio das quais ela será apresentada e discutida. Dentre tais palavras, importam neste momento: definição, acepção, significado, sentido e conceito.

A palavra Definição – explicação clara, breve e objetiva – será utilizada para se referir ao informado, diretamente, pelos dicionários gerais da língua e também para a formulação final, redigida pela pesquisadora; em outros âmbitos, o termo Acepção será empregada como sinônimo dela. Já a palavra Significado será reservado à acepção retida em contexto, ou seja, quando houver um grau de subjetividade na explicação apresentada. A palavra Sentido, por sua vez, remete ao significado interpretado, encontrado nos diversos contextos, tanto conforme dados pelos autores consultados, como também inferido a partir deles, sendo, portanto, uma ação que direciona a compreensão do termo em pauta para o modo como se pretende usá-lo na investigação. Por fim, serão considerados Conceitos os aspectos primeiros e imateriais da Performance, com os quais se estará efetivamente operando sob a palavra Definição.

Focado no objetivo de tornar-se o mais claro possível, neste texto são oferecidos ainda quadros sinópticos das ideias apresentadas, tendo-se o cuidado de manter juntas as categorias semelhantes de percepção e reflexão sobre o fenômeno estudado. Assim, o primeiro Quadro Sinóptico demonstra o resumo das ideias pertinentes à análise do termo em si, encontrada em dicionários etimológicos e gerais da língua, e no estudo de seus morfemas; o segundo contém acepções, significados e sentidos depreendidos da Arte, integrando os Estudos da Performance e da Arte da Performance, e as principais formulações nos dois campos-base da pesquisa, quais sejam, Educação e Música. Cabe, então, esclarecer o formato e as referências dos quadros utilizados, construídos para servirem como resumo das informações contidas no decorrer do capítulo, sendo, portanto, sinopses dos conteúdos, sobre os quais versam. Tais quadros têm forma de tabela, cujo eixo X está dedicado ao foco de cada um dos assuntos abordados. Assim, no primeiro (p. 31), identificam-se as questões relacionadas à palavra em si (Etimologia, Definição e Morfema); no segundo (pp. 58/59) estão os contextos estudados (Artes e Estudos da Performance, Educação e Música). Já o eixo Y indica o tipo de informação registrada, em relação a esse foco abordado (Surgimento, Propositor, Funções/ Usos/ Objetivos, Ideologia/ Perspectiva, Acepção/ Significado/ Sentido, Características). Por terem naturezas distintas, as tabelas de cada quadro foram completadas apenas com as

informações pertinentes a cada caso. Quando inexistentes ou irrelevantes a esses focos, os campos correspondentes foram deixados em branco.

Ao encerrar esses esclarecimentos preliminares, traz-se as palavras de Nunes (2001, p. 9): “Escrevi este livro, porque não o encontrei pronto para ler” pois é sob esse mesmo sentimento, que se concluirá o primeiro capítulo. O objetivo a ser atingido ao final dele será o de estabelecer um referencial fixo e com características específicas, a Definição, portanto, para o que se esperaria ter encontrado pronto desde o início: clareza sobre o que é Performance de Professor de Música.

1. 1 ORIGENS

Performance é um conceito interdisciplinar (ICLE, 2013) utilizado em diversos contextos (CONQUERGOOD *apud* PEREIRA, 2012). Diversos são também os saberes correspondentes às disciplinas que utilizam performance enquanto suporte conceitual, teórico e/ou metodológico, para o desenvolvimento de suas pesquisas e práticas, tais como: Antropologia, Artes, Literatura, Filosofia, Linguística, etc. E, neles, igualmente diversos acabam sendo seus significados, interpretados a partir desses e outros vários olhares, o que, por sua vez, direciona o conceito a múltiplos entendimentos. Assim, a necessidade de delimitações se impôs à pesquisadora, no intuito de tornar-lhe possível explicitar, com exatidão, a que estava pretendendo se referir. Ao apresentar e discutir o conceito de performance em relação à Educação, Pereira (2012), por exemplo, esclarece que é preciso considerar suas abordagens sob um espectro multidisciplinar, considerando as diversas categorias conceituais e, por consequência, os seus diversos contextos de uso. Percebendo-se, por meio das primeiras leituras ainda exploratórias, a possibilidade de acontecer o mesmo nas demais áreas, a opção metodológica para este estudo foi a de adotar o maior e mais objetivo distanciamento possível. Nisso, insere-se a justificativa de, no âmbito desta pesquisa, definir-se o termo e o uso que se deseja fazer dele, partindo de suas origens, isso é, do que se refere à sua etimologia, análise morfológica e definições dicionarizadas. Na sequência desta primeira parte de definições, então sim, dirigir-se-á a atenção aos usos do termo performance em contextos específicos pelos quais foi adotado, que aqui no caso são Arte, Educação e Música,

por se entender que uma definição de Performance de Professor de Música seja diretamente emergente deles. Antes, porém, trata-se do exame da própria palavra para dentro dela mesma.

1. 1. 1 Exame da Palavra

O exame da palavra performance para dentro dela mesma explora sua Etimologia e sua Morfologia, na expectativa de encontrar subsídios para a definição de Performance de Professor de Música buscada. Inicia-se por seu percurso etimológico.

O verbo *to perform* aparece no período de 1300 (<http://en.allexperts.com/q/Etymology-Meaning-Words-1474/Origin-word-Performance-1.htm>; http://www.etymonline.com/index.php?search=perform&searchmode=none&p=0&allowed_in_frame=0), com o significado de executar, cumprir, realizar, efetivar. Na época, a palavra parece se ter derivado do francês antigo, *parfornir* (<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/performance/> ; <http://micmap.org/dicfro/search/dictionnaire-godefroy/parfournir>), ou *parfournir* (BIANCALANA, 2013; <http://micmap.org/dicfro/search/dictionnaire-godefroy/parfournir>), referindo-se a “completar ou realizar inteiramente” (BIANCALANA, 2013, p. 148). A palavra, quando derivada do francês, é formada por PAR, que significa completamente, de todo, mais FORNIR, providenciar, fornecer (<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/performance/> e http://www.etymonline.com/index.php?search=perform&searchmode=none&p=0&allowed_in_frame=0; <http://www.littre.org/definition/parfournir>). Em francês, *parfournir* significa, então: executar inteiramente, realizar, acabar, terminar, completar (<http://micmap.org/dicfro/search/dictionnaire-godefroy/parfournir>). Já o termo performance, enquanto substantivo, começa a ser utilizado por volta de 1500 (http://www.etymonline.com/index.php?term=performance&allowed_in_frame=0), significando *thing performed* (uma coisa realizada). Nas primeiras décadas de 1600, o termo passa a ser encontrado com o significado de *action of performing a play* (ação de realização de uma peça [teatral]). E, a partir do princípio de 1700, remetendo à ideia de *a public entertainment* (um

entretenimento público). No início de 1970, surge uma *linguagem artística* denominada *Performance Art* (Arte da Performance). Constata-se ainda que, ao longo do tempo, a palavra migra do Francês para o Inglês.

Em resumo, a etimologia do substantivo performance (e do verbo *to perform*, ao qual o substantivo se deriva) se inicia com o amplo uso do termo, significando coisa realizada, executada completamente; para, em seguida, tornar-se específica, sendo utilizada para definir o ato de realização de uma obra, logo, também da obra artística. A partir da década de 1950, passou a ser adotada com significados específicos nas Ciências Sociais (LOPES, s/d, p. 2); e nos anos que se seguiram, tal disseminação do termo possibilitou a Austin (1990), no campo da Filosofia da Linguagem, a criação do termo **performativo**. Austin (1990, p. 25), para explicar o uso dessa palavra em uma acepção contemporânea do verbo *to perform*, ou seja, já considerando seu significado a partir do Inglês, o define como “verbo correlato do substantivo 'ação', o que indica que, ao se emitir o proferimento, se está realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente **a dizer algo**” (AUSTIN, 1990, p. 25. grifo desta pesquisadora). Por fim, a palavra performance aparece e vai se firmando, já no princípio da década de 1970, como uma linguagem específica das Artes.

O termo performance, assim, não apenas se aplica a um uso geral (qualquer coisa realizada completamente), mas se especializa: tanto para um sentido específico de ação (inclusive nas artes de palco), como também passa a ser utilizado em diferentes áreas de conhecimento (Ciências Sociais, Filosofia da Linguagem), com significados ora distintos, ora compartilhados; ora genéricos, ora disciplinares. No aspecto disciplinar, por sua vez, seu uso também foi se especializando, paulatinamente: ora de modos interdisciplinares, como no caso dos estudos de Performance (LOPES, s/d, p. 7) e da Educação (ICLE, 2013, p. 10); ora transdisciplinares, como no caso da Educação (ICLE, 2013, p. 7). Já o exame da palavra performance, a partir de uma hipotética etimologia grega, proposta por Pereira (2012), definiria o prefixo grego PER como forma de passagem, meio pelo qual, através do qual algo se dá; aproximando-se, deste modo, do sentido que Turner (1982 *apud* Pereira, 2012) propõe ao verbo grego *perao*, atravessamento. A performance seria, então, neste contexto, o instante em si da experiência, momento em que algo se processa, acontece, dá-se a ver. Mas, antes que se avance na explicação de como cada uma destas áreas e destes significados contribuíram e contribuem para uma conceituação do termo performance em Música e, numa ampliação proposta nesta pesquisa, para uma de performance do professor de Música, deixa-se essa

perspectiva histórica e se propõe a análise do termo a partir de suas acepções, conforme descortinadas a partir de sua análise morfológica.

Sob tal perspectiva, passa-se a buscar uma interpretação para a palavra *performance* a partir de seus morfemas. Essa palavra é formada por duas partes: *PERFORM-* + *-ANCE* (http://www.etymonline.com/index.php?term=performance&allowed_in_frame=0). Deriva-se, destas partes, três morfemas que diferem em significado, dependendo da origem etimológica adotada. Segundo a versão digital do dicionário Collins (<http://dictionary.reference.com/browse/perform>, 2012), a palavra *perform*, se considerada sua origem anglo-normanda (ou anglo-francesa), é influenciada pela palavra *fourm*, forma. Assim, os três morfemas seriam: *PER-* + *FORM* + *-ANCE*. Contudo, ainda conforme esse mesmo dicionário, a palavra *perform*, se considerada sua origem no Francês antigo, estaria formada pelo prefixo *PAR-* e o radical *FOURNIR*. Como visto anteriormente, o prefixo *PAR* significa completamente, de todo (<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/performance/> e http://www.etymonline.com/index.phpsearch=perform&searchmode=none&p=0&allowed_in_frame=0). E o radical *FOURNIR* (também dicionarizado como *fornir*), significa providenciar, fornecer. O sufixo *-ANCE* indica ação, estado ou condição, ou qualidade (<http://dictionary.reference.com/browse/-ance>), e chegou ao uso em Inglês a partir do Francês antigo, que, por sua vez, o adotou do Latim: *-ANTIA*. Esse sufixo, por sua vez, *-ANTIA*, no Português, transforma-se em *-ANÇA* ou *-ÂNCIA*, mantendo seu significado de ação ou resultado dela, o equivalente a estado (RAMILO, 2003, <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=12543>; CUNHA, 1981, p. 66 e 67). Portanto, consoante seus morfemas de origem no Francês antigo, *performance* significa: ação (ou estado) de fornecer completamente.

O prefixo *PER-*, de origem latina, indica movimento através (CUNHA, 1981). O radical *-FORMA-*, de origem latina, com escrita fonética da letra o como |ó|, significa configuração das coisas, modelo, modo, maneira, formato (<http://www.priberam.pt/dlpo/forma>). Considerando sua origem anglo-francesa, pode-se atribuir mais de um sentido ao termo *performance*: ação que atravessa uma forma; movimento através do qual se estabelece um formato à ação; maneira como a ação acontece.

1. 1. 2 Universos e Significados

Os dicionários gerais de Português (FERREIRA, 1986, p. 1308; MICHAELIS ONLINE; PRIBERAM ONLINE) identificam a palavra performance como substantivo feminino derivado do Inglês, ou seja, simplesmente adotando um significado “moderno” e sem considerar a etimologia da palavra, enquanto derivada do Francês antigo. Para estes dicionários, performance significa: “1. Atuação, desempenho (especialmente em público). 2. Esporte. O desempenho de um esportista ...” (FERREIRA, 1986, p. 1308); “1 Realização, feito, façanha. 2 Atuação, desempenho” (MICHAELIS ONLINE. grifos do autor); “ (...) "execução, acabamento" (...) 1. Resultado obtido em cada uma das exposições em público. = DESEMPENHO 2. Conjunto dos resultados obtidos num teste. 3. Prestação esportiva. 4. Ação de desempenhar um papel. = DESEMPENHO 5. [Artes] Manifestação artística que pode combinar várias formas de expressão” (PRIBERAM ONLINE). A par disso, a acepção que parte da tradução do termo performance em um dicionário Inglês-Português remete, também, aos significados antigos do uso do termo: “1 Execução, efetuação. 2 Cumprimento, desempenho. 3 Façanha, proeza. 4 Representação, artística, espetáculo. 5 Atuação (de artista, atleta etc.). 6 *Tech* capacidade de trabalho mecânico, rendimento. Military performances, proezas militares. Performance of a character *Theatre* desempenho de um personagem. Performance of horsemanship proeza de equitação” (MICHAELIS ONLINE).

Por fim, encontrou-se como sugestões de usos, em consulta ao Dicionário Oxford de Sinônimos (<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english-thesaurus/performance>): 1. [performance de um evento] Produção, demonstração, apresentação; 2. [performance de uma obra de arte] Interpretação, atuação, representação; 3. [performance de uma tarefa] Realização, execução, cumprimento; 4. [performance do processador] funcionamento, operação, comportamento, capacidade; 5. [uso informal do termo] Alarido, palavrório, cena, pantomima. E, no Dicionário Oxford (<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/performance>), as acepções: 1. Ato de encenar ou apresentar uma obra artística; representação, interpretação de uma pessoa em papel dramático, canção ou peça musical; [informal] exibição de comportamento exagerado ou processo envolvendo grande quantidade de tempo e esforço desnecessários; 2. Ação ou processo de realização ou finalização de uma ação, tarefa ou função; ação, tarefa ou operação vista em termos de quão sucedida foi; recursos de uma máquina, veículo ou produto; a medida em que um investimento é rentável em relação a

outros investimentos; [performance linguística] o uso da linguagem pelo indivíduo.

Das acepções encontradas em dicionários modernos de definição de Língua Portuguesa e Inglesa, assim como dicionário de sinônimos da Língua Inglesa, conclui-se que a palavra performance é ampliada em relação ao seu significado etimológico. Além de coisa realizada, completa ou realizada inteiramente, e ação de realizar uma obra de arte para um público, agregam-se ainda os significados de desempenho ou rendimento (para um público, esportivo, conjunto de resultados obtidos em teste, etc.), de produção, atuação (de obra artística ou de entretenimento), e de execução ou realização de tarefa ou função. Lopes (s/d, p. 4) associa sua origem etimológica, para a qual “(...) interessante a guardar dessa origem é a ideia de movimento, ação ou processo combinada com a de resultado, completção”, com as acepções de dicionários de definição e sinônimos, que para esse autor (s/d, p. 4) “Mais uma vez estão presentes as noções de resultado e de ação, processo. E mais uma vez há a associação com um público.”

Até o presente momento, a partir da origem etimológica, da análise morfológica e das acepções encontradas em dicionários de definição e sinônimos, corroborada pela análise feita por Lopes (s/d), o termo performance pode ser generalizado como: a) ação, resultado ou processo; b) desempenhado de modo completo; c) para um público. As características específicas de cada performance, ou seja, o que permite diferenciar a que tipo de ação, qual desempenho e para que público, serão visíveis a partir da análise do termo em (seus) contextos de uso. Entretanto, antes de se entrar na segunda parte do capítulo, que versará justamente sobre o uso do termo performance em contextos diversos, cabe ainda um breve panorama sobre o assunto. Na próxima página, apresenta-se então um quadro (Quadro Sinóptico 1) com o resumo das informações obtidas pelo estudo da palavra performance para dentro dela mesma, desde seus significados etimológicos, das acepções encontradas em dicionários de definição e sinônimos, e dos sentidos atribuídos a partir de seus morfemas.

	Etimologia	Definição	Morfema
Surgimento	De 1300 até 1970 surgem novas acepções para a palavra, estas serão apresentadas e identificadas cronologicamente no parâmetro Funções/ Usos/ Objetivos.	Acepção contemporânea derivada do Inglês.	Duas origens possíveis, variando seu significado: anglo-normanda ou do francês antigo.
Propositor			
Funções/ Usos/ Objetivos	1300: surge o verbo <i>to perform</i> derivado do francês <i>parfornir</i> significando fornecer completamente; Austin, em acepção contemporânea, identifica como verbo correlato do substantivo ação; 1500: coisa realizada; 1600: ação de realização de uma peça; 1700: entretenimento público; 1970: linguagem artística; qualquer forma de interação humana.	Como sinônimo variando de acordo com a situação: desempenho; realização; façanha; execução; resultado obtido em cada uma das exibições em público; rendimento.	
Ideologia/ Perspectiva			
Acepção/ significado/ sentido	Ação, resultado ou processo desempenhado de modo completo para um público.	Ação, resultado ou processo desempenhado de modo completo para um público.	Anglo-normanda: ação que atravessa uma forma; movimento através do qual se estabelece um formato à ação; maneira que a ação acontece. Do francês antigo: ação ou estado de fornecer completamente.
Características	Depreende-se (são específicas) de cada contexto em que acontece.	Depreende-se (são específicas) de cada contexto em que acontece.	Depreende-se (são específicas) de cada contexto em que acontece.

Quadro Sinóptico 1 – Significados etimológicos, acepções de dicionários de definição e sinônimos, e sentidos morfológicos.

Até aqui, afirma-se que a performance implica uma ação, um resultado ou um processo, desempenhados de modo completo, para um público. Parte-se agora para prospectar, em campos diversos do conhecimento, como cada um se apropriou da palavra, com vistas a extrair daí, novos subsídios para a definição própria de Performance de Professor de Música, que se busca.

1. 2 AMBIENTES E EMPREGOS

Diversas são as áreas de conhecimento, nas quais o conceito de performance tem se evidenciado, gerando diversos contextos de emprego para a palavra. Conquergood⁶ (*apud* PEREIRA, 2012), classifica a performance em três contextos que operam de forma interdependente (PEREIRA, 2012)⁷: Aplicado, Analítico e de Realização. No Contexto Aplicado, que corresponde à esfera da comunicação, entende-se a natureza da performance

6 Dwight Conquergood (1949-2004), etnógrafo americano.

7 Pereira (2012, p. 292) define contexto como a “perspectiva a partir da qual um mesmo objeto, em nosso caso a performance, pode ser lido, abordado”.

como um tipo de enunciação, ou seja, decorre de características específicas da linguagem, na qual uma dada realidade é criada a partir da forma como se a diz, isso é, o enunciado cria a realidade⁸. Encontram-se aqui os estudos das *noções de atos de fala*, do filósofo John Austin; e da *performance da oralidade*, de Paul Zumthor, linguista e historiador suíço. Em tal contexto, a palavra toma a centralidade, e isso ocorre por dois caminhos distintos: no primeiro, o de Austin (1990), a própria ação de dizer uma palavra “per-forma” uma existência concreta, isso é, atravessa a forma e funda o que está sendo dito; logo, dizer é fazer. A essa ação de realizar a partir do proferimento de uma sentença, Austin (1990) denomina Ato Performativo. No segundo caminho da centralidade da palavra, Zumthor (*apud* Pereira, 2012) trata da performance do texto literário e, assim, falas em versos fazem emergir realidades; logo, dizer é revelar. Para Glusberg (*apud* PEREIRA, 2012), a performance como linguagem torna o corpo consciente de si, funcionando como uma forma de comunicação especular, altamente crítica e desalienante; contudo, justamente por isso, é também preciso lembrar que o ato, em si, poderá tornar-se próprio e “dizer-se por si mesmo”, assim como também poderá tomar esse corpo para si e o conduzir por seus próprios caminhos, sofisticando-se e tornando-se fugidia a própria experiência. Então, é assim que se adentra aos dois outros contextos de Conquergood, para performance.

O Contexto Analítico tem por campo de ação a interpretação das relações entre a Arte e a Cultura. A performance, neste sentido, é uma encenação; a linguagem, aqui, não tem intencionalidade, nem o corpo tem consciência. A centralidade, neste caso, está na ação social, essa sim, entendida como performance. Segundo Icle (2013), a obra de Goffman, intitulada *The presentation of self in everyday life*, de 1959, é geminal para o que, posteriormente, Schechner (diretor de teatro) e Turner (antropólogo) desenvolveriam como os Estudos da Performance. Ao contrário da tradução dada ao título da obra de Goffman (*A representação do eu na vida cotidiana*), a tradução correta para o termo *presentation*, sugere Icle (2013, p. 13), seria *A apresentação* ou *A presentificação do eu na vida cotidiana*. Isso porque, nesse contexto, o Analítico, interessa estudar o *como* as pessoas agem, e não *o que* elas fazem, na encenação resultante do instante que passa, quando em contato umas com as outras.

O último contexto correspondente à classificação de Conquergood (*apud* PEREIRA, 2012) para performance, o de Realização, ocorre já na dimensão da Arte, em que o campo de estudo é o da criação artística. Quanto à sua natureza, essa modalidade de expressão, a

⁸ Neste contexto, o enunciado é mais do que um discurso sobre, ele é a própria realidade, seja ela gerada ou revelada, a partir da fala.

artística, têm características estéticas específicas, as quais gozam do privilégio de poderem ser submetidas à intencionalidade, mesmo que essa seja a de não ter intenção alguma, como no caso de obras de tendência Aleatória, e apesar do eventual ônus de se perder o controle sobre tal opção. Assim, o artista escolhe, por exemplo, se vai representar, encenar, viver efetivamente... E, por isso, ele pode optar pela atuação em detrimento da encenação, ou seja, o artista, quando no palco, está *vivendo* a própria realidade de sua atuação, e não fazendo uma interpretação de realidades. Decorrência de tal opção é, que as situações ordinárias, do dia-a-dia, são potencializadas, de modo a se tornarem não mais meramente ordinárias (talvez o exemplo mais conhecido de todos seja o do vaso sanitário que Duchamp denomina fonte e assina como obra de arte), mas especiais e únicas. Interessa, desse modo, a finalidade e a intencionalidade de geração do ato, sabendo-se que, neste contexto, o corpo passa, de modo concomitante, a ser o discurso, a obra de arte, o meio e o fim da intenção do artista na produção de sua obra.

Ao encerrar essas primeiras palavras sobre os diversos contextos da performance, cabe esclarecer que se está considerando, *a priori*, que a fala do professor de Música não é presentificada unicamente na palavra (Contexto Aplicado), mas também na ação social que envolve seus atos em e por Música (Contexto Analítico), e no viver de sua própria musicalidade (Contexto de Realização). Os autores que tratam de componentes essenciais a esses debates são citados, recorrentemente, no campo da Arte, da Educação e de modo esparso, da Música. Por essa razão, escolheu-se organizar esta segunda parte deste primeiro capítulo, rumo à definição de Performance de Professor de Música, a partir dessas três Áreas do Conhecimento, tomadas como ambientes e contextos de emprego do conceito e da palavra performance. Nenhum deles servirá, por si só, à definição buscada; todavia, entende-se que, num jogo metodológico entre contextos justapostos e interseccionados, serão de grande utilidade para o estabelecimento da moldura, dentro da qual o próprio quadro Performance de Professor de Música se fará ver.

1. 2. 1. Estudos e Arte

Os Estudos da Performance⁹ e a noção intelectual de Arte da Performance são originários de um mesmo período histórico (década de 1970), ambos extrapolando as fronteiras disciplinares. Os Estudos da Performance foram desenvolvidos pelo diretor de teatro Richard Schechner (1934 -), que, influenciado pela leitura de Goffman (1959), utiliza pela primeira vez o conceito de performance como atividade humana, em artigo publicado em 1966, no *journal* *The Tulane Drama Review* (TDR), volume 10, número 4 (VIEIRA e SALGADO, 2012, p. 21). A leitura da entrevista concedida por Schechner à Vieira e Salgado (2012) é esclarecedora do contexto particular, no qual o autor desenvolve seu trabalho. Em termos de prática, se assemelha, é do mesmo período, e utiliza a mesma linguagem da Arte da Performance. Suas análises teóricas imprimem um olhar antropológico ao assunto, olhar esse de quem reconhece o relativismo cultural, ponderando seus estudos e narrativas nessa perspectiva (SCHECHNER, 2006; VIEIRA e SALGADO, 2012). Ao definir o que é performance, Schechner (2006) identifica situações, nas quais ela se realiza, expandindo isso às acepções que o termo assume a partir delas:

Nos negócios, nos esportes, e no sexo, “realizar performance” é fazer algo no nível de um padrão – ter sucesso, ter excelência. Nas artes, “realizar performance” é colocar esta excelência em um show, numa peça, numa dança, num concerto. Na vida cotidiana, “realizar performance” é exhibir-se, chegar a extremos, traçar uma ação para aqueles que assistem. No século XXI, as pessoas vivem pelos meios da performance como nunca viveram antes (SCHECHNER, 2006, p. 28).

A título de curiosidade, cita-se, aqui, os oito tipos de situações que o autor categoriza como performance: 1. na Vida cotidiana – cozinhar, sociabilizar, “ir vivendo”; 2. nas artes; 3. nos Esportes e outros entretenimentos de massa; 4. nos Negócios; 5. na Tecnologia; 6. no Sexo; 7. nos Rituais – sagrados e temporais; 8. em Ação. Como o próprio autor reconhece, a construção dessas ou outras categorias depende da cultura em que se está imerso, ou que se adota como ponto de partida para a criação delas. Como já dito, para esta pesquisa, optou-se por considerar a performance em contextos, sendo a obra de Schechner (2006) um deles. Também para este autor, “realizar performance” pode ser entendida em relação à intenção dada à atuação, classificando-a em três diferentes tipos: sendo (being); fazendo (doing); mostrando o fazendo (showing doing) e explicando o “mostrando fazendo” (explaining

⁹ O termo Performance Studies, não raramente, é mantido em seu original, em Inglês.

“showing doing”). O primeiro, sendo, refere-se à atividade que se faz de modo não consciente, própria do dia-a-dia, como: acordar, tomar café da manhã, ir trabalhar, etc. É, portanto, a existência por si mesma, uma categoria filosófica. O segundo, fazendo, reporta à ação consciente desempenhada no dia-a-dia, mas sobre a qual não se reflete. Por exemplo, a bailarina dança, o marceneiro produz móveis, o garçom atende os clientes, etc. Nesse sentido, trata da atividade de todos os que existem, os quais expõe o mostrando fazendo (desempenho), que, por sua vez, é o terceiro tipo da intenção dada à atuação. Essas duas últimas estão sempre em fluxo e são correlatas, como propõe Heráclito, pensador originário¹⁰. Por fim, no explicando o “mostrando fazendo”, evidencia-se o momento em que as ações feitas de modo consciente (ou não) passam a ser entendidas em uma perspectiva analítica. Exemplos aqui seriam as análises tanto da atividade da bailarina, que quando no palco realiza uma performance artística vivida no momento, ou seja, *é* performance; como a da atividade do garçom, por outro lado, que funciona *enquanto* performance, posto que sua realização é gerada e implica outras intenções humanas, que não o próprio ato em si mesmo. Ao se explicar o “mostrando fazendo”, atinge-se o esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo enquanto performance, chegando-se, assim, aos Estudos da Performance conforme proposto por Schechner (2006).

O que é perceptível ao entrar em contato com o trabalho desse autor é que há mais de uma dimensão na performance: a da existência (interior), a da ação (concreta, e “aberta”), e a do esforço reflexivo (contextualizado e observado de fora, o que implica perceber-se fora e dentro de um contexto dado). O autor destaca quatro funções para a performance: marcar identidades, dobrar o tempo, remodelar e adornar o corpo, e contar histórias. Elas acontecem em três situações sociais diferentes: na arte, nos rituais e na vida cotidiana. Retomando a busca por determinar funções para a performance, mais adiante na obra, Schechner (2006, p. 46) elenca sete: 1. Entreter; 2. Construir algo belo; 3. Formar ou modificar uma identidade; 4. Construir ou educar uma comunidade; 5. Curar; 6. Ensinar, persuadir e/ou convencer; 7. Lidar com o sagrado e/ou profano. Na perspectiva das quatro primeiras funções e das três situações sociais, em que ocorrem performances, Schechner (2006, p. 28) introduz o conceito Comportamentos Restaurados, que são “comportamentos duas vezes experienciados, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam”. Com isso, o autor reforça a ideia de que o treino e o ensaio extrapolam as ações artísticas, sendo também parte da vida cotidiana.

¹⁰ Para Heráclito não se pode pisar duas vezes no mesmo rio, pois o fluxo da correnteza faz do rio sempre um novo rio.

Logo, aprende-se comportamentos culturais, ajustando-se “papéis da vida” às circunstâncias sociais e pessoais, que surgem na realidade. É importante esclarecer, contudo, que embora as performances sejam conjuntos de comportamentos restaurados, generalizável ao nível teórico do estudo destes comportamentos, nem toda ação (evento) é de performance, posto ser essa específica e diferente, única e assim reconhecida em seu próprio contexto. Entende-se, aqui, que seu “ineditismo” consiste precisamente disso: de “estar em função do contexto, da recepção, e das ilimitadas maneiras, sob as quais, as parcelas de comportamento podem ser organizadas, executadas, e mostradas” (SCHECHNER, 2006, p. 29).

Schechner reúne também um conjunto de autores que trabalharam com o termo performance, como o já citado Goffman (1959, p. 15/16 *apud* Schechner, 2006, p. 29), para quem “uma performance pode ser definida como toda e qualquer atividade de um determinado participante em uma certa ocasião, e que serve para influenciar de qualquer maneira qualquer dos participantes”. Por outro lado, traz também Carlson (1996), que explica a performance a partir de uma visão crítica. Para esse segundo autor trazido por Schechner, as possibilidades de entendimento de um evento cotidiano como performance tendem a extrapolar os limites do mensurável, no campo de estudo das relações entre signos e seus referentes:

O termo “performance” tornou-se extremamente popular nos últimos anos, em uma variada gama de atividades, nas artes, na literatura, e nas ciências sociais. Com sua popularidade e seu uso têm aumentado, também aumentou um o [sic] complexo corpo de escritos sobre a performance, que tentam analisar e entender que tipo de atividade humana é isto [...] O reconhecimento de que nossas vidas estão estruturadas de acordo com modos de comportamento repetidos e socialmente sancionados cria a possibilidade de que toda atividade humana pode potencialmente ser considerada enquanto “performance”, ou que pelo menos, toda atividade carrega consigo uma consciência disso [...] Se considerarmos performance como um conceito essencialmente contestado, isto nos ajuda a entender a futilidade de procurar campos semânticos dolorosos para cobrir tantos usos disparados e seminiais, como se fosse a performance de um ator, de um escolar no jardim da infância, de um automóvel (CARLSON, 1996, p. 4/5, *apud* SCHECHNER, 2006, p. 31).

Seguindo adiante em seu trabalho de explicar o que é performance, Schechner (2006) se detém mais aprofundadamente no conceito de Comportamento Restaurado. E tem-se aí, importante referência, da qual este trabalho se utiliza: as unidades semânticas que nos interessam destacar consideram comportamento restaurado como um comportamento que: se vive; pode ser rearranjado ou reconstruído; é o processo de todos os tipos de performance. Em suma, “sou eu me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”; ou “como aprendi”. Nesse sentido, “as unidades de comportamento que contém meu

'eu'; não foram por 'mim' inventadas. Por outro lado, e bastante ao contrário, posso experimentar ser 'além do que sou', 'não eu mesmo', ou 'dominado' em transe” (SCHECHNER, 2006, p. 33). O autor assume, então, que um comportamento restaurado é, ao mesmo tempo, simbólico e reflexivo (tomando a ideia de Geertz, para quem as ações simbólicas são as que significam). Destaca-se, ainda, duas considerações sobre os comportamentos restaurados, na performance: são comportamentos conscientemente vividos; e a maior parte deles têm por autor um coletivo anônimo.

Na sequência, e indo além do conceito de Comportamento Restaurado, também interessa a este trabalho a diferenciação que o autor faz entre o que *é* e o que pode ser considerado *enquanto* performance e o conceito de indeterminação. Com relação ao confronto *é X enquanto*, Schechner afirma, então, que para que algo seja performance, é preciso que a convenção, por contexto histórico e social, e/ou por uso e tradição, assim o definam. Schechner (2006) ressalta, na perspectiva teórica que se propõe a fundar, que toda a ação é performance em potencial, e que não “existe nada inerente a uma ação nela mesma que a transforme numa performance ou que a desqualifique de ser uma performance” (SCHECHNER, 2006, p. 38). Quem determina, portanto, o que *é* ou *não é* performance, e o que pode ser entendido *enquanto* performance ou não é o contexto (histórico, cultural, social), no qual esta ação acontece. A par dessa posição, Schechner (2006) introduz também o conceito de Indeterminação¹¹, utilizado por John Cage em suas composições. Cage, diga-se de passagem, é um dos grandes influenciadores que contribuíram para a criação da performance enquanto linguagem artística.

Em 1962, Yves Klein *saltou no vazio*, publicando a foto de um corriqueiro gesto em um manifesto contra a NASA e suas expedições à lua (GLUSBERG, 2011). Antes disso, em 1952, John Cage organizara uma ação artística sem roteiro e sem título (passou a ser conhecida como *Untitled Event* (<http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/performance-art-101-black-mountain-college-john-cage-merce-cunningham>); ou *Theater Piece No. 1* (http://www.moma.org/explore/inside_out/2014/01/03/composing-silence-john-cage-and-black-mountain-college-3) na Black Mountain College¹², acontecimentos que, no século XX, inauguraram a fase histórica das performances, culminando com a Arte da Performance (GLUSBERG, 2011, p. 23). No primeiro evento, o artista foi posto em evidência como

¹¹ Leitura metafórica do Princípio da Incerteza, proposição de Werner Heizenberg, físico alemão que reformulou a Física Quântica.

¹² Instituição estadunidense de ensino superior com foco nas Artes e que abrigou professores da Bauhaus.

protagonista e obra em si, numa atitude aparentemente comum do dia-a-dia que se converteu em artisticamente denunciativa; contudo, isso tem origem em tempos ainda mais remotos, até mesmo que o de meados do século passado, pois a “origem dessa ideia, do uso do corpo como sujeito e força motriz do ritual, remonta aos tempos antigos” (GLUSBERG, 2011, p. 11). Já no segundo evento citado, “ninguém recebeu instruções sobre como ou o que fazer; simplesmente Cage distribuiu uma “partitura” indicando momentos de ação, quietude e silêncio” (GLUSBERG, 2011, p. 25-26). E nele se buscou, de modo intencional e amalgamado ao instante, a fusão total de cinco artes (Teatro, Poesia, Pintura, Dança e Música) – fato considerado surpreendente, na época.

Assim, na sequência nasce o que se está tratando neste ponto do trabalho, qual seja, da performance enquanto linguagem artística e que conduz ao gênero artístico Performance (GLUSBERG, 2011), o qual se tornou independente a partir do início dos anos 1970. Glusberg (2011) identifica três grandes períodos que contribuíram para o que ele entende por Arte da Performance: uma pré-história que remonta aos rituais tribais; uma segunda pré-história recente relacionada aos movimentos artísticos pré, durante e dos pós guerra; e uma fase histórica já com características do uso do corpo como objeto da arte e da fusão das artes. Embora considerando a posterior influência do *Kabuki* e do *Nô*¹³, a pré-história da performance teria se iniciado nos rituais tribais, passado pelos *mistérios medievais*, seguidos pelos espetáculos organizados por Leonardo da Vinci (séc. XV) e Giovanni Bernini (c. 1600). Na pré-história recente, performances são utilizadas em movimentos surgidos em contextos de efervescência cultural e transformações na posição da arte (ver Quadro 1). Futurismo (Itália), Dadaísmo (França e Rússia), Surrealismo e Bauhaus (Alemanha) surgem no período das guerras, produzindo manifestos, provocando mudanças nas concepções estéticas até então aceitas. Futuristas e dadaístas, oriundos das mais diversas artes, “poetas, pintores, dramaturgos e músicos denunciavam a estagnação e o isolamento da arte de então” (GLUSBERG, 2011, p. 12) propunha-se, então, à abertura das formas de expressão artística, diminuindo a distância entre vida e arte, transformando os artistas em mediadores de um processo social.

13 Formas do Teatro Japonês (<http://www.br.emb-japan.go.jp/cultura/kabuki.html>).

Movimento			
	Futurismo	Dadaísmo	Surrealismo
Período	Pré-guerras e durante a I Guerra Mundial	Pós-guerra	Manifesto de 1924
Contribuição	Rompimentos com os padrões artísticos da época	Postura política	Saída da provocação (através da estética), para criar obra de arte (nova linguagem artística); não fazem performance, mas empregam os princípios estéticos dessa linguagem artística.

Quadro 1 – Resumo dos movimentos artísticos da pré-história recente da performance, segundo Glusberg (2011).

A escola de Bauhaus, fundada em 1919, na Alemanha, teve influência importante no aparecimento da performance enquanto linguagem artística. Não apenas porque foi de lá que vieram parte dos professores da Black Mountain College, mas principalmente porque seu objetivo era o de buscar uma fusão entre as artes e os artesanatos, diminuindo as distâncias entre a arte e a evolução industrial (GLUSBERG, 2011). Esta vontade de aproximação entre vida e arte segue sendo buscada, aparecendo de modo ainda mais contundente, no que se considera os primórdios da performance enquanto linguagem artística, os *happenings*. Allan Kaprow¹⁴ (1983, *apud* SCHECHNER, 2006, p. 40) situa duas vanguardas históricas para a Arte Ocidental: uma que entende a arte como arte e outra que assegura que a arte está conectada à vida. Segundo o autor:

aquele que faz arte como arte tende a ser um especialista; aquele que faz arte como vida, um generalizador. [...] A arte como arte de vanguarda ocupa a maior parte de sua atenção com os artistas e o público. Ela normalmente é tida como séria, e uma parte da principal tradição histórica da arte Ocidental, na qual a mente está separada do corpo, e o indivíduo está separado do público, e a civilização separada da natureza, e cada arte está separada da outra (KAPROW, 1983, *apud* SCHECHNER, 2006, p. 40).

Para Kaprow, tal ponto que se esquece de ser Arte e passa a ser vida, confunde-se com ela, sem possibilidades de distinguir fronteiras. Isso torna o artista um ser que vive a Arte, esquecendo-se, até, da função “burocrática” de ser artista e passando a simplesmente ser:

ao contrário das interpretações formalistas e idealistas da arte, o diálogo principal daqueles que fazem vida como arte não é com a arte, mas com tudo o que resta, onde um evento sugere outro. Se você não sabe muita coisa sobre a vida, você vai perder a maior parte do significado da arte como vida. Com certeza, nunca se sabe ao certo se um artista que cria arte como vida de vanguarda é um artista (KAPROW, 1983, *apud* SCHECHNER, 2006, p. 40).

Em 1965, mais de cinquenta autores assinaram uma declaração definindo os *happenings*:

Articula sonhos e atitudes coletivas. Não é abstrato nem figurativo, não é trágico nem cômico. Renova-se em cada ocasião. Toda pessoa presente a um *happening*

14 Artista de fundamental importância para a configuração dos *happenings* ao final da década de 1950, início de 1960.

participa dele. É o fim da noção de atores e público. Num *happening*, pode-se mudar de “estado” à vontade. Cada um no seu tempo e ritmo. Já que não existe mais uma “só direção” como no teatro ou no museu, nem mais ferres atrás das grades, como no zoológico (GLUSBERG, 2011, p. 34).

Concorre também para este conceito de arte tirada da vida a *Live Art*, que tem esse nome porque é viva. Todavia, não apenas porque envolve a participação direta de quem, antes, era apenas o público expectador, mas também porque, além disso, produz a partir da existência cotidiana. Nesta linha sucessória dos precursores da performance, demonstrada de modo panorâmico, a última grande contribuição do que se entende por performance enquanto linguagem artística vem da *Body Art*. Com essa proposta artística, que agrupa diversas tendências internas, o corpo passa de instrumento à objeto da arte. Portanto, não mais se trabalha com o corpo, mas com o discurso do corpo (GLUSBERG, 2011), criando-se significados que decorrem da transformação do próprio corpo do artista em sua própria obra. Nessa forma de expressão, sujeito e objeto de sua arte se constituem e se fundem num mesmo fenômeno.

Conclui-se, então, que performance enquanto linguagem resulta do aglutinamento de um conjunto amplo de diversas e diversificadas formas de manifestação artística. Em separado, essas pequenas e contínuas mudanças possibilitaram a transformação na forma de entender a Arte, marcando singularmente por cada um dos movimentos artísticos surgidos no início do século XX; em seu conjunto, provocaram rupturas que trouxeram como consequência:

- 1) Transposição da noção de uma Arte apartada da vida para uma Arte que é a própria vida;
- 2) Resgate de uma função ritual para a Arte;
- 3) Consideração do corpo como objeto artístico e não apenas como instrumento de fazer Arte; e
- 4) Envolvimento cada vez mais crescente do público na (criação da) obra.

Por todo o conjunto de modificações e assimilações dos acontecimentos apresentados, chega-se à aceção do que a linguagem artística Performance deve ser compreendida em sua natureza fugaz, contextual, momentânea. Glusberg a define como

um questionamento do natural e, ao mesmo tempo, uma proposta artística. Isso não deve causar surpresas: é inerente ao processo artístico o colocar em crise os dogmas – principalmente os dogmas comportamentais – seja isso mediante sua simples manifestação ou através de ironia, de referências sarcásticas etc (GLUSBERG, 2011, p. 58).

Antes que se avance na caracterização do que é a linguagem artística da performance, é importante dizer que parte de seus processos poéticos e resultados estéticos¹⁵ não serve como parâmetro para a análise, a qual se está propondo fazer neste trabalho; entretanto, os princípios decorrentes dela se fazem extremamente pertinentes ao tema da elaboração de uma performance de professor de Música. Para esclarecer as relações entre processo poético, resultados estéticos e princípios decorrentes disso, utilizar-se-á para tal elaboração, então, de uma técnica própria desta linguagem, a *Collage*. Enquanto procedimento, *Collage* é a “justaposição de elementos contrastantes ou mesmo incongruentes” (PEREIRA, 2013, p. 28), cujos resultados – em linguagem metodológica, dados gerados – serão não os de um discurso normativo, mas sim gerativo. Busca-se, com essa livre-associação própria da técnica da *Collage*, entregar ao leitor *imagens discursivas* presentes nas obras analisadas¹⁶, para que, por meio dos interstícios das justaposições oferecidas por elas, sejam eles preenchidos ou vazios, o próprio leitor construa significados transferíveis ao que se está buscando expressar. Não se trata, assim, da reprodução das ideias dos autores, posto não se referir a um recorte transparente do pensamento de nenhum deles e nem de ambos, em seus acréscimos ou contrastes; mas, sim, trata-se de uma reorganização de um todo anteriormente dado, de modo a dialogar com a pesquisa que se está desenvolvendo, gerando um terceiro discurso, de autoria da pesquisadora. Essa digressão consciente visa expor o leitor ao próprio processo enquanto acontecimento instantâneo, permitindo-se a ele seus próprios *insights*. Ao mesmo tempo, tal digressão visa também a aproximar esse leitor da obra, no caso, desta pesquisa. Isso seria, em expressão tradicional, aproximar o “público” do “palco”... Cria-se, aqui, então, uma situação inesperada para uma pesquisa que utiliza a ATD como ferramenta metodológica, caso desta, conforme visto na INTRODUÇÃO: ao invés de proceder diretamente a Unitarização – processo seletivo por meio do qual a pesquisadora poderia previamente condicionar modos de ver e, por consequência, induzir conclusões, a seu leitor, – parece que ela o mergulha, antes deste estudo racional e cognitivo, numa rápida e própria experiência de Performance... Aponta-se que, talvez, tal procedimento possa vir a ser, num futuro breve, ele mesmo uma metodologia de pesquisa; porém, de momento, apenas aparece como uma provocativa contravenção, que, espera-se, ajude o leitor a compreender o que a autora está tentando dizer.

15 No contexto deste trabalho, a poética está relacionada aos processos de produção e a estética às relações de consumo da obra de arte. Poética, portanto, se define pelo estudo da conduta criadora, cujos objetos são os processos de criação, com foco na relação artista-obra. Já a Estética lida com os estudos de recepção da obra, em seus mecanismos de fruição, com foco na relação público-obra (VALÉRY, 2011).

16 *A Arte da Performance*, de Glusberg (2011) e *Performance como Linguagem*, de Cohen (2011).

Glusberg (2011, p. 59) afirma que a “[...] performance não nos apresenta estereótipos preconcebidos e sim criações espontâneas e verdadeiras”, vista como um fenômeno de arte-corpo-comunicação, que permite ao artista propor “esquemas e estruturas de comportamentos frente a um receptor que mantém expectativas relacionadas com sua própria imagem corporal, a qual entra em crise” (GLUSBERG, 2011, p. 66). Para que isso efetivamente ocorra, novas vias de acesso à comunicação artística são buscadas, colocando o *performer* “em contato com o seu corpo e o espaço circundante” (GLUSBERG, 2011, p. 67). As formas de uso e os fins desse processo de criação que justapõe elementos sem nexo é uma das características poéticas que revela contrastes entre o que se espera de um artista e o que se espera da atuação de um professor de música. Isto porque, enquanto a linguagem artística performance promove a consciência por intermédio da ruptura, distanciando-se das narrativas coerentes, provocando o público a sair de seu estado de inércia para com a vida, e evocando atitudes políticas de rompimento com os padrões (sociais, culturais, corporais) vigentes; um dos aspectos que tornam a performance uma ação pedagógica, segundo Nunes (2005), é a conexão da obra musical com os eventos da vida da criança e a sensação de que também ela será capaz de executá-la naquele momento presente, e com possibilidade de melhorias em um futuro próximo. A linguagem artística da performance, portanto, promove uma poética do desassossego, é no que choca e desacomoda, inclusive no âmbito do corpo físico, que reside o processo de criação desta linguagem artística. A performance pedagógica, por sua vez, promove uma condição de reconhecimento e pertença que possibilita o desenvolvimento do aluno. Assim, a instabilidade própria dos processos de criação (VALÉRY, 2011) é sustentada pela estabilidade de se saber em ambiente seguro, em que não há erros e acertos, mas ideias e ações coexistindo. A par disso, contudo, a proposição de quebra dos estereótipos dada pela performance enquanto linguagem artística também encontra eco no contexto de criação da canção infantil, ao menos nas que seguem os princípios composicionais CDG (NUNES, 2005), pois estas respeitam as atitudes espontâneas e verdadeiras da criança. Impõe-se, então, a noção de liberdades e limites, de responsabilidade e comprometimento, já discutidas na dissertação de mestrado de Leonardo de Assis Nunes, intitulada *Composição de Microcanções CDG no PROLICENMUS – Uma Discussão sobre o Confronto entre Respostas por Antecipação e Liberdade para Criar*. Em sua performance, o professor entende as canções como molduras provocativas e geradoras, ao invés de obras acabadas (NUNES, 2005, p. 15); mas também não pode abandonar por completo os rumos da produção com o mesmo

ímpeto, com a mesma coragem e com a mesma liberdade inconsequente, que o artista de ruptura, eventualmente, poderá fazê-lo. Portanto, entende-se que a distinção esteja apontando para questões de Ética¹⁷. Assim:

- 1) A interferência criativa da criança é parte do processo de criação da obra em si;
- 2) O acolhimento e a articulação de todas as ideias de todos são partes do todo coerente da peça em criação; e
- 3) Os resultados obtidos devem ser libertadores; mas, acima de tudo, são educativos, logo, mesmo com o tanto de “imposição disciplinadora” que isso possa acarretar.

Assim entendidas, ideias de performance do artista confrontam ideias características dos limites intrínsecos a essa performance do professor de música, mesmo com o tanto de domínio sobre si e sobre a situação, que o artista deve manter, nos termos discutidos por Glusberg (2011). As implicações estéticas de ambos comportamentos serão retomadas mais adiante.

Todavia, há, na perspectiva artística da performance enquanto linguagem, no âmbito de uma performance de professor de música, um tempo interno da experiência, subjetivo, próprio de cada performance, sendo impossível sua repetição; é um ato de comunicação sujeito às circunstâncias e à situação em que o trabalho se dá, não podendo ser visto isolado do seu contexto, pois guarda forte associação com seu meio cultural (GLUSBERG, 2011, p. 72). E isso não consiste só em um mostrar ou ensinar; para além disso, envolve mostrar ou ensinar com um significado (GLUSBERG, 2011, p. 73), caracterizando-se por um ato verdadeiro de comunicação, de transmissão de significado (GLUSBERG, 2011, p. 76). Assim, o respeito ao tempo interno da experiência, enquanto princípio, assemelha-se ao que se espera de uma performance de professor de música; contudo, mais uma particularidade se apresenta: para além do que a experiência em si, o que se pensa característico nesta atuação é o respeito do tempo de cada um *na* experiência. E isto equivale a dizer que, muito mais do que a transmissão de significado, o que está em jogo é a produção de sentidos, ou seja, do que cada um é capaz de ser, criar de si e para si, como resultante de uma experiência que é coletiva. A explicação de Nunes (2005) sobre a canção infantil ilustra o que seja a produção de sentidos no contexto desta pesquisa:

Ela deve evocar e explicar sensações (pesos, cheiros, cores, formas, temperaturas, texturas, dimensões de espaço, velocidades...) e sentimentos (alegria, tristeza, compaixão, raiva, nojo, curiosidade, coragem, amor...). Pode promover comportamentos (disciplina ou rigidez, boas ou más maneiras...) e conhecimento

¹⁷ Entendida como essência do agir (CASTRO, 2004); relativo à conduta.

(ampliação da capacidade de pensar e comunicar-se, aquisição de novas linguagens, contato com diferentes estilos e contextos...). Pode e deve ser aproveitada em apresentações escolares; mas mesmo em tais ocasiões, o compromisso com o público não deve ser maior do que o compromisso com o interesse autêntico e o tempo de desenvolvimento pessoal de cada criança que dela participa (NUNES, 2005, p. 15/16).

Nesse instante, um outro aspecto de sutil, mas fundamental distinção se impõe em relação ao uso e função do corpo. Entregar no corpo o seu “recado” e produzir no outro a capacidade de “se saber” é tarefa de ambos e exige, tanto do artista como do professor, que tenham postura crítica e saibam lidar com o inesperado. Também a função do corpo, tido como espaço de busca e encontro da consciência de si, se assemelha, nas duas situações. Assim, sendo o corpo unidade autossuficiente e instrumento de comunicação, contudo, na performance linguagem artística, como dito anteriormente, é mais do que instrumento para realização da obra; pode *ser* a própria obra. O artista pode então se colocar, em vista disso, no extremo das possibilidades de uso do seu corpo físico, chegando, inclusive, a comprometer sua integridade. Isso resultaria na possibilidade de até se admitir, quiçá esperar, superação teoricamente irrestrita de limites, por parte desse *performer*, em relação a seu próprio corpo; o que jamais seria aceitável por parte de um professor, de quem se esperaria maior cautela e contenção. Em termos de pudor no uso, no plano concreto e material, então, é que parecem ser distintas as expectativas que se tem em relação aos corpos de *performer* artista e *performer* professor. Mas... de que pudor e prudência se estaria falando?

Para Glusberg, o *performer* deve “... induzir, em suma, o público a tomar consciência de suas próprias impossibilidades e as assumir. O equilíbrio da balança, que é medido em cada performance, está justamente relacionado com este ato de assumir” (GLUSBERG, 2011, p. 103). E o próprio autor alerta que é “indispensável esta plena e nítida consciência de si próprio, para governar a nave e evitar que seja ela que nos governe” (GLUSBERG, 2011, p. 83). Afinal, a “dimensão mágica da arte não provém do mero acaso ou ignorância; vem da reflexão que, antes de impedir a magia, permite chegar até ela” (GLUSBERG, 2011, p. 84). Salvaguardada diferença anteriormente mencionada, repetem-se semelhanças entre ambos: “induzir o público a tomar consciência [...] e assumir. [...] O equilíbrio relacionado com esse ato de assumir.” Porém, mais uma vez a pergunta se impõe, cuja resposta emerge de si mesma: onde estaria a diferença, entre os *performer* artista e o professor, em relação a seus corpos? Na auto-consciência necessária às duas condutas, que parecem encontrar seu ponto de diferenciação no ato de decidir sobre *exatamente o quê* assumir. Do *performer* artista, em sua condição de atuação pública, espera-se que crie no expectador a capacidade de que este se assuma em suas **impossibilidades**; por outro lado, no caso

do PROLICENMUS, *locus* empírico desta pesquisa, o professor foi conduzido a “assumir-SE” para, em sua performance pedagógica, produzir no aluno a capacidade de criar a si mesmo, ou seja, de identificar e desenvolver suas **potencialidades**.

Em uma instância complementar ao discurso presente na obra de Glusberg (2011), Cohen (2011) estabelece relações entre a Arte da Performance¹⁸, o Teatro e outras artes. Performance é, para este autor, arte de fronteira, que rompe convenções e formas estéticas, gerando um movimento ao mesmo tempo de quebra e de aglutinação. Nesse contexto, o *performer* encena, não representa¹⁹. Cohen situa assim a performance em uma perspectiva estético-ideológica, como expressão anárquica que visa escapar de limites disciplinantes (COHEN, 2011, p. 31), revelando-se como uma linguagem de experimentação, Arte de Transcendência. A performance enquanto linguagem artística seria, portanto, partidária de uma estética da não-arte, ideologicamente filiada, desta feita, ao anarquismo. Parece emergir daí um confronto com o trabalho do professor, que talvez não poderia ser caracterizado como performance... Mas tal questão precisa ser examinada de mais perto. Às afirmações dadas, que se pode tomar como um resumo do pensamento do autor sobre a performance, deve-se oferecer ponderações sobre a questão da acepção da palavra Estética e seus significados apresentados. Como atribuição dos limites do que pode ser considerado belo, a negação de um resultado artístico no sentido convencional do termo é explícita. Destarte, entende-se que uma *estética da não-arte* busca provocar sensações no consumidor da obra, as quais estejam em outra dimensão, que não a do *arrepio estético*²⁰, do encantamento pela obra. Porém, no contexto do ensino, ainda amparado por Nunes (2005, p. 17) e suas concepções sobre a canção infantil, o belo “é sua graça, seu carisma e o prazer que promove ao ser cantada”. Logo, no sentido das características frutivas das obras produzidas, há uma enorme diferença entre a atuação do *performer* artista e a do professor de música: a despeito de o princípio “objetivo” de ambos, qual seja, provocar sensações que “fogem a princípios disciplinantes”,

18 Arte da Performance ou performance enquanto linguagem artística são a mesma arte, mas analisada com perspectivas teóricas diferentes. A primeira, em obra de Cohen (2011), explica a performance artística a partir dos referenciais do teatro. A segunda, proposta por Glusberg (2011), ampara-se nas elaborações do linguista Saussure, teórico que contribuiu para o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma.

19 A encenação é constituída por uma tríade básica: atuante-texto-público. O atuante é aquele que coloca a ação em cena; o texto é o conjunto de signos dados; e o público desloca-se da situação de espectador para a de participante. A função de apreciar a obra dá, à cena, uma forma estética de arte. Enquanto a função de participar da cena cria uma forma ritual de espetáculo (Cohen, 2011).

20 Ainda que não se possa observar uma completa absorção da compreensão da Arte fora do âmbito da fruição do belo como bem de consumo, convém lembrar que o contexto de surgimento da performance enquanto linguagem artística é a década de 1970. Ou seja, o que à época fora considerado chocante, hoje, em certa medida, já está absorvido e entendido como belo. Este *arrepio*, portanto, deve ser entendido sempre em relação ao contexto estético de sua época.

ser comum aos dois contextos de performance e de haver reforço aos argumentos lançados quando se abordou as características poéticas de um e outro (p. 42), as expectativas em relação aos frutos decorrentes da experiência com o *belo* parecem divergir, voltando-se sobre a própria ideia do que seria aceitável ou não, como esse *belo*. Afirma-se, assim, que conceitos pertinentes à Estética são distintos, em Cohen (2011) e Nunes (2005). A opção da autora desta pesquisa recai sobre posições do segundo autor (graça, carisma e prazer), para efeitos da definição de Performance de Professor de Música, conforme buscado neste capítulo.

Avançando na exposição de semelhanças e contrastes da performance no contexto das artes e no do ensino de música, ressalta-se que Cohen (2011), ao situar a relação do público com a obra no universo da estética, também atribui aos expectadores uma função participativa no espetáculo²¹. Sob o ponto de vista da contribuição do artista [*performer*] para a sociedade e para a própria Arte, este faria um trabalho humanista, visando a libertar o homem de suas amarras condicionantes e a Arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema. A atuação da Arte estaria no campo da intervenção, devendo ser modificadora ao provocar transformação no receptor, ou seja, em quem a assistisse e/ou dela participasse ativamente, conforme anteriormente explicado. Precisamente neste princípio, o da participação do público, é que se diferencia sobremaneira as características poéticas e estéticas da performance enquanto linguagem artística e da performance do professor de música, conforme se está entendendo nesta pesquisa. Isso porque, na primeira, o público é convidado/ convocado por um artista a participar da (sua) performance, isso é, por esse artista deflagrada e que está em andamento, sendo esse público, portanto, parte de uma obra externa a ele e, como tal, é levado então a confrontar-se consigo. Nesse processo, se dá conta de quem é e entra em crise, desconstruindo padrões sociais adquiridos, e, em decorrência, se transformando ou se fechando. Mas na segunda, a performance só existe no estar com o outro, antes de tudo; logo, a obra, para existir, se funda na relação professor-aluno, aluno-colega, colegas-públicos eventuais. E as transformações desse público, constituído por alunos, se funde em processo concomitante de criação da obra e de criação de si mesmo. De certo modo, surge daí um processo infinitamente mais perigoso e definitivo, para o qual todo o professor precisa ser alertado e devidamente formado: é ao criar a obra, que o aluno cria a si mesmo; mas ele não é a obra de arte e nem passa a existir *enquanto* obra de arte. Tampouco ela existe *antes*, nem passa a

21 No entendimento da pesquisadora toda conduta que funciona como (pro)duto para criação de si e/ou de obra de arte está no campo da poética (AGAMBEN, 2012; MENEZES, 2014; VALÉRY, 2011).

existir *a despeito* dele²², como no caso da performance enquanto linguagem artística. Tal perspectiva garante um distanciamento físico e psíquico entre criador e obra, dando suporte ao processo de ensino-aprendizagem e ao de amadurecimento pessoal. Em vista disso, uma performance docente em Música conduz o processo poético de modo a permitir ao aluno, como participante ativo da ação de estar criando²³, tornar-se consciente de si e de suas potencialidades. E, apenas assim, assumir-se por intermédio de assumir sua canção criada, o que nela ainda precisa ser melhorado e o que dela poderá decorrer. Trata-se de uma parceria indissociável, mas distanciada o suficiente para garantir liberdade à coisa criada (criação, criatura) e ao criador.

A arte, no contexto da performance linguagem artística, tem por característica o uso de diversos veículos para comunicar-se com o público, sendo de natureza, portanto, interdisciplinar, além de ritualística. Sobre este último aspecto, o do ritual, ele se dá à medida que esta é Arte do que acontece naquela hora, com aquele grupo de pessoas, de acordo com a estrutura dada, posto que, na “performance existe uma ambiguidade entre a figura do artista *performer* e de uma personagem que ele represente” (COHEN, 2011, p. 58). Tal ambiguidade, advinda de uma também existência do si mesmo do *performer* frente à personagem que ele está representando, enquanto princípio da performance é questionada por Schechner *et al.* (2010). Sobretudo, no que se refere à performance no campo da Educação, o autor salienta que seria decepcionante ao aluno descobrir que “a pessoa que interpreta o Professor Schechner não é o próprio Schechner” (SCHECHNER, 2010, p. 31). Essa relação do si mesmo com a personagem, no que se pretende entender como performance no contexto do ensino de música, parece ser insuficientemente esclarecida por esses autores; mas é, na opinião desta pesquisadora, brilhantemente explicada por Mnouchkine, ela própria artista e formadora de artistas. Em entrevista à Ferál (2010), quando fala do que considera como uma das leis fundamentais do Teatro, afirma ser preciso “acreditar que interpretamos aquilo que somos, o que encarnamos, e crer naquilo que o outro encarna, (...)” (FÉRAL, 2010, p. 77). Com isto, pode-se aproximar os Estudos e a Arte da Performance da ideia contida nas palavras de Mnouchkine, construindo a premissa de que *é preciso ser o que socialmente se representa*. E vice-versa. A concepção cênica de que a personagem encarna no ator (MNOUCHKINE, 2011), criando nele um *estado de palco*, dialoga com a intenção

22 Conforme Nunes (2005, p. 17), “não existe canção para crianças, apenas no papel”.

23 Daí o sentido coletivo e compartilhado, sem o qual a ação de performance de um professor de música não existe.

pedagógica de Nunes (2005) para quem *toda aula tem que ser um espetáculo e todo espetáculo, uma aula*. Sob tal perspectiva, a performance do professor de música, para ser *musicalmente encarnada*, está co-existindo em um mesmo corpo de dimensão social, artística e psíquica... que precisa ser ao mesmo tempo descoberto (vocação), construído (habilidades) e desenvolvido (competências) permanentemente, e assumido (limites de comprometimento). Mais adiante, em 2. 3 PERCURSO DE FORMAÇÃO, se falará sobre as articulações entre esses três pilares.

Esclarecidas as similitudes e discrepâncias entre a performance enquanto linguagem artística e o que se entende por performance do professor de música, dada pela análise nas relações entre processo poético, resultados estéticos e princípios decorrentes de ambas, apresenta-se resumidamente as características da Arte da Performance. Ela acontece em espaços alternativos, que eliminam a separação física entre público e atuante. A técnica da *Collage*, por exemplo, funciona como estrutura da linguagem da performance, permitindo a reconstrução de ideias, propondo novas perspectivas para a vida: “O artista recriando imagens e objetos continua sendo aquele ser que não se conforma com a realidade. Nunca a toma como definitiva. Visa, através de seu processo alquímico transformação, chegar a uma outra realidade” (COHEN, 2011, p. 61). Sob este ponto de vista, o artista atua, não representa uma outra personagem, ou seja, põe em ato o seu ser sendo em prol de uma mensagem que busca ser comunicada. Em um contexto, cuja estrutura se dá por recorte (*Collage*), sem uma história que suporte a coerência cênica, a Arte funciona como obra aberta que depende do público para ser completada, para ganhar significado. Além disso, a “situação de *imprevisto* [...] reforça essa condição de participante do espectador, que se vê colocado numa observação que não é apenas estética [...] [proporcionando ao *performer*] a quebra com a representação e a aproximação com as situações da vida” (COHEN, 2011, p. 84). Para Cohen (2011), a acentuação do tempo real, da cena que acontece no instante presente, cria a característica de rito na performance, proporcionando uma comunhão com o público. Tendo, também,

uma característica de espetáculo, de *show*. E isso a difere do teatro. Esse movimento de “vaivém” faz com que o *performer* tenha que conduzir o ritual-espetáculo e “segurar” o público, sem estar ao mesmo tempo “suportado” pelas convenções do teatro ilusionista. É um confronto cara-a-cara com o público [...] que exige muito mais “jogo de cintura” ou pelo menos um treinamento diverso do teatro ilusionista [...] o atuante, à medida que não tem, como no teatro ilusionista, somente a personagem para mostrar, terá também que se “mostrar” [por isso, há que ser algo especial, estar no espaço cênico exige a capacidade de mostrar] algo diferente. A partir disso, o *performer* vai desenvolver suas habilidades pessoais (COHEN, 2011, p. 98 e 103).

Por isso, a “busca do desenvolvimento pessoal é um dos princípios centrais da Arte da Performance e da *Live Art*. Não se encara a atuação como uma profissão, mas como um palco de experiência ou de tomada de consciência para utilização na vida” (COHEN, 2011, p. 104). Como se está buscando demonstrar, a concepção da performance enquanto promotora de estados de consciência de si, exigindo do *performer* mais presença de si do que da personagem, que não separa de forma rígida arte e vida, encontra grandes pontos de contato com a proposta de performance do professor de música que se está emergindo deste capítulo. Finalizada a apresentação das ideias encontradas nos autores dos Estudos da Performance e da Arte da Performance, passa-se a tratar dos dois campos de atuação diretamente relacionados ao tema: Educação e Música.

1. 2. 2. Áreas Específicas

Neste subcapítulo debruça-se sobre a literatura dos dois campos de saber diretamente relacionados à performance de um professor de música. Para tanto, em um primeiro momento, explora-se o pensamento de autores da Educação e, em um segundo, da Música.

O exame dos significados presentes no termo performance e um panorama em contextos da Antropologia e das Artes permite que se avance de forma mais breve pelo uso do termo na Educação. Isso, porque boa parte da literatura na área de Educação, com a qual se teve contato, se utiliza de princípios presentes nas outras duas, tomando dos contextos anteriores tanto possibilidades de abordagem metodológica quanto propositiva de ações e discursos, com vistas a entender as implicações de um processo educativo que se dá na performance. A análise do material apresentado em *Performance e Educação: (des) territorializações pedagógicas*, organizado por Pereira (2013), servirá para pontuar o que se está afirmando. Embora não diretamente citados, ressalta-se a leitura dos artigos publicados na revista *Educação & Realidade* (2010), em volume dedicado à performance, como importantes para a compreensão do contexto em que se está utilizando o termo, ao migrar, agora, para a Educação. Todavia, embora havendo esse conjunto de acepções de performance que se assemelham, nos textos sobre os quais se irá discorrer, a leitura deles deixa transparecer singularidades dos contextos de cada uma. Entende-se, então, não ser prudente ignorar tais nuances detectadas.

Em texto que situa e aproxima a Performance da Educação, Icle (2013) relembra que essa relação se estabelece em países anglo-saxões, na década de 1980, tendo, no Brasil, maior visibilidade apenas nos últimos anos. Para além de suas corriqueiras acepções como espetáculo produzido no âmbito das Artes, artifício na Educação ou, simplesmente, desempenho, para este autor a performance é “um termo polêmico que se circunscreve no interstício de várias disciplinas” (ICLE, 2013, p. 9), cuja principal característica é “a impossibilidade de aprisionarmos a Performance em uma definição segura, estável e passível de uma compreensão unívoca” (ICLE, 2013, p. 10). O autor trata dela em três campos de saber: Artes, Antropologia e Filosofia, alertando para o seguinte fato: apesar de ser percebida na confluência dessas (e outras) disciplinas e de ter uma natureza que extrapola fronteiras, a performance existe de modo distinto para cada uma das áreas citadas. Esse fato a torna complexa e sob risco de inconsistências; precisamente por isso, esta pesquisa se detém tanto em sua discussão.

No campo da performance enquanto linguagem artística, o autor a caracteriza como “híbrida, confluída nas fronteiras do teatro, dança, música, artes visuais, ritual, experimento, acontecimento e, sobretudo, intervenção (...) [sendo o *performer*] um híbrido que faz do próprio corpo obra de arte” (ICLE, 2013, p. 11). Percebe-se que esta acepção é coerente com o que foi apresentado de modo detalhado, na parte anterior do capítulo, ao se tratar da Arte da Performance. Sobre o segundo campo, no qual a Educação se alinha com a performance, permitindo se averiguar as manifestações sociais como suas ações e práticas, o autor esclarece que “o antropólogo e sociólogo pensam uma série de análises, a partir de estudos etnográficos, nas quais a forma como os indivíduos se apresentam uns aos outros e as maneiras pelas quais cremos ou não em nossos interlocutores são descritas na vida cotidiana” (ICLE, 2013, p. 13). Para o autor, é o corpo, em suas diferentes noções, que liga a performance enquanto linguagem artística à Antropologia. Por fim, o terceiro campo de ligação entre a Educação e a performance, e também às duas áreas que estudam/ praticam performance, é o da Filosofia da Linguagem. A referência inicial, neste caso, não é a da performance em si, mas a da performatividade. Por estar fora do escopo deste trabalho, a obra fundante desta proposição foi consultada, mas não será estudada. Trata-se de *How to do things with words*, de John Langshaw Austin, lançado em 1955. Nessa obra, Austin apresenta o conceito de “performatividade da linguagem, mostrando como determinadas sentenças que proferimos assumem não um caráter descritivo, mas performativo, ou seja, fazem coisas em

vez de apenas descrevê-las” (ICLE, 2013, p. 14). O autor destaca, como um dos pontos de encontro entre os três campos de saber e a Educação, a centralidade do corpo.

Seguindo com a explanação sobre a performance, o autor afirma que ela contribui para uma outra forma de entender a Educação, pois se constitui na experiência coletiva, rompendo com o entendimento da aquisição de conhecimento como um processo individual. Ao sentido político, iniciado na coletividade, soma-se ainda três aspectos:

1) produção do repensar dos currículos, que deixam de obedecer conteúdos pré-estabelecidos, inaugurando outro olhar sobre tempos e espaços escolares, comprometendo os sujeitos no processo da Educação;

2) invenção de um modo de fazer pedagógico que é produtor de *si mesmos* e dos outros;

3) compartilhamento do corpo, que adquire centralidade no processo educativo, não apenas como instrumento para se chegar ao aprendizado, mas como espaço em que se dá o aprendizado, visto que “Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo” (ICLE, 2013, p. 21).

Em sentido amplo, mais do que o corpo físico, o que está em jogo, no entendimento desta pesquisa, é a presentificação do corpo como promotor da consciência de si. Essa proposição encontra pontos de contato no conceito de Corpo Ideológico, abordado em texto de Pineau (2013) e que será mais adiante tratado, e também na Arte da Performance, conforme demonstrado no subcapítulo anterior, ao se trazer a noção de que o corpo torna-se mais do que instrumento para o fazer artístico, sendo, ele próprio, objeto da arte; por consequência, o artista deve ser capaz de se conhecer para, nas palavras de Glusberg (2011), governar a nave e evitar ser governado por ela.

Em termos ideológico-educacionais, a performance se encontra e dá eco às pedagogias críticas²⁴, de tal forma, que palavras e expressões como resistência, ruptura com padrões vigentes, estrutura de capital, e ato político de restauração da democracia, entre outros, são recorrentes nos textos analisados. Lembra-se que, assim como o padrão ideológico anárquico da performance enquanto linguagem artística identificado por Cohen (2011) não interessa a essa pesquisa, também não se está aproximando este trabalho do pensamento proposto na

24 De viés marxista, propõe o rompimento das estruturas sócio-econômicas vigentes na ideologia neoliberal, compreendendo o ambiente escolar como espaço de luta política promotora de transformações da realidade social. Para tanto, trabalha com a noção de classes sociais distintas e a necessidade de empoderamento das realidades culturais renegadas. Considera, portanto, imprescindível que o ensino abarque exemplos dos contextos em que vivem os alunos, tornando-os conscientes de si e de suas potencialidades no mundo.

Pedagogia Crítica. O que se faz é um registro de ciência desses padrões de pensamento, haja visto que o ocultamento da existência de correntes ideológicas em contextos de performance seria, também, uma forma ideológica de condução da pesquisa, o que se busca evitar.

Nesta vertente da Pedagogia Crítica, Pineau (2013) propõe três meios de tematizar o corpo: ideológico, etnográfico e performático. O corpo ideológico considera que a formação do sujeito se dá em nível biológico e cultural. Saber-se resultante de estruturas sociais e de cultura torna imprescindível a busca por uma consciência de si, fato que também se encontra presente na Arte da Performance. Faz-se, a partir desta afirmação, a seguinte digressão: é imperativo considerar que ela está no campo da poética e só tem sentido se ambas (poética e performance) estiverem comprometidas com o viés pedagógico, além do artístico, haja visto que é na criação, que se estabelecem os limites dados por cada um (MENEZES, 2014). Aceita-se, assim, que entre uma performance que promove a ruptura dos padrões vigentes por intermédio da crise da consciência das limitações de cada um, dando suporte ao ato de assumir-se através da criação, opõe-se outra: uma que se distingue dessa apenas por promover a crise da consciência das possibilidades de cada um.

O corpo etnográfico é uma proposição metodológica de observação e análise crítica dos códigos sociais dos corpos em sala de aula (PINEAU, 2013). Também Alexander (2013) se utiliza desta abordagem metodológica, ao tomar a autoetnografia como técnica para descrever e analisar a experiência da performance entendida enquanto prática cultural advinda de um viés político, qual seja, o de resistência. Do conceito apropriado pelo autor, nos interessa a reflexividade performativa de Turner (1988 *apud* ALEXANDRE, 2013, p. 61), cujo objetivo seria “provocar *insights* frente à natureza de sua própria prática performativa e mostrar como (...) [se está implicado] nos efeitos de seu próprio trabalho”. Isto posto, faz-se uma segunda digressão: muito embora o *dar-se conta de si agindo em seu contexto* seja um aspecto importante, pensa-se que igualmente necessário, no contexto do ensino, é o processo de *o que fazer* a partir desta consciência. Em uma perspectiva artística, estes corpos, observados e reconhecidos em suas dimensões mais profundas, assim como “revelados” nos campos de discurso e práticas sociológicos e antropológicos, podem encontrar nisso seu lugar de “libertação”, para usar um jargão típico das pedagogias críticas, na criação. Assim, a Arte, em especial como se propõe a performance nessa perspectiva, pode promover uma outra forma de estar no ambiente escolar, instaurando um espaço de (auto)poética, ao se colocar em produção. É precisamente neste pensamento, que divergem tanto as concepções de

performance encontradas no campo da Educação, quanto as advindas da Arte da Performance, daquelas adequadas a uma performance de professor de música, conforme se busca apreender nesta pesquisa. Muito mais do que se colocar em resistência ou luta, o que se busca é criar; e ao se ter como foco um curso, cujo PPC encontra fundamento no CDG, cabe esclarecer que a natureza criadora, nesta proposta, é de caráter aberto (NUNES, H. S. 2012; MENEZES, 2014; NUNES, L. A. 2015). Por meio dele, se preconiza, reiteradamente, uma finalização que só se dá no presente que também é futuro em potencial, mantendo-se, assim, um estado eterno de *vir a ser*, enquanto também já é, a cada momento único.

Adentra-se, com esse último comentário feito no parágrafo anterior, ao terceiro corpo proposto por Pineau (2013): o corpo performático. A autora diferencia duas formas de atuar, por meio dele, como performance na sala de aula: uma primeira estaria relacionada à demonstração de aprendizado de algum conteúdo dado; e a segunda é a da performance como meio para a aprendizagem, atuação que corrobora o que acima foi dito: “A metodologia da performance designa um ato deliberado, um ato de autoconsciência, um ato que exige que os *performers* pensem como e por que seus corpos se comportam da maneira como se comportam” (PINEAU, 2013, p. 52). Ao encerrar tal revisão, sobre os três meios de tematizar o corpo (ideológico, etnográfico e performático) propostos por Pineau (2013), conclui-se que eles podem encontrar eco nas considerações necessárias à definição de Performance de Professor de Música, no sentido buscado por esta pesquisa.

Por fim, ainda um último aspecto se destaca da leitura de Pereira (2013), que é a noção de performatividade proposta por Austin (*apud* CONTE e PEREIRA, 2013), para quem *o ato de dizer* acaba por realizar uma ação, devidamente hibridizada com o conceito de performance como “ato de presença no mundo e em si mesma”, advindo de Zumthor (2007, p. 67 *apud* CONTE e PEREIRA, 2013, p. 96), também utilizado pelos autores. Tal noção cria a ideia de agir performativo, que exige do docente uma capacidade de “interação e colaboração com os outros sujeitos” (CONTE e PEREIRA, 2013, p. 110), aspecto também necessário à definição buscada, no que pode se extrair do contexto da Educação. Finalizado o exame do uso do termo performance na Educação, passa-se, então, ao último campo ao qual essa pesquisa se propôs a analisar, qual seja, a Música.

A busca por reter significações possíveis para o uso do termo performance, em Música, indica uma postura bastante autóctone da área, tendendo a considerá-la como

exclusividade da música erudita ocidental (ou música de concerto)²⁵. Da consulta ao renomado dicionário *The New Grove* (2001), à publicação dos anais do recém criado PERFORMA – Encontros de Investigação em Performance, evento promovido pela Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM), passando pela leitura de Borém e Ray (2012), o que se constata é que há pouco a ser compreendido, em termos de acepções do que seja performance para a área, dada a recorrência discursiva encontrada. Algumas nuances, no entanto, merecem ser destacadas, o que se fará a seguir. Borém e Ray (2012) possibilitam a compreensão, de que temáticas relacionadas à área, como ensino de instrumento, saúde do músico, análise musical, etc., configurem-se como parte de uma taxionomia guarda-chuva da performance.

O dicionário *The New Grove* (2001) tem uma visão relativamente atual e ampla de performance, considerando ser parte dela, por exemplo, gravações de artistas da cultura pop/midiática. Porém, ao ressaltar que a performance é mais amplamente definida como uma ação que acontece ao vivo, portanto, que é de palco, deixa transparecer a fragilidade do entendimento encontrado na área. As categorias musicológicas, para o *The New Grove* (2001), em dimensões como a histórica, analítica e psicológica, integram os estudos sobre performance musical; contudo, segundo o referido dicionário, se deve considerá-las de modo bastante particular quando analisadas sob a perspectiva da Performance em Música. Desse modo, reduzem-se as possibilidades e, por decorrência, o próprio conceito. Comprovando tal suspeita, pode-se referir, ainda, que as problematizações em torno da performance, segundo o dicionário, surgem em profusão em meados do século XIX, por conta da ampliação das discussões sobre o papel do *performer* nas práticas musicais. O cruzamento dessas e outras leituras (THE NEW GROVE, 2001; COOK, 2006; KUEHN, 2012; PERFORMA, 2014), as quais evidenciam a preponderância do olhar sobre o quem faz, em detrimento do que é feito, permite que se afirme, que em relação a outras áreas, parece existir uma menor preocupação em adentrar no campo de uma “filosofia” da performance, própria a quem se interessa por propor definições, conceitos, acepções, significações.

A leitura de Borém e Ray (2012) e a verificação do sumário dos Anais do segundo PERFORMA corroboram a percepção de que fatores musicológicos integram os estudos sobre

25 A escolha por um recorte tão ínfimo no que sejam as possibilidades de entender a performance em âmbitos menos restritos e restritivos do estudo da música amplo senso, como a etnomusicologia, por exemplo, deu-se por impossibilidade temporal de dar conta de todos os meandros possíveis, optando-se por autores que trariam contrapontos em relação aos estudados anteriormente, como das artes híbridas (Arte da Performance) e da antropologia (Estudos da Performance).

a performance musical. Tal entendimento é contundentemente criticada por Cook (2006) como sendo um atraso para a reflexão da Música como arte de performance e, em sentido mais amplo, conforme sugere o autor, de se conceber a música enquanto performance²⁶. A ausência de uma busca por sentidos mais filosóficos de um conceito de performance musical, indicado no primeiro parágrafo deste subcapítulo, além de ser aqui demonstrado a partir da leitura dos textos já citados, o é, portanto, também da leitura dos títulos presentes nos anais da PERFORMA e ainda da verificação dos resumos de trabalhos publicados em todos os anais da Associação Nacional e Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) feito a partir do estudo de Tomás (2015). Contudo, artigos como o de Kuehn (2012) e Domenici (2012, 2013) tornam-se relevantes à análise, pois, na contramão da tendência mais geral, imprimem esforços consideráveis no sentido de determinar o que é, em termos conceituais, a Performance, assim como suas implicações para a atuação do *performer*.

Kuehn (2012) propõe, a partir da elucidação conceitual dos termos interpretação e performance, um arcabouço conceitual triádico – reprodução musical, interpretação, performance – para “o ensino e a pesquisa da(s) prática(s) interpretativa(s)” (KUEHN, 2012, p. 7). Para tal, o autor situa historicamente e define cada um dos termos citados, atribuindo desde significados que partem da origem etimológica, até o uso de filósofos que abordam questões estéticas, como Benjamin (1892-1940) e Adorno (1903-1969), e de linguagem, como Austin (1911-1960). Nesse contexto, a função do *performer* e a obra musical, em si mesma, possibilitam compreensões do que se pode considerar como sendo a performance. Por um lado, diz o autor, compositores como Schönberg e Schenker afirmam que a obra de arte musical se finaliza na partitura, sendo o intérprete o executor da vontade do compositor, e sua performance necessária apenas para que o público (leigo) possa fruir a obra. Diametralmente oposta a essa aceção, Cage afirma, segundo Kuehn (2012), que o ciclo de criação da obra de arte só se completa na performance. O autor atribui, à performance, o significado daquilo que se relaciona com a cena e com elementos extramusicais; logo, do que é presença física no palco, corpo e voz, como meio e modo de interagir com o público espectador. Enquanto isso, a interpretação estaria relacionada a categorias intramusicais. Somadas, essas duas categorias distintas constituem e são o que o autor define como Processo Reprodutivo da Música. Nas palavras de Kuehn (2012),

Performar significa, portanto, “atuar” e “transformar”. Sua função está na interação

26 Segundo o autor, a música como uma arte de performance reproduz o sentido dado às relações sociais no contexto em que ela acontece.

com o público espectador, que não é percebido passivamente como mero “receptor” e sim, em sentido *lato*, também como “ator”. Nesse processo, cada parte assume um determinado papel social que se estimula e se alimenta reciprocamente (KUEHN, 2012, p. 16).

Enquanto Kuehn (2012) se ocupou de esclarecer a função do *performer* em relação ao público, Domenici (2012; 2013) propôs uma outra dimensão analítica, qual seja, a da relação do *performer* com a obra. Aqui cabe registro de que Valéry (2011), em discurso proferido na aula inaugural do curso de Poética do *Collège de France* (1937), afirmara que não há a possibilidade de compreender, ao mesmo tempo, a obra em relação ao seu produtor (artista) e ao seu consumidor (público), uma vez que ao primeiro é atribuída a função de gerar e ao segundo, a de apreciar a obra²⁷. Em Música, o problema se agrava à medida que a própria compreensão do que seja a obra de arte varia de acordo com o posicionamento ideológico dado nas diferentes acepções de performance. Domenici (2013), a partir de Goehr (1998), diferencia duas correntes ideológicas: na primeira, a da Performance Perfeita da Música, sob cuja perspectiva se separa corpo e mente, entendendo-se os elementos visuais da performance como “mal necessário”, e cabendo ao *performer* a função de entregar ao público a fidedigna obra criada pelo compositor. Já na segunda, a da Performance Musical Perfeita, julga os aspectos comunicativos do evento sonoro como integrantes indissociáveis da performance, considerando, inclusive, o corpo do *performer* como o *locus* da música (DOMENICI, 2013, sem número de página). Essa concepção evoca uma existência poética no interior da performance, que se pode corroborar a partir de Vieira (2011) e Zamith (2008). O primeiro traz para o cenário da performance o conceito de apropriação poética, mas seus significados específicos distanciam-se da linha de raciocínio seguida nesta investigação, de modo que interessa o registro do termo mais do que os sentidos atribuídos a ele. O segundo autor, Zamith (2008), discorre sobre a performance musical partindo de Zumthor (2007), definindo-a, conforme o autor estudado, como a materialização de uma mensagem poética, como o “momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido”. Essa mesma citação é encontrada em Pereira (2010), quando discorre sobre a dimensão performativa do gesto na prática docente²⁸, e pode interessar à definição de Performance de Professor de Música aqui buscada.

27 Ressalta-se que este discurso foi proferido em 1937, portanto sendo bastante anterior às práticas de performance da década de 1970, quando já se compreende que a obra pode também ser finalizada com a participação do público.

28 O agir performativo, convém lembrar, é aquele que exige do docente uma capacidade de “interação e colaboração com os outros sujeitos” (CONTE e PEREIRA, 2013, p. 110).

Nestes termos, pode-se afirmar que um ponto comum entre Educação e Música recai sobre a interpolação que existe do que é próprio à Poética, na Performance. Isto é, a ação de materializar algo não é desprovida do *si mesmo* que a está realizando – assim, pelo menos, se entende a afirmação de Domenici (2013), de que o *performer* é o *locus* da música: ele é também, portanto, um agente criador da obra. Todavia, não se pode imaginar, no contexto da Música Erudita Ocidental, uma performance sem obra (COOK, 2006). Afinal, ainda que ao realizar a música o *performer* esteja criando o significado, ou até dando sentido, à obra que apresenta, quando um músico sobe ao palco ele está, em alguma medida, representando a ideia de um compositor, haja visto que “a sonoridade de uma realização depende sempre da musicalidade da partitura” (ZAMITH, 2008, p. 515). Neste escopo, é o comprometimento do *performer* com a obra e sua consequente possibilidade (poética) de *se* colocar nela que, pensa-se, se pode diferenciar uma performance musical de uma performance de professor de música. Enquanto o músico, assim percebida sua performance, certamente terá uma partitura *a priori*, o professor de Música a terá *a priori*, apenas eventualmente. E, ainda assim, sem fazer dela a própria essência das circunstâncias que se apresentam, posto ser tal essência de natureza formativa e prospectadora de potenciais para a formação. Isso porque a Música desse professor, ao ser necessariamente feita junto a seus alunos e com foco no desenvolvimento educativo deles, no mais das vezes acontecerá unicamente no exato instante em que estiver acontecendo. E aí, *ter certamente uma partitura* acontecerá apenas ao final de sua aula... talvez!

Sobre estas questões, as acepções de obra e partitura apresentadas até o momento foram de que:

- 1) esta registra o original da arte, sendo a performance o momento de apresentar cópias, o mais fidedignas possíveis, da vontade do compositor (SCHENKER *apud* KUEHN, 2011; 2012);
- 2) ela é um *script* e sua performance gera um significado social (COOK, 2006);
- 3) a partitura guarda em si uma musicalidade que é sonorizada na performance (ZAMITH, 2008); e
- 4) a obra é uma moldura motivadora, não existe apenas no papel, realiza-se somente em seu momento, que é único (NUNES, 2005).

Atribui-se, dessa forma, um significado de autoria, que vai da ausência (quase) total de uma poética do executor, no interior de sua performance, à obra como espaço de criação,

isso é, como moldura para a performance dos participantes. Esta última está, justamente, no campo de saber que nos interessa, o do ensino de música. Neste contexto, Nunes (2005) explica a diferença entre a obra artística erudita e a canção infantil enquanto obra erudita. Na primeira, o intérprete curva-se à obra; na segunda, a obra curva-se ao intérprete. Ela é, deste modo, uma obra aberta que só se completa no momento mesmo da realização, respeitando os tempos de desenvolvimento de cada um:

Isso implica que o compositor deve criar uma obra que, em sua finalização e não apenas em seu processo de interpretação, comporte também as interferências criativas daquele que aprende e daquele que ensina, sem que com isso a ideia inicial seja sacrificada e sem que a produção original perca sua consistência nem identidade (NUNES, 2012, p. 170).

No contexto referido pela autora, único em que se encontrou referência a uma performance pedagógica musical, dialogam diversas características de performance dos outros contextos apresentados. Da junção destes universos é que emerge a definição de performance do professor de música, que se passará a explorar no próximo subcapítulo, após a apresentação do quadro com o resumo das ideias sobre o tema (Quadro Sinóptico 2), contidas nos Estudos e na Arte da Performance e nos campos da Educação e da Música.

	Estudos da Performance	Arte da Performance	Educação	Música
Surgimento	Década de 1970	Década de 1970	Em países anglo-saxões, na década de 1980.	De forma contundente, em meados do século XIX.
Propositor	Richard Schechner	Artistas. Identificação específica difusa: Futurismo, Dadaísmo e Surrealismo; <i>happenings</i> (eventos), <i>live art</i> e a <i>body art</i> .	Pesquisadores identificados com a Pedagogia Crítica.	A partir do referencial teórico consultado, impossível identificar um propositor para conceito e termo <i>Performance em Música</i> .
Funções/ Usos/ Objetivos	Analisar as interações humanas, entendendo-as enquanto performances.	Aproximar a arte da vida, rompendo com padrões estéticos (fruição) e poéticos (criação) vigentes.	Pensar sobre como e porquê os corpos de cada um se comportam da maneira como se comportam. Promover a consciência dos padrões de comportamento sociais e individuais. Formular uma abordagem metodológica.	Identificar(-se) num ambiente ainda matizado, sendo seus extremos: apresentar a obra ao público (leigo), e representar as relações (sociais) de uma sociedade, por intermédio da música (música é performance).
Ideologia/ Perspectiva	Antropológica; relativismo cultural.	Estética da não-arte, filiada ao anarquismo.	Pedagogia Crítica (viés marxista): rompimento das estruturas sócio-econômicas e ideológicas neoliberais, num ambiente escolar entendido como espaço de luta política promotora de transformações da realidade social; busca do empoderamento das realidades culturais renegadas; ensino que abarca contextos em que vivem os alunos, tornando-os conscientes de si e de suas potencialidades no mundo.	Varia de acordo com o grau de autoria dado ao compositor e ao músico, que pode ser <i>performer</i> , intérprete e/ou executor, mas em papéis distintos sob cada perspectiva, no processo de criação da obra.
Acepção/ significado/ sentido	Toda ação humana pode ser entendida como performance. De modo geral, toda a ação não consciente	Linguagem artística com características estéticas e poéticas específicas, mas não fixas, que se dá na confluência	Termo polêmico e circunscrito no interstício de várias disciplinas. Impossibilidade de aprisionar a Performance em	Perspectivas múltiplas; porém, todas relacionadas diretamente ao papel (limites de atuação) do músico

	que ocorre em contextos sociais pode ser <i>enquanto</i> performance; já a ação consciente, ou seja, que acontece em eventos reconhecidos como artísticos, é performance.	de outras linguagens artísticas, buscando romper padrões (artísticos e de comportamento social) vigentes.	uma definição segura, estável e passível de compreensão unívoca.	<i>performer</i> , intérprete e/ou executor, e à sua participação na obra: - Schönberg e Schenker: obra musical se finaliza na partitura (performance existe apenas como “necessária” para apresentar a música ao público, sempre um “leigo”). - Cage: <i>performance</i> como o momento em que a criação da obra se completa, inclusive pela participação do público. - Kuehn: performance implica tudo que se relaciona com a cena de “apresentação” da música, isso é, consiste de elementos extramusicais. - Cook: <i>performance</i> a própria arte musical.
Características	Comportamento Restaurado (duas vezes experienciado; ações para as quais alguém treina e/ ou ensaia). Cada performance é específica (contextual) e diferente de anteriores, pois há muitas formas de manipular, partes de Comportamentos Restaurados, na ação. Quatro tipos: da existência por si mesma (sendo - being); das ações em fluxo, respectivamente, de atividade e desempenho (fazendo - doing), mostrando o fazendo - showing doing); e do esforço para compreender o mundo da performance e o mundo enquanto performance (explicando o “mostrando fazendo” - explaining “showing doing”). Indeterminação (princípio da incerteza) inerente à performance.	Artista atua (vive), ao invés de representar uma realidade, comunicando um significado e transformando quem participa da performance; Situações ordinárias (do dia-a-dia) são potencializadas de modo a se tornarem arte; O corpo funciona como discurso, obra de arte, meio e fim da intenção do artista na produção de sua obra, produzindo consciência de si e de suas potencialidades; Processo de criação (poética) se completa na realização da obra, pois o público sai da posição de espectador e passa a fazer parte da obra (participando e/ou dando significado a ela); Estética de sensações, não há linearidade no discurso, convocando o público a construir o significado da ação; Artista funciona como mediador de um processo social, tem papel político; acontecimentos em espaços alternativos, sem as convenções das artes de palco, exigindo do artista um outro modo de atuar, que seja capaz de estar presente ²⁹ e lidar com o inesperado advindo da participação do público.	Atribui a aquisição de conhecimento à uma experiência coletiva; Evoca as capacidades de interação e colaboração com outros sujeitos dadas pelo agir performático; Considera a formação do sujeito em nível cultural, além de biológico; Promove a consciência do contexto como produtor de si.	Concepções se diferenciam muito, acompanhando, e não, os princípios esclarecidos nos parâmetros anteriores. Como ponto comum estabelecem a presença das “personagens”: compositor, <i>performer</i> e público, os quais transitam em torno da obra, a qual, por sua vez, se dá a ver por completo apenas no espaço palco-platéia.

Quadro Sinóptico 2 – Resumo das ideias presentes nos autores dos Estudos da Performance, da Arte da Performance, da Educação e da Música

De posse dessas considerações, entende-se poder cercar a definição buscada, sobre o que se passa a discorrer em seguida, encerrando-se assim o primeiro capítulo desta Dissertação, na chegada a uma definição própria sobre a expressão *Performance de Professor de Música*, construída à luz da literatura de áreas de conhecimento correlatas e para fins de interpretação do tema deste estudo.

²⁹ O *si mesmo* e não a personagem, que inexistente neste caso.

1. 3 PERFORMANCE DE PROFESSOR DE MÚSICA

Antes de enunciar tal definição própria, retoma-se os dois enfoques até agora escolhidos para discutir a questão. Em 1. 1 ORIGENS, percorreu-se sobre o percurso etimológico da palavra performance, sobre sua constituição morfológica, e sobre seus significados dicionarizados e ao longo do tempo; e, em 1. 2 AMBIENTES E EMPREGOS, se remeteu à dupla existência do termo, à medida que ele se refere à performance tanto como um *é*, como um *enquanto*, na perspectiva das diversas Disciplinas. Nos dois casos, 1. 1 e 1. 2, informações coletadas na revisão bibliográfica foram organizadas nos Quadros Sinópticos apresentados em nas páginas 31 (Quadro Sinóptico 1) e 58/59 (Quadro Sinóptico 2), devidamente agrupadas por similaridades de sentidos, conforme entendidas sob a ótica desta pesquisadora. Foram, assim, abordadas questões de três procedências distintas, agrupadas em dois Quadros Sinópticos: a) extraídas da própria palavra (etimologia, definição e estrutura morfológica); b) surgidas em contextos histórico-estéticos semelhantes (Estudos e Arte); e c) retiradas dos campos de saber diretamente relacionados à pesquisa (Educação e Música). De comum entre elas, o fato de fornecerem indícios para alcance de um mesmo objetivo, qual seja, o de encontrar uma definição para *Performance de Professor de Música* a ser utilizada neste estudo. Desse conjunto de informações obtido, à luz da experiência da pesquisadora como tutora do PROLICENMUS (observação empírica) devidamente inspirada pela menção sobre a diferença entre a performance artística e a performance pedagógica encontrada em Nunes (2005), é que emergirá a definição própria a esta investigação.

A primeira parte deste capítulo foi construída, portanto, considerando-se as origens, os entendimentos e os empregos do termo performance a partir de três fontes de informação: dicionários etimológicos e de definição (os gerais da língua), e sentidos atribuídos aos morfemas que constituem a própria palavra. Do primeiro quadro sinóptico (p. 31) com o resumo das ideias contidas em 1.1 ORIGENS (p. 25), interessam as informações do campo denominado Acepção/ significado/ sentido, haja visto que os demais servem para esclarecer diferenças históricas pontuais e/ ou só podem ser especificados em contextos próprios e singulares. Até aqui, afirma-se, então, que a performance pode ser entendida como uma ação que se fornece completamente para um público, a qual, atravessando a forma, revela-se na e por meio do tempo dessa própria ação. Com base em tal entendimento, na perspectiva do professor de música, a completude da ação se materializa, então, no ensino *musicalmente*

*encarnado*³⁰ que se dá a ver por intermédio da obra de arte [musical] produzida com seus alunos.

Em outras palavras, o ofício do professor de música só se finaliza quando o seu professamento é concretizado em uma obra de arte realizada com e/ou pelos alunos. No caso de um curso de formação de professores Licenciatura, a concretização se dá na capacidade que o licenciando demonstra não apenas de saber fazer, uma prerrogativa óbvia, embora por vezes relegada a segundo plano, mas também na de falar e entender sobre sua forma de ser e fazer acontecer na própria sala de aula. Isso é, o licenciando há de fazer, se saber fazendo, dar suporte ao feito por seus alunos e ainda refletir sobre tal feito, o que implica sua capacidade evidenciada de ser, isso é, existir sob a forma, de seu próprio professor. Ora, para que o professor *esteja fazendo e sendo* com seus alunos, são impositivos tempo e espaço presentes; mas para que seja possível uma análise do professor de sua própria *performance de professor de música*, é necessário que esta *já tenha se dado*, em um tempo já acontecido e num espaço já descontinuado, mas ambos “congelados” em algum lugar da memória, devidamente registrados e/ ou materializados em obra... que se esvaneceu, que se esvaziou de sentido, ao cumprir sua missão educativa, e da qual restam apenas registros já sem sua vida autêntica e verdadeira. A perplexidade advinda de um contato empírico da pesquisadora, com tal aparente ambiguidade, foi o que determinou o recorte escolhido para a pesquisa, sobre o qual se falará no segundo capítulo, intitulado Fatores Determinantes. Mas as perplexidades não se encerram por aí. Seguem-lhe outras questões: O que acontece(rá) depois de tais momentos congelados e desvanecidos?! E, em acontecendo, terá sido causada por eles?! Qual o sentido do tempo e dos efeitos de tal experiência no tempo?!

Antes de se avançar no estudo, então, na segunda parte deste primeiro capítulo, traz-se, ainda, um sobrevoo por disciplinas que estudam e se utilizam da performance, tanto como metodologia de trabalho, isso é, dos eventos sociais que podem ser entendidos *enquanto* performance, quanto como forma de atuação, isso é, como arte que acontece no presente e evidencia o que *é* performance. O que se decide afirmar, a partir de Schechner (2006, 2012), é que a performance de um professor de música pode ser entendida como o que *é* performance musical, acontecendo em um espaço que se dá *enquanto* performance, qual seja, a sala de aula. Do segundo quadro sinóptico (pp. 58/59), cuja parte inicial resume as informações encontradas nos autores que trataram dos Estudos e da Arte da Performance, então, além da

30 Conforme apresentado na página 46, que abriga as funções social, artística e psíquica coexistindo em um mesmo corpo físico.

dupla existência do termo retirada da acepção de performance proposta pelos Estudos da Performance, toma-se, da Arte da Performance, o objetivo: aproximar a arte da vida, rompendo com padrões estéticos e poéticos vigentes. A forma como ela atinge seu objetivo é compreendida a partir da visualização do resumo de suas características apresentadas na segunda parte do segundo quadro. Por essa razão elas foram, no decorrer do subcapítulo, trazidas ao contexto do ensino de música, considerando as relações entre processo poético, resultados estéticos e princípios decorrentes dela. Em síntese:

O bom professor deve ter a competência de um artista; mas ser modesto e generoso, não disputando excelência com seu aluno, nem fazendo dele seu público cativo ou instrumento de suas capacidades artísticas pessoais. Acima de tudo, ele mantém o foco no desenvolvimento de seu aluno, e não no espetáculo, nem na obra, nem no público. É necessário poder transformar tudo o que existe em uma canção e toda canção em um momento especial (NUNES, 2005, p. 17/18).

O que se entende por “momento especial”, na referência de Nunes (2005), é o que a autora desta dissertação chamou, na Introdução, de *Presença Transcendente*. É o que se aproxima à Dimensão Mágica da Arte (GLUSBERG, 2011), e ao Arrepio Estético (NUNES, H. S. e NUNES, L. A., 2015). A *Presença Transcendente* se relaciona ainda com a visão de Rilke (1997) sobre os Acontecimentos da Vida e da Arte:

As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou. Menos suscetíveis de expressão do que qualquer outra coisa são as obras de arte – seres misteriosos cuja vida perdura, ao lado da nossa, efêmera (RILKE, 1997, p. 25).

Esse algo inexplicável da arte, no contexto musicopedagógico, foi identificado por Menezes (2013) como um *jeito de ser* que está presente nas práticas de ensino de música do CDG. A autora explica essa situação de acontecimento, citando Pereira (2010), amparado no conceito de *límen* de Turner (1920-1983):

região lacunar, processual, esse entremeio obscuro de nada e de tudo; não é nem corpo e nem conceito, sendo um e outro. O *límen* é da ordem do estético, o domínio no qual sentidos dados e produzidos se retroalimentam, se complementam. Ele é o território do “assim também pode ser”, é o que não tem centro, descentra, é *intermédio* (TURNER *apud* PEREIRA, 2010, p. 150).

Para esses autores, ao proporem a performance na Educação, o estado de transcendência que as artes possibilitam é o que cria a abertura para um tipo de aprendizagem, o qual vai além de um modelo reprodutivo de conhecimento (CONTE e PEREIRA, 2013; ICLE, 2010; 2013; PEREIRA, 2010; 2013; PINEAU, 2010; 2013; SCHECHNER *et al.*, 2010). Suas especificidades, para fins deste trabalho, são encontradas a partir das informações

contidas na segunda parte do segundo quadro sinóptico (pp. 58/59), que trata de Educação e Música. Do eixo Educação toma-se, deste modo, o campo Características. Por meio de um processo de aproximação, chega-se à Performance de Professor, que, neste contexto:

1) atribui, à aquisição de conhecimento, uma prerrogativa de experiência coletiva, que evoca a capacidade de interação e colaboração com outros sujeitos, dada pelo agir performativo;

2) considera a formação do sujeito em nível cultural, além de biológico; e

3) promove a consciência do contexto como produto, mas sobretudo produtor de si, ou seja, o si mesmo de cada um carrega padrões de comportamento aprendidos, produzidos e compartilhados socialmente.

De posse de todas as informações apresentadas até o momento, é que se chega ao campo da Música; afinal, é uma definição para Performance de Professor de Música, o que se busca enunciar. Aqui são observadas as maiores tensões em relação à autoria da obra e, por consequência, dos protagonismos artísticos, tema que está diretamente relacionado às acepções de performance encontradas nos autores consultados. As informações contidas na segunda parte do segundo quadro sinóptico (p. 58/59) ilustram essa afirmação. Sua análise possibilita compreender o quão intrincada se torna a tentativa de definir a situação de colocar em ato uma obra musical, acepção primeira que se poderia atribuir à performance em música. Isto implica, necessariamente:

1) identificar as funções das diversas personagens (compositor, *performer*, público) existentes no enredo;

2) entender que a cena é suportada por uma obra, cujo nível de autoria é submisso; e

3) admitir que esta acontece em cenário que mantêm a relação artista, no palco, e público, na platéia.

Faz-se a ressalva de que o recorte escolhido para as outras áreas favorece o não aparecimento de tais discussões, à medida que seus surgimentos estão historicamente relacionados à ruptura, justamente, desses padrões de pensamento ainda vigentes em algumas esferas da produção acadêmica em Música, os quais priorizavam o comportamento individualista e excludente da Arte, em que um (o artista) é aplaudido por todo o 'resto' (o público), e a Arte é guardada em locais sagrados e acessados por poucos (museus e teatros) (vide campos Surgimento, Propositor e Funções/ Usos/ Objetivos do segundo quadro).

Dos três pontos identificados como necessários de serem esclarecidos, a saber, funções

das personagens, nível de autoria e questão artista-público, esse último é o que se apresenta de resolução mais simples, uma vez que não se encontra grandes variações sobre ele nos autores estudados fora da Música e os quais se pretende adotar. Registra-se isso novamente porque, ao ser comparada com as outras áreas, a Música é a que manteve a função tradicional do artista e do público de modo mais linear e separada. Nela, predomina o entendimento de Performance a partir do que acontece no cenário palco-platéia, ao ter a partitura como elemento conector entre quem propõe, quem executa e quem frui o momento artístico:

1. a obra do compositor será uma cópia executada por alguém, a partir de interpretações exemplares decididas por outros sob condições semelhantes, todas com o máximo possível de fidedignidade ao original (isso quando, diante da ausência de documentos sonoros, for possível restaurá-lo, naturalmente); ou

2. será considerada como um *script* proposto pelo compositor, a partir do qual o intérprete imprime sua percepção da obra e espera, do público, que o decodifique condizentemente; e/ ou

3. como uma mensagem poética que é entregue pelo *performer*, *lócus* da música, ao público, esperando desse uma experiência de veneração a ela.

A diferença na poética do *performer*, conforme predominantemente vista pelos autores da Música, e na poética musicopedagógica, conforme se busca enunciar, parece estar no comprometimento. No campo da performance musical, o artista se compromete com a criação e revelação da obra percebida como distanciada e admirável; no campo da performance do professor de música, assim como aqui se procura defini-la, ele se compromete com a criação do *si mesmo* de cada aluno, por intermédio da obra aberta, receptiva e maleável, da qual o aluno pode apropriar-se sem medo.

Em contraposição, para as demais áreas:

1) Arte da Performance rompe com os padrões artísticos vigentes, extrapolando antigos limites sagrados, no sentido de que inspiravam respeito e veneração por algo único e separado, detentor de qualidades superiores. Na sequência, tal superação se lança rumo a uma Arte de existência artística na vida, fazendo de todo o local um espaço possível de ser *lócus* artístico e do público, um participante ativo da obra;

2) Análise das interações humanas, em tais autores, permite que se passe a considerar tais manifestações, legitimamente, *enquanto* performances, num processo de evidente abertura, de convite à inclusão de todos e de apropriação de direitos democratizados, que

emergem da ação coletiva, ao mesmo tempo que da ação de cada um;

3) Educação já se utiliza da performance, teórica e metodologicamente assim compreendida, para atribuir sentido coletivo (do que se faz junto) e político (do que se pode transformar a partir dela) à área.

Todavia, aparentemente alheia a tais pensamentos, a performance em Música chegou apenas ao ponto de considerar público como ator social, que exerce a função de partilhar a cena, quase como uma testemunha do que acontece no palco. Não à toa, então, que Nunes (2005) chama a atenção para esta forma de agir do *performer* músico, que faz de seu aluno uma platéia de “público cativo”, diferenciando tal forma de agir, daquela esperada do professor, que mantém o foco no desenvolvimento do seu aluno, realizando a canção *com* ele.

Deste mosaico de ideias trazidos dos diversos contextos, propõe-se uma última acepção de performance como uma **ação que um ser humano faz para provocar em outro um estado de transcendência, o qual se dá no momento da entrega, seguida de compartilhamento, de uma mensagem poética**. Em música, a mensagem é sonora. Este estado é vivido por *performer* e público no momento da recepção³¹ e, segundo Valéry (2011), é análogo ao estado vivido pelo artista na criação da obra. Deste modo, são produtores da obra tanto compositor, quanto *performer* e público. Logo, esta ação, então, não tem como protagonista nem *performer* nem obra, muito menos como único artista o compositor. O estado transcendente se dá na interação dos indivíduos presentes na ação, que, por intermédio de suas atuações, criam a obra. E criam-se si mesmos por intermédio dela. Assim dito, a ideia de que a performance de um professor de música deve estar comprometida com o desenvolvimento do aluno, mais do que com a obra ou o espetáculo, e a ideia de que esta deve proporcionar momentos únicos de realização com os alunos não parecem estar tão distantes do que se pode pensar a partir da acepção de performance musical proposta no início do parágrafo: definitivamente, trata-se de uma **ação que um ser humano faz para provocar em outro um estado de transcendência, o qual se dá no momento da entrega, seguida de compartilhamento, de uma mensagem poética**. O que diferencia ambas, performance musical de palco e performance musicopedagógica, como também dito anteriormente, não é seu caráter artístico, posto ser imperativo a ambas, o possuírem. O que as torna diferentes é o comprometimento de cada uma, seja com a obra e/ ou com o modo de participação do público. No contexto da performance musical de palco, o artista se dobra à obra (Nunes,

31 Para Zumthor (2007 *apud* Zamith, 2008), a recepção é a própria performance.

2005) e o público têm uma participação receptiva; no ensino de música, a obra é aberta e se dobra ao intérprete (Nunes, 2005), funcionando como uma moldura motivadora capaz de suportar as interferências de todos, por caminhos onde o público tem a função de participar da criação da obra, sem que esta perca suas características essenciais. Ou seja, a performance do professor de música proporciona momentos de realização da obra que é feita com os alunos, sendo ela o resultado do si mesmo de cada um e de todos, de modo temporariamente definitivo, ao mesmo tempo que definitivamente temporário (NUNES, 2005). A esta questão do tempo será necessário retornar mais adiante, no terceiro capítulo; de momento e apoiados unicamente na revisão da literatura, é até aqui que se pode chegar. Como toda performance nas acepções da Arte e dos Estudos, adota-se aqui que ela é resultado do contexto e das pessoas que estiverem envolvidas naquele instante de realização. E tem uma missão educativa (NUNES, 2005) semelhante ao significado de performance encontrado no campo da Educação: coletivo (do que se faz junto) e político (do que se pode transformar a partir dela; no caso desta pesquisa, a transformação se dá pela via da criação).

A definição de performance de um professor de música a ser aqui adotada, então, é: uma ação fornecida completamente, que se materializa no ensino *musicalmente encarnado* e se dá a ver por intermédio da obra de arte [musical] produzida com os alunos. Atravessando a forma, ela se revela na e por meio do tempo dessa própria ação; portanto, ela é uma performance musical que funciona *enquanto* uma performance pedagógica. O que faz dessa, uma performance específica, são as seguintes características:

- 1) é uma ação musical comprometida com o desenvolvimento do aluno;
- 2) é uma arte próxima da vida, que acolhe a espontaneidade e respeita o tempo de quem está aprendendo;
- 3) têm na obra de arte uma moldura que sustenta a interferência de todos aqueles que, ao criá-la, criam-se a si mesmos;
- 4) abriga elementos de uma poética; e
- 5) provoca em outro um estado de transcendência que se dá na interação dos indivíduos presentes na ação, no momento da entrega de uma mensagem poética.

Resumindo, a definição de Performance de Professor de Música, à qual se chega após esta revisão de literatura em áreas correlatas à formação em Música é: **uma ação artística fornecida completamente por parte de um professor e intermediada por seu ensino *musicalmente encarnado*, estando esse comprometido com o desenvolvimento de seu**

aluno, provocando nele um estado de transcendência que garante que suas atuações criem, ao mesmo tempo, a obra e a si mesmos.

A performance de um professor de música é, então, uma ação que evoca no outro, por intermédio da própria música, a vontade de uma vivência artística conjunta, para, por meio dessa, promover o assumir-se (eu-interior), no mundo (materializado-exterior). Suportada pela obra, que é aberta, tal ação se dá a ver em um estado de transcendência musicalmente encarnado, o qual, por sua vez, faz emergir e suporta, no outro, este mesmo estado. É desse espaço criado pelo professor com sua performance, em que tudo está acontecendo e nada parece efetivamente acontecer, que emerge o cada um e a obra musical, razões de ser do professor que trabalha a música enquanto disciplina artística e que tem por objetivo a formação integral do ser humano através dela. Uma vez congelada no tempo (temporariamente finalizada), se dá a ver em uma nova obra, que existe apenas porque apresentada por força de uma decisão volitiva; porém, mais do que isso, porque existe também de forma propositiva e desafiadora, que encoraja novas finalizações, que assume o fugaz e o temporário da vida que flui. Findo o ciclo, recomeça. E outra vez o professor realiza nova e renovada obra com o aluno, que a propõe e a assume ou critica, que se apropria dela ou que a abandona, que opta por aquilo que dela deseja conservar consigo... E, nessa interação, cria-se a si mesmo, dando vida à obra. E vice-versa. Ao escolher pelo instante de um eventual congelamento, tal criação pode se materializar também como partitura, como arquivo de áudio e vídeo, e até... como performance no palco (ou na sala de aula); mas sempre como fenômenos temporários, pois o ato educativo é, em essência, renovado e renovador, fluido. Nas palavras de Nunes (2005), "promove o cantar para si mesmo e o cantar para alguém", ou seja, pode acontecer tanto no espaço interior, como no exterior, da sala de aula ou no palco. Mais do que em todos eles, na vida. E é assim que a performance de um professor de música transforma "tudo o que existe em uma canção e toda canção em um momento especial" (NUNES, 2005, p. 18).

2. SEGUNDO CAPÍTULO – FATORES DETERMINANTES

Dividido em três partes, este capítulo versa sobre o universo do objeto desta pesquisa, qual seja, a Avaliação N3, integrada ao Sistema de Avaliação do PROLICENMUS. A primeira parte apresenta ao leitor uma contextualização da macroestrutura desse curso original e inédito, em seu formato, no Brasil, detendo-se aos aspectos relevantes para a pesquisa. A segunda parte debruça-se sobre questões de ordem metodológica, como o próprio percurso para obtenção das fontes da pesquisa e a descrição das Avaliações N3, aspecto que se torna particularmente relevante, devido ao já referido ineditismo. Por fim, na última parte do capítulo, aplica-se a primeira e segunda operações da ATD (Unitarização e Categorização) chegando ao que a pesquisadora considerou como os Fios Condutores das N3 que contribuíram para a formação de uma performance de professor de Música nos alunos do curso. Ao concluir-se o segundo capítulo, entende-se essa afirmação ainda em hipótese, sobre a qual se discutirá no terceiro, momento em que a última operação da ATD (Comunicação), será aplicada a fim de se responder à pergunta de pesquisa.

2. 1. CONTEXTO

Apresenta-se neste subcapítulo o enredo no qual existiu a N3. Na primeira parte, dedicada às molduras, alça-se um sobrevôo sobre o curso, desde o surgimento do PROLICENMUS, apresentando-se desde aspectos de seu funcionamento e suas personagens (professores, tutores, músicos de mídias digitais, equipes de apoio, alunos e coordenação) até detalhes do cenário, em que a trama ocorreu, qual seja, o Moodle Institucional da UFRGS. Na segunda parte, que trata dos enquadres, apresenta-se a matriz curricular, o processo avaliativo e o momento no curso, em que tudo e todos anteriormente citados (personagens, conhecimentos adquiridos com a matriz curricular, processo avaliativo) confluíam de forma presentificada, nos polos. Neste ambiente se desenvolveu, vívido, o conceito de performance de professor de Música, cujos caminhos se está querendo definir e explicitar neste estudo. Para tanto, pareceu à pesquisadora ser impositivo, que o leitor compreendesse o contexto, incluindo seus fatores condicionantes, mas também de suporte, em que tudo aconteceu.

2. 1. 1 Molduras

O curso de Licenciatura em Música EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidades Parceiras (PROLICENMUS) ocorreu entre abril de 2008 (aula inaugural) e maio de 2012 (formatura), no âmbito das ações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) em favor da formação inicial de professores para a Educação Básica, sendo especificamente desenvolvido por intermédio do Programa Pró-Licenciaturas – fase II (Resolução CD/FNDE 034/2005). Seguindo as características deste programa, o curso teve edição única e seu objetivo foi oferecer formação inicial de nível superior a pessoas que estivessem atuando como professores de Música nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio das Redes Públicas de Ensino, mas que não tivessem habilitação legal para isso. Cabe esclarecer, uma vez que na prática se observam profissionais com diversas formações atuarem como professores de Música nas escolas de Educação Básica, que, ao falar em *habilitação legal exigida*, faz-se referência ao diploma de nível superior em Licenciatura em Música. Assim, desvendar seus caminhos, principalmente diante dos 189 egressos distribuídos por quatro das cinco regiões geográficas do Brasil e diante dos conceitos máximos obtidos nas avaliações oficiais³², torna-se não apenas caso de registros pedagógicos e históricos, mas um dever de cidadania. É ao que se propõe este trabalho, focando sua atenção num recorte específico, qual seja, o do desenvolvimento de uma *performance* característica do PROLICENMUS, construída a partir de um dos procedimentos fixos de seu processo avaliativo, a chamada Avaliação de Nível 3 ou, simplesmente, N3.

Ofertado por intermédio de convênios entre seis universidades brasileiras³³ e onze sistemas públicos de ensino (SPEs) com ampla distribuição pelo Brasil (Figura 2), o curso ofereceu 840 vagas, em 14 polos³⁴ nacionalmente distribuídos em cinco Estados diferentes³⁵. O processo de escolha das parcerias respeitou os princípios da proposta pedagógica que embasou o curso, sendo definidos em decorrência de ações anteriores da Rede Nacional de

32 Conceito Preliminar de Curso (CPC), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e Avaliação para Reconhecimento do Curso (INEP), conceito 5 em todos os casos.

33 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

34 Após o início do curso, foi realizada uma modificação na identificação dos polos, que passaram a ser contados por cidade e não mais por quantidade de alunos. Deste modo, as cidades de Porto Velho, Irecê e Cachoeirinha passaram a contar com um polo cada, e o curso passou a contabilizar 11 polos.

35 Cachoeirinha/ RS, São Bento do Sul/ SC, Itaiópolis/ SC, Canoinhas/SC, Linhares/ES, Salvador/BA, São Félix/BA, Irecê/BA, Cristópolis/ BA, Porto Velho/ RO e Ariquemes/RO.

Formação Continuada da SEB/MEC (Edital SEIF/MEC 01/2003), na qual a UFRGS foi um dos três centros de excelência em Artes e Educação Física, dentre um conjunto de 19, que também integravam outras áreas.

Figura 2 – Mapa do Brasil com a localização dos polos do curso e Universidades participantes do convênio³⁶



Fonte: Nunes (2007, p. 18)

Os alunos cursistas do PROLICENMUS foram selecionados por intermédio de um vestibular com provas de conhecimentos gerais eliminatórias e de uma prova específica de conhecimentos musicais apenas classificatória, isso é, sem ponto de corte. Assim, as turmas foram constituídas, nacionalmente, de tal modo que os alunos foram divididos no Moodle Institucional por nível de conhecimento, primordialmente, musical, em seis grupos distintos. Essas seis turmas foram denominadas A, B, C, D, E e F. Os alunos da turma A iniciaram o curso sem nenhum conhecimento formal ou vivência informal de Música e os alunos da turma

³⁶ Incluindo UFAL e UFMT que não tiveram polo.

F eram bacharéis em Música, buscando formação pedagógica, ou melhor, diplomação em curso de licenciatura. Entre a turmas A e F, os demais alunos foram agrupados de acordo com perfis semelhantes (Figura 3).

Figura 3 – Tabela com os critérios para separação dos alunos por turmas

Turmas	A	B	C	D	E	F
Conhecimentos						
Musicais	Mínimos	Básicos	Médios	Médios	Bons	Superiores
Tecnológicos	Básicos	Médios	Básicos	Médios	Básicos	Indiferente
Pedagógicos	Indiferente	Indiferente	Indiferente	Indiferente	Indiferente	Mínimos

Fonte: Coordenação do PROLICENMUS

Em cada um dos polos, de acordo com o público-alvo de cada lugar, foram formadas de duas a seis turmas distintas. Tais turmas conviviam e seus integrantes, inclusive, realizavam tarefas em grupo, misturados; porém, cumprindo diferentes ordens nas ofertas de interdisciplinas. O método de ensino previa que a todos os alunos fossem oferecidas as mesmas Unidades de Estudo (UEs) e as mesmas Interdisciplinas (ID), mas as ofertas de matrícula, para cada turma, aconteciam em ordenações distintas: os alunos musicalmente mais adiantados cumpriam de modo mais condensado as IDs dos eixos Execução Musical e Estruturação Musical; enquanto isso, os alunos musicalmente menos adiantados, iam avançando a passos mais lentos nesses eixos e cumpriam outras IDs de modo mais condensado. Essa foi a solução encontrada para dar a cada um o seu tempo próprio de aprendizagem e todos, ao final do curso, atingissem, minimamente, um mesmo perfil de egresso em todos os eixos da matriz curricular. Sempre que possível, foi estimulado que as atividades em conjunto fossem realizadas com alunos de turmas distintas, incentivando-se a troca de saberes entre os próprios colegas. Uma vez que o conceito de N3 era coletivo e único para todo o polo, buscava-se ressaltar a importância de que os alunos com maior conhecimento musical ajudassem os colegas mais principiantes a se desenvolverem musicalmente, assim como que os alunos com maior conhecimento pedagógico ajudassem os colegas menos experientes em sala de aula a compreenderem os processos de ensino e aprendizagem, e as dinâmicas da escola; no domínio de conhecimentos tecnológicos, misturavam-se as capacidades, evidenciando a todos, que sempre existe alguém que sabe mais e outro que sabe menos, mas que todos podem compartilhar. O conhecimento funcionava, então, também como motivo e moldura de reconhecimento e valorização das características

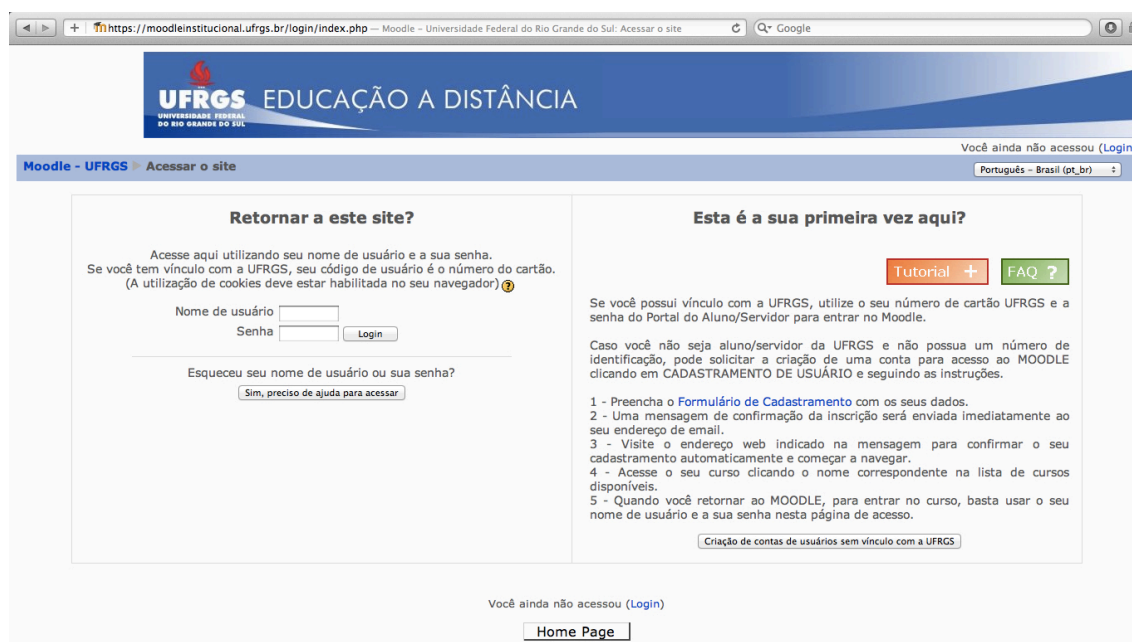
individuais entre os alunos do curso, e ainda como moeda de troca.

O acompanhamento dos alunos durante o curso foi realizado por equipes de apoio com funções específicas, multidisciplinares, cuja atuação era inter e transdisciplinar. Aos professores, divididos em autores e formadores, coube a tarefa de elaboração do material didático, responsabilidade sobre a correção de trabalhos e provas, e tudo o mais que fosse inerente ao processo pedagógico dos alunos, incluindo bancas de avaliação semestral (NUNES, 2007). Aos tutores, identificados por seu local de atuação, na universidade, local residente e/ou local itinerante, coube a tarefa de mediar os processos de aprendizagem dos alunos (NUNES, 2007) por intermédio do uso dos materiais didáticos disponibilizados na plataforma de ensino e na internet. Como forma de garantir capacitação permanente, na perspectiva de formação para a atuação dos tutores, todos eram convidados e instigados a contribuir para a autoria colaborativa de UEs e correção de trabalhos, de cada interdisciplina (IDs), e para a organização dos ambientes virtuais de aprendizagem, como os espaços do Moodle Institucional e os e-books de instrumento (violão e teclado acompanhamento). O diálogo permanente entre tutores e professores proporcionava a construção de um discurso comum a todos; contudo, que ainda encontrava limitações. Assim, dando suporte às equipes de professores e tutores, o curso contou com dois outros grupos: músicos especializados em mídias digitais (MMDs), responsáveis pelas atividades musicais desenvolvidas nos polos; e com equipes de gerenciamento focadas na área administrativa, acadêmica, estrutural, financeira, técnica e de informática. À coordenação do curso cabia o acompanhamento de todas essas frentes de trabalho, garantindo a implementação do projeto pedagógico do curso e respondendo às instâncias superiores da UFRGS e do MEC.

As aulas foram oferecidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) denominado Moodle Institucional da UFRGS (Figura 4). Segundo o site da comunidade Moodle,

O Moodle é um Sistema Open Source de Gerenciamento de Cursos - Course Management System (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tornou-se muito popular entre os educadores de todo o mundo como uma ferramenta para criar sites de web dinâmicos para seus alunos. Para funcionar, ele precisa ser instalado em um servidor web, em um de seus próprios computadores ou numa empresa de hospedagem. (...) O foco do projeto Moodle é sempre a disponibilizar aos educadores as melhores ferramentas para gerenciar e promover a aprendizagem (COMUNIDADE MOODLE, s/d, s/p).

Figura 4 – Página Inicial do Moodle Institucional da UFRGS



Fonte: Moodle da UFRGS (<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/login/index.php>)

O Moodle Institucional servia como local para abrigar os conteúdos das interdisciplinas (IDs), oferecidos em formato de unidades semanais de estudo (UEs), assim como para o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos em cada ID. Desta forma, todas as IDs tinham seu próprio espaço no AVA e por intermédio deles se realizavam as interações entre os envolvidos no curso. Mediante preenchimento de nome de usuário e senha no site do Moodle Institucional, cada integrante do curso era remetido à sua própria página inicial, em que constavam os links para os espaços, nos quais este estava cadastrado (Figura 5). Como musicista de mídias digitais e tutora, a pesquisadora tinha permissão para entrar em todos os links do AVA. Esse conhecimento prévio permitiu a ela, ao revisitar a plataforma de ensino com fins de realizar esta investigação, constatar que, enquanto sistema de gerenciamento que garantia acesso ao curso, ele também servia como suporte à comunicação entre todos os envolvidos. O que se percebeu é que, para otimizar este ambiente, foram criados espaços próprios, respeitando os temas que seriam tratados em cada um deles. Nesta pesquisa, aqueles que contemplavam os acontecimentos do curso semana a semana, de caráter prioritariamente administrativo, foram chamados de Espaços Gerais. Neles, havia informações tanto sobre assuntos relativos ao andamento do curso, quanto assuntos que interessavam a equipes em particular, como: pedagógicos, burocráticos, logísticos, acadêmicos, etc. Dentre esses, aqueles que tratavam alguns temas de modo mais aprofundado,

como as capacitações pedagógicas dos tutores e a preparação para os Seminários Integradores Presenciais (SIPs), foram identificados como Espaços Específicos. Os Espaços Gerais consultados para a realização da pesquisa foram: *Espaço de Capacitação de Tutores PROLICENMUS 2008*, *Espaço da Coordenação 2009*, *Espaço da Coordenação 2010*, e *Espaço da Coordenação 2011*; o Espaço Específico foi o *Capacitação para o Seminário Integrador – PROLICENMUS*.

No período em que esta pesquisa foi realizada, a consulta aos materiais e aos espaços correspondentes ao SIP e à N3, assim como o acesso às informações disponíveis sobre os últimos SIPs e as últimas avaliações de N3 foram bastante prejudicados, devido a uma transferência dos dados do Moodle Institucional da UFRGS para o Moodle Histórico da UFRGS. Esta foi feita pelo Centro de Processamento de Dados desta Universidade (CPD) sem a devida atenção ao que isto significaria em termos de manutenção do material disponibilizado no AVA. Na migração, mantiveram-se os dados que compunham as webs, como Mensagens da Semana e Fóruns, mas perderam-se parte dos materiais que tinham sido linkados. E esses seriam, justamente, os documentos de consulta da investigação. Seu processo de resgate será abordado quando se tratar das questões metodológicas.

Figura 5 – Página inicial de cada usuário no Moodle da UFRGS³⁷

The screenshot displays the Moodle Histórico user interface for UFRGS. The page is titled "MOODLE HISTÓRICO 2005-2011" and shows the user's profile as "Você acessou como CLARISSA DE GODOY MENEZES (Sair)". The interface includes a navigation menu on the left with options like "ADMINISTRAÇÃO" and "SUPPORTE". The main content area is titled "VISÃO GERAL DO CURSO" and lists several courses with their respective semesters and a notification that "Você tem tarefas que precisam de atenção". The right sidebar contains sections for "MEUS ARQUIVOS PRIVADOS" and "USUÁRIOS ONLINE".

Fonte: Moodle da UFRGS

³⁷ A figura apresentada corresponde à página inicial de usuário do Moodle Histórico uma vez que os espaços migraram para esta plataforma. O layout se mantém o mesmo do Moodle Institucional.

Finaliza-se aqui a apresentação do que se considerou como moldura das informações necessária ao leitor para compreender o contexto em que estiveram submersas as N3. Passa-se, então, a apresentar o interior circundante dela.

2. 1. 2 Enquadres

A proposição da autoria colaborativa permeou o PROLICENMUS em seus mais diferentes cosmos. Um exemplo disso é o videoclipe produzido em homenagem aos 10 anos do Fórum EAD da UFRGS (MENEZES e NUNES, 2014), cujo texto de canção nele trazido, de certo modo também resume as ideias que permeiam este estudo, como será visto mais adiante, no terceiro capítulo. As variadas formas de comunicação utilizadas pelo curso, assim como a capacitação permanente de tutores também ressaltam a preocupação da coordenação em oportunizar situações de criação, não apenas de materiais a serem utilizados, mas também de modos de se fazer presente entre os envolvidos no processo. Essa poética, própria do CDG, de abrigar as ideias de todos em processos de criação, cujo critério de participação se dá pelo interesse (MENEZES 2014), se reflete nas dinâmicas de atendimento não apenas aos alunos, acolhidos nos polos e acompanhados no ambiente virtual de aprendizagem, mas também dos tutores, professores e equipes de apoio. Anualmente, os professores eram convidados e os tutores e equipes de apoio convocados a participarem da Semana Presencial de Capacitação de Tutores. Durante este período, fazia-se um balanço do ano que havia passado e se projetava o ano seguinte: atividades eram direcionadas para resolver dúvidas dos tutores e elaborar, com todos os participantes e também em pequenos grupos, materiais, metas e roteiro de ações que capacitassem os tutores a permanecer sendo o elo entre a universidade e os alunos. Após tal intenso período de preparação, os tutores retornavam a seus polos e passavam a ser acompanhados nos espaços no Moodle Institucional, mantendo diálogo permanente com os tutores na universidade. Além disso, acontecia também uma reunião semanal em que professores, equipes de apoio, músicos de mídia digital e tutores eram convidados a participar. Este encontro era transmitido por web-conferência, sendo o resumo de seus assuntos registrados na Mensagem da Semana, no Espaço da Coordenação. Tais eventos estavam sob direta orientação e presença da coordenação do curso, que atuava como a figura que concatena as ideias de todos, outra característica da poética do CDG (MENEZES, 2014). No caso do curso, esses potenciais momentos de criação coabitavam cosmos distintos, como

situações que envolviam diretamente alunos e tutores nos polos, ou tutores nos polos e tutores na universidade, ou tutores e professores, etc. As estruturas de atuação destas personagens, contudo, eram permanentes e visíveis a todos, dadas já no PPC do PROLICENMUS (http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/ppc/prolicenmus_ppc.pdf) e disponibilizadas no Manual do Aluno (NUNES, 2007). Dentre elas, interessa a este estudo conhecer a Matriz Curricular, o Sistema de Avaliação por Níveis e os Seminários Integradores Presenciais.

A Matriz Curricular do curso foi organizada a partir de cinco Eixos: Estruturação Musical, Tópicos em Educação, Formação Geral, Execução Musical e Condução e Finalização (Figura 6). Cada eixo, por sua vez, estava formado por Interdisciplinas (IDs). O eixo de **Estruturação Musical** teve por objetivo principal ampliar a capacidade do aluno de refletir sobre Música (NUNES, 2007). Fizeram parte deste eixo as IDs: Musicalização A e B, Tópicos Especiais em Música A e B, Sistemas de Organização Sonora A e B e Música e Multimeios A e B. Cada ID deste eixo correspondia a 60 horas (4 créditos) por semestre, distribuídas em 15 UEs que deveriam oportunizar ao aluno quatro horas de estudo por semana, a serem cumpridas, preferencialmente, num único dia por ID (exceto o estudo de instrumento, que deveria ser diário). O eixo de **Tópicos em Educação** visou a aprimorar a capacidade do aluno de ser professor de Música. Fizeram parte deste eixo as IDs: Educação Brasileira, Educação Inclusiva, Didática da Música A e B, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. Com exceção das duas últimas, cada ID deste eixo correspondia a 60 horas (4 créditos) por semestre, distribuídas em 15 UEs que deveriam oportunizar ao aluno quatro horas de estudo por semana. As IDs de Filosofia e Sociologia da Educação tinham 30 horas (2 créditos) cada uma, por semestre, sendo que as 15 UEs do eixo dividiam-se entre as duas. O foco do eixo de **Formação Geral** foi, inicialmente, o desenvolvimento de habilidades para trabalhar com os recursos necessários à EAD (NUNES, 2007). Após o primeiro ano, a atenção deste eixo ficou voltada aos Estágios e à realização das Atividades Complementares. No primeiro ano, as IDs do eixo foram: Instrumentalização para EAD e Acesso à Informação. Cada uma destas interdisciplinas correspondeu a 60 horas (4 créditos) cumpridas em um semestre, distribuídas em 15 UEs que deveriam oportunizar ao aluno quatro horas de estudo por semana. O Estágio teve uma carga horária total de 405 horas (27 créditos), que contaram com dinâmicas próprias. E as Atividades Complementares deveriam ser realizadas pelo aluno fora do âmbito do curso, totalizando 210 horas (14 créditos). A capacidade de fazer música, individual e em grupos, foi trabalhada no eixo de

Execução Musical. Fizeram parte deste eixo as IDs: Espetáculos Escolares A e B, Música Aplicada A e B, Conjuntos Musicais Escolares A e B e Repertório Musicopedagógico A e B. Cada ID deste eixo correspondia a 60 horas (4 créditos) por semestre, distribuídas em 15 UEs que deveriam oportunizar ao aluno quatro horas de estudo por semana. Conforme consta no Manual do Aluno, o eixo de **Condução e Finalização** funcionou como:

(...) um fio condutor de todas as atividades do curso e de sua participação nelas [participação do aluno], desde o primeiro até o último dia de aula, devidamente documentadas e organizadas por seu Projeto Individual Progressivo [do aluno] (portfólio individual, por intermédio do qual você propõe e desenvolve seu próprio percurso). Este eixo também está composto pelos Seminários Integradores (atividades práticas que culminam em seu Recital de Formatura e num Material Virtual de Apoio à Aprendizagem, ambos realizados colaborativamente), e pelo Trabalho de Conclusão de Curso (documento individual, em formato de artigo científico) (NUNES, 2007, p. 41).

Fizeram parte deste eixo as IDs: Seminário Integrador A até H, Projeto Individual Progressivo A até I e Trabalho de Conclusão de Curso. A interdisciplina de Seminário Integrador ofertou ao aluno o estudo de instrumento teclado ou violão, correspondia a 60 horas (4 créditos) por semestre, distribuídas em 15 UEs que deveriam oportunizar ao aluno quatro horas de estudo por semana e ocorreu até o penúltimo semestre do curso. As IDs restantes tiveram sua carga horária dividida no decorrer do curso, com atividades específicas para cada caso.

Figura 6 – Tabela com a Estrutura Curricular do Curso

Eixo	Interdisciplina	Horas	Créditos
Estruturação Musical	Musicalização A e B	120	08
	Tópicos Especiais em Música A e B	120	08
	Sistemas de Organização Sonora A e B	120	08
	Música e Multimeios A e B	120	08
Execução Musical	Espetáculos Escolares A e B	120	08
	Música Aplicada A e B	120	08
	Conjuntos Musicais Escolares A e B	120	08
	Repertório Musicopedagógico	120	08
Tópicos em Educação	Educação Brasileira	60	04
	Educação Inclusiva	60	04
	Didática da Música A e B	120	08
	Filosofia da Educação	30	02
	Sociologia da Educação	30	02
Formação Geral	Psicologia da Educação	60	04
	Instrumentalização para EAD	60	04
	Acesso à Informação	60	04
	Estágio	405	27
Condução e Finalização	Atividades Complementares	210	14
	Seminário Integrador	480	32
	Projeto Individual Progressivo	270	18
	Trabalho de Conclusão de Curso	90	06
Total		2895	193

Fonte: Livro do Aluno do PROLICENMUS (<http://prolicenmus.ufrgs.br/relatorios/prolicen2006/miolo.pdf>)

Do exame da Matriz Curricular importa, sobretudo, extrair a concepção de currículo e a nomenclatura Fios Condutores, para identificar os componentes essenciais do fenômeno que se busca caracterizar, qual seja, os caminhos de formação de uma performance de professor de Música, conforme proposta pelo PROLICENMUS. Mas antes de se tratar exclusivamente disso, ainda outros esclarecimentos relativos ao ambiente circundante do curso são necessários. Entre eles, o Sistema de Avaliação por Níveis, do qual as N3, objeto deste estudo, eram parte, e o momento, no qual ocorriam, os Seminários Integradores Presenciais.

A avaliação dos alunos cursistas era medida em três níveis, chamados: N1, N2 e N3. Na **avaliação de Nível 1 (N1)** media-se o envolvimento e o comprometimento do aluno com o curso e com sua comunidade escolar. A avaliação de N1 era semanal e ocorria, inicialmente, por intermédio de atividades disponibilizadas no AVA, tais como: fórum (FM), atividades offline (AO) e atividades de entrega de arquivo único (AU). O acompanhamento e o registro destas atividades era realizado pelos tutores, com suporte das equipes acadêmica, estrutural, técnica e de informática. A partir da segunda metade do curso, oficializou-se o uso do questionário (QT) para a medição de N1. Os QTs eram elaborados pelas equipes de autoria colaborativa (professores e tutores), sendo que o tipo de questão era escolhida de acordo com os objetivos de cada UE. A **avaliação de Nível 2 (N2)** era feita através de provas presenciais e media a aquisição de conteúdo disponibilizada aos alunos naquele semestre. A elaboração e correção dessas provas estava a cargo dos professores e tutores de cada ID e a aplicação era realizada pelos tutores nos polos. Esses dois níveis conferiam conceitos individuais. A **avaliação de Nível N3 (N3)**, entretanto, consistia em uma nota coletiva, dada a todo o polo, em função de seu desempenho no semestre, numa perspectiva geral e de conjunto, e formalmente obtida pelo trabalho coletivo apresentado à banca de professores presentes no SIP. O conceito de N3 media, então, a capacidade do aluno de se responsabilizar “pelos demais colegas, promovendo-se, desta maneira, uma postura colaborativa, assim como se desenvolvendo capacidades absolutamente necessárias a um bom professor, como ser encorajador, altruísta, empático e alegrar-se com o sucesso alheio” (NUNES, 2007, p. 58).

Os Seminários Integradores Presenciais (SIPs) eram encontros de periodicidade semestral que aconteciam em cada um dos polos, com participação de alunos, tutores de sede e da universidade e de professores das Instituições de Ensino Superior (IESs) parceiras do curso. Em termos cronológicos, a maior parte dos SIPs ocorreu na metade de cada semestre, ou seja, nos meses de abril/maio, para os SIPs de primeiro semestre, e nos meses de

setembro/outubro, para os SIPs de segundo semestre. Sua estrutura geral era composta por:

1. Atividades avaliativas de N3;
2. Momento tira-dúvidas gerais e específicos;
3. Atividades musicais relacionadas às UEs;
4. Atividades de organização, planejamento e defesas de produção intelectual; e
5. Atividades referentes à especialidade do professor visitante.

No que se refere à estrutura institucional, os SIPs tinham três momentos marcantes: Pré-SIP, SIP e Pós-SIP.

A organização dos SIPs esteve à cargo de equipes variadas e cambiantes, o que contribuía para soluções renovadas e inovadoras de problemas, a cada novo SIP, ampliando e modificando, sobretudo surpreendendo, o escopo de atuação de cada um dos integrantes das equipes e dos envolvidos nos seminários, além de desestabilizar positivamente os próprios seminários, semestre a semestre. Fazia parte do *pensar sobre a organização dos SIPs* considerá-lo em seus três momentos, de modo que este organizar significava tanto dar conta de ações práticas, como comprar passagens aéreas ou decidir sobre *o que fazer com o material trazido do SIP*, quanto o assumir o *quem vai para onde*, que era, antes de tudo, uma decisão pedagógica. A itinerância de papéis, característica presente em situações promovidas e embasadas no CDG (MENEZES, 2014), aconteceu o tempo inteiro no curso, como um todo, e também nos SIPs. Desta forma, o relato sobre os momentos de organização dos SIPs será feito sem citar nomes, não porque não seja possível identificar os participantes diretos nas ações, mas porque essa itinerância se presentifica a cada dificuldade encontrada e diante de cada problema resolvido em todas as instâncias de organização dos seminários. Em termos práticos, isso quer dizer que quem estava disposto e disponível para ajudar, no que fosse ou parecesse ser necessário a cada novo instante, o fazia.

O marco fundante dos eventos pré-SIP, identificado a partir da análise dos espaços citados anteriormente neste capítulo, encontra-se na primeira Semana Presencial de Capacitação de Tutores, ocorrida entre 25 de fevereiro e primeiro de março de 2008. Naquele momento, foi apresentado um material explicativo do que seria o primeiro SIP, deixando-o disponível no *Espaço de Capacitação de Tutores PROLICENMUS 2008*. A organização dos acontecimentos durante os SIPs passa a ser efetivamente registrada, entretanto, apenas quando o espaço de *Capacitação para o Seminário Integrador – PROLICENMUS* começa a ser amplamente utilizado, fato que se observa a partir do terceiro SIP, ocorrido em 2009/1. Já o

refinamento organizacional do pós-SIP aconteceu na segunda metade do curso, a partir do quinto SIP, de 2010/1, conforme se pode verificar ao consultar as mensagens da semana 97 e 98 no Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2010 (<https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=88626>).

Aviões que estragavam, pessoas que adoeciam e outras situações de imprevisto não foram, exatamente, raras nos SIPs. A par disso, as contingências de quem tinha o momento presente como foco contrastavam com as demandas dos polos e as lacunas observadas pelas equipes em SIPs anteriores, que obrigavam a coordenação, em conjunto com a Comissão de Graduação do curso (COMGRAD), a detalhar de modo quase espartano algumas situações que deveriam acontecer em cada SIP. Isto fez com que os cronogramas de cada seminário se alterassem bastante, ora com conteúdos extremamente determinados, ora com cronogramas “vazados”, ou seja, com orientações amplas e nada pré-fixadas (<https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/mod/forum/discuss.php?d=32997>).

Salvo em polos com quantidade de alunos acima de 25 pessoas, para onde viajavam equipes maiores, as de visitantes de cada SIP eram sempre formadas por duas pessoas da sede, geralmente, um tutor da universidade e um professor. Uma vez no polo, atuavam em conjunto com os tutores locais e gestores de polo. Esses, por sua vez, permaneciam quase sempre no polo em que eram lotados, mas eventualmente também eram enviados para outros polos, que naquele momento estivessem necessitando de suas especialidades. Preferencialmente, a cada SIP, variavam-se as duplas e o destino de cada profissional, buscando também mesclar tutores experientes com professores novatos ou o contrário. A formação das equipes que atuavam no polo, em cada SIP, levava em consideração aspectos bastante humanos, como respeitar professores ou tutores que precisavam estar próximos a filhos pequenos ou pais enfermos, e também de ordem técnica, como preços de passagens e deslocamentos possíveis ao orçamento do projeto. Afora o que de mais urgente ou prosaico se precisava transportar, as equipes dos SIPs eram oficialmente formadas considerando as necessidades de cada polo no período de realização dos SIPs. Por exemplo, em polos cujos tutores tinham menos experiência com o ensino de instrumentos, se privilegiava a designação de um professor ou tutor de sede que estivesse na equipe de teclado ou violão. Outro critério de escolha dos profissionais que faziam as visitas nos SIPs era em relação às características de reação dos polos, alguns muito afáveis e outros bastante rebeldes, necessitando de profissionais que soubessem tanto ouvir como apoiar, motivar ou esclarecer de modo contundente algumas premissas do curso.

Os SIPs eram, desta forma, organizados para serem momentos de concretização do que se havia aprendido e do que se poderia (ou deveria) ainda aprender no decorrer do curso e para a vida profissional de cada um dos envolvidos. Tais eventos carregavam em si um caráter de troca, de entrega e de busca, suportado pela noção da responsabilidade que cada integrante sabia ter para garantir o sucesso daquela ocasião. Eles funcionavam, assim, como instantes de ajuste do sistema como um todo. Nesta ambiência, destaque relevante deve ser dado às N3, posto que muito mais do que o momento avaliativo no SIP, estas atividades eram a materialização coletiva de todo o esforço individual, de professores, tutores e alunos, rumo à (trans)formação daqueles estudantes, já professores e/ ou já músicos, em professores de Música. Inicialmente previstos para ocorrerem ao final de cada Etapa, em virtude dos prazos de remessa de recursos para o financiamento do curso, por parte da CAPES/MEC, os SIPs, e as N3 como parte de suas programações, aconteceram, em sua maioria, em meados de cada semestre. O primeiro SIP ocorreu no mês de maio de 2008; portanto, no mês subsequente à aula inaugural e logo no início das aulas, segundo informação encontrada no *Espaço de Capacitação de Tutores 2008*, semana 19 (<https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=1898>). Assim, no primeiro SIP não houve avaliação de N3, que foi deslocada para o SIP de 2008/2. Esse deslocamento entre o semestre do SIP e o semestre da N3 se manteve ao longo de quase todo o curso, de forma que o SIP de 2008/2 avaliou a apresentação das atividades propostas em 2008/1; o SIP de 2009/1 avaliou as atividades propostas em 2008/2, e assim sucessivamente até o SIP de 2011/1, que avaliou 2010/2. A avaliação de N3 de 2011/1 ocorreu na ocasião de uma visita aos polos, pela coordenadora do curso, no período de agosto a setembro de 2011 e substituiu o SIP de 2011/2 que não pode acontecer em função do atraso no repasse das verbas. A penúltima N3, referente a 2011/2 foi realizada em momento extra-SIP. O último SIP, o de 2012/1, ocorreu no período das avaliações de final de curso. Em sua maioria, os SIPs aconteceram de forma simultânea, com exceção do primeiro (2008/1), do oitavo (2011/2) e do nono (2012/1). Embora a cada semestre as atividades do SIP tenham sido formuladas de modo a atender às necessidades dos alunos naquele semestre, a estrutura geral de todos eles se manteve a mesma, inclusive por ocasião da visita da coordenadora aos polos, a que gerou a N3 de 2011/1.

Compreender a posição ocupada pelas N3 nos SIPs, após ter compreendido a posição desses no conjunto da proposta pedagógica do PROLICENMUS, materializada sobretudo em sua Matriz Curricular, é relevante ao leitor desta pesquisa, pois elas se constituíram como

fatores de suporte e foram interpretadas como determinantes de seu objeto de estudo: das N3 se extrairá a base de dados. A Performance de Professor de Música identificada na formação oferecida pelo PROLICENMUS será, aqui, extraída basicamente das atividades relacionadas às N3. Assim, uma vez concluído esse panorama sobre o curso e esclarecida a importância das N3 enquanto representativas de seu modo de ter existido, apresenta-se a seguir os caminhos metodológicos tomados no decorrer da própria investigação.

2. 2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Retoma-se neste subcapítulo assuntos de ordem metodológica. Na INTRODUÇÃO, a pesquisadora ocupou-se em explicitar e explicar os procedimentos (Pesquisa Bibliográfica e Documental), a abordagem (Hermenêutica) e as ferramentas (ATD e Modelo Teórico CDG) utilizadas na pesquisa como um todo. Neste momento, retorna-se a estas questões, agora em uma perspectiva concreta. Trata-se, então, de narrar o processo de obtenção das fontes da pesquisa, em 2. 2. 1; e realizar a devida caracterização dos enunciados das Avaliações N3, em 2. 2. 2. Até o final deste subcapítulo, em uma macroperspectiva, se estará tratando de contextualizar o universo das N3. Não há, portanto, a aplicação da ATD no seu sentido estrito. Este se dará no decorrer de 2. 3 e em 3; mas isto será melhor explorado em seu devido momento. Por hora, basta que se saiba.

2. 2. 1 Organização das Fontes e Contribuições Preliminares

Em decorrência de sua atuação como tutora do PROLICENMUS, a pesquisadora encontrou, na Performance, seu Tema de estudo. Para o que podia sentir e não conseguia entender, mas queria explicar, ela criou algo que se pudesse dar a ver em termos científicos: uma Hipótese. De sua vivência, então, nela afirmou que a Proposta Pedagógica do curso conduziu a formação dos alunos a uma Performance bastante específica, definida no primeiro capítulo como Performance de um Professor de Música. Para demonstrá-la, elegeu como

referência inicial da pesquisa o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), uma vez que ali estariam apresentadas, desejavelmente de forma completa, sucinta e clara, as estruturas possíveis de serem investigadas. De fato, a redação encontrada no PPC era sucinta e clara; contudo, não completa, nos termos esperados. Isso porque, devido ao caráter inovador de uma diplomação em nível superior Licenciatura em Música, em modalidade a distância mediada pela internet e alcançando simultaneamente todo o território nacional, o projeto propunha um curso original e inédito, que foi sendo construído por uma parte previamente sabida, à medida que também se construía por partes desconhecidas. Assim, muitas das referências iniciais necessárias a este estudo foram, na realidade, aquelas geradas e também emergidas ao longo dos quase seis anos, durante os quais o PPC foi redigido, tramitou, foi sendo reformulado e efetivamente aconteceu. Tal constatação gerou dificuldades enormes à pesquisadora, que precisou compreender cada um dos textos encontrados à luz de seu próprio tempo de experiência então vivida, no passado, e de redação no presente, trazendo-os, por primeiro, a um fluxo lógico, sequencial e compreensível.

Uma certeza, contudo, a primeira leitura do PPC pode garantir: as constatações obtidas por meio do contato com aquele documento determinaram que, em meio a tantas outras, particularmente as situações acontecidas no universo dos Seminários Integradores Presenciais (SIPs) serviriam como um recorte preliminar para o estudo do tema em questão, posto que eles poderiam funcionar como uma moldura, para que condutas individuais existissem dentro de um comportamento coletivo; e essa percepção parecia estar em consonância com a definição de Performance dada no primeiro Capítulo. Sabendo que havia, no ambiente virtual de aprendizagem do PROLICENMUS, no Moodle Institucional da UFRGS, um espaço específico para tratar das questões relacionadas ao SIP e lembrando de sua importância para a veiculação de informações sobre tais eventos à época do curso, a pesquisadora escolheu, como primeiro local de busca, o espaço virtual denominado *Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS*.

Da leitura dos materiais encontrados naquele espaço ficou evidente que o SIP funcionava como um processo dinâmico que sustentava, no decorrer da semana presencial, um “estado de N3”. Isto é, embora houvesse um momento em que o coletivo “congelava” para que cada um e todos mostrassem o que haviam aprendido com o curso, até ali, identificado formalmente como Avaliação de Nível 3, os alunos estavam, na realidade, sendo acompanhados e avaliados no decorrer de toda a semana do SIP. Emergiram desta leitura

inicial, correspondente às informações recolhidas no espaço de *Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS*, duas situações. A primeira se refere à constatação e à subsequente necessidade de registrar a perda de um conjunto relevante de materiais informativos, acontecida na migração do espaço no Moodle Institucional para o Moodle Histórico da UFRGS, conforme já descrito em **2. 1. 1 Molduras** (p. 69). A segunda situação foi a confirmação da possibilidade de definir a N3 como objeto de estudo capaz de conduzir à validação ou rejeição da hipótese da pesquisa.

Verificando os materiais brutos encontrados neste primeiro local de busca, constatou-se dois grupos de informações com características distintas. O primeiro era formado por arquivos com assuntos gerais relacionados ao SIP, cujos enfoques eram musical (áudios e partituras), administrativo (Modelo de Ata), elucidativo (do tipo “quem vai para onde e quando, para fazer o quê”), instrucional (proposição de atividades), etc. O segundo, se constituía de arquivos que davam Suporte à realização da N3, em termos restritos, a saber: a) Cronogramas dos SIPs; b) Orientações N3; e c) Pareceres e Planilhas de Avaliação N3. A natureza e o conteúdo das informações contidas nesse segundo grupo de materiais justificou considerá-los como documentos de suporte efetivo à proposição e realização da N3, grupo esse que passou a ser chamado de Suporte N3. Esses foram, então, separados do primeiro grupo, para, num segundo momento de depuração dessas fontes, acabarem sendo selecionados para análise futura unicamente os arquivos denominados Orientações N3, que forneciam indícios de serem semestrais e seriados. Conforme sugeria o nome e confirmavam os primeiros arquivos encontrados, neles estavam contidas diretrizes focadamente sistematizadas para a realização das avaliações N3, nos polos. Ao catalogar tais Documentos Selecionados sob uma linha de tempo, contudo, percebeu-se ausência significativa deles, em alguns dos semestres letivos (vide Tabela 1), problema que poderia inviabilizar a pesquisa.

Ano/Sem	SIP	Não encontrados, possivelmente por nunca terem existido	Encontrados	Existentes na época, porém perdidos na migração
08/1	I	x		
08/2	II	x		
09/1	III			x
09/2	IV		x	
10/1	V			x
10/2	VI			x

11/1	VII		x	
11/2	VIII	x		
12/1	IX	x		

Tabela 1 – Existência ou não de arquivos, impressos e/ou virtuais, dos documentos semestrais seriados, intitulados Orientações de N3/*ano_ semestre*.

Retomou-se, então, os documentos do grupo 2, Suporte N3, que haviam sido separados, a saber: Cronogramas dos SIPs e Pareceres e Planilhas N3. Percebeu-se, assim, que informações próprias aos documentos denominados Orientações N3 poderiam ser resgatadas neles, pois estavam ali registradas de modo disperso. Descobriu-se, por exemplo, que as Diretrizes N3 de 2008_1 estavam no Cronograma do SIP II; e, a partir daí, a pesquisadora se perguntou: onde estariam as demais Diretrizes N3? Convicta da importância do material perdido, ela decidiu ampliar os locais de busca para todos os demais espaços contidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, na tentativa de encontrar novas pistas que pudessem ajudar a reconstituir os elos perdidos. Alguns espaços foram logo descartados: o *Licenciatura em Música – A Distância*, por servir como forma de diálogo do curso dirigida exclusivamente aos alunos, relativo a esclarecimentos formais e burocráticos; o destinado às *Unidades Semanais de Estudo*, no Moodle, porque correspondiam às aulas ministradas, contendo versões ampliadas daquilo que, na N3, era cobrado de modo resumido; e os *Aglutinadores*, que proporcionavam aos alunos de todos os polos se encontrarem virtualmente entre si, com os tutores, e com os professores para atividades coletivas e colaborativas de criação musical e acadêmica no decorrer de cada semestre, sem tratar diretamente da N3, mas oportunizando experiências que dariam suporte à ela. O *Espaço de Capacitação Pedagógica PROLICENMUS*, também examinado, não continha nenhuma informação sobre as Diretrizes N3. Por fim, encontrou-se, no *Espaço da Coordenação PROLICENMUS*, porções do conteúdo informativo sobre as N3, as quais se teria imaginado estarem num pressuposto documento oficial Orientações N3, caso ele tivesse sido encontrado, para aquele semestre. Dadas pela Coordenação para todos os envolvidos com a realização dos SIPs, tais informações e esclarecimentos estavam espalhados em um manancial disperso, mas todas referentes ao que se buscava: dados para se discutir uma eventual Performance de Professor de Música, conforme conduzida pelo PROLICENMUS. Era preciso reuni-los e organizá-los, pois, com isso, a pesquisadora conseguiria resgatar parte das diretrizes perdidas. Firmada nessa convicção, decidiu-se por construir, antes de tudo, um Espelho dos acontecimentos, SIP

a SIP. Seu labor nesse sentido gerou a Tabela 2. Na Tabela 2, pode-se ler, se existem dados relativos à N3 de cada Ano/Sem, em cada um dos documentos encontrados nos locais de busca examinados.

Ano/Sem	SIP	Informações sobre o SIP no <i>Espaço da Coordenação PROLICENMUS</i>	Vestígios das Diretrizes N3	
			Sim	Não
08/1	I	Não houve N3	-	-
08/2	II	Diretrizes N3 dentro do Cronograma do SIP	x	
09/1	III	Registro da Avaliação N3 2008/2 no Cronograma do SIP		x
09/2	IV	Orientações Avaliação N3 2009/1 no material necessário ao professor	x	
10/1	V	Indicação de acesso ao <i>Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS</i>		x
10/2	VI	Indicação de acesso ao <i>Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS</i>		x
11/1	VII	Indicação de acesso ao <i>Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS</i>		x
11/2	VIII	Visita da Coordenação aos polos para realização da Avaliação N3 2011/1	x	
-	-	Divulgação da data da Avaliação N3 (Prova Objetiva) – Extra SIP N3 2011/2	x	
12/1	IX	Avaliações Finais do Curso e N3 2012/1 durante o SIP	x	

Tabela 2 – Informações sobre o SIP no *Espaço da Coordenação PROLICENMUS*

Embora esses diversos vestígios de Diretrizes N3, conforme encontrados no *Espaço da Coordenação PROLICENMUS*, tenham servido para se saber que a maioria dos documentos de fato existira e fora compartilhada, concluiu-se que as informações contidas no material ainda eram insuficientes para resgatar todos os elos perdidos e dirimir todas as lacunas. Retornou-se, por essa razão, ao procedimento de obtenção dos dados em locais de busca mais uma vez ampliados. Para tal, tendo encerrado todas as possibilidades de resgatar os documentos nos espaços oficiais, recorreu-se a arquivos pessoais: o da própria pesquisadora, que por haver participado intensamente da organização dos SIPs e também viajado aos polos, compondo as bancas, mantinha arquivos organizados desses eventos em seus próprios backups; o da orientadora desta dissertação, coordenadora do curso e principal responsável pela elaboração pedagógica das Diretrizes N3; e o da responsável pela identidade visual do curso, bem como pela finalização e postagem de todos os objetos virtuais do projeto no AVA, cujas cópias foram armazenadas por ela em backups particulares³⁸. O conjunto das informações obtidas a partir de tais arquivos pessoais permitiu à pesquisadora, por fim, completar um panorama bastante completo, um Espelho dos SIPs (apêndice I). Entende-se

³⁸ Registramos nosso imenso agradecimento à Dorcas Weber pelo apoio no fornecimento dos documentos faltantes e também pelas longas conversas fundamentais para recordar os SIPs e completar o Espelho das Diretrizes N3.

que este resgate histórico SIP a SIP é a primeira, dentre as contribuições significativas da investigação empreendida. Ele possibilitou a elaboração da Tabela 3, a partir da qual se pode dispor, finalmente, sobre um conjunto bastante completo e significativo das diretrizes relativas à N3, que foram úteis a esta pesquisadora, mas que também ficam disponíveis a estudos futuros de outros pesquisadores.

Ano/Sem	SIP	N3	Documentos de diretrizes relativas às N3 (restauradas e alimentando o Espelho das Orientações N3 dos SIPs do PROLICENMUS)	
			Documentos Originais Recuperados	Informações Encontradas e/ou Reconstruídas
08/1	I	-	-	-
08/2	II	2008/1	x	
09/1	III	2008/2	x	
09/2	IV	2009/1	x	
10/1	V	2009/2	x	
10/2	VI	2010/1	x	
11/1	VII	2010/2		x
11/2	VIII	2011/1		x
-	Extra-SIP	2011/2		x
12/1	IX	2012/1		x

Tabela 3 – Documentos de diretrizes relativas às N3 restauradas

Como visto, muitos foram os instrumentos, estratégias e percursos construídos e/ou articulados para se criar um espelho compacto a partir de orientações e diretrizes dispersas relativas às N3. Ao examiná-lo, porém, ainda foi possível à pesquisadora perceber desequilíbrio no material reunido, posto que havia sido recuperados desde porções ínfimas de informações até documentos inteiros. Como forma de equalização disso, propôs-se uma série de sistematizações, produzindo um conjunto próprio de documentos correspondentes a cada uma das N3, intitulado Subsídios N3 (apêndice II). Finalmente, tinha-se construído uma fonte de dados devidamente organizada. Resumindo, Subsídios N3 reuniu informações extraídas e sistematizadas a partir de um conjunto maior e esparso de informações encontradas nos diversos locais de busca considerados válidos para este estudo. Válidos, à medida que neles eram veiculadas, de modo desigual, as diretrizes referentes à realização da N3. As fontes originais haviam sido buscadas nos sites *Capacitação para os SIPs* e *Espaço da Coordenação*, e em *Arquivos Pessoais*, porém, estavam misturadas e sem ordem. Nisso, então, consiste uma segunda contribuição desta Dissertação de Mestrado: os Subsídios N3 não apenas foram a fonte de dados desta pesquisa, como também ficam disponíveis para

outras. Considera-se esta fonte de dados confiável e fidedigna posto que houve coleta intercomplementar e sistematização de informações, porém não houve interferência da pesquisadora na redação dos textos examinados, ao longo dos vários caminhos utilizados para se juntar as diretrizes pertinentes às N3.

2. 2. 2 Caracterização das Avaliações N3

Neste subcapítulo, ainda se estará tratando das Avaliações N3 enquanto contexto, preparando o leitor para, num segundo momento, ser capaz de compreender os dados de pesquisa, que delas serão extraídos. Para tanto, descreve-se, semestre a semestre, o que nelas foi sendo abordado e o modo como conhecimentos adquiridos e em construção eram verificados. Antes, contudo, é necessário explicar seu aparecimento no cronograma do curso. Como já sabido, as aulas do PROLICENMUS iniciaram em abril de 2008. Por razões de Plano de Trabalho Anual e Orçamento, já neste semestre deveria ocorrer um SIP; todavia, nada havia ainda sido suficientemente oferecido de ensino, para que ele tivesse qualquer indício de verificação de aprendizagens, em sentido restrito. Assim, o primeiro SIP teve um caráter introdutório ao curso, de apresentação e esclarecimento dos propósitos de formação, avaliados, isso sim, frente ao ambiente político do país de então. Num sentido amplo, foi sim de avaliação; mas não no que se referia a conteúdos previstos pelas interdisciplinas da Matriz Curricular e suas Ementas, propriamente ditas. Logo, o primeiro SIP que incluiu as provas N3, em sentido bem específico, foi o que aconteceu no segundo semestre letivo, referente aos conteúdos estudados no primeiro semestre letivo. E assim sucessivamente.

Essa defasagem entre identificação cronológica dos SIPs e as N3, que já a partir daquele momento inicial ocorreu, acarretou algumas dificuldades de associação nomes *versus* datas; porém, do ponto de vista pedagógico, foi um pequeno transtorno que se converteu em grande ganho: ao realizar as provas pertinentes a um determinado semestre no meio do semestre seguinte, o aluno se via condicionado a manter conteúdos anteriormente trabalhados sempre em seu dia a dia. Isso, associado à dinâmica de ofertas das interdisciplinas, em seqüências distintas para cada turma, favorecia atualização, memorização e ampliação permanentes do conjunto de assuntos trabalhados.

Inicia-se esta caracterização, então, pela **N3 de 2008/1**, que se deu a partir de um conjunto de atividades apresentadas durante o SIP 2008/2, as quais foram orientadas por

unidades de estudo das interdisciplinas Espetáculos Escolares, UEs 06, 17 e 20, e Musicalização, UE16. Essas proporcionaram aos alunos o aprendizado sobre a importância de registro de suas produções, incluindo modos de comprovação do conhecimento adquirido por intermédio delas durante o semestre.

A atividade da UE06 de Espetáculos Escolares escolhida para ser apresentada como questão de N3, durante o primeiro SIP, consistia no desenvolvimento de habilidades circenses. Foi orientado que os alunos do curso escolhessem um truque a ser treinado por eles, e, quando já dominado, tal truque fosse incluído em suas aulas, estimulando seus próprios alunos a também exercitarem vivências como artistas de circo, num primeiro momento apenas informalmente e como brincadeira. Foi tema de reflexão, naquele momento, que, além das habilidades e da diversão em si mesmas, a partir do circo era possível descortinar um mundo de magia, por intermédio do qual se tornava possível se interpretar a vida real a partir de suas metáforas e de suas personagens. Os resultados desse conjunto de ações e reflexões, praticadas também em suas apresentações escolares, foram reproduzidos, discutidos e avaliados na apresentação de N3, durante o SIP.

Outra “questão de prova” daquela N3 estava na UE17 da ID Espetáculos Escolares A, de onde partiu a orientação para elaboração de um jingle, após terem sido apreciados exemplos indicados no material de apoio previsto para aquele assunto de estudo. A fim de servirem como inspiração fundamentada, os alunos, além de apenas escutá-los, deveriam também estudar sobre o estilo de vida da época em que tais jingles foram criados, assim como o estilo musical de cada um. Por fim, os alunos deveriam inventar ou escolher um produto qualquer, e criar um jingle para ele, utilizando-se de recursos sonoros diversos, desde a declamação até o enriquecimento com efeitos sonoros. O produto dessa tarefa, apresentado no SIP como parte da N3, foi a gravação em áudio do jingle composto por cada grupo, o que, por sua vez, integrava conhecimentos da interdisciplina do eixo Formação Geral (com as IDs de Instrumentalização para EAD e Acesso à Informação), Estruturação Musical (com a ID de Musicalização), Condução e Finalização (com a ID de Seminário Integrador), além do próprio eixo de Execução Musical, com a orientação da atividade dada na ID de Espetáculos Escolares. O produto apresentado no SIP (gravação em áudio do jingle feito pelo grupo), tendo apenas o som como comprovação de participação. Assim, cada aluno esteve livre inclusive para escolher não fazer a tarefa, já que não seria possível ver as participações individuais; todavia, o grupo também esteve livre para aceitar ou não a (auto) exclusão na

atividade.

A terceira atividade a ser apresentada no SIP, como parte da N3, partiu da pesquisa sobre museus e teatros, que se iniciou com o mapeamento da existência destes espaços de arte na cidade, região e estado de cada aluno, localização, histórico, programação e ações artísticas e pedagógicas. Em seguida, as informações que cada aluno havia coletado deveriam ser compartilhadas com os demais colegas de polo, pensando-se já na possibilidade de uso disso em favor da escola. Com base em orientações fornecidas na UE20 de Espetáculos Escolares, a finalização da tarefa foi a construção do blog disponibilizado de forma aberta, na web.

A quarta e última atividade apresentada na N3 de 2008/1 foi a proposição de uma interpretação da canção O Pato, de Vinícius de Moraes e Toquinho, em “estilo próprio”³⁹. No enunciado dessa “questão de prova”, foi estimulada a utilização dos conhecimentos adquiridos em Espetáculos Escolares como forma de ampliar as possibilidades de execução da canção. O produto desta atividade foi uma apresentação ao vivo, durante o SIP, registrada em vídeo, posteriormente postada no Moodle, juntamente com uma ata de participação no projeto, devendo cada aluno especificar suas ações e avaliar seu desempenho frente ao desempenho coletivo. Essa última parte da avaliação, onde, naturalmente, a exposição pessoal do aluno foi maior, não fez parte da atividade de N3, enquanto atribuição de conceito; foi desenvolvida apenas como exercício. A UE16 de Musicalização conteve as orientações básicas para este questão de prova, na primeira avaliação N3.

A **N3 de 2008/2** foi realizada a partir de um conjunto de apresentações com repertório desenvolvido pelos alunos, ao longo das unidades de estudo das interdisciplinas do eixo de Execução Musical, peças coletivas de instrumento, e cenas sonoras extraídas de desenhos animados, e peças diversificadas, a escolha do professor presente em cada polo, durante o próprio SIP. As primeiras, iguais em todos os polos, foram aprimoradas pelo professor presente, enquanto as segundas, de acordo com cada caso, foram totalmente desenvolvidas por ele. Desse processo resultou uma apresentação entre colegas, a qual foi filmada e, num momento posterior, assistida e avaliada pelo próprio grupo. Tal vídeo continha três conjuntos de obras de natureza bastante diferentes entre si, e teve dois momentos separados pelo tempo e pelo espaço: um de vivência do instante; outro de observação *ex post facto*. Os aspectos

39 Como a orientação registrada no documento relativo à N3 não comunicava a qual canção se estava referindo para a proposição em estilo próprio, foi consultada diretamente a UE16 de Musicalização (http://prolicenmus.ufg.br/repositorio/moodle/material_didatico/musicalizacao/unidades/musad007_un16/musad007_un16_atividades.pdf), que permitiu algumas considerações importantes sobre essa apresentação, que foram aqui relatadas.

comprobatórios estiveram relacionados à capacidade de estar no palco desempenhando essas obras, ou seja, ninguém precisou dizer nenhuma palavra, nem demonstrar o que havia sido feito no semestre... mas, em grupos ou o polo todo, deveriam efetivamente fazer: arte.

As peças coletivas de instrumento foram aquelas estudadas no decorrer dos semestres até então, na interdisciplina de Seminário Integrador, com violão ou teclado. Em alguns casos, quando o professor presente no polo, durante o SIP, era o de um desses instrumentos, houve maior intensidade em atividades instrumentais; contudo, não há descrição mais detalhada sobre a execução destas peças, no material geral do SIP.

As cenas sonoras, a que se refere a orientação daquela N3, partiu de uma atividade de Repertório Musicopedagógico A, UE6. Nela, os alunos foram orientados a assistirem cenas de desenho musical, com especial atenção às inflexões vocais das personagens e ao uso da trilha e dos recursos sonoros. Após tal atividade de apreciação, deveriam escolher uma cena para ser reproduzida durante a N3 do SIP. A cobrança inicial seria a de mera imitação; todavia, foram permitidas releituras e contribuições originais, dando especial ênfase às questões sonoras baseadas na concepção de paisagem sonora de Murray Schaffer.

Por fim, a terceira parte da N3 foi constituída da execução de peças sugeridas e trabalhadas com o professor presente, cabendo destacar que essa parte do evento variou muito de polo para polo, pois cada professor se esmerou em aproveitar seus próprios talentos e capacidades individuais, explorando-as como suporte para práticas musicais locais. Segundo consta na orientação de N3, o produto final desta apresentação, com os três tipos de repertório sendo executados, deveria ser filmado. Em alguns polos, inclusive, foram filmadas atividades de apreciação e postura em concertos, num processo de educação e formação de público, também considerado como “repertório”, qual seja, o de comportamento adequado em salas de concerto. Esse foi o caso de polos, para os quais foram enviados professores instrumentistas, que optaram por tocar para os alunos presentes, proporcionando-lhes experiências de fruição artística.

A **N3 de 2009_1** representou uma amostra, com cobrança mais formal do que nos semestres anteriores, do conteúdo trabalhado no decorrer do semestre. A ênfase dada foi para quatro atividades desenvolvidas em Repertório Musicopedagógico A, enriquecidas com o conhecimento adquirido nas demais interdisciplinas do curso. Estas atividades foram: historinhas de rádio, estudada na UE09; exposição fotográfica de jogos infantis cantados, relacionados ao folclore na escola, os quais haviam sido realizados pelos alunos em atividades

práticas anteriores, relatados com defesa de produção, ambos na UE02; e apresentação e gravação de canção do ECILAC⁴⁰, oriunda da UE15. Ela priorizou ações de ordem comprobatório-organizativas, pois era necessário tanto mostrar algo sendo feito, quanto defender o que já havia sido feito previamente.

Derivada da UE09 de Repertório Musicopedagógico A, dedicada às historinhas de rádio, a atividade *AU - Criando histórias musicadas* deveria ser apresentada durante o SIP, na forma de produção radiofônica. Segundo consta nas orientações para a N3, os alunos, reunidos em grupos, deveriam seguir três passos metodológicos: iniciar a atividade criando uma história em forma de poema; em seguida, musicar tal poema, incluindo ambientação sonora; e, por fim, ensaiar a apresentação da história, apresentando-o em formato de programa de rádio, durante o SIP.

As outras duas atividades, geradas a partir da UE02 de Repertório Musicopedagógico e incluídas na N3, tiveram caráter comprobatório. Na primeira delas, os alunos deveriam já ter brincado, com os colegas de polo, dos jogos infantis cantados, conforme sugerido na UE02, e também, a partir delas, já terem construído pelo menos três brinquedos, cujas orientações para construção e regras de jogo já tinham sido disponibilizadas na unidade. Durante o SIP, os alunos deveriam entregar um arquivo digital com as fotos da realização destas atividades no polo, podendo organizar uma Exposição. Para tal Exposição, que poderia inclusive ser aberta ao público, na interdisciplina de Espetáculos Escolares, já havia sido estudado sobre espaços e componentes de tais eventos (uso de expositores e iluminação adequados, releases para a imprensa, cartazes, livro de presenças, etc).

A segunda atividade relativa à UE02, para a N3 do SIP, foi o relato e a defesa de produção sobre Manifestações Folclóricas na escola. Conforme é descrito no documento sobre a avaliação N3, os alunos deveriam definir, em grupo, quais delas seriam apresentadas durante a Semana do Folclore, envolvendo a comunidade escolar em que estivessem atuando como professores. Durante o SIP, tal experiência deveria ser relatada e justificada, num processo de explicar e justificar sua produção diante da banca. Havia, na orientação, expressa liberdade para que cada polo decidisse o modo como se daria essa apresentação.

Por fim, a última atividade apresentada no SIP e integrante da N3, foi alimentada pela UE15 de Repertório Musicopedagógico A, que tratava do repertório produzido no âmbito do ECILAC. Os alunos deveriam escolher uma das canções para analisar e executar. A forma de

40 Encontro da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha

execução era expressamente livre, podendo ser canto a capella, com acompanhamento instrumental, uma reprodução fiel do original ou adaptação do arranjo, etc. Para a N3, os alunos deveriam entregar uma gravação em áudio e/ ou vídeo dessa realização em conjunto com os colegas de polo, para a banca. Tal gravação poderia ter sido feita previamente, antes do SIP, ou ser a apresentação realizada durante o próprio SIP.

A **N3 de 2009/2** foi o resultado da apresentação de cinco atividades integradas, derivadas das UEs 1, 2 e 3 de Música Aplicada A ofertada em 2010/1⁴¹, que consistiam em: organização do espaço físico, aquecimento, alongamento, exercícios de concentração e apresentação de uma peça musical composta pelo polo. Os alunos que cursavam a interdisciplina de Música Aplicada, naquele momento os matriculados nas turmas D, E e F, estariam responsáveis pela condução das atividades; eles mesmos e todos os demais deveriam operacionalizá-las. Este é o primeiro momento, durante as avaliações de N3 nos SIPs, em que há uma diferenciação expressa na participação dos alunos. Até então, mesmo sendo feita em grupos, não havia direta exigência que algum aluno conduzisse as atividades. Ainda assim, a orientação era de que para cada atividade fossem indicados três alunos, os quais poderiam ser ajudados, se algo desse errado, por qualquer outro colega do polo. Esta avaliação teve ênfase na produção musical de forma ampla, com especial atenção às situações típicas de sala de aula, como preparação do espaço, exercícios de concentração e aquecimento, até a apresentação da obra em si.

A UE1 de Música Aplicada A de 2010/1 disponibilizou aos alunos um conjunto de informações sobre como proceder (http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/seminario_integrador_presencial/abril_2010/modelo_atividade_ma_dw.pdf) durante as atividades que eles deveriam aplicar no polo, coordenando seus colegas de Conjuntos Musicais Escolares. Neste documento, citado e lincado nas orientações de N3, há uma extensa programação a ser seguida passo a passo, com informações diversas. Dentre elas, orientações desde sobre como organizar o espaço físico até a realização de aquecimentos, alongamentos, exercícios de concentração, assim como para a realização da atividade que seria apresentada durante o SIP, como N3. Essa, que consistiu na execução de uma partitura feita pelos alunos do polo, utilizando todos os seus recursos musicais, tomando por referencial uma Paisagem Sonora previamente ouvida e registrada em áudio, pelo grupo. A UE2 enriqueceu a orientação dada

41 Uma outra versão de Música Aplicada A foi disponibilizada em 2011/1, para os alunos das turmas A, B e C do curso, ocasião em que esses cursaram a disciplina.

na UE1 com atividades que exploravam ideias de Dalcroze, analisadas pelos alunos em vídeos com *workshops* que utilizavam tal Método. Por fim, a UE3 estimulou os alunos a ampliarem seu repertório de ações para construção da paisagem sonora, utilizando os princípios do Método Willems, assim como propondo a inclusão de vocalizes de aquecimento, em tais paisagens sonoras. Esta última UE também estimulou a itinerância no papel de quem faria o regente da peça musical executada como base na paisagem sonora realizada pelo grupo.

A **N3 de 2010/1** foi alimentada por atividades de Música Aplicada B de 2010/2 e Conjuntos Musicais Escolares B de 2010/2 (MACME) e por Seminário Integrador – teclado e violão, sendo as mesmas atividades avaliativas duas vezes gravadas, no início e no final do SIP. Foi enfatizado o desempenho musical vocal dos estudantes, com apresentações de jograis previamente preparados pelos alunos e corrigidos por professores e tutores na universidade. Ao mesmo tempo em que a atividade exigia um empenho artístico, no palco, também media a capacidade dos alunos em respeitar regras externas. A comprovação de um saber fazer musical de natureza técnica também esteve presente na avaliação de N3, com as leituras à primeira vista no instrumento.

No semestre de 2010/2 as atividades de MACME foram realizadas em conjunto, com os alunos tendo se dividido em grupos de sete a dez integrantes, orientados para a criação coletiva e colaborativa de canções. No período do SIP de 2010/2, portanto como parte integrante da N3 de 2010/1, os alunos deveriam apresentar um jogral com o poema feito por cada grupo, já corrigido pela equipe de professores e tutores na universidade. O foco desta avaliação estava na leitura musicalmente expressiva do poema, devendo haver solos e coro, com pulso, caráter e forma definida, respeitando pontuação e prosódia, garantindo a fluência do poema. Durante o SIP, sob orientação do professor enviado ao polo, tal tarefa deveria ser aprimorada; e uma segunda gravação, ao final do SIP, deveria seguir as mesmas orientações da primeira.

O segundo conjunto de atividades de N3 realizadas durante o SIP esteve a cargo da interdisciplina de Seminário Integrador – teclado e violão. Na primeira gravação, os alunos, divididos em grupos de quatro a oito participantes, deveriam fazer uma leitura à primeira vista no instrumento. Na segunda gravação, além da leitura à primeira vista, os alunos deveriam gravar peças em conjunto, de acordo com as listadas para cada instrumento. A proposta da interdisciplina de Seminário Integrador – violão e teclado confrontou os alunos com suas capacidades de: tocar o instrumento musical escolhido para ser estudado no curso; garantir

sua voz no instrumento, mas conseguir acompanhar o colega; lidar com a dificuldade de acompanhar o colega, que poderia ou não estar fluente e bem ensaiado; realizar leitura à primeira vista no instrumento.

A **N3 de 2010/2** foi orientada por atividades de MACME e Seminário Integrador – violão e teclado. Esta avaliação aprofundou a experiência e as exigências dadas no semestre anterior, com a criação de microcanção, partindo de regras composicionais mais específicas, da entrega de ficha de análise preenchida e da apresentação musical do produto final, durante o SIP, o qual deveria incluir a elaboração e a execução de arranjo ao instrumento.

Ao longo das interdisciplinas de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares (MACME) os alunos foram sendo orientados para a realização de uma microcanção composta de forma coletiva e em autoria colaborativa, conforme já havia acontecido em semestres anteriores. Para esta composição foi disponibilizada a Ficha de Análise CDG parcialmente preenchida, funcionando como roteiro composicional. Embora a orientação da atividade indicasse o trabalho em grupos, não houve definição de número mínimo nem máximo de participantes em cada grupo. Ao final do primeiro turno do SIP, em momento gravado e sem edição, cada grupo apresentou sua microcanção aos demais colegas, assim como entregou a Ficha de Análise CDG parcialmente preenchida. Na orientação de N3 há um esclarecimento expresso de que a avaliação se daria com base no desempenho musical do grupo, que deveria fazer a microcanção soar, não importando coreografia nem figurino, naquele momento.

A interdisciplina de Seminário Integrador – teclado e violão não determinou textualmente a forma como se daria a avaliação relativa à N3, em 2010/2. A análise da Planilha N3, contendo os critérios de avaliação N3, indica ter havido uma preocupação em avaliar leitura no instrumento e solfejo e também o prosseguimento da realização de um arranjo, com violão (ou teclado) e voz(es), feito em grupos previamente determinados pelos alunos do polo no início do semestre. Pela leitura daquele documento de orientação das atividades de violão e teclado, se deduz que em 2010/2 foi realizada uma gravação, registrando o desempenho de cada aluno nas atividades de leitura aos instrumento e solfejo; contudo, essa atividade não aconteceu no momento específico dedicado à N3, mas sim no decorrer dos turnos do SIP dedicados ao instrumento. Conclui-se, daí, que o desempenho individual ainda não estava sendo exposto publicamente.

A **N3 de 2011/1** teve um caráter de realização individual com participação em

pequenos grupos, ocorrendo em quatro etapas. Na primeira etapa, o aluno recebia uma folha com as orientações da prova, uma lista de características que deveriam, obrigatoriamente, ser utilizadas para a elaboração de uma microcanção e um espaço com folha pautada para o registro de sua composição em formato canto-acompanhamento cifrado. No tempo de uma hora, o aluno deveria: compor a microcanção; registrar em partitura; ensaiar a peça; e escrever sobre o processo composicional justificando as escolhas dos elementos que não estavam sendo exigidos no enunciado (esta última parte poderia ser feita após a segunda etapa da prova). Na segunda etapa, os alunos, reunidos em pequenos grupos, deveriam executar sua microcanção para a banca e para o grupo de colegas, em apresentação gravada em vídeo. Ao final da apresentação, que aconteceu geralmente em grupos de no máximo 10 alunos, dava-se a terceira etapa da N3 de 2011/1, em que os alunos deveriam defender sua produção diante da arguição da banca e tendo o grupo de colegas como testemunhas. A arguição confrontava as orientações dadas na prova com o rendimento do aluno, no sentido de fazer com que cada um se desse conta do seu percurso até o momento e também do que ainda deveria ser feito para que se pudesse alcançar o perfil de egresso. O caráter de conversa formal permitia aos alunos que argumentassem com a banca, sendo possível também que os demais colegas participassem, honestando ou refutando a percepção da banca. Esta etapa permitiu que os alunos estivessem em duas posições diferentes: por um lado, defendendo sua própria produção; por outro, sendo julgadores da produção de seus colegas.

Por fim, após as três primeiras etapas, a banca, composta pela coordenadora, por um tutor da universidade e pelo(s) tutor(es) do polo, se reunia para a finalização do preenchimento da planilha de avaliação, a elaboração de um parecer individual de cada aluno e, posteriormente, a comunicação do resultado aos alunos e orientação sobre como proceder na reta final do curso, para ser merecedor do diploma de Licenciatura em Música da UFRGS. No diálogo entre os membros da banca, subsidiados pelos resultados obtidos com as três primeiras etapas da prova N3 de 2011/1, realizou-se um processo comparativo com todo seu percurso anterior, considerando a trajetória de cada aluno no curso, desde sua condição de ingresso até o presente momento e frente o desejado perfil do egresso. Assim, cada aluno foi avaliado: 1) em relação a ele mesmo; 2) em relação aos colegas do polo; e 3) frente ao perfil do egresso. Com base em tais considerações, os alunos eram identificados em quatro níveis de desenvolvimento, tomando por ideal o perfil do egresso. Diante das exigências do curso como um todo e sempre respeitando as características gerais de cada polo e aluno, de posse dessas

informações, a banca chamava os diferentes grupos de alunos, cada nível em separado. Em reunião a portas fechadas, exclusiva para cada grupo específico, eram comunicadas as classificações individuais frente aos demais e as reais possibilidades de cada um ainda atingir o perfil do egresso, assim como em quais pontos cada um deveria se deter a fim de sanar suas dificuldades.

As duas últimas N3 do PROLICENMUS, correspondentes ao oitavo e nono semestres do curso, aparentemente contrastando com os demais, mas de fato caracterizando o processo de identificação de cada um em relação ao mérito de sua própria diplomação, contaram com provas individuais realizadas no polo. Este mérito foi medido por meio dessas provas e em comparação com parâmetros inegociáveis, tais como o perfil do egresso, conforme estabelecido pelo PPC, e o padrão do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), conforme questões de provas já realizadas pelo ENADE de anos anteriores. Considerando que o processo de comparação com o perfil do egresso já se iniciara em 2011/1, mas não surtira o efeito esperado pela Coordenação, foi decidido que, por meio da **N3 de 2011/2**, os alunos seriam confrontados com o nível de ingresso de seus colegas de curso, na modalidade presencial da UFRGS. Em 2011/2, então, a prova N3 foi formulada com questões de escolha alternativa (objetiva) e entrega imediata dos gabaritos, tão logo o tempo de prova tivesse se esgotado, o que deu retorno individual imediato a todos, quando todos ainda se encontravam no polo. Ali, junto a seus colegas e tutores, puderam discutir resultados, no intuito de compreender melhor as propostas do PROLICENMUS, as exigências legais e as condições individuais. Por meio desse procedimento, cada aluno, após ter respondido a questões relacionadas aos conhecimentos musicais aprendidos e reforçados durante o curso, contudo, nos moldes exatos da exigência de aprofundamento, conforme cobrado nas Provas Específicas de Música dos Concursos Vestibulares Unificados da UFRGS, teve a oportunidade de olhar para si mesmo de modo duramente responsável. O objetivo era evidenciar aos que ainda não tinham compreendido sua real condição de risco, que não poderia pensar em diplomar-se, quem não acertasse integralmente a prova de ingresso aplicada em caráter eliminatório a seus colegas do curso presencial da mesma universidade.

A culminância avaliativa do PROLICENMUS se deu na **N3 de 2012/1**, que se estruturou em dois momentos, ambos acontecidos nos polos com a supervisão de uma banca de professores. No primeiro deles, houve a aplicação de uma prova individual os moldes anteriormente explicados. Seu conteúdo tratou de questões que seguiam os padrões de

exigência do ENADE. A N3 de 2012/1 apresentou questões de maior complexidade, com enunciados mais extensos e elaborados, abordando mais de um assunto em cada questão, exigindo do aluno abrangente conhecimento tanto musical teórico quanto de cultura musical geral. Não houve questões de percepção com audição de exemplos musicais, mas foi cobrada a capacidade de harmonização de canção, solfejo mental (intervalo melódico – dó móvel) e composição seguindo critérios de fraseologia e harmonia musicais. Os assuntos considerados de formação geral em música giraram em torno de: manipulação sonora (eletroacústica), transposição, reconhecimento estilístico (figuras rítmicas), classificação dos instrumentos musicais, reconhecimento de canções populares e folclóricas, baixo contínuo, musicologia (histórica, popular, etno). As questões que abordaram domínio da teoria básica e conhecimentos relacionados ao uso dos parâmetros musicais foram de: harmonia (tonalidade, acordes substitutos, modos, funções e progressões harmônicas, cadências); relação entre nomenclatura e reconhecimento dos tipos de ornamentação melódica; denominações de caráter; forma e análise musical (fraseologia). Além destes temas relacionados exclusivamente ao conhecimento musical, também foram formuladas questões de interpretação de texto, cujas temáticas foram de cunho: etnomusicológico; relacionado à cybercultura; de conduta pedagógica musical; de adequação de repertório para nível de desenvolvimento cognitivo e musical de alunos. A prova também versou sobre o processo de reconhecimento do curso e solicitou a elaboração de propostas de atividade musical com proposição de uso de recursos tecnológicos a serem utilizados, assim como de métodos de aplicação da ideia concebida.

Durante a **N3 de 2012/1**, acontecida em março e abril, no período de defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso, cada aluno precisou mostrar e provar seu rendimento e sua competência como profissional, professor e músico. Isso ocorreu por intermédio de uma fala de 30 minutos, ilustrada por documentos de vídeo, áudio, fotos, artigos publicados, objetos virtuais de aprendizagem enfim, por todas as formas, por meio das quais sua produção acadêmica fora encaminhada. Naquele momento, cada aluno trouxe à banca também aquilo que fora sua performance como professor de música *in loco*, com seus alunos de Estágio, e não mais em situações de exercício de aprendizagem, como no polo com os colegas ou em suas casas com suas famílias e amigos. A esta atividade foi dado o nome de Defesa de Produção Intelectual. No tempo estipulado, o aluno deveria apresentar sua produção como acadêmico, ao discorrer sobre seus Projetos Individuais Progressivos (PIPs) e como professor de Música formando, recorrendo à gravação de seu Recital de Formatura, seu Estágio

Curricular Supervisionado, sua participação na produção em autoria colaborativa de um Objeto Virtual de Aprendizagem, e suas experiências musicais ocorridas no decorrer do curso devidamente transformadas em um Artigo Científico encaminhado à publicação.

2. 3. PERCURSO DE FORMAÇÃO

Tendo se detalhado a conjuntura e os fatores determinantes, sob os quais as N3 existiram, pode-se, a partir de agora, examiná-las para dentro delas mesmas, na busca dos fios condutores da formação oferecida, em particular no que se refere ao de uma performance de professor de Música. Para tanto, em **2. 3. 1** se descreve cada uma delas, focando-se em seus enunciados. Deles, são extraídos alguns pontos, sobre os quais se deseja alertar o leitor, tecendo-se considerações breves, mas importantes, as quais se relacionam a aspectos avaliados e também ensinados-aprendidos por meio dessa avaliação. Fica reforçado, assim, que os momentos das N3, para além de sua função avaliativa verificadora, tinham foco fortemente educativo e formador. No subcapítulo seguinte, em **2. 3. 2** partindo da Tabela com o inventário dos enunciados das avaliações N3, que resume os aspectos detectados em **2. 3. 1 Aspectos Relevantes dos Enunciados**, se consegue chegar a subsídios capazes de darem suporte à redação dos Fios Condutores buscados. Ao longo de 2. 3 PERCURSO DE FORMAÇÃO, cumprem-se duas das etapas da ATD: 1) Unitarização, não de palavras mas de ideias, à medida que se detecta aspectos comuns e diferenciados, entre tais enunciados; e 2) Categorização, também de ideias, tendo-se utilizado, para isso, o Modelo Teórico CDG.

2. 3. 1. Aspectos de Relevância nos Enunciados

Em **2. 2. 2 Caracterização das Avaliações N3**, foi referido que os registros solicitados na **N3 de 2008/1** serviriam tanto para “apenas” mostrar que a atividade havia sido realizada, quanto para, num momento posterior, vir a ser apreciada como obra artística e documento histórico de um feito anterior do aluno. No momento da N3 dedicado à apresentação dos registros de atividades desenvolvidas previamente, qual seja, o de apresentação dos Projetos Individuais Específicos (PIPs) em suas versões física e virtual, os alunos não precisavam

elaborar discursos nem de apresentação nem de defesa; apenas de evidência, de que a tarefa havia sido feita. O mesmo aconteceu com a apresentação dessa primeira N3, a qual não contava com regras específicas, havendo “apenas” uma moldura/ estrutura do que deveria ser feito. Assim, o estímulo era de que o polo produzisse algo e trouxesse isso ao palco, da forma como achasse melhor. Também era desejado que o grupo conseguisse apresentar um resultado coletivo, sem indicar que alguém deveria ser o responsável pelo grupo, nem que alguém deveria cumprir exigências específicas nem externas ao próprio ato de *estar presente* no dia da prova.

Da descrição da atividade da UE6 de Espetáculos Escolares, conforme encontrado na página 89 deste documento, pode-se inferir que esta prática contribuiu com:

1. Exposição, compartilhamento e utilização de conhecimentos construídos e adquiridos em contextos desafiadores, mas fantásticos. Ou seja, o desafio de aprender uma habilidade nova, treinada para si (orientação inicial, de escolha e prática de uma habilidade circense), para posteriormente fazê-la com e para o outro (inclusão nas aulas que os alunos davam nas escolas), em contextos variados (escola e SIP), foi cercado, protegido até, pelo contexto do circo, que é cheio de magia e no qual o complexo e o ridículo se confundem;

2. Desenvolvimento de si mesmo por intermédio de metáforas e de alegorias (interpretação da vida real a partir do tema circo, que por princípio pertence ao mundo do absurdo e das ambiguidades, onde tudo é possível e, por isso mesmo, nada está errado ou é inadequado);

3. Exercício da vivência artística ampla, não apenas musical.

A prática fomentada pela UE17 da ID Espetáculos Escolares A, que pode ser lida na página 89 deste texto, auxiliou na:

1. Ampliação de repertório (ouvir exemplos de jingles), desenvolvendo a habilidade de conhecer e reconhecer;

2. Seleção (escolher um jingle como inspiração), desenvolvimento pessoal de critérios de escolha, capacidade de argumentar com colegas, justificando/ defendendo suas ideias perante o grupo (perante iguais em contexto restrito e não ainda perante todos os demais colegas do curso), saber ouvir (exemplos e pessoas) e reagir/ interagir adequadamente ao que se está ouvindo;

3. Estudo de contextos (estilo de vida da época em que o jingle foi criado, assim como o estilo de cada um na época), resultando na capacidade de apropriação do mundo e de

identificar/ posicionar a si mesmo no mundo, a partir de um recorte definido de tempo e situação (contexto);

4. Criação de jingle (recursos sonoros diversos, desde a declamação até o enriquecimento com efeitos sonoros), oportunizando a materialização de um conhecimento prévio daquilo que já é capaz de fazer, o que requer olhar para si e avaliar o já adquirido por intermédio da Música, dispondo-se a já se expor ou antes disso ainda aprimorar/ administrar sua capacidade de fazer música, aproveitando para isso as capacidades dos colegas e inspirando-se neles;

5. Debate sobre a questão do respeito à opinião, expectativa dos outros e participação de todos, foi uma tônica do curso a orientação de que os critérios de escolha deveriam estar de acordo com o que se estava produzindo, e não com amizades e interesses pessoais, indicando a dificuldade dos alunos em respeitar/ entender/ aplicar este critério. O desenvolvimento do ouvir atento, respeitoso do tempo de cada um, generoso e compartilhado foi de difícil assimilação pelos alunos.

Nesse mesmo intuito, a UE20 de Espetáculos Escolares, com a criação de um blog resultante da pesquisa sobre museus e teatros, proporcionou:

1. Ampliação do repertório cultural dos alunos, estimulando-os a saber o que existia em termos de produção de arte amplo senso, saber “tudo” o que existia sobre um determinado assunto ou universo;

2. Entendimento dos espaços de veiculação da arte no contexto da própria arte e do ensino (mapeamento da existência destes espaços de arte na cidade, região e estado de cada aluno, localização, histórico, programação e ações artísticas e pedagógicas);

3. Capacidade de dialogar, ouvir o outro, concatenar ideias, se entender no contexto do duplo arte-ensino, propor, criar, possibilitar para a escola a partir de espaços artísticos (compartilhar com os demais colegas do polo informações que cada aluno havia coletado, pensando a possibilidade de uso em favor da escola);

4. Materialização, para o mundo exterior, do resultado do diálogo entre o que estava contido em cada busca individual e na visão do grupo (construção do blog disponibilizado de forma aberta, na web). Tal diálogo articulou levantamentos individuais com produtos coletivos, e com a necessidade de colocar para fora o que estava contido no si mesmo de cada um.

A UE16 de Musicalização, base da quarta questão da primeira avaliação N3, cujo

enunciado está descrito na página 90, estimulou uma paulatina aquisição de autonomia e autocrítica, nos alunos, por intermédio da interpretação em estilo próprio de canção pré-existente. Daí, resultou:

1. Compreensão de que é possível, partindo de algo existente, gerar outro produto artístico;
2. Manipulação de material musical;
3. Experiência de estar no palco, executando ao vivo o que foi previamente ensaiado;
4. Comprovação de que cada aluno do polo sabia fazer alguma coisa no palco, desafio vencido a partir da consideração de detalhes como entradas, saídas, permanência, movimentações, atuação em diferentes funções;
5. Desenvolvimento da noção de palco/ espaço cênico/ ocasião delimitada, à medida que, conforme poderia ser em registro gravado em vídeo, cada aluno poderia se perceber identificado no que estava fazendo em cima do palco, mas não no que havia feito antes dali;
6. Desenvolvimento da noção de parceria como articulação intencional entre experiências individuais e coletivas; isso é, todos estavam juntos, mas cada um fazendo o que quisesse, pudesse e conseguisse... em favor de todos e de um todo;
7. Uso de outras interdisciplinas para enriquecimento da apresentação, no sentido de usar repertórios prévios e adquiridos naquele ou noutros contextos, com um fim único de criação daquela obra única.

As características principais da **N3 de 2008/2**, ocorrida no terceiro semestre letivo do curso, mas avaliando aprendizagens relativas ao segundo, sobre a qual se pode ler mais na página 90, foram a vivência artística de palco e a oportunidade de apreciar, sob tal moldura, a si mesmo e aos colegas. Esse último objetivo foi atingido por meio de dois momentos distintos: um de presença real e síncrona, um momento presente, no qual cada um viveu a apresentação, enquanto também podia observar os colegas ao vivo; e um segundo momento de presença e apreciação virtuais, onde cada um podia ver a si mesmo, vivendo a experiência e ver os colegas, numa segunda versão de observação sobre algo já passado. O conjunto de peças, tendo sido filmado, gerou um recital longo, exigindo capacidade de concentração dos alunos, alternando desafios de natureza diferenciada, tais como ensaios de entrada e saída do palco, organizações do palco para diferentes momentos do recital, elaboração prévia de um

roteiro, e condição de lidar com imprevistos, percebendo o momento para agir. Foram propostas e realizadas, enfim, diversas ações que desenvolveram as habilidades de prontidão e improviso do artista, isso é, habilidades necessárias a quem trabalha com o contingente, pois o ensaiado dá suporte, mas é no presente que a ação, no palco, acontece ou não.

O ato de simplesmente tocar em conjunto, sem determinações específicas sobre o modo como isso deveria acontecer (se todos juntos em uníssono, se cada um tocando uma nota do arranjo, se refazendo um arranjo coletivo...), mas cercadas por estímulos dados pelas peças coletivas de instrumento na interdisciplina de Seminário Integrador, com violão ou teclado, permitiu aos alunos:

1. Exercitar sua capacidade de criar para resolver problemas reais;
2. Posicionar-se no palco, tocando o instrumento escolhido, mas sem *ter que* garantir a obra, isto é, poderiam tanto tomar a responsabilidade para si, quanto entendê-la dividida entre todos, quanto estar por estar, só “fazendo número”;
3. Exercitar o fazer música com alguém, tendo a capacidade de se alegrar com as conquistas suas e/ou dos colegas, assim como também correr o risco de se frustrar com o desempenho baixo seu, de alguém em particular e/ou do grupo, procurando fixar-se sempre na falta de comprometimento.

A prática de sonorização de cenas de desenho animado gerada por uma atividade da UE06 de Repertório Musicopedagógico A, vide página 91, oportunizou:

1. Ampliação do repertório individual, não apenas sonoro como no jingle, mas artístico, com ênfase nas questões musicais, posto que a tarefa previa assistir a cenas de desenho musical com especial atenção às inflexões vocais das personagens e ao uso da trilha e recursos sonoros;
2. Dessacralização da obra artística, materializada pela possibilidade de aproximação e interferência baseadas na ideia de que a apresentação de uma obra pode ter elementos relidos ou contribuições originais, uma vez que a tarefa orientava a escolha de uma cena para ser representada, admitindo releituras e contribuições originais;
3. Importância do estabelecimento e atendimento de parâmetros claros, mas flexíveis, para o desenvolvimento da obra. Com especial ênfase às questões sonoras baseadas na concepção de paisagem sonora de Murray Schaffer, os alunos poderiam definir quem e como fazer as personagens, incluindo suas características sonoras existentes na cena. Logo, cada um tinha a liberdade de fazer o que quisesse, desde que em harmonia com as escolhas

dos demais e com a busca de um resultado coletivo.

Já a apresentação das peças sugeridas e trabalhadas com o professor, para maiores detalhes vide página 91, ofereceram aos alunos a experiência de:

1. Estarem na função de artistas executantes, cabendo a responsabilidade das ideias musicais levadas ao palco a um ente externo ao convívio do grupo. Sob tais condições, experimentando o submeter-se a regras desse outro, agindo no espaço determinado por esse outro;
2. Responsabilizar-se pelo saber fazer musical pontual, unicamente isso, sem se preocupar com o como fazer para acontecer a música;
3. Executar repertório musical pré-existente, atendendo critérios de qualidade e técnica.

Caracterizando-se por maior cobrança formal do que as anteriores, na **N3 de 2009_1** os alunos deveriam demonstrar a capacidade de fazer música, durante o momento da N3, e no palco; porém, além disso, também foram desafiados a comunicarem textos, com especial ênfase na fala *expressiva*, tornando essa uma ação de consciência de si, posto que havia necessidade de *expor de forma contundente* o que, de certa forma, *se estava dizendo*, sobre o que *já se teria feito*. Isso porque toda apresentação previamente preparada é uma forma de *releitura*, a qual pressupõe uma *leitura*, que é cronologicamente anterior a ela e na qual ela se funda. Essa consciência, entretanto, poderia ainda não ser da pessoa, de cada integrante individual do grupo, mas de uma intenção do grupo em seu conjunto. O assunto, por sua vez, era pertinente a algo artístico, para os alunos, aparentemente externo ao si mesmo de cada um, uma vez que estava relacionada à expressão de um Poema previamente ensaiado.

Procedente da UE09 de Repertório Musicopedagógico A, a atividade de apresentação de uma historinha de rádio, conforme pode ser lido na página 92, exigiu:

1. Uso expressivo da voz falada;
2. Criação “do nada” (poema musicado com ambientação sonora), respeitando moldura pré-existente (programa de rádio);
3. Capacidade de estar em ambiente que não aparece (rádio), aparecendo (palco);
4. Exposição individual, num trabalho em grupo ainda sem determinação sobre quem deveria fazer o quê.

A orientação contida na UE02 de Repertório Musicopedagógico, qual seja, a de, no polo, brincar com os colegas, vivenciando brincadeiras infantis cantadas e fazendo registro

fotográfico da experiência, oportunizou:

1. Realização espontânea de atividades que se faz em sala de aula e nos pátios de recreio, sem estipular que alguém as comande;
2. Expansão de um dado aspecto artístico, aparentemente apenas musical, para outras áreas, posto que havia a necessidade de um grupo brincar para outro tirar foto;
3. Exercício de atuação em diferentes funções, em torno de um mesmo evento, mas sem determinação de quem, o que, ou como fazer;
4. Noções de que uma atividade realizada deve ser registrada para comprovação posterior.

Na sequência desta mesma N3 de 2009_1, o relato e a defesa da produção sobre folclore na escola, segunda atividade relativa à UE02 de Repertório Musicopedagógico, emulou a ação real, prática, da profissão escolhida pelos alunos, confrontando-os com aspectos como:

1. Exercício da posição de professor, na escola, produzindo arte com a comunidade escolar, podendo ainda ser em grupos;
2. Relato da experiência com comprovação, princípio de metaperformance;
3. Atenção para ouvir o que se faz nas ruas e permanece até hoje;
4. Realização artística com material pré-existente;
5. Reflexão sobre a forma de se expor, assumindo responsabilidade pelo resultado por intermédio da liberdade para decidir como apresentar o relato e a defesa da própria participação.

A última atividade proposta para a N3 de 2009_1, relacionada à UE15 de Repertório Musicopedagógico A, tratou sobre o repertório do ECILAC. Ela proporcionou:

1. Participação em grupo de trabalho, cuja finalidade era realizar uma atividade musical a partir de um exemplo;
2. Gravação prévia, em áudio ou vídeo, de tal atividade, exigindo conhecimentos técnicos e de tecnologia;
3. Ampliação do conhecimento sobre repertório pré-existente;
4. Posicionamento sobre escolhas e sobre o que fazer, se (re)criação ou reprodução de material pronto, com recursos disponíveis.

A partir deste ponto, em 2010/1, ingressou-se na segunda metade do curso. As ofertas das interdisciplinas do eixo de Execução Musical passaram a ser alternadas entre as três

turmas com maior conhecimento musical e as outras três, com conhecimentos menores. Assim, a exigência de exposição pessoal, em termos de rendimento musical com sentido restrito, foi sendo apresentada a cada aluno de modo expressamente orientado e paulatino, sempre procurando respeitar seu momento atual e suas experiências anteriores. Tal processo, então, se iniciou na **N3 de 2009/2**, com uma divisão entre os que deveriam ser capazes de fazer e os que deveriam ser capazes de orientar as atividades; contudo, ainda assim, todos precisavam estar atentos, pois a uma falha do colega, qualquer integrante poderia assumir a responsabilidade pelo êxito da atividade, protegendo-se mutuamente de eventuais riscos de insucesso. Mas, a partir da segunda metade do curso, tais estratégias de proteção foram sendo aos poucos removidas, empurrando os alunos para situações cada vez mais desafiadoras e as quais eles precisavam cumprir com base em esforços e êxitos individuais.

As UEs 1, 2 e 3 de Música Aplicada 2010/1, que fomentaram esta N3 de 2009/2, conforme pode ser lida na página 93, estimularam:

1. Desafio aos alunos musicalmente mais adiantados, cujos maiores conhecimentos foram argumentos para assumirem maiores responsabilidades e não para se destacarem vaidosamente dos demais, para que se tornassem responsáveis por executarem sozinhos e/ou orientarem atividades musicais executadas por colegas com menores conhecimentos musicais;
2. Transposição criativa entre paisagem sonora pré-existente e peça musical feita a partir dela;
3. Empatia com relação aos colegas, colocando-se no lugar do outro, à medida que podiam exercitar o “ser” o outro, através da itinerância do papel principal (regência);
4. Enriquecimento do seu modo particular de ser, observando o outro sendo/ vivendo o papel que lhe cabia;
5. Exposição individual paulatinamente mais desafiadora, com exploração da própria voz, sem que necessariamente essa voz incluísse expectativas de canto certo e perfeito, propriamente ditos.

Embora ambas atividades (jogral e leitura) previstas para a **N3 de 2010/1**, vide página 94, tenham sido realizadas em grupos de escolha dos alunos, a exposição de cada um foi mais intensa, já que não era mais o polo, em sua totalidade anônima, que deveria dar conta da tarefa; mas sim um grupo de, no máximo, oito alunos fazendo uma mesma atividade (leitura), ou dez, alternando responsabilidades entre solos e tuttis (jogral). O fato da N3 ser duas vezes

gravada, no início e ao final do SIP, também expôs o aluno à sua capacidade de (re)fazer depois de um evento de extrema exigência que, segundo relato dos próprios alunos e tutores, contribuía para transformações profundas em cada um (<https://moodlehistorico.ufg.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=88626>). Mesmo sendo feito de novo, o resultado era sempre novo.

O jogral proposto por Música Aplicada 2010/2⁴² e Conjuntos Musicais Escolares, na **N3 de 2010/1**, conforme pode ser lido na página 94, impôs aos alunos limites e maior exposição, por intermédio de:

1. Necessidade de respeito a regras, nas quais o limite continuou sendo o outro do grupo, mas também passou a incluir algo externo ao contexto e fora do controle de ambos, com quem não se poderia negociar frente-a-frente. Observe-se que o jogral interpretado com poema criado pelo grupo, foi corrigido – entenda-se: aprovado, aceito, compreendido ou não – por professores e tutores;

2. Cobrança externa por limites musicais, os quais incluíam imposição de material sonoro que deveria ser manipulado, mas, ao mesmo tempo, mantido em sua essência original. No caso, a tarefa previa que a leitura musicalmente expressiva do poema deveria contar com solos e coro, ser sustentada por um pulso, ter caráter e forma definida, bem como ater-se à pontuação e à prosódia, garantindo a fluência do poema;

3. Criação a partir de inspiração (tema gerador), mas devidamente cercada por um contexto dado, adequadamente escolhido/ ampliado pelos alunos, no qual o jogo de pressões entre determinações prévias e liberdade foi explícita e intencionalmente provocativo (NUNES, L. A. 2015);

4. Desempenho individual em pequenos grupos, com orientações definidas, referentes a criações com foco vocal, em público, o que obrigou cada um a se destacar dos demais e fazer-se presente, em termos sonoros;

5. Expectativa por uma performance artística com todos no palco, mas poucos, ficando claro quem estava fazendo o quê, mas ainda não explicitando quem tinha feito o quê, para que o que estivesse acontecendo estivesse ali.

Esses mesmos aspectos foram reforçados pela proposta da interdisciplina de Seminário Integrador – violão e teclado, que confrontou os alunos com suas capacidades musicais individuais, mesmo que a tarefa estivesse prevista para ser executada em conjunto. Tocar seu

42 Assim como no semestre anterior, as atividades solicitadas como N3 correspondiam ao semestre corrente e não ao semestre que estava sendo avaliado com aquela prova.

instrumento musical, incluindo leitura à primeira vista no instrumento, enquanto garantia sua parte na execução coletiva e acompanhava o colega, simultaneamente, exercitou a capacidade de comprovar sua própria fluência e habilidade, ao mesmo tempo que evidenciava capacidade de ouvir e lidar com a execução musical do colega. Por intermédio das atividades da interdisciplina Seminário Integrador – violão e teclado os alunos deveriam ser capazes de comprovar:

1. Desempenho musical ao instrumento;
2. Compartilhamento de responsabilidade em execução instrumental equilibrada, com colegas em níveis técnicos instrumentais distintos do seu;
3. Capacidade de organização em grupo, incluindo elaboração parcial de arranjos durante o SIP.

A **N3 de 2010/2**, em seu conjunto, para além da experiência de estar no palco cada vez com foco mais específico, particularmente musical, e com número menor de pessoas, ou seja, com elevado grau de exposição de cada um, foi de caráter comprobatório, pois os alunos deveriam demonstrar a capacidade de sustentar:

1. Encontro de respostas e criação, lidando com material restrito;
2. Posturas de escuta, receptividade, respeito e aproveitamento efetivo de ideias dos colegas, lidando com serenidade consigo mesmo e com o outro;
3. Identificação, devidamente evidenciada, das potencialidades musicopedagógicas do material criado;
4. Comprovação, ao vivo, da habilidade de fazer, ler e escrever música no instrumento musical escolhido para ser estudado no curso, utilizando também a voz.

No que concerne às especificidades de cada interdisciplina, MACME contribuiu para:

1. Elaboração de ideias a partir de material previamente disponibilizado;
2. Exercício de atendimento de ordem expressa para ouvir a opinião de todos, o que indica que, antes, talvez não se estivessem respeitando a ideia de cada um;
3. Entendimento e habilidade de lidar com limites externos impostos, resultantes das regras do roteiro composicional, mais a ideia de cada um, mais o efeito do que estava sendo compartilhado. No conjunto, estas três proposições indicam a capacidade do professor de identificar elementos que não podem mudar e outros que se pode inventar, como acontece na escola, tanto em relação à regras quanto ao grupo de alunos, estimulando o aprendizado da criação com o material que existe, trabalhando a atenção e aceitação das ideias dos outros, a

habilidade de saber ouvir no sentido amplo do termo, processando dentro de si para o contexto as informações que vem de fora.

No que se refere à entrega da Ficha de Análise CDG, esta fomentou:

1. Demonstração do conhecimento musical teórico e aplicado, adquirido no decorrer do curso;
2. Identificação de conteúdos musicais e pedagógicos existentes na composição feita pelo grupo;
3. Defesa de ideias próprias, perante o grupo, embasada na reunião de argumentos.

Já a apresentação do produto no SIP, gravado em vídeo, sem edição e para os demais colegas instigou:

1. Apresentação de um produto artístico, por parte do professor enquanto músico;
2. Aquisição de domínio próprio e outras condições necessárias ao estar diante de público especializado;
3. Criação que enfatiza o saber fazer e o saber o que está sendo feito;
4. Análise, busca/ descoberta, do que existe de musical a ser trabalhado em cada peça criada;
5. Envolvimento de saber musical que é prático e também teórico;
6. Ficha de análise como forma de defender a obra e comprovar conhecimento sobre música e sobre a obra.

A avaliação **N3 de 2011/1** aprofundou e ampliou exigências, com as quais os alunos já estavam convivendo anteriormente, oportunizando o desenvolvimento de protagonismo de si, respaldada por pequenos grupos. Por ser uma prova de realização individual, o aluno estava exposto ao máximo, até então, em relação à sua capacidade de comprovação da aquisição de conhecimento, devendo também demonstrar habilidade artística tanto de criação, quanto de execução musical. Porém, a participação de colegas em pequenos grupos, no momento de comprovação e defesa da capacidade de fazer música, quando o aluno também ouvia as impressões e recomendações da banca, continuava existindo em seu caráter de proteção. Ressalta-se aqui a importância desse ambiente protegido, momento em que eram instigados a olharem para si mesmos com rigor, porém ainda suportados por um grupo de colegas. Em tais circunstâncias, ser confrontado com o perfil do egresso, precisando justificar-se e justificar suas escolhas de criação, proporcionou-lhes um ensaio para a meta-avaliação, prevista para o último semestre, num momento em que ainda haveria tempo para eventuais esforços de

recuperação. Na ocasião, foi exigida comprovação “na hora”, posto que o roteiro de criação e execução de uma microcanção analisada era entregue ao aluno somente no momento da prova, sendo necessário o respeito ao limite de tempo e o trabalho autônomo e sem a ajuda de ninguém.

A primeira etapa, dedicada à composição de microcanção, expôs os alunos a demonstrarem:

1. Domínio de conteúdos musicais e pedagógicos presentes no roteiro disponibilizado;
2. Capacidade de criar, respeitando regras e sob limites externamente estabelecidos;
3. Conhecimentos musicais relacionados a registrar em partitura sua criação e ensaiá-la.
4. Defesa escrita de sua produção, referindo-se ao processo composicional e justificando buscas particulares entre os elementos que não estavam sendo exigidos no enunciado;
5. Compartilhamento de ideias por intermédio da utilização de palavras adequadas para expressá-las;
6. Justificativa de escolhas feitas ao longo do processo compositivo e de preparação da peça, colocando no papel, sob forma materializada, o que estava dentro de si, ainda como ideia;
7. Equilíbrio entre o interno, pensamento e desejo, com o externo, regras e condições de fazer; ou seja, exercício de tolerância e superação diante de eventuais frustrações ao contrapor o que quis fazer com o que conseguiu fazer, compartilhando isso no contexto da prova.
8. Tolerância à crítica e reação positiva, no sentido de recuperar prejuízos identificados.

A segunda etapa, a de trazer a público sua produção, proporcionou:

1. Superação de desafios decorrentes da exposição, no palco, interpretando uma composição própria para um público especializado;
2. Experiência com o impacto psíquico de fazer música sozinho, tocando, se acompanhando, e cantando;
3. Demonstração de conhecimentos de ordem prática, desde o entrar no palco e se

posicionar, até o ato de efetivamente apresentar a microcanção, para finalmente sair do foco de atenção dos outros (envelope);

Na terceira etapa, como defedentes, de sua própria produção, os alunos deveriam encontrar um modo para enfrentar e conviver com:

1. Opiniões alheias, como as de um público especializado, argumentando sobre concordâncias e discordâncias, acatando ou não o que foi dito e lidando com isso de modo maduro;
2. Exposição pública, feita por outros, de suas qualidades e de seus pontos fracos;
3. Aspectos novos de uma autodescoberta deflagrada pela opinião do outro, isso é, dar-se conta de si, com base no que não provém de si.

Articulada aos desafios anteriores, a tarefa de participar como grupo de banca, exigiu dos alunos:

1. Posicionamento firme, decidido e circunstanciado, em suas opiniões, isso é, falando e não se calando diante do que considerasse uma “injustiça”, dada por uma possível desmedida de alguém que não estava acompanhando o dia a dia do polo.
2. Formulação desse seu posicionamento, concordando ou discordando da percepção de um ente externo (banca) sobre uma pessoa do seu contexto afetivo (colega), de modo educado;
3. Distanciamento entre ser o responsável pelo ensino e ser o responsável pela aprendizagem, identificando-se num ou noutro papel, sempre que fosse esse o caso, e comportando-se de modo adequado;
4. Encontro de palavras certas para expressar sua avaliação do trabalho do colega, dizendo a ele sua opinião sincera; contudo, entendendo o limite entre a verdade que constrói e aquela que destrói.

A quarta etapa da N3 de 2011/1 oportunizou aos alunos:

1. Identificação de seus próprios rendimentos e potenciais de diplomação, por meio da comparação entre seus resultados individuais, os de seus colegas de polo e o perfil do egresso;
2. Oportunidade para constatar suas próprias posturas e atitudes, decidindo por mantê-las ou redirecioná-las, em função do já alcançado e daquilo que pretendia alcançar;
3. Medida do quanto, realmente, desejava tal diplomação e, não mais tanto o quanto estava disposto a empenhar-se por ela, mas o que ainda tinha de chances reais para isso, enquanto ainda havia tempo para reação desse tipo.

Na penúltima dessas avaliações, **N3 de 2011/2**, aconteceu em dezembro daquele ano com os alunos no polo, mas sem a presença de professores. Os próprios tutores aplicaram uma prova, elaborada e corrigida na Universidade, que deveria ser respondida sem possibilidade de lançar mão de argumentos de autodefesa, sem mediação musical artística nem pedagógica de colegas nem tutores, sem “arrumações” de palco nem flexibilizações de nenhuma ordem; cada aluno precisou enfrentar o puro das regras e normas, simplesmente mostrando domínio de conteúdos ministrados. Na N3 de 2011/1, cada um já precisara demonstrar aquilo que tinha, ou não, aprendido ao longo do curso e o quanto ele estava identificado, ou não, com o perfil do egresso proposto pelo PPC. Neste momento, os suportes estruturais e humanos no polo também se ausentavam; cada um, então, sozinho, foi confrontado unicamente com as exigências de obtenção de seu próprio Diploma.⁴³ Esta prova reuniu conteúdos com nível de dificuldade próprio à prova específica de Música das turmas presenciais, dos concursos vestibulares unificados da UFRGS, sendo esperado que todos obtivessem totalidade de acertos. Este procedimento, ao ser adotado por decisão da COMGRAD, tinha também a finalidade de argumentar sobre condições individuais: seria inadmissível alguém almejar um diploma de um curso, no qual sequer teria entrado! A N3 de 2011/2 proporcionou:

1. Comprovação definitiva do nível de conhecimentos de cada um, para o próprio aluno, à luz do perfil do egresso (já medida e demonstrada na N3 do semestre letivo anterior) e do que teria sido o perfil de um ingressante padrão, no curso presencial de mesma diplomação;
2. Última tentativa, por parte da Universidade, de proporcionar uma oportunidade para que cada um compreendesse a proposta pedagógica do curso e reagisse, lutando por si mesmo.

Por fim, a N3 de 2012/1 representou um total extrapolamento das experiências vividas nas avaliações anteriores, a defesa dos TCCs *foi* uma performance, que *enquanto* performance, estabeleceu o marco de sua própria *perenidade*. Isso porque um processo que se iniciara nas alegorias de um mundo fantástico, passando por multifacetadas identificação e aproximação de si sempre devidamente inseridas em contextos sociais e numa relação interdependente com o outro, estava agora sendo concluído em absoluta autonomia. Ao exigir do aluno que ele fosse capaz de

43 A análise das duas últimas provas N3, em 2011/1 e 2011/2, evidencia que elas se diferenciaram do que normalmente vinha sendo feito, nas N3; ao contrário de serem oportunidades prioritariamente formativas, nessas predominou um caráter verificador. E, mais do que isso, identificadas mais com um modo tradicional de transmissão e cobrança de informações, do que propriamente seguindo as ideias inusitadas e inovadoras do PROLICENMUS. Entende-se que tal fato possa ser atribuído à própria proposta pedagógica do curso, que defendia a capacidade docente de ser criativo e livre; e, por causa disso mesmo e suportado precisamente nisso, sempre sendo capaz de se adaptar a condições duras e expectativas eventualmente frustrantes, diferenciadas de suas próprias convicções e desejos. Este, contudo, é um tema que foge ao objetivo deste estudo e sobre o qual se precisará refletir mais a partir dos desdobramentos possíveis desta pesquisa.

realizar uma performance avaliativa do resultado de sua própria trajetória, gerou-se, aí, uma metaperformance. Deste modo, a última das avaliações N3 proporcionaram:

1. Evidência de autossuficiência ao demonstrar suas habilidades simultâneas em todas as áreas trabalhadas ao longo do curso, referentes a conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e musicais.
2. Encontro consigo mesmo, na posição de, sozinho, se confrontar com atitudes e escolhas anteriores, não mais possíveis de serem recuperadas no contexto do PROLICENMUS;
3. Experiência de sobreviver a condições, nas quais, mais do que tudo, precisava explicar-se “apenas para si mesmo”, sem a possibilidade de negociar com explicações sobre “atender às determinações de um perfil de egresso”, nem mesmo “identificado e justificado por seus colegas e professores”;
4. Autocrítica e coragem para posicionar-se frente a sua condição real de obtenção de um diploma de professor de música, por meio de uma performance condizente, avaliada unicamente por outros, quando não tinha mais o apoio de professores, tutores ou colegas para ajudá-lo a realizar suas ideias, nem sequer para ajudá-lo a fazer considerações sobre propostas e resultados.

Ao almejar a formatura, cada um, individualmente, precisou posicionar-se sozinho frente à vida, assumindo a defesa de sua produção e de suas competências individuais, argumentando em favor de seus interesses e condições, no sentido de comprovar o mérito de seu Diploma; e, apoiado unicamente em seu desenvolvimento particular, precisou ser capaz de buscar elementos de melhoria para si por conta própria a partir daquele momento, a cada dia defendendo sua produção e defendendo-se, em relação a eles, em ação pública.

Pode-se afirmar que, tendo partido de um cenário mágico e fantasioso, onde o outro parecia nada ter a ver consigo, o encontro de si mesmo foi sendo construído por meio das avaliações N3. Aos poucos, esse encontro expandiu-se para responsabilidades desse *si mesmo* em relação ao outro que, no início, talvez lhe parecesse apenas “uma personagem de circo”... Sucessivos espelhos foram sendo oferecidos, provocando identificações e rechaços, que iam se conformando em identidades próprias. Assim foi sendo construída, então, a capacidade de sentir o outro a partir de si, e *se sentir-se* a partir do outro, tendo na construção e na aquisição de conhecimentos um cenário compartilhado e um processo coautorial. Nas três últimas avaliações propostas foi imposto, de modo paulatinamente mais rigoroso, que cada um medisse seu grau de fragilidade em conhecimentos absolutamente necessários e refletisse

sobre sua responsabilidade pela nota do polo, o que, àquelas alturas, já apontava para sua responsabilidade frente a sua classe profissional e a seus alunos. Aos poucos superando necessidades de comparação ou de proteção, foi sendo deixado que cada aluno *se* soubesse e, por esse caminho, foi sendo consolidada uma forma de exposição **de si mesmo para o si mesmo** de cada um, antes como suporte do outro, do que suportado pelo outro. Receber um diploma significava não somente ser autônomo, mas, muito mais do que isso, ser capaz de oferecer suporte a outros, menos independentes. Resumindo esses momentos finais das avaliações N3, a de 2011/1 aprofundou e ampliou exigências, com as quais os alunos já estavam convivendo anteriormente, oportunizando o desenvolvimento de protagonismo de si, respaldada por pequenos grupos de colegas, que os podiam justificar e defender. Por um lado, ao ser uma prova de realização individual, cada aluno estava ao máximo exposto em sua capacidade de comprovação da aquisição de conhecimento, devendo também demonstrar habilidade artística tanto de criação, quanto de execução musical. Mas, atente-se, sua apresentação pública contando com a participação de pequenos grupos, no momento de comprovação e defesa da capacidade de fazer música, em que o aluno também ouvia as impressões e recomendações da banca, instigou nos alunos o olhar para si mesmo, ainda suportado por um grupo de colegas. A prova exigiu comprovação “na hora”, posto que o roteiro de criação e execução era entregue ao aluno somente no momento da prova, sendo necessário o respeito ao limite de tempo, e o trabalho autônomo e sem a ajuda de ninguém. Atente-se, contudo, que justificar suas escolhas de criação, diante de um coletivo, enriquecida e ainda sustentada pelo olhar dos colegas e da banca, proporcionou ensaio para uma meta-avaliação, o que lhe seria cobrado nos momentos seguintes do curso. Já naquele momento, em 2011/1, fora aplicada uma prova com questões objetivas e discursivas, exigindo dos alunos desde conhecimentos musicais específicos até a capacidade argumentação escrita e a realização de registros musicais, os quais mediam o nível de cada um em comparação ao do perfil do egresso, conforme previsto no PPC. Embora a realização dela fosse individual, com cada aluno preenchendo sua folha própria de respostas, os conceitos de N3 foram atribuídos com base no resultado do desempenho de todo o polo, de modo que se também deu pela média de cada polo, a exemplo de todas as N3 anteriores.

Em 2011/2, aconteceu da mesma forma; contudo, desta vez, evidenciando o nível de cada um em comparação com o exigido pelas provas específicas de Música dos concursos vestibulares unificados da UFRGS. Tais avaliações tiveram, portanto, forte caráter

comparativo, com finalidades argumentativas e comprobatórias, medindo o conhecimento musical de cada um dos alunos frente ao dos demais e frente a padrões externos e inegociáveis. Referente ao primeiro semestre letivo de 2011, a prova servira apenas como uma oportunidade para que cada um *se* confrontasse *consigo mesmo* diante do que *lhe* foi ofertado de conhecimento pelo curso e diante daquilo que seus colegas estavam conseguindo evidenciar para ele, sobre ele. O objetivo era subsidiar cada um com sugestões de ferramentas e procedimentos, para que tomasse um último fôlego de recuperação mediante maior empenho, quando ainda havia tempo suficiente para isso. Sobretudo, apontando-lhe mais uma vez que seu progresso individual também poderia vir de seu convívio e por meio de trocas com os colegas. Assim, se algum aluno tivesse acertado todas as questões, mas sua nota N3 ficasse baixa, isso lhe demonstraria, suficientemente, o quanto ele ainda precisaria contribuir com seus colegas, obviamente menos capazes de obter igual resultado; ou, se em outra condição, sua nota individual tivesse ficado abaixo da nota do polo, isso lhe indicaria o quanto poderia solicitar ajuda a seus colegas. Já na N3 de 2011/2, por ser uma prova de questões diretas, medidas por gabarito e devolvida a cada um no valor da média simples de seu polo, havia grande transparência e clareza, com relação ao quanto o desempenho de cada um afetaria ou contribuiria para a nota de todos. E, nesse caso, a ideia era confrontar o aluno com o nível que teria sido esperado dele ao ingressar no curso, caso sua prova específica de Música tivesse sido de caráter eliminatório. Obviamente, nenhum aluno poderia sair diplomado de um curso, onde não pudesse ter ingressado. Apesar do impacto emocional doloroso desses procedimentos avaliativos, que causaram indignação em alguns alunos, eles tiveram a importância de demonstrar a cada um, mediante argumentos concretos, a real possibilidade de receber ou não um diploma. Acima de tudo, ele foi fundamental para o encerramento de dúvidas quanto à seriedade e à dignidade de um diploma concedido por um curso de graduação em modalidade a distância. Definitivamente, os egressos do Licenciatura em Música da UFRGS, seja em modalidade presencial ou EAD, chegaram a um mesmo padrão de qualidade. Tal fato ficou cabalmente demonstrado no ano seguinte, quando os egressos do PROLICENMUS obtiveram conceito 5 em seu ENADE.

2.3.2 Fios Condutores

Inicia-se este subcapítulo por um inventário das proposições das N3 (Tabela 4) cronologicamente organizado. Resume-se, assim, dados emergentes dos subcapítulos anteriores, **2.2.2 Caracterização das Avaliações N3** e **2.3.1 Aspectos de Relevância nos Enunciados**.

N3	UE	Atividade-Produto	Passo a Passo	O que desenvolveu
2008/01	UE06 Esp. Esc.	Desenvolvimento de habilidades circenses: incluir habilidade desenvolvida na apresentação de N3 no SIP.	Escolha e prática de uma habilidade circense	exposição, compartilhamento e utilização de conhecimentos construídos e adquiridos em contextos desafiadores, mas fantásticos
			Inclusão nas aulas que os alunos davam nas escolas	fazer com o outro
			Escola e SIP	mostrar a alguém em contextos variados
			Interpretação da vida real a partir do tema circo	desenvolvimento de si mesmo por intermédio de metáforas e de alegorias
			Circo como metáfora	exercício da vivência artística ampla, não apenas musical
	UE17 Esp. Esc.	Elaboração de um jingle: gravação em áudio do jingle feito por cada grupo.	Ouvir exemplos de jingles	ampliação de repertório, desenvolvendo a habilidade de conhecer e reconhecer
			Escolher um jingle como inspiração	seleção, desenvolvimento pessoal de critérios de escolha, capacidade de argumentar com colegas justificando/ defendendo suas ideias perante o grupo (perante iguais e não ainda perante o curso), saber ouvir (exemplos e pessoas), reagir ao que se está ouvindo;
			Estudar estilo de vida da época em que o jingle foi criado, assim como o estilo de cada um na época	estudo de contextos, resultando na capacidade de apropriação do mundo e de identificar/ posicionar a si mesmo no mundo, a partir de um recorte definido de tempo e situação (contexto);
			Buscar recursos sonoros diversos, desde a declamação até o enriquecimento com efeitos sonoros	criação de jingle, oportunizando a materialização de um conhecimento prévio daquilo que já é capaz de fazer, o que requer olhar para si e avaliar o já adquirido por intermédio da Música, dispondo-se a já se expor ou antes disso ainda aprimorar/ administrar sua capacidade de fazer música, aproveitando para isso as capacidades dos colegas e inspirando-se neles;
			Entregar gravação em áudio do jingle feito pelo grupo	produto apresentado no SIP, cada aluno esteve livre inclusive para escolher não fazer, já que não seria possível ver a participação, ao passo que também livre esteve o grupo para aceitar ou não a (auto) exclusão na atividade.
			debate sobre a questão do respeito à opinião, expectativa dos outros e participação de todos, foi uma tônica do curso a orientação de que os critérios de escolha deveriam estar de acordo com o que se estava produzindo, e não com amizades e interesses pessoais, indicando a dificuldade dos alunos em respeitar/ entender/ aplicar este critério. O desenvolvimento do ouvir atento, respeitoso do tempo de cada um, generoso e compartilhado foi de difícil assimilação pelos alunos.	
	UE20 Esp. Esc.	Pesquisa sobre museus e teatros: blog.	Criação de um blog resultante da pesquisa sobre museus e teatros	ampliação do repertório cultural dos alunos, estimulando-os a saber o que existia em termos de produção de arte amplo senso, saber “tudo” o que existia sobre um determinado assunto ou universo
			Mapeamento dos espaços de arte na cidade, região e estado de cada aluno, localização, histórico, programação e ações artísticas e pedagógicas	entendimento dos espaços de veiculação da arte no contexto da própria arte e do ensino
			Compartilhar com os demais	capacidade de dialogar, ouvir o outro, concatenar ideias, se entender

			colegas do polo informações que cada aluno havia coletado, pensando a possibilidade de uso em favor da escola	no contexto do duplo arte-ensino, propor, criar, possibilitar para a escola a partir de espaços artísticos
			Construção do blog disponibilizado de forma aberta, na web	materialização, para o mundo exterior, do resultado do diálogo entre o que estava contido em cada busca individual e na visão do grupo
				Articulação de levantamentos individuais com produtos coletivos, e com necessidade de colocar para fora o que estava contido no si mesmo de cada um.
	UE16 Music.	Interpretação da canção O Pato: apresentação ao vivo durante o SIP	Interpretação em estilo próprio de canção pré-existente	compreensão de que é possível, partindo de algo existente, gerar outro produto artístico;
				manipulação de material musical;
				experiência de estar no palco executando ao vivo o que foi previamente ensaiado;
				comprovação de que cada aluno do polo sabia fazer alguma coisa no palco, desafio vencido a partir da consideração de detalhes como entradas, saídas, permanência, movimentações, atuação em diferentes funções
				desenvolvimento da noção de palco/ espaço cênico/ ocasião delimitada, à medida que, conforme poderia ser em registro gravado em vídeo, cada aluno poderia se perceber identificado no que estava fazendo em cima do palco, mas não no que havia feito antes dali;
				desenvolvimento da noção de parceria como articulação intencional entre experiências individuais e coletivas; isso é, todos estavam juntos, mas cada um fazendo o que quisesse, pudesse e conseguisse... em favor de todos e de um todo;
				uso de outras interdisciplinas para enriquecimento da apresentação , no sentido de usar repertórios prévios e adquiridos naquele ou noutros contextos, com um fim único de criação daquela obra única.
2008/2	Sem. Int.	Realização de peças trabalhadas no decorrer do semestre e pelo professor visitante durante o SIP (peças coletivas de instrumento - teclado ou violão)	Peças coletivas estudadas em Seminário Integrador orientadas pelo professor visitante: tocar em conjunto, sem determinações específicas (se todos juntos em uníssono, se cada um tocando uma nota do arranjo, se refazendo um arranjo coletivo...)	exercitassem sua capacidade de criar para resolver problemas reais;
				estivessem no palco, tocando o instrumento escolhido, mas sem <i>ter que</i> garantir a obra, isto é, poderiam tanto tomar a responsabilidade para si, quanto entendê-la dividida entre todos, quanto estar por estar, só “fazendo número”;
				exercitassem o fazer música com alguém, tendo a capacidade de se alegrar com a conquista do colega ou se frustrar com o desempenho baixo do grupo em função do descomprometimento de um ou do grupo.
	UE06 Rep. Mp.	Apreciação de cenas sonoras de desenho animado musical atentos às inflexões vocais, trilha e recursos sonoros utilizados. E representação de uma cena desses filmes, baseando-se na concepção de paisagem sonora de Murray Schaffer.	Assistir a cenas de desenho musical com especial atenção às inflexões vocais das personagens e ao uso da trilha e recursos sonoros	ampliação do repertório, não apenas sonoro como no jingle, mas artístico, com ênfase nas questões musicais
			Escolher uma cena para ser representada, admitindo releituras e contribuições originais	dessacralização da obra, pelo reforço da ideia de que a apresentação de uma obra pode ter elementos relidos ou contribuições originais
			Especial ênfase às questões sonoras baseadas na concepção de paisagem sonora de Murray Schaffer e suas características sonoras	parâmetros claros, mas flexíveis, alunos poderiam definir quem e como fazer as personagens existentes na cena, cada um tinha a liberdade de fazer o que quisesse.
		Execução de peças sugeridas e/ou trabalhadas pelo professor visitante, com apresentação de peças sob regência e condução desse professor.	Apresentação das peças sugeridas e trabalhadas com o professor	estarem na função de artistas executantes, sendo a responsabilidade das ideias musicais de um ente externo ao convívio do grupo, estar nas regras do outro, agir no espaço determinado pelo outro;
				responsabilizarem-se pelo saber fazer musical sem se preocupar com o como fazer para acontecer a música;
				executarem repertório musical pré-existente.

2009/ 1	UE09 Rep. Mp.	Produção radiofônica de histórias musicadas, criadas em autoria colaborativa.	Produção radiofônica	uso expressivo da voz falada
			Poema musicado com exploração de ambientação sonora	criação “do nada”
			Programa de rádio	respeito a moldura pré-existente
			Programa de auditório original, transmitido pelo rádio	capacidade de estar em ambiente que não aparece visualmente, mas aparecendo sob forma sonora trabalho em grupo, com exposição individual, mas ainda sem determinação de quem deveria fazer o quê.
	UE02 Rep.Mp.	Brincar, no polo, com os colegas, das brincadeiras infantis cantadas e construir três brinquedos sugeridos na UE: relato da experiência e defesa da sua produção diante da banca.	Jogos, com colegas de polo, com brincadeiras infantis cantadas, fazendo registro fotográfico da experiência	simulação de atividades de sala de aula, sem estipular que alguém comandasse;
				ampliação do fazer artístico musical para outras áreas, posto que havia a necessidade de um grupo brincar para outro tirar foto;
				exercício de atuação em diferentes funções, mas sem determinação de quem, o que, ou como fazer;
			Relato da defesa da produção sobre folclore na escola	documentação e registro, sabendo que uma atividade realizada deve ser registrada para comprovação posterior.
				exercício da posição de professor, na escola, produzindo arte com a comunidade escolar, podendo ser em grupos;
				relato da experiência com comprovação, princípio de metaperformance;
	UE15 Rep.Mp.	Escolha de uma das canções produzidas no âmbito do ECILAC para análise e execução: entrega de gravação em áudio e/ ou vídeo e apresentação da canção no SIP.	Estudo do repertório divulgado no ECILAC	participação em grupo de uma atividade musical;
				gravação prévia, em áudio ou vídeo;
aproveitamento de repertório pré-existente;				
escolha se (re)criação ou reprodução de material pronto.				
2009/ 2	UE0102 03 Mus.Apl.	Preparação e participação na aplicação das atividades de Música Aplicada e realização da atividade de execução de uma partitura feita pelos alunos do polo, utilizando todos os seus recursos musicais, tomando por referencial uma Paisagem Sonora previamente ouvida e registrada pelo grupo: Organização do espaço físico, aquecimento, alongamento, exercícios de concentração e apresentação da	Ênfase na produção musical de forma ampla, com especial atenção à situações típicas de sala de aula, como preparação do espaço, exercícios de concentração e aquecimento, até a apresentação da obra em si.	
			diferenciação entre alunos responsáveis por executar ou orientar atividades;	
			transposição criativa entre paisagem sonora pré-existente e peça musical feita a partir dela;	
			colocar-se no lugar do outro, “ser” o outro, através da itinerância do papel principal (regência);	
			enriquecimento do seu modo de ser observando o outro sendo no papel que cada um também estava exercendo.	
			exposição individual paulatina com exploração da própria voz, sem que necessariamente essa voz incluisse expectativas de canto certo e perfeito, propriamente ditos.	

		peça musical composta pelo polo, com responsabilidade de todos mas condução e regência itinerante		
2010/1	Mus. Apl. 2010/2 e Conj. Mus. Esc. 2010/2	Criação coletiva colaborativa de canção: apresentação (de cada grupo) do jogral (corrigido) com o poema feito pelo grupo (duas gravações, uma no início e outra no final do SIP).	Jogral com poema do grupo, mas corrigido por professores e tutores.	respeito às regras, limite é o outro do grupo mas também um ser externo ao contexto, com quem não se pode negociar frente a frente e abertamente;
			Leitura musicalmente expressiva do poema, devendo haver solos e coro, com pulso, caráter e forma definida, respeitando pontuação e prosódia, garantindo a fluência do poema.	limites musicais, imposição de material sonoro que deveria ser manipulado, mas respeitado;
	Sem. Int.	Leitura à primeira vista/ execução de peças em conjunto: realizar leitura à primeira vista no instrumento (nas duas gravações)/ gravar peças em conjunto.	Tema gerador	desenvolvimento da criação a partir de inspiração, contexto dado, mas escolhido/ ampliado pelos alunos;
				criação com foco vocal, em público, com pequenos grupos, e orientações definidas; performance artística, todos no palco, mas poucos, ficando claro quem estava fazendo o que, mas ainda não quem tinha feito o que para que o que estivesse acontecendo estivesse ali.
		Realização de microcanção composta de forma coletiva de autoria colaborativa a partir de ficha de análise parcialmente preenchida previamente: apresentação para os colegas e gravação da microcanção composta; ficha de análise preenchida.	Em seu conjunto	criar lidando com material restrito; ouvir, acatar, respeitar e aproveitar as ideias dos colegas, lidando consigo e com o outro; demonstrar saber das potencialidades musicopedagógicas do material criado; comprovar, ao vivo, capacidade de fazer, ler e escrever música no instrumento musical escolhido para ser estudado no curso e utilizando a voz.
			Criação de microcanção	elaboração de ideias a partir de material previamente disponibilizado; expressa ordem para ouvir a opinião de todos, o que indica que antes não se estava respeitando a ideia de cada um; limite externo imposto a ser respeitado, resultante das regras do roteiro composicional, mais a ideia de cada um, mais o efeito do que estava sendo compartilhado.
			Entrega da ficha de análise	demonstração do conhecimento adquirido no decorrer do curso; capacidade de identificar conteúdos musicais e pedagógicos existentes na composição feita pelo grupo; defesa das ideias.
			Apresentação do produto no SIP, gravado em vídeo, sem edição e para os demais colegas	ser professor apresentando artisticamente sua própria obra; condição de estar diante de público especializado; criação que enfatiza o saber fazer e o saber o que está sendo feito;
2010/2	Mus. Apl. e Conj. Mus. Esc.		Criação de microcanção + entrega da ficha de análise	análise, busca/ descoberta, do que existe de musical a ser trabalhado em cada peça criada; envolvimento de saber musical que é prático e também teórico; ficha de análise como forma de defender a obra e comprovar conhecimento sobre música e sobre a obra.

	Sem. Int.	Leitura no Instrumento; solfejo; arranjo instrumento e voz: gravação registrando o desempenho de cada aluno nas atividades.		desempenhar musicalmente ao instrumento; compartilhar responsabilidade com colegas; comprovar capacidade de organização prévia, em grupos e com elaboração parcial de arranjos durante o SIP.
2011/1		Elaboração e registro de microcanção a partir de características previamente determinadas: partitura da microcanção e defesa escrita do processo composicional.	Composição de microcanção	demonstrar domínio de conteúdos musicais e pedagógicos presentes no roteiro disponibilizado; ter capacidade de criar respeitando regras; dominar conhecimentos musicais relacionados a registrar em partitura sua criação e ensaiar a peça; defender, de forma escrita, sua produção (escrever sobre o processo composicional justificando as escolhas dos elementos que não estavam sendo exigidos no enunciado); compartilhar ideias por intermédio da utilização da palavra para expressá-las; justificar escolhas, colocando no papel, materializando, o que estava dentro, como ideia; buscar equilíbrio entre o interno, pensamento, desejo com o externo, regra, condição de fazer, ou seja, lidar com o que quis fazer, materializado no que conseguiu fazer, compartilhado no contexto da prova.
		Execução da microcanção para a banca e grupo de colegas: apresentação da microcanção.	Apresentação para banca e grupo de colegas	exposição no palco para público especializado; ação de estar sozinho fazendo música, tocando, se acompanhando, e cantando; demonstração de conhecimentos de ordem prática, desde o entrar, se posicionar, até o efetivamente apresentar a microcanção.
		Defesa da produção diante da arguição da banca tendo os colegas como testemunha: compreensão do seu percurso até o momento e do que deveria ser feito para alcançar o perfil do egresso.	Defesa	saber ouvir a opinião do público especializado, argumentando sobre concordâncias e discordâncias, acatando ou não o que foi dito e lidando com isso de modo adulto; ver e entender suas qualidades e seus pontos fracos; saber ouvir do outro sobre si e saber-se, dar-se conta de si. encontrar as palavras certas para dizer, entendendo o limite entre a verdade que destrói ou que constrói; saber se posicionar concordando ou discordando da percepção de um ente externo (banca) sobre uma pessoa do seu contexto afetivo (colega); desenvolver uma capacidade de distanciamento entre ser o responsável pelo ensino e o ser o responsável pela aprendizagem; “banca” sua opinião, se posicionar, falar e não calar diante do que considerasse uma “injustiça”, dada por uma possível desmedida de alguém que não estava acompanhando o dia a dia do polo.
		Recepção da devolutiva de seu desempenho: consciência de seu nível de desenvolvimento frente aos colegas e ao perfil do egresso.	Avaliação externa	identificação de seus próprios rendimentos e potenciais de diplomação, por meio da comparação entre seus resultados individuais, os de seus colegas de polo e o perfil do egresso; oportunidade para constatar suas próprias posturas e atitudes, decidindo por mantê-las ou redirecioná-las, em função do já alcançado e daquilo que pretendia alcançar; medida do quanto, realmente, desejava tal diplomação e, não mais tanto o quanto estava disposto a empenhar-se por ela, mas o que ainda tinha de chances reais para isso, enquanto ainda havia tempo para reação desse tipo.
2011/2		Prova objetiva individual realizada no polo: conceito N3 resultado da	Prova objetiva, individual, realizada no polo, media o conhecimento musical dos alunos, nota coletiva (do polo).	oportunidade para o aluno de <i>se</i> confrontar <i>consigo mesmo</i> diante do que <i>lhe</i> foi ofertado de conhecimento pelo curso. promover o lidar com o puro da regra, das normas.

		média simples do desempenho de todos os alunos do polo.		
2012/ 1		Prova objetiva e discursiva: confronto consigo mesmo.	Prova objetiva	responder a exigências de conhecimentos objetivos
			Prova discursiva	demonstrar capacidade argumentativa escrita/ musical
		Defesa de produção intelectual: metaperformance.	Defesa de produção intelectual	mostrar e provar sua performance como professor de música <i>in loco</i>

Tabela 4 – Inventário dos enunciados das avaliações N3

Como se vê, os dois primeiros campos da tabela (N3 e UE) são de ordem puramente informativa, localizando o semestre, em que ocorreu a avaliação, e a unidade de estudo e interdisciplina, em que foi proposta tal atividade. Os dois campos seguintes, Atividade-Produto e Passo a Passo, são de natureza descritiva, registrando o que se deveria realizar na atividade, que produto seria gerado a partir dela e como ela aconteceria no polo. Sobre tudo isso já se falou, de modo devidamente contextualizado; apenas se resume o que não é mais novidade, para auxiliar a memória do leitor, reposicionando o assunto. Acreditou-se que a consulta a tais resumos lançaria luzes sobre exatamente o quê se deveria considerar, rumo à conclusão da pesquisa, e se defende que tal convicção foi acertada. Isso porque, num dado momento das buscas e do estudo, se entendeu que tudo o que vinha sendo tratado nas sucessivas etapas exploratórias e de detalhamento do contexto – o que, na prática, corresponde a tudo o que se escreveu até o ponto final do subcapítulo **2. 2. 2** –, estava servindo e serviu, basicamente, para se ter segurança na fidedignidade deste pequeno quadro sinóptico apresentado, o qual consiste no levantamento dos dados de análise, propriamente ditos. Seguindo, então, explica-se que o último campo deste inventário, de dimensão interpretativa – em um sentido hermenêutico – surgiu dos *insights* obtidos pela pesquisadora no decorrer do processo de caracterização das N3. Tais *insights* e suas respectivas formulações encerraram a etapa de Unitarização, conforme previsto na ferramenta escolhida ATD; no caso, não uma unitarização de palavras, como ocorreria numa ATD clássica, mas unitarização de ideias. De seu exame afloraram outras ideias que, para serem reorganizadas por semelhanças discursivas, gerando Categorias – em um processo típico do segundo passo da ATD – lançou-se mão do Modelo Teórico CDG (Figura 1, p. 17). Sobre isso, passa-se a discorrer aqui, em **2. 3. 2 Fios Condutores**.

Sucessivas aproximações e afastamentos dos dados encontrados e já dispostos na

Tabela com o inventário dos enunciados das avaliações N3 (pp. 116-121), devidamente apoiadas pelo Modelo Teórico CDG – ainda em desenvolvimento, mas já anunciado em Nunes (2011), e utilizado sob condições previamente explicadas na INTRODUÇÃO – foi sustentando uma reflexão que fez emergir Categorias. Essas, identificadas por palavras ainda esparsas, iam aos poucos organizando ideias relativas ao que se pretendia estabelecer como os Fios Condutores dos processos de formação presentes nas N3 dos SIPs do PROLICENMUS. A primeira palavra surgiu, inspirada por um momento de Defesa de Memorial para Professor Titular da orientadora desta pesquisa (NUNES, H. S. 2015b): **Compaixão**. Não no sentido das línguas neo-latinas, que fazem pesar sobre ela a piedade e o sofrimento compartilhados; mas entendida no sentido do Alemão, por exemplo (*Mitgefühl*), como a capacidade de sentir com o outro e permitir ao outro, sentir consigo (SERRES, 1993 *apud* NUNES, H. S. 2015b). Percebeu-se que este sentido de compaixão encontrado em Serres (1993 *apud* NUNES, H. S. 2015b) permeia todo o universo da N3. Embora não se encerre nestes, destaca-se aqui um exemplo acontecido em cada semestre, do que se entende por traços de desenvolvimento da Compaixão nos alunos. Este percurso foi retirado da Tabela com o inventario dos enunciados das avaliações N3, campo **O que se desenvolveu**), tendo-se feito a correspondente relação com o campo **Atividade-Produto**. Assim, sob essa perspectiva, exemplos das diferentes oportunidades e o que foi nelas trabalhado pode ser lido a seguir:

1. Na criação de jingle (2008/1): saber ouvir (exemplos e pessoas) e reagir ao que se está ouvindo;
2. Nas peças coletivas de instrumento (2008/2): exercitar o fazer algo com alguém, nutrindo a capacidade de se alegrar com a conquista do colega ou se frustrar com o desempenho baixo do grupo em função do descomprometimento de um ou de todos;
3. No relato da defesa de produção sobre folclore (2009/1): atentar para ouvir o que se faz nas ruas e permanece até hoje, estimulando respeito e apreço pelas próprias herança e inserção sócio-cultural;
4. Na apresentação de peça musical composta pelo grupo (2009/2): colocar-se no lugar do outro, “ser” o outro através da itinerância de papéis;
5. Na criação coletiva colaborativa de canção (2010/1): respeitar o material musical previamente manipulado;
6. Na realização de microcanção composta de forma coletiva e com autoria

colaborativa (2010/2): ouvir, acatar, respeitar e aproveitar as ideias dos colegas, lidando consigo e com o outro;

7. Na defesa da produção (microcanção) previamente elaborada (2011/1): saber ouvir e acatar a opinião de entes externos, encontrar as palavras certas para dizer ao outro (verdade que destrói ou constrói);
8. Na prova objetiva (2011/2): dar-se conta do seu desenvolvimento frente aos demais colegas de curso e sua responsabilidade em relação ao desempenho de todos;
9. Na defesa da produção intelectual (TCC): ver-se como professor, evidenciando sentir-se com seus alunos e ser capaz de amparar sua conduta em critérios próprios de compaixão aprendidos ou descobertos no curso.

Afirma-se, então, que no ato de fazer música com seus alunos, sobretudo no ato de criar, a compaixão é básica: o professor precisa *sentir com* seu aluno, enriquecendo-o *a posteriori* com um conjunto externo constituído por suas experiências e por aquilo que "ele sabe" em termos de conteúdo útil... dando suporte ao processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno. Ter ou não ter compaixão parece passar despercebido, na literatura especializada. Talvez porque, de modo consciente ou não, trata-se de uma opção individual que toma ares de acaso. É possível também que atendimentos e/ou frustrações em necessidades individuais de cada pessoa (RANGEL *et alii*, 2005) a façam parecer uma opção mais adequada ou não, a esta ou àquela circunstância. Não se discorrerá sobre isso, neste estudo; mas se pode afirmar que a Compaixão se apresentou como um foco em torno do qual outros fios condutores foram se deixando ver. Este foi eleito, então, o primeiro Fio Condutor: **Compaixão como Foco**. A continuidade do exame, por meio de sucessivas aproximações e afastamentos, assim como pela aceitação de um permanente estado exploratório em torno do tema foram confirmando essa capacidade de escolha pelo *sentir com*, como a essência daquilo que o curso proporcionou. Na sequência, dela emergiram, inicialmente, três unidades distintas, utilizadas pela pesquisadora como pilares para outras constatações, que foram se revelando. Tais unidades foram constituídas por grupos de palavras similares, ou melhor, palavras que remetiam a ideias semelhantes.

A partir da determinação do Foco, já num segundo nível de descobertas e decisões de análise, então, três grupos de palavras foram escolhidas para se dizer sobre ideias que estavam sendo percebidas, no material analisado: Vocação/ Elã / Ente; Competências/ Habilidades/

Cognição; e Limite/ Comprometimento/ Compromisso. Embora muito se tivesse tentado, não havia ainda e nem houve mais tarde, a possibilidade de se dizer em palavras únicas, o que estava sendo percebido; todavia, como certo já se tinha que, sob seus domínios, outros fios condutores poderiam brotar e serem abrigados. Duas decisões metodológicas foram então tomadas:

1. Partir para uma listagem de exemplos extraídos da etapa anterior, a qual chegou à Tabela com o inventário dos enunciados das avaliações N3 na qualidade de unidades de ideias afins – etapa de Unitarização, conforme previsto pela ATD; e
2. Indicar, esses domínios resultantes como Pilares, sobre os quais foram sendo reunidas tais Unidades, por semelhança de ideias – etapa de Categorização, conforme previsto na ATD.

Constatou-se que o primeiro pilar, **Vocação/Elã /Ente**, está relacionado à capacidade pessoal de (re)conhecer a energia pulsante que está dentro de cada um e que é necessária para se produzir a vontade de estar (consigo e com o outro), num “encontro ideal”, acontecido em um dado tempo e em um dado lugar, do interior de cada um. Este *estado de vir a ser e sendo* é aquele que se sente como um chamado interior ou como uma “imposição do alto”, da qual não se pode fugir, pois se não for aceita, não conduz à felicidade. Mais do que uma escolha racional, então, é um chamamento, uma essência interior, ou seja, é a Vocação, aqui entendida como esse “dizer silenciando” e silencioso da essência moral de cada um (MORA, 2000). Tal essência precisa ser descoberta, compreendida e assumida, mas isso já faz parte de um outro pilar, como veremos adiante; neste, em específico, trata-se do *a priori* individual, em si. Assim como no foco, lista-se aqui exemplos para ilustrar o que se está afirmando:

1. Na habilidade circense (2008/1): identificar a si mesmo, no outro, mesmo que ainda por intermédio de metáforas e alegorias; oportunizar o dar-se conta do rir de si mesmo, à medida que pensa estar rindo do outro;
2. Na cena sonora de desenho musical (2008/2): ampliar o repertório artístico e interior, alimentando a experiência de ser;
3. Na produção radiofônica (2009/1): provocar o dar-se conta de um estar em ambiente, no qual pensa não aparecer, mas efetivamente aparecendo; provocar o dar-se conta das múltiplas formas de se aparecer, em particular, sob a forma de sons;
4. No processo de apresentação de peça musical composta pelo grupo (2009/2): enriquecer o modo de se apresentar para ser observado, à medida que, observando os outros

em diferentes papéis, também alimenta o que lhe cabe executar;

5. Na execução de peça em conjunto (2010/1): garantir sua voz no instrumento, enquanto também trata de conseguir acompanhar o colega;

6. Na defesa da produção (microcanção) previamente elaborada (2011/1): saber ouvir, do outro, sobre si; acelerar o processo de saber-se, de dar-se conta de si, mas reguardando tempo de preparo e concentração prévia;

7. Na prova objetiva (2011/2): confrontar-se consigo mesmo, diante do que lhe foi ofertado pelo curso; identificar ofertas e exigências externas, medindo suas próprias condições frente a elas;

8. Na prova objetiva e discursiva (2012/1): aceitar suas possibilidades reais diante das consequências de seus atos, das escolhas feitas quando não é mais possível redirecioná-las, e até mesmo da fatalidade; exercitar a capacidade de alegrar-se com o outro, mesmo sob condições muito dolorosas para si mesmo, no caso, representada pela condição de se formar, ou não, professor de música.

Essa vontade de estar em um lugar com o outro, de *sentir com*, quando finalmente consciente, exige um conjunto de ferramentas que torne possível e visível esse estar. E isso já é de outro domínio, de outro pilar, qual seja o do fazer prático, mensurável, passível de repetição e de aprimoramento. O processo de materializar o que está dentro, isso é, o de tornar sensorial e comunicável aquilo que se impõe sem se saber e se revela somente por busca no próprio eu, se relaciona com **Competências/ Habilidades/ Cognição**. Entendeu-se que, na proposta pedagógica do PROLICENMUS, foi planejado que tal concretude fosse alcançada pelo aluno no decorrer do curso, sustentada por esse outro pilar, de natureza diferente daquela, do primeiro. Elenca-se aqui exemplos de demonstração de domínio técnico de conhecimento musical, do fazer prático, do tocar o instrumento escolhido pelo aluno para ser estudado durante o curso, da inclusão tecnológica, da atitude pedagógica profissional, das respostas objetivas, do atendimento dos perfis PPC/PEM/ENADE, etc.:

1. Na interpretação da canção O Pato (2008/1): comprovar que cada aluno sabia fazer algo no palco, desafio vencido a partir da consideração de detalhes (entradas e saídas, permanência, movimentações, atuação em diferentes funções), como atos válidos e relevantes;

2. Na execução de peças sugeridas ou trabalhadas pelo professor visitante (2008/2): experimentar e sustentar a condição de estar no palco, na função de artistas executantes;

3. Na execução de canção do ECILAC (2009/1): participar, em grupo, de uma atividade musical qualquer, garantindo-se enquanto condição de sucesso (“*the show must go on*”);
4. No processo de apresentação de peça musical composta pelo grupo (2009/2): atribuir responsabilidades diferenciadas entre alunos, distribuindo-se tarefas como a de executar ou a de orientar atividades;
5. Na execução de peças em conjunto (2010/1): tocar e demonstrar habilidade ao instrumento musical escolhido para ser estudado no curso;
6. No conjunto da N3 (2010/2): comprovar, ao vivo, capacidades de fazer, ler e escrever música no instrumento musical escolhido, utilizando-o como acompanhamento da voz;
7. Na composição de microcanção (2011/1): demonstrar domínio de conteúdos musicais e pedagógicos presentes no roteiro disponibilizado (rumo ao perfil do egresso);
8. Na prova objetiva (2011/2): lidar com o puro da regra, das normas, aceitando o fato de haver equiparação com o perfil de ingressante do presencial, mesmo que sua condição inicial fosse outra, inclusive com bases legais para isso;
9. Na prova objetiva e discursiva (2012/1): responder objetiva e discursivamente às exigências de conhecimento musicais e pedagógicos (domínio de conteúdos exigidos no ENADE), no formato que a Sociedade exigiria dele, mesmo que eventualmente não concorde com tal cobrança, modo de cobrança ou expectativa.

Além dessas situações, também se verificou atendimento a regras e molduras previamente estabelecidas e inegociáveis para a realização de cada N3, em situações onde todos deveriam obrigatoriamente fazer parte, tais como:

1. Representação de um circo (2008/1);
2. Produção radiofônica (2008/2);
3. Execução de um conjunto de peças instrumentais previamente estudadas (2009/1);
4. Realização de paisagem sonora, incluindo diversos processos de se chegar a ela, como organização do espaço físico, aquecimento, alongamento, concentração e todas as de produção para se estar no palco e se apresentar uma obra (2009/2);
5. Apresentação de peças previamente criadas ou estudadas coletivamente (2010/1);

6. Criação coletiva e colaborativa a partir de roteiros (2010/2);
7. Elaboração (composição e explicação de motivos e formas) de microcanção, respeitando a regra de defesa e percepção de um produto artístico, baseado em seu conhecimento (2011/1);
8. Comprovações de rendimento medido por meio de instrumentos tradicionais, em provas de natureza formal e convencional (2011/2 e 2012/1);
9. Comprovações de capacidade profissional medida por meio de instrumentos próprios de concursos públicos (2012/1).

Deste segundo nível de descobertas, emergiu ainda um terceiro pilar, aqui identificado como **Limite/ Comprometimento/ Compromisso**. Interpretou-se que esse terceiro pilar se relaciona com a Ética; portanto, com a adequação e o equilíbrio entre lugar, momento e conduta de cada um, num *estar e ser* que lhe é pertinente, isso é, se refere a tudo o que serve de moldura e encaixe daquilo que, vindo do interior de cada um (primeiro pilar), toma forma convencional (segundo pilar) e, por fim, acontece numa dimensão compartilhada, igualmente válida e, de modo justo, benéfica para todos. Assim, é ambiente regido pelas noções de limite/compromisso/comprometimento, ferramentas de arbítrio, os quais precisam ser evocadas e cultivadas pelo processo de formação. Importante é, em tempo, registrar que, conforme os verbos usados indicam, não se discute aqui se tais noções seriam inatas ou ensinadas, pois se verificou que ambas crenças parecem conviver em harmonia, o tempo todo, a depender das circunstâncias vividas no PROLICENMUS. Do mesmo modo “óbvio”, também a prioridade de sujeitos é relativizada e de natureza inclusiva: quando vinda do que é externo a si (a expectativa do outro, a regra, o momentaneamente inegociável, o inexorável) funciona como baliza *daquilo que acontece*; quando vinda do que é interno a cada um, funciona como força propulsora, que exige posicionamento, coragem e constante busca de competência; quando diante de ambos, e exatamente disso se entendeu estar constituído esse terceiro pilar detectado, vive um instante congelado, único, intransferível, compartilhado e (de)limitado/ (de)limitante. Mesmo assim, capaz de alimentar e provocar o que dele cada um tirará de ilimitado para si, como será visto mais adiante; por enquanto, todavia, é útil que este texto se detenha em exemplificar o que acaba de dizer. Como exemplo tem-se o próprio Sistema de Avaliação N3, que fazia com que uns carregassem e fossem carregados pelos outros, o que precisava ser irremediavelmente aceito, ao mesmo tempo que ia jogando cada um, sozinho, no universo real de instabilidades e desconhecidos. Cabe lembrar: a N3 foi a

representante desse princípio pedagógico do curso, no que se refere ao aspecto social. Tratava-se de uma nota de avaliação gerada e merecida por todos, num “achatamento instantâneo” de privilégios e cobranças, que acabava sendo COMpartilhado por todos, independente de seus méritos ou falhas individuais:

1. No jingle (2008/1): apresentar um produto no SIP, em torno do qual cada aluno esteve livre inclusive para escolher fazê-lo ou não, já que não seria possível constatar cada participação, sendo que, em paralelo, o grupo também era livre esteve para aceitar ou não as escolhas individuais;
2. Nas peças coletivas de instrumento (2008/2): escolher uma conduta dentre possibilidades distintas, tais como tomar a responsabilidade de execução das peças para si, entendê-la como de fato dividida entre todos, ou estar por estar no palco e apenas “fazendo número”;
3. Na produção radiofônica (2009/1): trabalhar em grupo, com exposição individual, mas ainda sem determinação de quem deveria fazer o quê;
4. No processo de apresentação de peça musical composta pelo grupo (2009/2): assumir diferenciação imediata de responsabilidades, porém, ainda sob a condição de, na ausência ou incapacidade do encarregado (autoindicado ou escolhido pelo grupo), lhe poderia caber a realização a tarefa e/ou a condução da atividade;
5. No jogral do poema (2010/1): aceitar o limite de ser o estranho (o outro) no grupo;
6. Na leitura e solfejo no instrumento musical (2010/2): compartilhar responsabilidades com os colegas, fazendo corretamente a tarefa e, ao mesmo tempo, colaborando para seus colegas também o consigam ;
7. Na composição da microcanção (2011/1): buscar equilíbrio entre o mundo interno, do pensamento e do desejo, com o externo, da regra, da condição de fazer, ou seja, lidar com o que quis fazer, materializado no que conseguiu fazer, expondo-se e compartilhando isso no contexto da prova;
8. Na prova objetiva individual (2011/2): participar, de modo explícito, do conceito de N3 que foi atribuído a cada polo com base no resultado da média simples do desempenho de todos os alunos daquele polo;
9. Na defesa da produção intelectual (2012/1): reconhecer o percurso de construção de seu perfil profissional e pessoal, indicando sua capacidade de compartilhamento e de aceitação de padrões de julgamento indiferentes a suas condições particulares.

Concluído este esforço de identificar exemplos consistentes com cada um dos pilares inicialmente indicados e a despeito de todas essas considerações, ainda permaneciam aspectos do inventário que pareciam não se encaixar em nenhum dos pilares, ao mesmo tempo que pareciam pertencer a mais de um deles, concomitantemente. Neste momento, percebeu-se que, por sua vez, os tópicos remanescentes guardavam potenciais internos de pareamento. Foi então que se decidiu propor áreas de intersecção entre os três pilares originalmente descritos, atingindo-se um terceiro nível de descobertas. Neste, chegou-se a outros três domínios, quais sejam: Autoconhecimento/ Autocrítica/ Autoaceitação; Apreciação/ Julgamento/ Escolha; e Convicção/ Autoconfiança/ Decisão. Estava-se fechando uma análise construída, inevitavelmente, com base no modelo teórico da Proposta Musicopedagógica CDG (NUNES, 2016 prev). Importante, aqui, é que se reconheça e se registre isso, como dito anteriormente.

Da intersecção entre a Vocação/ Elã/ Ente – chamado que pulsa, em cada um, a favor do estado volitivo de estar com o outro e de *sentir com* esse outro –, e a condição tornada comunicável sob a forma de Competências/ Habilidades/ Cognição nascem critérios próprios de cada um, evidenciados na capacidade de **Autoconhecimento/ Autocrítica/ Autoaceitação**. São exemplos desta intersecção aquelas evidências do ato de comparar-se com os demais, supostamente de mesmo nível, ao mesmo tempo que comparar-se e ser comparado com padrões externos (PPC/ENADE/PEM), e ainda ser comparado consigo mesmo, em tempos passado/presente/futuro, o que, por sua vez, ficava evidenciado nos PIPs, como:

1. No jingle (2008/1): desenvolver critérios pessoais de escolha, baseados na capacidade de argumentar com colegas justificando e defendendo suas ideias perante o grupo;
2. No conjunto de peças (2008/2): estar em contato prático, real e efetivo, no palco, com seu eu artístico e o dos colegas, medido por um padrão externo dado pela atuação do professor visitante na condição de banca avaliadora;
3. Na execução de canção do ECILAC (2009/1): distinguir e escolher entre posições de (re)criação ou reprodução de material pronto, sempre comparando um padrão externo ofertado com sua própria capacidade de execução;
4. Na leitura à primeira vista no instrumento (2010/1): superar-se, quantitativa e qualitativamente, em sua condição de saber executar o padrão externo ofertado;
5. Na apresentação da microcanção composta em grupos e para os colegas (2010/2): medir a capacidade de ser professor, apresentando artisticamente sua própria obra, ainda sob a condição protegida da execução em conjunto;

6. Na apresentação para banca e grupo de colegas (2011/1): dar-se conta do seu nível de desenvolvimento pessoal e individual dado pela comparação entre o rendimento de seus próprios colegas e os critérios estabelecidos pelo perfil do egresso e sua própria capacidade de estar sozinho, no palco, fazendo música, tocando, se acompanhando, assim como cantando;

7. Na prova objetiva (2011/2): comparar-se com as exigências da prova de ingresso do curso presencial da UFRGS, aceitando suas condições reais (ou não) de se formar;

8. Na defesa de produção intelectual (2012/1): evidenciar ter adquirido a capacidade de autoconhecimento/ autocrítica/ autoaceitação por intermédio da defesa de produção intelectual dada em uma metaperformance (Prova de Defesa da Produção Intelectual).

Na intersecção entre o que se determina em uma pragmática materialização de Competências/ Habilidades/ Cognição, e o modo como cada um encara, por livre arbítrio, Limite/ Compromisso/ Comprometimento, reside o espaço da **Apreciação/ Julgamentos/ Escolhas**. Nesta intersecção, estão os exemplos relacionados à capacidade de avaliar o outro (nos diversos momentos em que isso aconteceu); avaliar a si mesmo; emitir pareceres, sabendo dizê-los e sabendo se COM+PORTAR(!):

1. No jingle (2008/1): apropriar-se do mundo a partir de identificação e posicionamentos frente a si mesmo, neste mundo. Assim, partindo de um recorte definido de tempo e em cada situação (contexto e desenvolvimento da noção de critérios), decidir(-se);

2. Ao assistir cenas sonoras de desenho musical (2008/2): ampliar critérios fundamentados em repertórios, não apenas sonoro, como no jingle, mas artístico e com ênfase nas questões musicais, a fim de ser capaz de proceder escolhas subsidiadas por argumentos, à época, ainda não determinados pelo curso;

3. Na realização de brincadeiras e construção de brinquedos (2009/1): extrapolar a compreensão artístico-musical para outras áreas, posto que havia a necessidade de um grupo brincar para o outro tirar foto, encontrando ideias no que está sendo visto, daquilo que está sendo e o que foi feito como condição para a realização de uma avaliação, mas ainda sem definição de critérios externos nem prévios; exercitar a capacidade de criar os próprios critérios, mas com base em dados;

4. Na produção musical amplo senso (2009/2): estar alerta para a necessidade do outro, de ser ajudado, avaliando sua própria capacidade de ajudar e a do outro de necessitar ajuda; capacitar-se para compreender aquilo, que está sendo informado sob forma velada, e

responder a isso de modo pró-ativo, emitindo um parecer sobre a atuação do outro;

5. Na criação coletiva colaborativa (2010/1): criar a partir do entrecruzamento entre inspiração e contexto dado, mas ainda com margem flexível, que poderia ser escolhido e ampliado;

6. Na criação de microcanção (2010/2): respeitar limite externo imposto, resultante das regras do roteiro composicional, enquanto escolhe o outro portar uma ideia de todos, abrindo mão de seu protagonismo;

7. Na defesa da produção e apresentação da microcanção (2011/1): saber se posicionar socialmente, concordando ou discordando da percepção de um ente externo (banca) sobre uma pessoa do seu contexto afetivo (colega);

8. Na prova objetiva (2011/2): avaliar seu conhecimento musical frente às exigências do curso e ao desempenho resultante do conhecimento dos demais colegas;

9. Na defesa de produção intelectual (2012/1): emitir parecer sobre o resultado de sua formação no decorrer do curso, por intermédio da apreciação de sua própria produção (artístico- musical, tecnológica e pedagógica) e balizadas por suas escolhas individuais frente a uma realidade coletiva e de desempenho compartilhado.

Por fim, o entrecruzamento entre Limite/ Compromisso/ Comprometimento e Vocação/ Elã/ Ente faz emergir um domínio de **Convicção/ Autoconfiança/ Decisão**. Encontra-se essa situação, recorrentemente, nos exemplos das defesas de produção, no decorrer dos SIPs. Tais defesas culminaram numa meta-avaliação, representada pela N3 de 2012/1, na Defesa da Produção Intelectual. Em outras palavras, o processo de defesa, mais do que uma exigência, era uma necessidade produzida pelo curso no aluno, para que ele tivesse a capacidade de "se decidir e dar a cara a tapa!". Isto porque, da coadunação das vontades do outro (manifestas como limites, mas também gerando compromisso e comprometimento com o externo a si, sem os quais a própria materialidade do ser inexistente, posto não ser reconhecida) e da vocação que pulsa no interior de cada um (e provoca essa necessidade de materialização para que seja vista e acolhida por alguém), é que se formam (formatam, aparecem, emanam, fluem) as convicções, a autoconfiança e a decisão, veiculadas pela exposição de um si mesmo consistente e corajoso. Por essa razão, os alunos foram incessantemente instigados e se mostraram (desde o interior de si, materializado diante de outro e com o outro), defendendo sua posição. O exemplo do jingle (2008/1), em que se provocou um debate sobre o respeito à opinião, expectativa dos outros e participação de todos (realizado de modo acalorado e quase

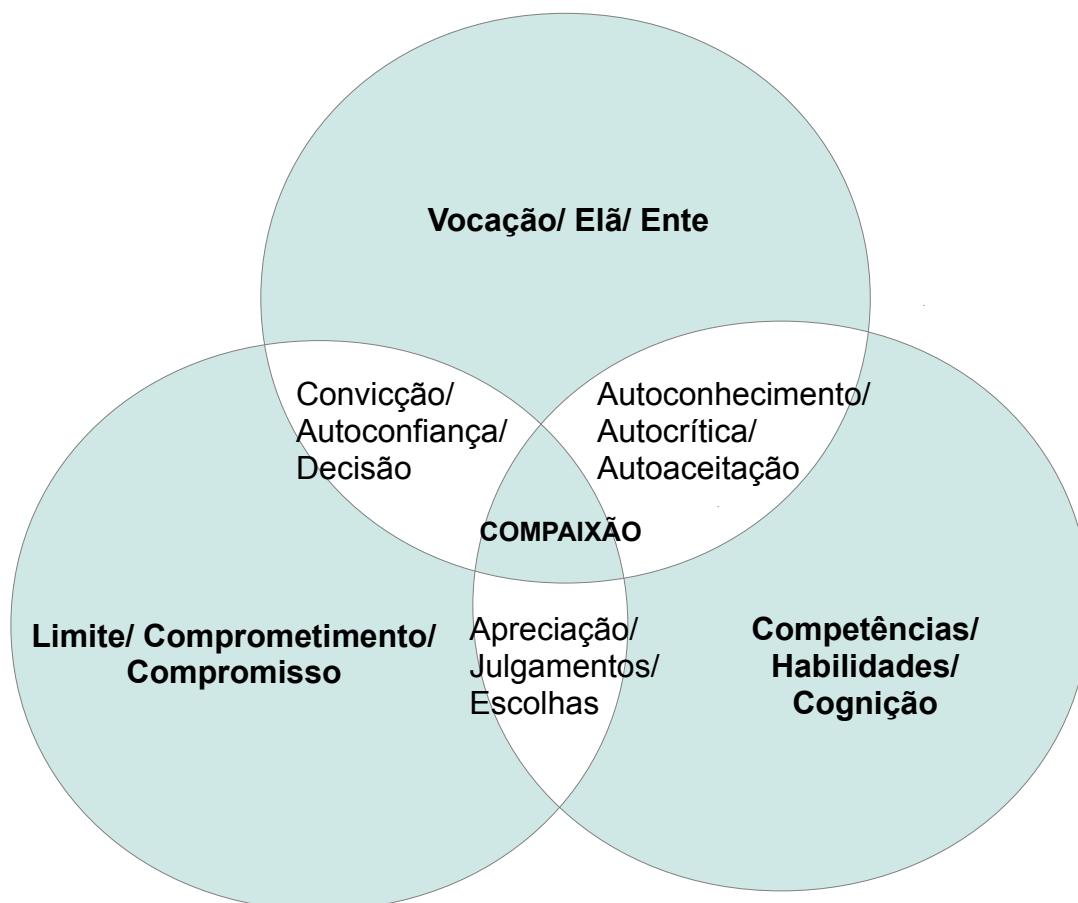
descontrolado em alguns polos) inaugurou o processo de busca pelo equilíbrio entre os dois pilares (limite/compromisso/comprometimento e vocação/decisão/essência) e a intersecção (convicção/autoconfiança/exposição de si). Os excessivos traços de um ou outro pilar, em cada aluno, e no conjunto do polo como a resultante de todos os alunos foram percebidos pelos responsáveis pelo curso, desde o início. Por isso, foi necessário, então, que esses responsáveis mantivessem uma tônica na orientação de que critérios de escolha deveriam estar de acordo com o que se estava produzindo, e não com amizades nem interesses pessoais. Em paralelo, impondo o “dar a cara a tapa” dado pela exposição do resultado das conquistas e fracassos de cada um e ter a oportunidade de se defender, reforçava-se a importância de uma alegria genuína (vocacionada) pelo sucesso do outro (limite). Este era, então, um processo que gerava o *autoconfiar em si* de sua *própria* capacidade de ser com o outro. Outros exemplos aqui trazidos são:

1. A execução de peças trabalhadas no decorrer do semestre (2008/2): exercitar o criar, buscando resolver problemas reais;
2. A produção sobre folclore na escola (2009/1): pensar a forma de se expor, assumindo responsabilidade pelo resultado por intermédio da liberdade de decidir como apresentar o relato e a defesa;
3. O estar no palco e apresentar uma obra (2009/2): assumir uma exposição individual paulatina, com exploração da própria voz, sem que necessariamente essa voz incluísse expectativas de canto certo nem perfeito, propriamente ditos;
4. A apresentação do jogral com o poema do grupo (2010/1): ensaiar uma performance artística com todos no palco, mas poucos, ficando claro quem estava fazendo o quê, mas ainda sem apontar individualidades e apenas garantindo que algo estivesse acontecendo ali;
5. A entrega da ficha de análise (2010/2): apresentar, justificar e defender ideias contidas na microcanção criada pelo grupo;
6. A elaboração e registro da microcanção (2011/1): defender, de forma escrita, sua composição, escrevendo sobre o processo composicional usado e justificando as escolhas dos elementos que não estavam sendo exigidos no enunciado;
7. A prova objetiva (2011/2): identificar e aceitar a impossibilidade de sair de um curso, onde sequer teria entrado;
8. A defesa de produção intelectual (2012/1): mostrar e provar sua performance

como professor de música *in loco*, a partir de momentos congelados no tempo e apresentados na situação da defesa.

O resultado dos fios condutores, quando colocado no Modelo Teórico CDG, é a figura 7:

Figura 7 – Fios Condutores extraídos das N3 alocados no Modelo Teórico CDG



Fonte: a autora

De posse da Definição construída ao longo do primeiro capítulo e dos Fios Condutores que emergiram do segundo, adentra-se ao terceiro e último capítulo, que tratará de empreender a terceira operação da ATD (Comunicação), gerando o metatexto que responde à pergunta de pesquisa.

3. TERCEIRO CAPÍTULO – ARBÍTRIO

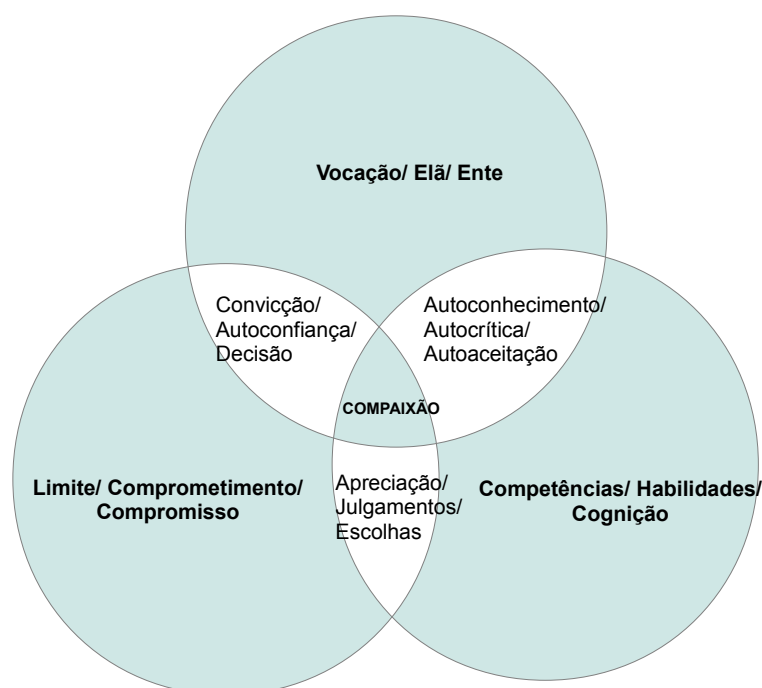
Pretende-se, com este capítulo, cumprir o terceiro objetivo específico desta pesquisa, qual seja, articular a definição de Performance de Professor de Música enunciada no primeiro capítulo com os Fios Condutores revelados no segundo, a fim de alcançar seu objetivo geral, qual seja evidenciar aspectos e conexões significativos para o desenvolvimento de uma performance de professor de música, conforme detectados nos processos de formação do PROLICENMUS representados pelas N3. Na perspectiva, sob a qual se trilhou esta dissertação até aqui, buscou-se oferecer ao leitor os caminhos percorridos para se definir um conceito emergente, Performance de Professor de Música, com base numa revisão bibliográfica, e para se encontrar indícios dele em parte do processo avaliativo do curso estudado, com base em estudo documental das avaliações N3 dos SIPs no PROLICENMUS. Chega-se, agora, ao ponto mais importante desta investigação, qual seja, aquele no qual ambos, entrecruzados (articulados), permitirão à pesquisadora responder à pergunta de pesquisa: *Como processos de formação inerentes às avaliações N3 dos SIPs do PROLICENMUS contribuíram para o desenvolvimento de uma performance de professor de Música?*

Assume-se, que ao longo de tais caminhos se obteve dois resultados parciais importantes. Sobre eles pode-se até dizer tratem-se da criação de duas obras, que aqui serão utilizadas como inspiração e suporte para se chegar a uma terceira. Sobretudo esta última carrega em si a essência da própria dissertação, posto que irá se dando a ver no decorrer deste próprio capítulo; portanto, ele mesmo uma performance, nos termos sobre os quais se discorreu ao longo do primeiro capítulo, conduzida pelos fios condutores que emergiram do segundo. Contudo, deixando este ponto para mais adiante, reapresenta-se o primeiro resultado importante, que foi a definição de Performance de Professor de Música, à qual se chegou no final do primeiro capítulo:

[...] uma ação artística fornecida completamente por parte de um professor e intermediada por seu ensino *musicalmente encarnado*, estando esse comprometido com o desenvolvimento de seu aluno, provocando nele um estado de transcendência que garante que suas atuações criem, ao mesmo tempo, a obra e a si mesmos (MENEZES, 2015, p. 66).

O segundo resultado importante está representado sob a forma de uma tríplice hélice, à medida que foi inspirado pelo Modelo Teórico CDG (NUNES, 2011; NUNES, H. S. 2015a), cujos conteúdos emergiram da análise de documentos pertinentes às N3, conforme já visto em 2. 3 PERCURSO DE FORMAÇÃO. Em suas pás, os três pilares encontrados, de natureza

prioritariamente reflexiva e fundante; nas intersecções entre elas, o que do cruzamento entre eles emerge, de natureza prioritariamente operacional e manobrável; e, no centro, a força que integra ambos conjuntos, garantindo-lhes existência e fazendo-os girar. Inicia-se este capítulo, então, por esta força, que se refere ao foco de cada pessoa, personagem do enredo de ensinar e aprender (aluno, professor, tutor ou gestor), em todas as escolhas e atitudes tomadas. A reflexão feita a partir da imensa lista de objetivos e procedimentos das N3, extraídos com base em um método hermenêutico que se valeu da ATD e do CDG como ferramentas de análise, evidenciaram o foco das Avaliações N3 do PROLICENMUS e, por conseguinte, o tipo de professor que formou. A hipótese desta pesquisa é que se tratou de um professor – *performer*, posto que o curso se preocupou em oferecer mais do que apenas conteúdos e informações musicais, pedagógicas e tecnológicas; a proposta pedagógica do PROLICENMUS procurou formar um artista, um professor criador de mundos próprios e compartilhados, capaz também de promover a formação de outros entes assim criadores, em seus alunos. A Música foi conteúdo específico e funcionou, concomitantemente, como o ambiente e a ferramenta de *encarnação e transcendência*, por intermédio dos quais emergiram *obra* e seu *(co)autor*, ambos *criação* resultante... de *performances*!



Como foco do percurso de formação de uma performance de professor de música, oferecido pelo curso aos alunos, foi identificada a Compaixão, que, sugere-se, está para este

trabalho assim como o Inciso⁴⁴ para uma obra musical. Se tudo o mais que foi produzido até aqui fosse retirado, se apenas uma palavra devesse ser utilizada para dizer (AUSTIN, 1990) o que de mais central se revelou (ZUMTHOR, 2007) nesta obra, se em um esforço comunicativo se buscasse expressar o que é primordial, dentre tudo o que o curso proporcionou, sua essência, e que permite a qualquer pessoa identificar que aquilo, o que se está ouvindo, é o PROLICENMUS, esta se daria pelo uso contextualizado da palavra Compaixão (SERRES, 1993 *apud* NUNES, H. S. 2015b). O estado promovido pela capacidade de *sentir com* já havia sido intuído pela pesquisadora desde a empiria deste trabalho, posto que ela o sentia tê-lo encontrado latente nos processos que se amparam no CDG para existir, caso do PROLICENMUS (MENEZES, 2013; 2014). Confirmou-se, com o estudo. A partir da definição de performance encontrada no primeiro capítulo, identificou-se, no cenário da formação de professores de Música do PROLICENMUS, o mesmo estado de transcendência que sentia a pesquisadora ao entrar em contato com a Arte, conforme narrado na introdução desta dissertação: não era mais o da arte que se mostra para alguém e da qual a única responsabilidade do artista é entregá-la com esmero ao público; era uma arte vivida e feita por quem estivesse ali, disposto a vivê-la e a fazê-la, de modo compartilhado, coautor, desprendido, autêntico. Mais do que precisar do outro para existir e se justificar em aplausos “merecidos por quem apresenta uma obra”, o *performer* professor, para *fornecer completamente* sua ação artística, precisa *ser e estar comprometido com o desenvolvimento do outro*. Por essa razão, no sentido que se pretende dar, qual seja, o da compaixão enquanto *sentir com*, que permite a cada um sentir consigo próprio, sentir com o outro e deixar-se sentir pelo outro, já é indissociável da própria definição de performance proposta no primeiro capítulo.

Decorrência dessa Compaixão é que a obra e seu autor, numa arte próxima da vida, passam a se acolherem mutuamente, incluindo e aceitando o outro assim como ele é e se apresenta, protegendo sua espontaneidade e respeitando seu tempo, condições necessárias a quem está aprendendo. Afinal, não é possível *sentir consigo próprio*, numa aprendizagem plena, se o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social não estiver sendo guardado⁴⁵

44 Menor porção de uma obra musical, que permite a quem a ouve identificá-la como AQUELA obra e não qualquer outra. Uma explicação com exemplos encontra-se na UE03 de Sistemas de Organização Sonora do PROLICENMUS: http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/sistemas_organizacao_sonora/turma_abcd/un03/sis_org_son_un03_conteudo.pdf.

45 A pesquisadora se refere ao termo guardar como no poema de Antonio Cicero (http://www.releituras.com/antoniocicero_menu.asp): “[...] Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, **iluminá-la ou ser por ela iluminado**. // Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, **estar por ela ou ser por ela**. // Por isso melhor se

por quem é o responsável pelo ensino. Isto porque, *a obra de arte* de um professor só existe, neste contexto, se for a expressão de um sensorial materializado no ser sendo de cada um, no instante mesmo em que cada performance acontece. A compaixão é, portanto, a centelha que origina a capacidade do professor de, com sua performance musical, provocar no aluno um estado de transcendência que, ao produzir a obra, cria-se a si mesmo. Há, por conseguinte, uma correlação entre a promoção do *sentir consigo próprio*, gerada pela escolha do professor em agir com compaixão, e a *criação do si mesmo* que emerge da ação de performance desse professor. E a Música, com seus tantos poderes e potenciais, se oferece como rico manancial de vida e de arte. Além disso, o *sentir com*, no entendimento desta pesquisadora, carrega em si uma característica que se encontra na definição de agir performativo (CONTE e PEREIRA, 2013), que exige do docente capacidade de “interação e colaboração com os outros sujeitos”.

Por fim, a compaixão, à medida que o curso ofereceu ao aluno a escolha por *sentir com* seus colegas, também pode ser entendido como um Comportamento Restaurado (SCHECHNER, 2006). Por definição, os comportamentos restaurados são passíveis de serem rearranjados ou reconstruídos, e são conscientemente vividos. Ou seja, estão no universo das escolhas conscientes. Logo, após ter sido por sucessivas vezes colocado em situação de identificar o *ver-se no outro* até experimentar a situação de *ver o outro*, cada um teve a oportunidade de escolher ter, ou não ter, Compaixão. A análise da sequência de enunciados de provas N3, ao longo do curso, permite concluir que tal escolha deveria ser evidenciada no momento derradeiro da formação, cabendo à banca avaliar o resultado; contudo, não se encontrou evidências de que esse tenha sido um critério de avaliação para a concessão do Diploma; até porque, tal noção, dita em palavras assim claras, talvez nem poderia, à época, ser facilmente compreendida nem aceita. Provavelmente, teria sido considerada muito vaga, partidária, perigosa – como de fato o pode ser –, posto que somente sob uma dimensão de performance tal evidência se tornaria compreensível e digna, o que se deseja como fruto deste trabalho. Fica, contudo, a sugestão: não seria impositivo que a decisão por diplomar ou não um professor, incluísse a Compaixão como critério obrigatório?!

A escolha de atuar com o ensino de música nesta perspectiva implica um conjunto de outras capacidades, as quais o professor precisa ter condições de identificar, assumir e, efetivamente, realizar. Os fios condutores que tecem o da Compaixão e têm em si características de natureza filosófica foram chamados de PILARES. Eles são de três domínio

do saber, representados por palavras escolhidas pelo pesquisadora, quais sejam:

1. O que pulsa em si e convoca o se saber na vida (Vocação/ Elã/ Ente);
2. O que materializa aquilo que está dentro, por meio de desempenhos identificáveis (Competências/ Habilidades/ Cognição); e
3. O que conduz aprendizagens artísticas da vida com adequação e equilíbrio, considerando lugar, momento e conduta de cada um (Limite/ Comprometimento/ Compromisso).

Estes se coadunam com a noção de que a performance de um professor de música precisa ser intermediada por seu ensino *musicalmente encarnado*; concepção que foi construída no primeiro capítulo e se entende por uma coexistência “em um mesmo corpo de dimensão social, artística e psíquica... que precisa ser ao mesmo tempo descoberto (vocação), construído (habilidades) e desenvolvido (competências) permanentemente, e assumido (limites de comprometimento)” (MENEZES, 2015, p. 48). Esses três pilares também se aproximam em significado das definições de Conquergood (*apud* PEREIRA, 2012) dos contextos em que a performance acontece, respectivamente, Aplicado, Analítico e de Realização. No Contexto Aplicado, em que dizer é fazer (AUSTIN, 1990) ou revelar (ZUMTHOR, 2007), a performance é considerada uma forma de comunicação especular, altamente crítica e desalienante, ou seja, ela é da ordem do se saber na vida. O Contexto Analítico ocupa-se em saber *como* as pessoas agem, trata das questões de conduta, e pode ser entendida como uma normatização social verificada e verificável, que envolve atos em e por Música, aproximando-se, portanto, dos sentidos dados ao segundo pilar, que trabalhou no aluno a capacidade de se conduzir por normas e dar conta de expectativas alheias, sem descaracterizar-se. Por fim, o Contexto de Realização trata da finalidade e da intencionalidade de geração do ato, estando relacionado ao viver de/em sua própria musicalidade, como indivíduo e como parte de um todo social, o que o aproxima da noção do terceiro pilar.

Um outro ponto de convergência entre a performance e os fios condutores pilares é o encontrado em Schechner (2006) em relação à intenção dada à atuação. De sua leitura depreende-se três dimensões da performance:

1. Da existência interior, o que o autor define como o sendo (being), categoria filosófica do si mesmo, que se aproxima do primeiro pilar (Vocação/ Elã/ Ente);
2. Da ação, relacionada ao fazendo (doing) e ao mostrando o fazendo (showing doing), que é concreta (material) mas aberta, e portanto relacionável ao segundo pilar

(Competências/ Habilidades/ Cognição); e

3. Do esforço reflexivo, o explicando o “mostrando fazendo” (explaining “showing doing”), situação contextualizada e observada de fora, o que implica perceber-se fora e dentro de um contexto dado, fator preponderante para o desenvolvimento do terceiro pilar (Limite/ Comprometimento/ Compromisso).

Avançando na articulação entre a definição de performance de professor de música e as ideias contidas nos fios condutores das N3, propõe-se uma aproximação individual entre a definição e cada pilar. Se do foco se buscou desenvolver no aluno a escolha por sentir com o outro e permitir ao outro sentir consigo próprio, essência contida na definição de performance de professor de música, do primeiro pilar, *Vocação/ Elã/ Ente*, emana aquilo do que não se pode fugir, do que é uma imposição “do alto” ou do interior de cada um. Nas próprias definições das palavras escolhidas⁴⁶ para este fio condutor pilar para a concepção da necessidade de busca e encontro consigo mesmo. Ou seja, este chamado, sobre o qual não se tem escolha, é da ordem do *si mesmo* de cada um; portanto, é único de cada ser. Ao contrário do que se pode pressupor em um ambiente de Ensino Superior, que lida com adultos, em uma situação de formação inicial de professores já em exercício, ou seja, com pessoas supostamente *com a alma já formada*⁴⁷, o curso foi sensível à compreensão de que o processo de se saber não é dado, explícito, inato no ser de cada um. Muito antes pelo contrário! Na realidade em que se vive, muitas vezes, as profissões aparecem para cada um apenas por força das necessidades. Nesta realidade, cada um recebe enxurradas de mensagens de consumo e de modos de ser, todas bombardeados pela mídia, pela moda, por apelos vazios. E nem se tem nem a segurança de que se será cuidado em caso de doença, que haverá comida na mesa, nem mesmo que se pode andar com segurança pelas ruas... Enfim! Neste contexto, onde mais tudo falta, é que sobra a ausência da ambiência⁴⁸ que oportunize o *se* saber de *si*. A denunciativa existência da Arte da Performance acompanha essa percepção da falta de condição para se saber, dada pelo mundo em que se vive. Por isso, seu objetivo de “induzir o público a tomar

46 *Vocação*: inclinação que se sente por alguma coisa. *Elã*: impulso; sentimento de energia e entusiasmo. *Ente*: o que existe. Recortes retirados dos verbetes do Dicionário Priberam (<http://www.priberam.pt/dlpo/>).

47 A pesquisadora refere-se ao desejo manifesto por Clarice Lispector em sua obra *A paixão segundo G.H.*: “Este livro é como um livro qualquer. Mas eu ficaria contente se fosse lido apenas por pessoas de alma já formada” (LISPECTOR, 1998, p. 7). Conforme Aguiar (2007, s/p), “Clarice Lispector explora a torturável ambigüidade da existência humana; o privilégio de ser gente e o absoluto confronto das liberdades e condições da particularidade de cada um.” Ter a alma já formada significa, nestes termos, se saber no mundo.

48 Nunes, L.A. (2015) explica a ambiência no contexto do CDG a partir da UE25 de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares de 2010/2: “A ambiência na PropMpCDG está relacionada não somente com sua definição estrita (que remete tanto às condições do espaço físico, quanto às climáticas), mas também aos estados psicológicos do público que presencia a canção” (NUNES, L.A., 2015, p. 55).

consciência [...] e assumir. [...]” (p. 44) encontra eco na preocupação manifesta em videoclipe feito por todos os envolvidos no curso. O processo de criação deste videoclipe, intitulado Brasil Plural (Figura 8), foi realizado do mesmo modo como se deram os processos de criação estimulados no Eixo de Execução Musical do PROLICENMUS, e que aparecem no decorrer de quase todas as N3⁴⁹.

Figura 8 – Foto de uma das telas de créditos do videoclipe Brasil Plural



Fonte: PROLICENMUS (<http://www.prolicenmus.ufrgs.br/videos/>)

Relembra-se que estamos, na leitura deste capítulo, também vivendo uma performance e se recomenda, por isso, a fruição do videoclipe Brasil Plural, por completo; mas se chama a atenção do leitor para a letra do último trecho da canção :

*Pensar no caminho, na sua paixão,
no que lhe motiva: vocação!
[Professor de Música] [vocação] [Professor de Música].*

Portanto, passa-se a afirmar, diante do exposto, que o entendimento do curso sobre o que seja o si mesmo de cada um (o que pulsa no interior de cada pessoa), precisa ser descoberto, entendido, enunciado... percorrido, a partir daquilo que nos move. Este processo permeou as N3 no curso, sobretudo nas atividades de criação, que exigiam dos alunos o manifestar de seus si mesmos em obras, conforme visto no capítulo anterior (p. 123). É o que se entende, em relação à definição dada no primeiro capítulo, por garantir “que suas atuações criem ao mesmo tempo a obra e si mesmos”, posto serem da essência da paixão, do que

49 Sua ação detalhada encontra-se publicada em artigo intitulado *Autoria colaborativa na criação do videoclipe Brasil Plural*, (MENEZES e NUNES, 2014): http://abemeducao musical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/download/643/155.

mobiliza, do que se descortina à frente de cada um.

Todavia, esse *si mesmo* que o curso conduziu o aluno a descobrir *em si*, estava ainda situado no interior de cada um. Foi para que ele existisse em uma materialidade concreta e exteriorizada, que o curso não apenas proporcionou ao aluno vislumbrar seu caminho, mas o instrumentalizou para trilhá-lo, o que aconteceu no segundo fio condutor pilar. Embora o processo de aquisição das Competências/ Habilidades/ Cognição seja árduo, no espaço de uma performance esse pilar ocupa muito pouco de tempo para ser dito. Ele é a dimensão da materialidade em si mesma, o conjunto de concretudes, que nos permite um lidar delimitado e delimitador, sobretudo, conhecido e imutável. Trata-se, então, de tudo o que os alunos aprenderam a **dispor sobre e por meio de**, com o curso, aproximando-se da ideia proposta por Icle (2013), para quem a performance é algo que se dá no corpo, com o corpo e para o corpo. Abriga, também, o significado da performance, enquanto ação de fornecer alguma coisa completamente para alguém. Este *para alguém* não é, necessariamente, um outro. O trazer para fora o que está dentro pode ser realizado independente de se ter um público para além da pessoa que está atuando. Aliás, todos os processos ensaiados para serem posteriormente apresentados guardam em si essa ideia: a da materialidade válida. É do *métier* do músico os longos e solitários tempos de preparação e ensaio para suas performances, que se dão apenas por meio da obediência de seus corpos. Assim como o foi dos alunos também; pois, embora houvesse um conjunto grande de atividades em que eles eram estimulados a estarem uns com os outros, a necessidade de estudo por conta própria era igualmente existente, sem a qual também não estariam com esses outros. De início, esse *desenvolver suas habilidades por conta própria* esteve no universo de um fazer bem prático, como o entrar e sair do palco (N3 de 2008/1). Ou seja, uma habilidade que exigia nada além de decorar e executar uma coreografia de três movimentos: entrar, realizar alguma coisa qualquer, sair do palco. Isso evidencia que estes corpos têm limites, molduras e códigos que o recortam de um todo indefinido e os mostram em suas particularidades, as quais podem ser válidas, ou não, frente a um gabarito externo. Entendida a moldura, fixa-se a atenção naquilo que ela enquadra. Em um segundo momento (N3 de 2008/2), então, cobra-se o que ocorre, dentro dessa moldura, com um refinamento um pouco maior; ou seja, além de entrar, permanecer e sair, passa a ser preciso também demonstrar a habilidade adquirida de efetivamente fazer algo significativo, quando no palco. Assim, a cada momento o curso foi exigindo do aluno que ele demonstrasse estar adquirindo a capacidade de materializar, por intermédio das

Competências/ Habilidades/ Cognição mostrados em suas performances a cada N3, os mundos que internamente ele (e nele) habitava(m).

Até aqui se falou sobre os mundos interiores e exteriorizados que o curso conduziu cada aluno a desenvolver. Pode-se aproximar o primeiro de um estado Poético entendido como tudo o que estiver encarnado de si em si, "borbulhando" dentro do si mesmo de cada um. É nele que se encontra o que está em potência (metáfora, criação, sempre em movimento, fluído); portanto, relacionando-se ao primeiro fio condutor pilar (Vocação/ Elã/ Ente). Como visto no primeiro capítulo, esse elemento poético existe também em toda performance, visto que abriga o que é de cada um sendo mostrado. Já o que se lança na realidade da vida para se mostrar ao mundo, o que tem como limite o corpo e o que cada um consegue fazer com ele, é da ordem do Estético. Para que se torne possível externar em ato (concreto, obra, instante congelado), aquilo que está em potência, exige o conjunto de ferramentas característicos do segundo fio condutor pilar (Competências/ Habilidades/ Cognição). Esta dupla existência inseparável dos dois fios condutores pilares é encontrada em Schechner (2006) sob a característica do que pode ser entendido *enquanto* uma performance e do que *é* performance artística. Remete-se, aqui, a um trecho do primeiro capítulo: ação artística que suporta e evoca nos envolvidos a criação da obra e de si mesmos, posto que, também aí, há duas performances coexistindo. A primeira, da ação artística, remonta ao universo da estética, de caráter frutivo. Ela é tudo o que acontece no instante congelado em que a obra se mostra. E ela carrega a si mesma, pois existe para dar suporte e evocar um processo de criação, também, uma noção que é poética. E é precisamente aqui, no ato de colocar em obra o que está em potência EM e COM alguém, que se completa a figura do professor de música em sua especificidade de performance e revela o terceiro fio condutor pilar, relacionado ao Limite/ Comprometimento/ Compromisso.

Conforme se afirmou no primeiro capítulo, há, na arte, uma relação triádica entre produtor-obra-consumidor (VALÉRY, 2011). Esta situação, na música, por exemplo, pode se tornar particularmente complexa, à medida que a figura do performer aparece no interstício entre produtor-obra e obra-consumidor. Em uma compreensão convencional dos termos, o artista-*performer* seria quem coloca em ato o que está em potência, tendo por receptor o público. Ele seria, portanto, uma figura que, ao lado do compositor, também orbita o universo da poética, por excelência. Já o receptor teria a única função (passiva) de fruir. Embora esses limites, nesta linguagem artística, não tenham avançado muito, no estudo das relações entre

processo poético, resultados estéticos e princípios decorrentes das ações de performance tornaram possível fundar a existência de um universo compartilhado, quando se foca o professor *performer*: sua arte, pelo menos conforme detectada no contexto estudado, esteve em colocar em ato o que estava em potência, COM alguém que comunga com ele uma experiência sagrada⁵⁰ de aquisição e produção de conhecimento. É sobre a capacidade de agir neste universo discreto e admirável, de caráter COMtextual (sic) e COMpartilhado, sempre COM alguém, que se fala ao apresentar o terceiro fio condutor pilar. A análise dos enunciados de N3 que desafiaram os alunos permite afirmar, que foi tal capacidade, que o PROLICENMUS tratou de desenvolver no aluno. Conforme já dito no segundo capítulo, ela é da ordem do que acontece “numa dimensão compartilhada, igualmente válida e, de modo justo, benéfica para todos” (p. 127). Aproxima-se, assim, da noção de performance como resultado do contexto e das pessoas que estiverem envolvidas naquele instante de realização, existente tanto na concepção de performance dada por Schechner (2006), quanto nas próprias atuações dos *performers* que entendem esta como uma arte próxima da vida (Arte da Performance).

O entendimento do instante de realização, dado na linguagem artística Performance compreendida em sua natureza fugaz, contextual, momentânea e encontrado no terceiro fio condutor pilar como um instante congelado, único, intransferível, convencional, e (de) limitado/ (de) limitante faz com que se retome as questões do tempo, já anunciadas no primeiro capítulo: “*O que acontece(rá) depois de tais momentos congelados e desvanecidos?! E, em acontecendo, terá sido causada por eles?! Qual o sentido do tempo e dos efeitos de tal experiência no tempo?!*” (p. 61). Em princípio, se de natureza fugaz, contextual e momentânea, não haveria permanência na ação de uma performance. Contudo, pela definição construída ao longo do primeiro capítulo, chama-se atenção ao ponto, no qual se diz, que “garante que suas atuações criem, ao mesmo tempo, a obra e a si mesmos” (p. 67). Assim, no âmbito deste estudo, aponta-se outra possibilidade para a performance. Esta seria um *vir a ser* que decorre de um *permanece*, para além do *é* e do *enquanto* da performance, já trazido por outros autores. Traz-se, aqui, um fenômeno que atinge, mais do que a performance em si; afeta também o *si mesmo* do *performer*, numa dimensão poética – pessoal e social – concomitantemente. Ou seja, o instante congelado no tempo, que é onde se dá a ver toda e qualquer performance, quando trabalhada sob a perspectiva do terceiro fio condutor, universo

50 No sentido de “separada, formal, admirável, digna de respeito”.

de legitimação do COM, é o que faz com que o *performer* professor tenha a capacidade de “alimentar e provocar o que dele [instante] cada um tirará de ilimitado para si” (p. 127). O que se pode responder, então, é que, no instante que acaba de ser revelado, importa mais que tudo apenas o que de seus efeitos permanecerá. Isso, porque seus efeitos permanecerão. E aí se pode considerar um aspecto de fundamental singularidade na Performance de um Professor de Música: para além do *é* e do *enquanto*, tal performance *permanece com*, implicando assim uma consistência latente que apenas se revela e acontece no futuro, quando parecerá desconectada... da performance em si e de tudo, sobrando apenas o *si mesmo com capacidade de interação*, do qual já tanto se falou!

Além disso, o significado desse agir performativo individual e ao mesmo tempo interativo, conforme o encontrado no discurso pedagógico estudado e o qual se busca reter por meio desta dissertação, pode ser compreendido a partir da discussão sobre a obra e seus limites de autoria. Logo, o que *permanece* até acontecer num futuro aparentemente desconexo ainda carrega consigo a dimensão social, de ter sido gerado por cada um e por todos em favor de todos e de cada um, do que também tanto já se falou. A performance, aqui foco de interesse, está permeada por generosidade e desprendimento, terminando de acontecer num instante futuro, no qual provavelmente ninguém mais estará se lembrando de seu instante gerador, contribuindo com a formação de outros, que jamais ouviram falar dela e sequer estarão se dando conta de estarem dela participando... na sequência do que seu professor viveu. Também por isso se disse que a Compaixão está no âmago deste modo de formar professores. Com isso, encerra-se a articulação entre os fios condutores pilares e a definição de performance de professor de música ensaiada.

Até este momento, articulou-se a definição de performance de professor de música a um foco, essência do que foi desenvolvido no curso, como a escolha de *sentir com* o outro e permitir ao outro sentir consigo próprio. Declarou-se arbitrariamente que esta é também a essência do que emana da própria definição construída ao longo do primeiro capítulo e aqui ilustra-se por intermédio da citação: “[a performance de um professor de música é uma] ação que evoca no outro, por intermédio da própria música, a vontade de uma **vivência artística conjunta**, para, por meio dessa, **promover o assumir-se (eu-interior), no mundo (materializado-exterior)**” (MENEZES, 2015, p. 67 grifos meus). E é, também, por onde se inicia o recado que o curso oferece ao aluno no videoclipe Brasil Plural:

*Estamos aqui, e vamos dizer
Nosso foco é você, no curso EAD*

Seja aqui, seja lá...
Em qualquer tempo, ou lugar:
Somos todos um só!

Nesta indissociável existência do eu-interior (*seja aqui*) **E** do materializado-exterior (*seja lá*), que no modelo original do CDG se denominam Cante e Dance (NUNES, H. S., 2015a), é que uma parte deste **um só** se dá a ver. Dito de outro modo, ele se revela parcialmente na intersecção do ser *consciente de si mesmo* e em *condições de materializar-se* no mundo. Foi por intermédio do fio condutor surgido da intersecção entre Vocação/ Elã/ Ente e Competências/ Habilidades/ Cognição que o curso desenvolveu no aluno a capacidade de *se auto saber de si para si*, ou seja, de ter critérios *próprios* para se comparar com os demais e com padrões externos evidenciados por seu Autoconhecimento/ Autocrítica/ Autoaceitação. Este desenvolveu, então, sua capacidade de se sustentar no mundo, sabendo-se e sendo capaz de se expressar musicalmente na vida, condição *sine qua non* para uma ação *musicalmente encarnada* de um professor de música. Aproxima-se, por fim, estas ideias entrelaçadas a um outro trecho da letra da canção apresentada no videoclipe Brasil Plural, que diz:

Leste, oeste, norte, sul:
na mata, na serra, no pampa, no agreste, na praia:
a maravilha da cultura de um país plural...

Foi para que se pudesse apreciar a pluralidade não apenas do país, mas de cada um, é que o curso lançou mão deste fio condutor que intersecciona o ser único de cada um conectado com um mundo que é maravilhoso. A capacidade de maravilhar-se é o fruto desse processo que aproxima o eu-interior do mundo exterior, proporcionando ao curso construir critérios próprios que revelem, justifiquem, sustentem, balizem e desafiem *o ser de cada indivíduo sendo no mundo*. Mas esse *ser sendo no mundo*, contudo, não nega a responsabilidade primeira do professor, como espera, exige e prenuncia o curso, segundo o texto da canção gravado no videoclipe:

Pois diga que irá praticar estudar, transmitir, ensinar
a alegria do erudito e popular.
Onde quer que exista um som, movimento, você vai estar
pra educar a criançada do Brasil!

E é o que, na definição da performance do professor de música se entende pelo ato de estar “comprometido com o desenvolvimento do seu aluno” (p. 66). Haja visto que para que ele seja capaz de educar, é preciso que consiga emitir pareceres, avaliar tanto a si mesmo quanto o outro, “sabendo dizê-los e sabendo se COM+PORTAR(!)” (p. 130), papel atribuído à

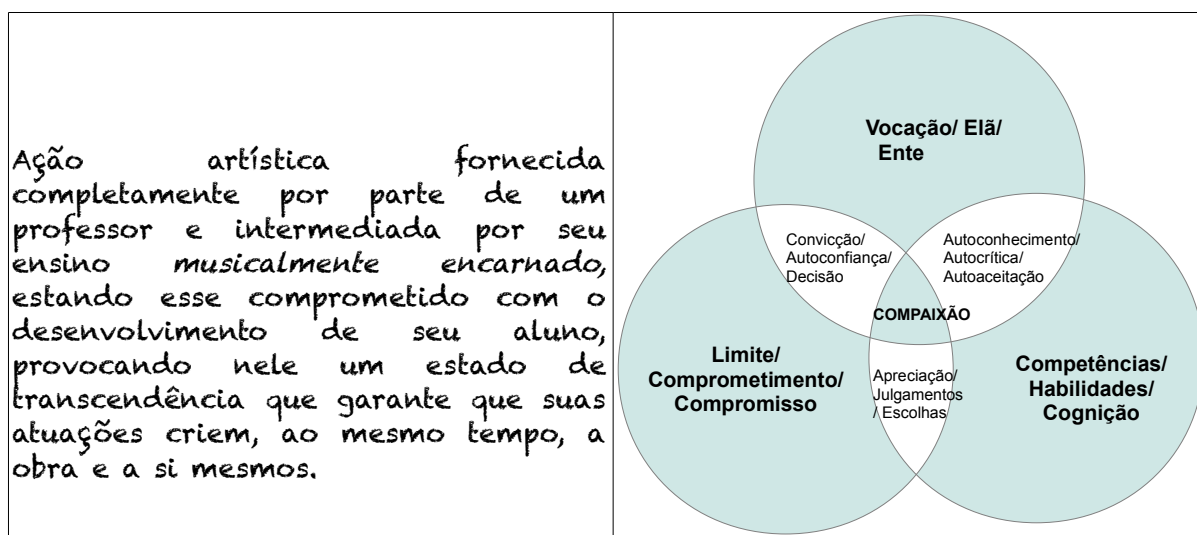
intersecção dos fios condutores Competências/ Habilidades/ Cognição com Limite/ Compromisso/ Comprometimento, onde residiu o universo da Apreciação/ Julgamentos/ Escolhas. Esta apreciação, então, não é do *laissez-faire*; ela existe para que, em avaliando o que se está materializando no contexto em que se passa a ação, o professor possa julgar o que ainda é necessário ser feito para que o aluno se desenvolva integralmente *naquele momento* e para a vida e, com isso, empreenda escolhas de atitudes (pragmáticas e arbitrárias) que possam apoiar e promover o aprendizado daquela pessoa ou grupo, criando, ao mesmo tempo, a obra e a si mesmos.

Mas para que o si mesmo de fato exista em sua integralidade (inicialmente reconhecida e posteriormente manifesta no processo de se mostrar sendo no mundo compartilhado consigo e com os demais) exige-se de cada um uma última capacidade: a do querer se expor. É deste querer necessário ao professor, no sentido de ser capaz de decidir o que fazer e efetivamente fazê-lo dando a “cara a tapa”, que trata o último fio condutor de intersecção Convicção/ Autoconfiança/ Decisão. É preciso que se tenha convicção de suas práticas e autoconfiança, para que seu eu manifesto em obra realizada com o outro seja uma posição defensável, ou seja, esperançosa. Ela não é, portanto, uma condição pura, que habita um único e protegido universo. Seguramente, associa-se à decisão de conduzir uma obra que se finaliza... temporariamente. Temporariamente definitiva e definitivamente temporária, porque “o melhor” está sempre no porvir, num tempo do qual só se sabe quando desenvolvida essa condição de *autoconfiar em si, ao ser com o outro*, gerando neste professor um modo de estar que:

1. *É performático*: acontece e se dá em performance criando a obra e a si mesmos;
2. Funcionando *enquanto* performativo: no fazer com o outro funda novas realidades reveladas pela obra e pelos si mesmos de cada um;
3. *Permanecendo* por intermédio do ensino entendido como uma “forma propositiva e desafiadora, que encoraja novas finalizações, que assume o fugaz e o temporário da vida que flui” (p. 67).

Findo o ciclo, recomeça... Mas, antes de se iniciar uma nova volta do modelo, dado pelo anúncio do que foi possível demonstrar do *como* o caminho proposto pelo curso, em relação às N3, contribuiu para a formação de uma performance de professor de música, apresentam-se os passos trilhados semestre a semestre. Não mais se fará aqui uma articulação explícita entre fios condutores e a definição de performance do professor de música. Espera-

se que suas relações estejam pulsando em cada um e assim as deixará que continuem. Todavia, remete-se às duas imagens, com as quais se espera que o leitor viaje neste resumo de um tempo congelado. Tempo esse que, rerepresentado no presente, existe sendo em uma performance literário-acadêmica, qual seja essa dissertação, com a essência de cada semestre.



Em 2008/1, prevaleceram os recortes e limites (ex: entradas e saídas do palco), gerando espaços, nos quais existe algo no meio... Este algo, neste primeiro momento, é uma alegoria (não é a pessoa; apenas está no lugar da pessoa), evitando o constrangimento da exposição individual precoce. Foi incentivado um olhar para o outro sob a forma de uma “fuga positiva” do olhar para si mesmo, promovendo uma auto-aproximação paulatina, que acontece por meio de uma “brincadeira coletiva no picadeiro”, espaço fantástico onde tudo é possível, perigoso, ridículo... mas, ao mesmo tempo, tudo é ilusão e nada precisa ser levado a sério... Mas, na mesma N3, há um jingle, que “vende uma imagem” e está mais posicionado no tempo e no espaço... Embora ainda uma forma de propaganda, portanto, com alto potencial de falsidade!, tem estilo e se utiliza de tecnologias... E tem o blog, que embora concreto apenas na realidade virtual, já começa a promover uma aproximação de si ao estabelecer uma virtualidade real. Como moldura dessas experiências descortinadoras de horizontes ainda não visualizados, em parte reais e concretos, em parte fantasiosos, foi ensaiada no polo a canção O Pato, na qual a truculência é contra-atacada por meio da ironia.

Em 2008/2, a execução de peças instrumentais coletivas esteve devidamente protegida por reforço assistido, por estudos prévios e pelo outro, com quem se tocou. Aconteceram:

criação de cenas e trilhas sonoras, num primeiro momento imitadas e reproduzidas; mas com permissão para acréscimos baseados em “talentos individuais”. Observa-se uma revelação de si para si mesmo e para os demais, mas por meio de uma criação externa (no caso, a tal trilha sonora), que precisa ser imitada e reproduzida em grupo; logo, foi preciso escutar o outro (um modelo e depois o colega), antes de se manifestar!

Em 2009/1, a Produção Radiofônica repete a ideia de ouvir antes de se manifestar. Há, entretanto, uma diferença: ao se manifestar, o faz não mais para um colega presente, cujas reações consegue acompanhar, mas para alguém desconhecido e longe de sua presença. Promove-se uma manifestação sonora, ainda coletiva e diversificada; porém, mantém-se a imagem visual resguardada... Ao documentar momentos do polo por meio de fotos, a exposição visual começa a ser “conscientizada”; porém, sob a forma de objetos, fotografias e imagens previamente selecionados e, ainda assim, de “jogos e brinquedos”. Logo, exposição de si mesmo é paulatina e sempre protegida por um “faz de conta”, do qual se pode “despertar e voltar para a realidade” a qualquer momento, se doer em demasia... A apresentação da canção do ECILAC, contudo, inaugura a aproximação da “exposição de um si mesmo musical”, escopo do próprio curso; contudo, ao ter permissão para ser relida, ainda se trata de uma imitação despreziosa, um jogo, uma brincadeira, um faz de conta. Observa-se, contudo, que aos poucos, a percepção da pessoa se aproxima da própria pessoa... por intermédio de um recurso de “espelhos”: cada um vai se enxergando à medida que enxerga o outro, e à medida que se enxerga... no espelho... do fantástico! De concreto, até agora, “o mundo e a pessoa”, isso é, aquele “algo que está no meio, entre uma entrada e uma saída”, lá da primeira N3, já não são mais uma “massaroca”, mas vão aparecendo como figuras individualizadas, já sutilmente perceptíveis sobre um fundo ainda vago! Outra fator relevante é que, até aqui, tudo apenas serviu para “abrir os olhos”, ampliando-se a capacidade de perceber e, por meio disso, subsidiar a vida interior, de onde deverá sair um produto... devidamente alimentado pela inspiração... previamente alimentada.

Em 2009/2, a tarefa prevista para a N3, aparentemente, era repetitiva, em relação aos semestres anteriores; contudo, tal repetição servia apenas de moldura para um grande e significativo momento de individuação. Isso porque, a partir da capacidade de perceber “mundos e pessoas... e ideias!” individualizados, pode-se começar a jogar com eles... rumo à itinerância de papéis. Ainda prevalece, aqui, a preocupação com a preservação do mais sagrado (o si mesmo...); contudo, aos poucos ele vai sendo exposto... a partir da compaixão

(sentir com / no lugar do outro!). Surge, neste momento, a diferenciação expressa na participação dos alunos, divididos em dois grupos, onde um executava, mas o outro é que era o responsável pelo sucesso de tal execução. Tal artifício trouxe o trocar de lugar, em sua cobrança e no desejo de ser bem sucedido. Note-se que, agora de modo mais consciente, retoma-se a ideia da delimitação já anunciada na primeira N3: organiza-se o espaço físico, e se inclui a realização de aquecimentos, alongamentos, exercícios de concentração... Isso significa que o simples “entrar e sair pelo lado certo”, agora tem nome, cara, experiência com e no corpo, num processo que nasce sensório-motor.

Em 2010/1, começa a fase de busca de excelência: uma vez a noção de tarefa feita, claramente estruturada por começo-meio-fim, ela precisa ser fixada, repetida e aprimorada. Ao lado disso, ao ser repetida, gera elementos de comparação, fazendo brotar escolhas, as quais, por sua vez, consolidam ideias. Daí, uma mesma atividade duas vezes gravada, no início e no final do SIP! Junto com isso, a apresentação de um jogral com poema feito por cada grupo, já previamente corrigido pela equipe de professores e tutores na universidade, proporcionou uma primeira exposição com sucesso garantido. O foco desta avaliação estava na leitura musicalmente expressiva do poema, devendo haver solos e coro, com pulso, caráter e forma definida, respeitando pontuação e prosódia, garantindo a fluência do poema. Logo, cada um pode ir se apresentando na medida de suas próprias condições, em solos e/ou expressões coletivas. Por fim, o processo de leituras de partituras à primeira vista e a execução de peças previamente estudadas oficializa o contraste entre soluções encontradas com base em condições “já armazenadas” no indivíduo, e soluções ainda sendo “treinadas”. Inaugura-se, assim, a percepção do permanente *versus* a daquilo que é apenas circunstancial.

Em 2010/2, uma composição coletiva e colaborativa, com base na Ficha CDG, seguida de suas apresentação e gravação, foi além da noção do improviso espontâneo, consistente, mas baseada apenas num interior já acomodado; essa atividade exigiu uma ação ensaiada, mesmo que ainda superficial, posto ainda estar no nível do treino aparente. Elabora-se, aqui, a noção da fragilidade de um modelo personalista, em favor de um modelo que promova a integração do grupo; entretanto, este grupo ainda regido em torno de códigos, fundamentos gerais e convenções. Exercita-se o convívio com o sentido das leis, das normas e das combinações, enquanto suportes justificadores de corresponsabilidades e coprivilégios. Lembra-se que nesta N3 já aconteceram gravações individuais, mas ainda “sem valer nota”! Tendo foco crescente no “soar” e na execução musical, mesmo que ainda “disfarçada pelo uso

do instrumento”, foi se evidenciando e se impondo o escopo do curso.

Em 2011/1, finalmente, configurou-se uma exigência claramente perceptível e inegociável nos desempenhos musicais individuais: trabalhando sozinho, cada aluno deveria compor uma microcanção num tempo pré-determinado, registrá-la em partitura, apresentá-la para uma banca e para colegas com canto-acompanhamento cifrado, e proceder a defesa de sua produção individual. O encerramento da atividade incluía arguição da banca; porém, o aluno em prova ainda estava “protegido” pela presença dos próprios colegas, que podiam “ajudar nas respostas”. Este foi o primeiro confronto real do aluno com o perfil do egresso; ou seja, com aquilo que cada um precisaria dar conta, individualmente. Assim, naquele momento, cada um precisou encarar-se, assumir que estava se vendo, assumir saber-se!

Em 2011/2, essa mesma dificuldade foi ampliada por meio de um prova objetiva individual, sem precisar prestar contas, oralmente, a ninguém... Logo, uma preparação “de dentro para fora”, do que seria condição para a formatura. Assim, o saber-se, esse saber de si mesmo, deste si mesmo separado, foi posto à “prova de fogo”... para sair dela fortalecido! Por exemplo, refletindo sobre um rendimento comparado com o dos demais colegas de polo, evidenciando caminhos percorridos ou não, e re-arranjando o tempo e as possibilidades ainda disponíveis... Resiliência! Mas... o que aconteceu? Alguns preferiram “se ofender e se revoltar”, em lugar de olharem para si mesmos. Era esperado que reagissem pró-ativamente, de modo corajoso e positivo; mas não foi o que aconteceu, na maioria dos casos. Isso leva a concluir que assumir-se, para com base nisso construir um si mesmo fortalecido é o grande problema... e evidência do amadurecimento! Mas, certamente, esta afirmação é aqui afoita; ela deve ser tema de novo estudo, de cuja importância se deixa o registro em forma de desafio.

Em 2012/1, por fim, o desafio maior: aqueles que enfrentaram esta “prova de fogo” do vencer a si mesmos, defenderam sua própria produção ao longo do curso e, em particular, nos seus passos finais de definição do perfil de egresso, ao qual conseguiram chegar. Ao mostrarem o que podiam tocar, escrever, produzir e ensinar, fizeram um pacto consigo mesmos, referente ao professor que desejavam ser... e aproveitaram a oportunidade para justificar e defender isso, publicamente, deixando claro ciência daquilo, com o que estavam se comprometendo. Naquele último momento, não mais num mundo fantástico, fantasioso nem protegido ou de faz-de-conta; mas real. Um mundo real duro e hostil como, muitas vezes, o mundo real é capaz de ser. Mas, quando confrontado com este mundo hostil, aquele que tem fortaleza em torno de seu próprio mundo e nele dá acesso ao outro, por meio do sentir com

ele, sabe se defender. Um mundo avaliado de fora, com critérios e perspectivas alheias, só resiste quando tiver sido solidamente construído... por dentro: foi o que os caminhos do PROLICENMUS procuraram mostrar... performaticamente.

[...]

Chega-se, com isso, ao final do terceiro e último capítulo da dissertação, arriscando-se a afirmar o que se iniciou a pesquisa, perguntando: Sob a perspectiva dos processos de formação inerentes às avaliações N3 dos SIPs, o PROLICENMUS contribuiu para o desenvolvimento de uma performance de professor de Música por intermédio de sete fios condutores. Este processo se deu, partindo de um todo misturado, confuso, fantástico..., passando pelo diferenciar-se a partir de perceber o outro (gestalt), seguido do perceber a si mesmo nesse outro (espelho), por sua vez seguido do fortalecer-se (primeiro, distinguindo-se apenas para si mesmo, na “massaroca geral”, e depois, sozinho mesmo...), e chegando a um posicionar-se frente aos demais e a si, numa meta-avaliação, num distanciamento psíquico não apenas “do outro” e “do objeto”, mas de si mesmo. Logo, assim como acontece com o indivíduo, acontecerá com sua produção, do gesto casual da garatuja ao intencional da obra-prima, dos grunhidos e choros espontâneos de bebê até a expressão sob controle de uma peça musical completa e complexa, emitida pela própria voz no canto acompanhado pelo próprio cantor e/ou também por uma orquestra ou coro... e mais: en-si-na-da para outros, generosamente, pois “se sabe de modo tão consistente”, que nada teme “perder” com isso! E isso tudo porque só existe aprendizagem compartilhada, onde se tem o que partilhar.

Como quem participou ativamente do curso, esta pesquisadora espera, então, que a performance do professor de música formado pelo PROLICENMUS se constitua por evidências de ensino e promova evidências de aprendizado, ambos por intermédio da criação compartilhada de obras musicais únicas e inusitadas, eventualmente também fugazes, que resultarão de contribuições particulares diversas devidamente balizadas por um conjunto de critérios musicais coletivamente construído e/ou aceito. Isto porque, sustentado pelos fios condutores, o aluno foi instigado, paulatinamente, a se expor, materializando e comprovando seus conhecimentos e sua habilidade de fazer com os outros, inclusive diante de si próprio. Esta exposição começou pelo “saber-se alguém”, um alguém distinto do emaranhado da vida; isso é, distinguindo-se um "palco com entrada e saída", sobre cujo “meio” aconteceu e foi

algo único. Depois de se “saber existindo daqui até ali”, passou a ver-se primeiro no outro, descrever-se, caracterizar-se, utilizar-se, ampliar-se... nessa ordem! Como dito, primeiro, a partir do “espelho que é o outro”; depois, a partir da própria capacidade de ver(-se)... até a de avaliar(-se) e redirecionar(-se), se quiser. Desenvolveram-se então as noções de ser, de fazer parte, de existir. A materialidade comprovada desta exposição foi também um jeito de o curso promover no aluno a capacidade de “afastar-se da massaroca”, individualizar (-se), de “imitar, na lembrança, o real acontecido” e poder “olhar para isso, afirmando-se que existiu, logo, existe e poderá existir novamente...”. E aí a novidade, em relação às leituras sobre definições de performance, nas áreas correlatas escolhidas: a performance de um professor (de Música) tem perenidade, desenvolvendo e sustentando as noções de permanência e de poder. Por fim, este fazer com os outros, inclusive diante de si próprio, promoveu o distanciamento psíquico, necessário para o desenvolvimento da noção de que, mesmo abdicando do egocentrismo e sem nenhuma garantia, está em equilíbrio e harmonia, tem e faz sentido; pode ser reconstruído a qualquer tempo, se assim o quiser.

Por este caminho, longamente enunciado, discutido, vivido, performado no decorrer da dissertação, vislumbra-se a possibilidade de se ter demonstrado como o PROLICENMUS, por intermédio dos seus fios condutores encontrados nas N3 dos SIPs, conduziu o aluno à capacidade de realizar uma ação artística fornecida completamente por parte de um professor e intermediada por seu ensino *musicalmente encarnado*, estando esse comprometido com o desenvolvimento de seu aluno, provocando nele um estado de transcendência que garante que suas atuações criem, ao mesmo tempo, a obra e a si mesmos.

Findo o ciclo, recomeça...⁵¹

51 RETICÊNCIAS As reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho... (QUINTANA, 2005, p. 286).

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se iniciou de uma necessidade. Ou melhor... por uma escolha de responder a um chamado interior. Nasceu de uma vontade que pulsava (e pulsa) na pesquisadora desde os seus primeiros contatos formais com a música. Mas, tal qual Tom Jobim, ela cantava “é impossível ser feliz sozinha!”; do desajeitado início cheio de entusiasmo por compartilhar com os outros (todos!) a alegria de tocar (ensinando!) flauta doce até saber enunciar, para si, o que era afinal seu tema de interesse... Foi uma longa jornada! No processo de sua formação acadêmica ficou evidente a cisão que se fazia entre o universo do ser professor e o universo do ser músico. Esta realidade muito pouco alegrava à pesquisadora, que em nada se identificava apenas com um nem com outro modo de estar no mundo. Ao final do curso, um encontro lhe proporcionou o Arrepio Estético que ela buscava! Nas vivências com o CDG, iniciadas no período final de sua graduação e depois, como professora atuando com música, a pesquisadora encontrou seu modo de estar no mundo. Com a alma já formada e sabendo estar no mundo, o que era invisível aos olhos lhe saltou, finalmente, à consciência! Elaborado em palavras acadêmicas, essa pesquisa perguntou: *Como processos de formação inerentes às avaliações N3 dos SIPs do PROLICENMUS contribuíram para o desenvolvimento de uma performance de professor de Música?* Para respondê-la, porém, havia um problema, e dos bem graves, neste universo acadêmico musical: a ausência de trabalhos sobre o foco específico. O problema do *silêncio*...

Por mais esforço que estivesse empreendendo, a pesquisadora não encontrava definições de performance que dialogassem com sua intuição. Assumida essa ambiência do ausente, ela se propôs a criar. O primeiro capítulo, então, foi o resultado do que pesquisadora gostaria de ter encontrado pronto, mas não existia. Habitou⁵² o universo da poética, do interior de si, dos mundos internos e particulares, teve um caráter “viajante”, reflexivo, introspectivo, interior. Motivado por uma noção, em relação à busca por responder à pergunta de pesquisa, obstinada, convicta, inerente: à *essência*.

Assim se chegou à definição de performance de professor de Música adotada nesta pesquisa. Conclui-se que nela habitam três formas de entender a performance no contexto estudado. A primeira, do campo da Arte, relaciona-se a tudo que é performance artística. A

⁵² A caracterização que segue é uma leitura do Modelo Teórico CDG, em desenvolvimento, elaborado por Nunes (2015a) e amplamente discutido no Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, do qual esta pesquisadora faz parte e a quem, mais uma vez, reforça o agradecimento pelas sucessivas trocas de impressões e sensações sobre o CDG, como um todo, e sobre o Modelo Teórico especificamente.

segunda, do campo social, funciona *enquanto* performance visível no estudo das relação entre as pessoas, incluindo o campo da Educação. A terceira, por fim, resulta do amálgama professor-*performer* e é o que *permanece* no si mesmo de cada um, numa dimensão poética (de criação) – pessoal e social.

Descortinada a essência que havia impulsionado a existência da pesquisa, era a hora de estar no universo materializado dela: as N3. No segundo capítulo nada havia a ser criado. Todavia, extrair os Fios Condutores dos processos de formação presentes nas N3 dos SIPs do PROLICENMUS que contribuíram para o desenvolvimento de uma *performance* do professor de música exigiu da pesquisadora um lidar com Fatores Determinantes bastante árdus. Tratou-se de averiguar no universo externo e aplicado, com caráter prático e manifesto, o que se seria possível, tolerado e expresso saber... Foi então que se alcançou a condição de *deixar emergir* os Fios Condutores. E, por consequência da trajetória percorrida para se chegar a eles, três contribuições deste trabalho. A primeira foi a própria sistematização do percurso de N3, ofertado como uma tabela inventário; a segunda, o resgate histórico das fontes possíveis para coleta/ base de dados relacionados tanto às N3 quanto aos SIPs; e a terceira, a complementação da “tabela periódica” do Espaço de Capacitação para o SIP, ambas oferecidas como Espelhos (SIP a SIP e das Orientações N3 nos SIPs).

O terceiro capítulo trouxe consigo a natureza pulsante do Gente, conforme vem sendo construído pelo Modelo Teórico CDG, contextual e compartilhado, expresso por um caráter de regulação, adaptado, harmonizado com o que se trouxe no interior da própria performance de professor de Música sendo articulado com a materialidade exposta nas N3. Regido por uma noção que é sempre relativa: o *Arbitrio!* Afinal, muitas [e importantes] ideias foram deixadas de lado para que se chegasse a um fim. No que recomeça, a previsão de trabalhos futuros, propõe-se uma demorada análise sobre a visita da Coordenadora aos polos, ocorrida entre agosto e setembro de 2011, referente à N3 de 2011/1, já utilizando os Fios Condutores na leitura do Modelo Teórico CDG; o estabelecimento de uma definição de performance no contexto do CDG; as relações existentes nas Planilhas (e Pareceres) de N3 e nos Cronogramas dos SIPs com a avaliação N3; a proposição de um espaço ideal de Capacitação para os SIPs no ambiente virtual de aprendizagem.

Conclui-se, por fim, que os caminhos que levaram à formação de uma performance de professor de música no PROLICENMUS foram constituídos de três vertentes: interior (essência), materializada (fatores delimitantes) e compartilhada (arbitrio). Essas foram

suportadas por uma força que integra todos os conjuntos: o **Foco** em desenvolver a capacidade dos alunos por escolher agir com *Compaixão*. Esta, Fio Condutor do Foco, guarda correlação direta com a própria definição de performance de professor de música construída no primeiro capítulo. Somaram-se a esse, três Fios Condutores Pilares, de natureza prioritariamente reflexiva e fundante. O **Primeiro Fio Condutor Pilar**, ocupou-se em desenvolver no aluno a capacidade de conhecer o seu *si mesmo*, conectando-o com o que pulsava em si, com energia e entusiasmo, existindo sob a forma de um “dito silenciosamente” na moral de cada um: *Vocação / Elã / Ente*. O **Segundo Fio Condutor Pilar** garantiu que o aluno desenvolvesse *Competências/ Habilidades/ Cognição* capazes de materializar, tornando sensorial e comunicável, o que estava no seu *si mesmo* descoberto. O **Terceiro Fio Condutor Pilar** tratou de harmonizar o mundo interior e materializado, desenvolvendo noções de *Limite/ Comprometimento/ Compromisso*, necessários a quem se propõe a fazer música COM as pessoas, sentindo COM elas, promovendo o processo de criar obras e si mesmos com adequação e equilíbrio entre lugar, momento e conduta de cada um. De suas intersecções emergiram Fios Condutores de natureza prioritariamente operacional e manobrável. O **Primeiro Fio Condutor de Intersecção**, nascido do entrecruzamento entre o primeiro e o segundo fios condutores pilares, desenvolveu no aluno a capacidade de ter critérios próprios, por intermédio do *Autoconhecimento/ Autocrítica/ Autoaceitação*, observando-se que o principal produto, aqui, é a noção de si. O **Segundo Fio Condutor de Intersecção**, que surge do encontro entre o segundo e o terceiro fios condutores, desenvolveu no aluno a capacidade de avaliar, a si e aos outros, sabendo se COMportar, dizendo de forma apropriada, sendo portanto, da ordem da *Apreciação/ Julgamentos/ Escolhas*, as quais norteiam o agir de cada um. O **Terceiro Fio Condutor de Intersecção**, encontro parcial entre o terceiro e o primeiro fio condutor pilar, desenvolveu no aluno a capacidade de continuar sonhando e assumindo a responsabilidade pelo que “de mais alto” lhe chama, mesmo quando, em favor do bem comum, precisa abdicar. Neste ponto, encontra-se o impulso para uma nova volta da espiral de sua capacidade de *ensinar sendo com o outro*, emolduradas por *Convicção/ Autoconfiança/ Decisão*.

O desenvolvimento destes Fios Condutores aconteceram em um processo que foi do coletivo ao individual, retornando a um coletivo, em que se observou diminuição progressiva do número de pessoas no grupo *versus* aumento progressivo das exigências. O primeiro conjunto de situações coletivas deu-se no decorrer das seis primeiras N3, ou seja, nos dois

primeiros anos de curso. Este processo foi iniciado com o circo (alegoria; figurado; metafórico) e foi se aproximando do palco convencional (explícito), espaço de mostrar um fazer artístico, em que cada um esteve exposto, mas ainda amparado pelos colegas; já, contudo, mostrando sua própria produção coletiva. A visita da Coordenação, em 2011/1, rompeu com o casulo protegido, no qual cada um vinha se desenvolvendo, e marcou o início de um conjunto de avaliações individuais constituídas por três momentos. De modo pessoal, o aluno foi visto no outro e dito; visto pelo outro e escutado; visto e dito por si mesmo, para si mesmo. Findo o ciclo, recomeçou um novo ciclo Coletivo, em que o aluno foi visto e dito sobre si mesmo, para o outro, em uma metaperformance.

Conclui-se, com esta pesquisa, que condições supostamente *a priori*, no processo de condução da formação da Performance de um Professor de Música precisam ser intencionalmente construídas e exigidas/ exercitadas. A análise dos Fios Condutores da N3 no curso, reforçada pelo conceito de performance construído a partir das leituras teóricas, demonstram que assuntos relativos ao desenvolvimento humano do professor são passíveis de serem desenvolvidos e, portanto, medidos e exigidos no perfil do egresso. O que fica claro é que generosidade, afetividade, empatia, ... não são características que se aprende apenas *na e com a* vida, sendo dados e prontos no professor em formação; mas o contrário, que podem e devem ser conteúdo de um curso de formação de professores. O conceito de formação continuada, neste contexto, também se modifica, pois a atualização do professor não está (apenas) no conhecimento de novas técnicas pedagógicas e tecnológicas, mas da própria capacidade de atualização de si. É esse novo (re)formado professor, com o seu *si mesmo* fortalecido por ter sido conduzido a outros caminhos que lhe oportunizam a descoberta de novos *eu* em seu interior, materializado na lida de regras impostas e contingências, padrões comuns na sala de aula, que torna-se capacitado a retornar ao seu contexto compartilhando algo revigoradamente restaurado. Não há, pois, performance de um professor sem o seu *si mesmo*, sem que este *se* saiba sempre rio, porque de um mesmo material – a maleável e resistente água – sempre de novo inventado, posto que corrente. Também não há performance do professor sem a materialização deste eu mutante, que *se* demonstra capaz de lidar e (re)organizar regras em favor de um objetivo maior, o ensino. Por fim, só há performance do professor de música se este estiver efetivamente atuando, com competência e com expectativas. Esses três aspectos unidos no seu eu materializado *com o outro, para o outro e no outro*, ou seja, quando ao ensinar, com (outros) se partilha (ideias, sentimentos, vida... em

contextos).

Para além de uma jogada poética potencializadora própria a um final que oferece esperança, esta conclusão nos traz uma enorme responsabilidade. Esta evidência posta de o quanto a formação de cada um precisa estar não apenas no desenvolvimento da capacidade de fazer música com pessoas, mas de ser, a cada momento, mais forte e consciente de si – pois quanto mais somos nós mesmos, melhor somos para os outros – obriga-nos a continuar pensando sobre o quanto significa pesquisar e, sobretudo, propor, a formação de professores em uma perspectiva de performance. Ou, nas palavras de Bispo (2012), do que significa afastarmo-nos um pouco de uma formação ocupada com a técnica e/ou com a estética, para que sobre o necessário espaço de uma formação preocupada com “a educação dos corações”.

DESIDERATA

Até o subcapítulo 2. 2. 2, onde se introduziu informações específicas da N3, ainda se estava tratando do contexto, no qual esta pesquisa estaria inserida. A comparação entre o volume de páginas até aquele ponto e o das páginas que lhe seguem, nas quais finalmente se atinge o tema de estudo em sentido bem restrito, indica desproporcionalidade. Se poderia dizer, então, que são 86 páginas para introduzir um tema que gastará apenas 58 páginas⁵³ para ser realmente estudado; contudo, defende-se que tal conclusão é precoce e improcedente. E se justifica: preparou-se o leitor por tempos e espaços diversos, mas cada vez mais próximos do foco daquilo, que se estava procurando mostrar. Ele também foi instrumentalizado por meio de recursos e informações pertinentes a esse foco, para só então, num último momento, se esperar dele ser capaz de compreender, em essência, a própria pesquisa. Esse parece ser um modo coerente de pesquisar sobre performance! Além disso, permitir-lhe e incentivá-lo a ser coautor das constatações feitas, desempenhando-se ele próprio como *performer*, requer prepará-lo largamente, *a priori*, o que, por sua vez, é uma genuína atitude de professor.

Mas estamos tratando de Música. E performar musicalmente requer algumas condições, que em tudo precisam se afinar com os parâmetros da Música. Também nesse sentido se busca justificar o aparente desequilíbrio entre as partes deste documento escrito: procurou-se respeitar o leitor em seu próprio andamento, sustentando suas próprias necessidades de prolongar-se ou apressar-se em cada ideia apresentada, permitindo-lhe se manifestar ou fazer silêncio. Também se procurou deixar espaço para que tanto a pesquisadora, como sua orientadora, sua banca e todos os demais leitores, todos igualmente artistas e público, pudessem e possam avançar por reposicionamentos de seus altos e baixos individuais, contados (e cantados) com precisão e desenhando linhas; dar a reflexão por encerrada, sob variadas cadências, ou repeti-la, com ou sem variações; combinar e recombina partes autônomas; explorar texturas, na concatenação opcional de ideias, em intensidades relativas; decidir sobre formas fechadas ou abertas, para compreender o que se passa... Todos paradigmas essencialmente musicais. Concluindo, defende-se que o estudo aqui conduzido está sustentado por uma escolhida e assumida atitude docente, se organiza sob perspectivas e paradigmas musicais, e se constitui performance que *é*, acontece *enquanto e perdura*, à medida que faz nascer *o renovado e o inusitado*, criados essa por um *si mesmo* socialmente

53 Estes números se referem ao corpo do texto: da Introdução (p. 13) até o final de 2. 2. 2 (p. 99) e do início de 2. 3 (p. 99) até a Conclusão (p. 157).

harmonizado com *o outro*.

É então que se completa a aspiração deste estudo: entendido como um Ensaio, no qual se procura discutir um possível conceito emergente, qual seja o de Performance de Professor de Música, este texto delimita e cerca, informa, aponta recursos de análise, desafia... sobretudo, inclui o leitor em seu processo de construção e aquisição de conhecimento, por meio de estruturas de fato musicais. Tendo demonstrado como os processos de formação inerentes às avaliações N3 dos SIPs do PROLICENMUS contribuíram para o desenvolvimento de uma performance de professor de música, o caminho que se abre a partir disso parece apontar para uma metodologia de pesquisa sobre formação em Música, que emerge da própria natureza da Música e da Docência. Resta-nos, então, lançar possibilidades para estudos futuros, posicionadas como de interesse desta pesquisadora e ofertadas aos que delas queiram fazer uso e com elas contribuir. Em princípio, não teria acontecido de que a própria Dissertação, agora entregue, temporariamente definitiva e definitivamente temporária, se trate de uma Performance de Professor de Música? Fica aqui formulada essa primeira pergunta, que se deseja provocativa, para que sirva de impulso rumo ao *Ritornello*: uma próxima volta de nossa espiral...

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

AGUIAR, Eloísa Nogueira. A experiência do “súbito” nas ficções de Lispector e Sartre. In: *Revista do Departamento de Psicologia. UFF, Niterói*. Vol. 19, no. 2 p. 463-476 / jul-dez 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000200015. Acesso em 14 out 2015.

ALEXANDER, Bryan Keith. Para analisar criticamente as interações pedagógicas como performance. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 59-94.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer* Palavras em ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BIANCALANA, Gisele Reis. Reflexões sobre os processos de produção do conhecimento performativo nas culturas populares. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 147-174.

BISPO, Antônio Alexandre. Educação Musical a Serviço da Ética. In: NUNES, Helena de Souza (org.). *EAD na formação de professores de música*, v. 1: fundamentos e prospecções. Tubarão: Copyart, 2012. p. 27-35.

BORÉM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em Performance Musical no Brasil do Século XXI: problemas, tendências e alternativas. Rio de Janeiro: *Anais do II SIMPOM*, 2012. Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música.

CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

CARVALHO, Adalberto Dias. *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação.

CASTRO, Manuel Antônio de. Poiesis, Sujeito e Metafísica. In: CASTRO, Manuel Antônio de (org.). *A construção poética do real*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004. p. 13-81.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COOK, Nicholas. Entre o processo e o produto: música e/ enquanto performance. In: *Per musi*. Belo Horizonte, n. 14, 2006, p. 05-22.

CONTE, Elaine. *Aporias da performance na educação*. 283f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CONTE, Elaine; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da Arte da Linguagem à Linguagem da Arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 95-115.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática de Base*. Rio de Janeiro: FENAME, 1981. 2.ed. 371p.

DICIONÁRIO Collins. *Perform*. Disponível em: <http://dictionary.reference.com/browse/perform>. Acesso em 11 mar 2015. Versão online retirada do Collins English Dictionary - Complete & Unabridged 2012 Digital Edition © William Collins Sons & Co. Ltd. 1979, 1986 © HarperCollins Publishers 1998, 2000, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012.

DICIONÁRIO Oxford. *Performance*. Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/performance>. Acesso em 10 mar 2015.

DICIONÁRIO Oxford de sinônimos. *Performance*. Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english-thesaurus/performance>. Acesso em 10 mar 2015.

DICIONÁRIO PRIBERAM da Língua Portuguesa. *Performance*. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/performance>. Acesso em 09 mar 2015.

DICTIONARY.COM -ance. Disponível em <http://dictionary.reference.com/browse/-ance>. Acesso em 11 mar 2015. Versão online retirada do Collins English Dictionary - Complete & Unabridged 2012 Digital Edition © William Collins Sons & Co. Ltd. 1979, 1986 © HarperCollins Publishers 1998, 2000, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012

DICTIONNAIRE de L'Ancienne Langue Française et de Tous ses Dialectes du IX^a au XV^a Siècle. *Parfournir*. Disponível em: <http://micmap.org/dicfro/search/dictionnaire-godefroy/parfournir>. Acesso em 16 mar 2015.

DOMENICI, Catarina Leite. A voz do performer na música e na pesquisa. In: *Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, 2, 2012. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012, p. 169-182.

_____, Catarina Leite. A ideologia da 'interpretação' e da 'performance': Uma resposta à proposta de Frank Kuehn. In: *XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2013, Natal. Anais. Natal: UFRN, 2013, sem número de página.

ENCONTROS de Investigação em Performance – PERFORMA. In: *II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical – ABRAPEM*, 2014. Anais. Vitória: UFES, 2014. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/abrapem/article/view/7624/5336>. Acesso em 17 mar 2015.

ESPAÇO de Capacitação de Tutores 2008. Disponível em <https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=1898>. Acesso em 10 jan 2015.

ESTRELA, Albano. *Pedagogia: Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora, 1992. Coleção Ciências da Educação, 1.

ETYMOLOGY (Meaning of Words)/ Origin of the word. *Performance*. Disponível em: <http://en.allexperts.com/q/Etymology-Meaning-Words-1474/Origin-word-Performance-1.htm>. Acesso em 10 mar 2015.

FÉRAL, Josette. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Performance*. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008. 2. ed. rev. ampl. 168 p.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Docência em Formação, Série Saberes pedagógicos.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3o ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, n. 2, v. 35, maio/ago. 2010. p. 11-22

_____, Gilberto. O que é Pedagogia da Arte?. In: ICLE, Gilberto (org.). *Pedagogia da arte*. v. 2: entre-lugares da escola. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 11-22.

_____, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo (org.) *Performance e educação: (des) territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 9-22.

KUEHN, Frank Michael Carlos. Heinrich Schenker e “*A Arte da Performance*”: uma análise de incongruências resultantes da sua tradução e uma proposta de resolução. In: *XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2011, Uberlândia. Anais. Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 1318-1324.

_____, Frank Michael Carlos. Interpretação - reprodução musical - teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). In: *Per Musi*. Belo Horizonte, n. 26, 2012, p. 7-20.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Antonio Herculano. *Performance e história (ou como a onça, de um salto, foi ao Rio do princípio do século e ainda voltou para contar a história)*. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/k->

[n/FCRB_AntonioHerculano_Performance%20e_historia.pdf](#). Acesso em 16 mar 2015.

MAROCCO, Inês Alcaraz. O sobrado: aproximações entre a performance e a pedagogia teatral. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 265-303.

MENEZES, Clarissa de Godoy Menezes; NUNES, Helena de Souza. Primeiras Considerações sobre o Perfil e o Papel do Tutor no Programa Pró-Licenciatura Música da UFRGS. In: *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 7, p. 13736, 2009.

_____; _____. Autoria colaborativa na criação do videoclipe Brasil Plural. In: *XII Encontro Regional Nordeste da ABEM*, São Luís, 2014. Sem número de páginas

MENEZES, Clarissa de Godoy. Relações entre o conceito de *Performance* do professor e as práticas educativas presentes na Proposta Musicopedagógica CDG. In: *XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Natal, 2013. Sem número de páginas.

_____, Clarissa de Godoy. *Condutas de criação na Proposta Musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente*. 103fl. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MICHAELIS Dicionário de Inglês Online. *Performance*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=performance>. Acesso em 16 mar 2015.

MICHAELIS Dicionário de Português Online. *Performance*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=performance>. Acesso em 16 mar 2015.

MNOUCHKINE, Ariane. *A arte do presente: entrevistas com Fabienne Pascaud*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2011.

MOODLE Institucional. Disponível em <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/login/index.php>. Acesso em 16 mar 2015.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia – Tomo I*. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: *Ciência & Educação*. 2003, vol.9, n.2, p. 191-211.

MORAIS, Luciano. Contribuições da filosofia hermenêutica para a performance musical: Epistemologia da performance a partir da leitura de “Verdade e Método”, de Hans Georg-Gadamer. In: *XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2013, Natal. Anais. Natal: UFRN, 2013, sem número de página.

NUNES, Helena de Souza. *Técnica Vocal para Coros*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2001.

5a. Edição.

_____, Helena de Souza. *Bichos e Brinquedos*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

_____, Helena de Souza (org). *Manual do Aluno*. Curso de Licenciatura em Música à Distância Programa Pró-Licenciaturas Fase II, 2007.

_____, Helena de Souza. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. *Ictus* – Periódico do PPGMUS-UFBA. Volume 12, número 1, 2011.

_____, Helena de Souza. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. *Revista Brasileira de Estudos da Canção*. Natal, vol. 1, n.1, jan/jun, p. 151-173, 2012.

_____, Helena de Souza. Modelo Teórico do CDG Re: Reinício do GP [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <gerardovianajr@gmail.com>, <cla110581@caef.ufrgs.br>, <claudiaefs@ig.com.br>, <serafim.caef@gmail.com>, <nascimento88@hotmail.com>, <edilsonsz@hotmail.com>, <leitejaqueline@yahoo.com.br>, <musicaferreira@gmail.com>, <rafaelguerni@gmail.com>, <katiaduartemusica@hotmail.com>, <rodrigo.schramm@gmail.com>, <dorcassjweber@gmail.com>, <lydiacoelho@gmail.com> em 09 jan 2015.

_____, Helena de Souza. *Memorial para Professora Titular*. Porto Alegre: UFRGS, 2015b.

NUNES, Leonardo de Assis; NUNES, Helena de Souza. Três Microcanções de Câmara: processo de criação e expectativas de performance. In: *IV Seminário da Canção Brasileira da Escola de Música da UFMG*, 2015, Belo Horizonte: Selo Minas de Som, 2014. p. 92-103.

NUNES, Leonardo de Assis. *Composição de Microcanções CDG no PROLICENMUS - uma Discussão sobre o Confronto entre Respostas por Antecipação e Liberdade para Criar*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ONLINE ETYMOLOGY Dictionary. *Perform*. Disponível em:

http://www.etymonline.com/index.php?search=perform&searchmode=none&p=0&allowed_in_frame=0.

Acesso em 09 mar 2015.

ONLINE Etymology Dictionary. *Performance*. Disponível em:

http://www.etymonline.com/index.php?term=performance&allowed_in_frame=0.

Acesso em 09 mar 2015.

ORIGEM da palavra. *Performance*. Disponível em:

<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/performance/>. Acesso em 10 mar 2015.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. In: *Revista Brasileira de Educação*. 2010, vol.15, n.45, pp. 544-554. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000300011&script=sci_arttext. Acesso em 20 mar 2015.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Os usos da palavra – ensaios sobre arte, filosofia e educação*. 101fl. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, vol. 35, n.2, maio/ago. 2010a, p. 139-156.

_____, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 45. set/dez 2010b. p.555-597.

_____, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: relações, significados e contextos de investigação. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.28, n.01 mar. 2012 p. 289-312

_____, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto; LULKIN, Sérgio Andrés. Pedagogia da Performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. In: *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 12 - n. 3 - p. 335-340 / set-dez 2012 Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/3936/2384>. Acesso em 15 mar 2015.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. In: *Educação e Realidade*. v. 35, n. 2, 2010. p. 89-114. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416/8333>. Acesso em 21 mar 2015.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: Encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 37-58.

PRIBERAM ONLINE. Dicionário de Língua Portuguesa. Disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/>. Acesso em 15 out. 2015.

PROJETO Pedagógico do Curso. PROLICENMUS da UFRGS, 2010. Disponível em http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/ppc/prolicenmus_ppc.pdf. Acesso em 20 mar 2015.

QUINTANA, Mario. Reticências. Caderno H. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2005. p. 286.

RAMILO, Maria Celeste. Sufixos eruditos e sufixos populares. *Cyberdúvidas da Língua Portuguesa*. 2003. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=12543>. Acesso em 12 mar 2015.

RANGEL, Annamaria et allia. *Teoria Pedagógica do CAEF*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

REBOUÇAS, Felipe. A avaliação da performance no violão na modalidade EAD. In: *Anais do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Pirenópolis, 2013. p. 32-38. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#32. Acesso em 17 mar 2015.

_____, Felipe. O conceito de performance no ensino de violão em um curso de licenciatura em música a distância. In: *Anais do XII Encontro Regional Nordeste da ABEM*. São Luis, 2014. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/745/222. Acesso em 17 mar 2015.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta; A canção de amor e de morte do portaestandarte Cristóvão Rilke*. 27. ed. São Paulo: Globo, 1997.

SCHECHNER, Richard. What is performance? In: *Performance Studies: an Introduction*, second edition. New York & Londres: Routledge, p. 28-51, 2006.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, vol. 35, n.2, maio/ago. 2010, p. 23-35.

SILVA, Rubens Alves da. Entre “Artes” e “Ciências”: a noção de *performance* e *drama* no campo das ciências sociais. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 11, n. 24, jul/dez 2005. p. 35-65.

TABELA da matriz curricular do curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS. Disponível em <http://prolicenmus.ufrgs.br/relatorios/prolicen2006/miolo.pdf>. Acesso em 15 mar 2015.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C.. A sociologia dança: um experimento em samba de gafeira In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

THE NEW GROVE dictionary of music and musicians. Performance. 2nd ed. New York : Grove, c2001. 29 v.

THEATER PIECE No. 1. In: WILMOTT, Francesca. *Composing Silence: John Cage and Black Mountain College*, 2014. Disponível em http://www.moma.org/explore/inside_out/2014/01/03/composing-silence-john-cage-and-black-mountain-college-3 Acesso em 15 mar 2015.

TOMÁS, Lia. *A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)*. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

UNTITLED EVENT. In: BEAVEN, Kirstie. *Performance Art 101: The Black Mountain College, John Cage & Merce Cunningham*, 2012. Disponível em <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/performance-art-101-black-mountain-college->

[john-cage-merce-cunningham](#) Acesso em 15 mar 2015.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: _____. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 195–208.

VIEIRA, Daniel. Para a apropriação poética na *performance* musical: angústia, crítica, hermenêutica. In: *XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2011, Uberlândia. Anais. Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 1236-1241.

VIEIRA, Ana Bigotte. SALGADO, Ricardo Seiya. Uma tarde com Richard Schechner – Os Anos Sessenta, a palavra *performance* e o nascimento dos Performance Studies (Estudos da Performance). In: LIGIÉRO, Zeca (org.). *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro, Mauad X, 2012.

WÖHL COELHO, Helena. *Cante e dance com a gente: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1999.

ZAMITH, Alexandre. Um olhar sobre a *performance* musical a partir do pensamento de Paul Zumthor. In: *XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2008, Salvador. Anais. Salvador: ANPPOM, 2008, p. 512-516.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I
- ESPELHOS SIP A SIP -

ESPELHOS SIP A SIP

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL I

			SIP				
			INFORMAÇÕES ENCONTRADAS				
			SIP		Avaliação N3		
Período	Ano/Sem	Número	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
Maio de 2008	2008/1	1	<p>Não simultâneo, no mês posterior à aula inaugural (22 de abril de 2008).</p> <p>Material explicando o SIP I, disponibilizado no tópico <i>Fase Presencial da Capacitação (Atividades realizadas entre os dias 25.02 e 01.03)</i></p> <p>https://moodlehistorico.ufes.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=6024</p> <p>Meta: estruturar os polos. Essa informação pode ser encontrada nos documentos do SIP_II em um arquivo nomeado 181008 que é uma compilação das conversas de MSN ocorridas no primeiro dia do SIP_II.</p> <p>https://moodlehistorico.ufes.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=35225</p>	<p>Arquivo Pessoal</p> <p>Espaço de Capacitação de Tutores PROLICENMUS 2008.</p>	<p>Não houve avaliação N3</p>	<p>Mensagem da Semana 19 informa que a N3 de 2008/1 foi feita durante o SIP_II</p> <p>https://moodlehistorico.ufes.br/2005-2011/course/view.php?id=1898</p>	<p>Espaço de Capacitação de Tutores PROLICENMUS 2008.</p>

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL II

				INFORMAÇÕES ENCONTRADAS			
				SIP		Avaliação N3	
Período	Ano/Sem	Número	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
18 a 22 de Outubro de 2008	2008/2	II	Simultâneo. Meta: conter a evasão. https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=35225	Capacitação para o Seminário Integrador – PROLICENMUS: tópico 9, intitulado S.I. 08/2.	2008/1	No início do SIP, tendo um ou dois turnos de ensaio e orientação com professores e tutores antes da apresentação, desenvolvidas no decorrer do primeiro semestre, mas também exigindo atividades do segundo semestre. https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/pluginfile.php/79102/mod_resource/content/0/inf_SI_2008-2_revH.pdf	Espaço de Capacitação de Tutores PROLICENMUS
			Material nomeado Informações importantes – Seminário Integrador 2008/2 disponibilizado no tópico <i>Semana 24 (Atividades previstas até 13.10.2008)</i> contendo programação por turno e atividades a serem apresentadas na N3. https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/pluginfile.php/79102/mod_resource/content/0/inf_SI_2008-2_revH.pdf	Espaço de Capacitação de Tutores PROLICENMUS		Atribuição do conceito realizada utilizando um instrumento de avaliação aberto, com perguntas/tópicos que deveriam ser preenchidos pelo professor visitante denominado Parecer do Polo. https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=35225	Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS: tópico 9, intitulado S.I. 08/2.

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL III

INFORMAÇÕES ENCONTRADAS

			SIP		Avaliação N3		
Período	Ano/Sem	Número	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
13 a 17 de Maio de 2009	2009/1	III	<p>Simultâneo. Cronograma divulgado na <i>Semana 47 (antiga semana 11) (Atividades previstas até 17.05.2009)</i>. https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=35737</p>	<p>Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2009.</p>	2008/2	<p>Primeiro turno do último dia de SIP caracterizando-se por um conjunto de apresentações que contemplassem peças coletivas da interdisciplina Seminário Integrador, cenas sonoras e peças desenhos animados e peças trabalhadas pelo professor visitante durante a semana.</p>	<p>Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2009 (Cronograma e Arquivo Pessoal (Diretrizes N3).</p>
			<p>Material para o SIP passa a ser integralmente divulgado no espaço de Capacitação para o Seminário Integrador, com um tópico para cada SIP. https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/course/view.php?id=6075</p>	<p>Capacitação para o Seminário Integrador – PROLICENMUS: tópico 8, intitulado S.I. 09/1.</p>		<p>Atribuição do conceito realizada utilizando o Parecer do Polo. https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=35438</p>	<p>Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS: – tópico 8, intitulado S.I. 09/1.</p>

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL IV

INFORMAÇÕES ENCONTRADAS

			SIP		Avaliação N3		
Período	Ano/Sem	Número	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
12 a 16 de Setembro de 2009	2009/2	IV	Simultâneo. Esquema Geral divulgado na Mensagem da Semana 63 (antiga Semana 02). https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=51874	Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2009.	2009/1	Início do SIP com um turno de ensaio e orientação de professores e tutores antes da apresentação, desenvolvendo atividades decorrer do primeiro semestre de 2009. https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=52830	Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS: – tópico 7, intitulado S.I. 09/2.
			Material divulgado no espaço de Capacitação para o Seminário Integrador. https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/course/view.php?id=6075	Capacitação para o Seminário Integrador – PROLICENMUS: tópico 7, intitulado S.I. 09/2.		Atribuição do conceito realizada utilizando o Parecer do Polo. https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=52830	Capacitação para o Seminário Integrador PROLICENMUS: – tópico 7, intitulado S.I. 09/2.

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL V

INFORMAÇÕES ENCONTRADAS							
SIP		Avaliação N3					
Período	Ano/Sem	Número	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
28 de Abril a 02 de Maio de 2010	2010/1	V	<p>Mensagem da Semana 91, com atividades previstas até 28.03.2010, solicitava aos tutores fizessem um levantamento sobre dúvidas específicas e pontos de debate que os alunos desejariam tratar no SIP.</p> <p>Simultâneo.</p> <p>Mensagem da Semana 96 remete as equipes ao espaço Capacitação para o Seminário Integrador posto que todas as informações sobre o SIP estariam lá postadas.</p> <p>https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=86443</p> <p>Material divulgado exclusivamente no espaço de Capacitação para o Seminário Integrador.</p> <p>A entrega dos documentos virtuais gerados durante o SIP (Ata, Parecer N3, Formulário de Avaliação Final, etc...) passou a ser no ambiente virtual.</p> <p>https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/course/view.php?id=6075</p> <p>Mensagem da Semana 98 ressalta o impacto da primeira experiência de apresentação oral do Projeto Individual Progressivo no SIP.</p> <p>https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=88626</p>	<p>Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2010.</p> <p>Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2010.</p> <p>Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2010.</p>	2009/2	<p>Início do SIP com um turno de ensaio e orientação de professores e tutores antes da apresentação, contemplando atividades desenvolvidas no decorrer do primeiro semestre de 2010.</p>	<p>Arquivo Pessoal</p> <p>Arquivo Pessoal</p>
			<p>Atribuição do conceito foi realizada por intermédio do uso de dois instrumentos: o primeiro, já habitual, foi o Parecer de Polo; o segundo, que a partir deste semestre implementado, era uma planilha com tópicos que deveriam ser preenchidos pelo professor visitante.</p>				

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL VI

INFORMAÇÕES ENCONTRADAS

			SIP		Avaliação N3		
Período	Ano/ Sem	Número	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
18 a 22 de Setembro de 2010	2010/ 2	VI	<p>Mensagens da Semana 114 e 115 ressaltam pontos de preparação para o SIP. Respetivamente, inclusão de atividades de instrumento como integrantes da N3 (https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=115360) e reunião presencial transmitida por webconferência para professores e tutores para divulgação das ideias prévias e finalização da organização do evento (https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=117935)</p> <p>Simultâneo.</p> <p>Mensagem da Semana 117 informa que as orientações estariam no Capacitação para o Seminário Integrador: https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/course/view.php?id=9474</p> <p>Material divulgado exclusivamente no espaço de Capacitação para o Seminário Integrador: https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/course/view.php?id=6075</p> <p>Mensagem da Semana 118 ressalta o saldo positivo do SIP e o maior rigor da avaliação N3. https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=121794</p>	<p>Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2010.</p> <p>Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2010.</p>	2010/1	<p>Início do SIP uma gravação preliminar e no seu final contemplando atividades em desenvolvimento naquele semestre.</p> <p>No <i>Tutorial de personalização e operação da planilha de Avaliação de Nível 3 (N3)</i> é esclarecida a adoção das planilhas como forma de realizar avaliações mais detalhadas e elaboradas, com atribuição de valores em uma escala para a execução de cada um dos itens e critérios exigidos.</p> <p>A planilha continha uma segunda aba dedicada ao registro de metas específicas de cada polo, o que permitia que, na próxima visita, com os professores e tutores visitantes daquele semestre, se pudesse verificar em que aspectos o polo havia cumprido ou não com suas metas, projetando ações para os semestres vindouros.</p> <p>https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=119783.</p>	<p>Arquivo Pessoal</p> <p>Seminário Integrador PROLICENMUS – S. I. tópico 5, intitulado S. I. 10/2.</p>

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL VII

INFORMAÇÕES ENCONTRADAS

			SIP		Avaliação N3		
Período	Ano/Sem	Número	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
1º a 05 de Maio 2011	2011/1	VII	<p>As questões relativas ao pré e ao pós SIP seguiriam a mesma lógica dos eventos anteriormente descritos, fato comprovável com a leitura das Mensagens da Semana 143 (https://moodlehistorico.ufg.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=158390); 144 (https://moodlehistorico.ufg.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=160947); 147 (https://moodlehistorico.ufg.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=166628); e 149 (https://moodlehistorico.ufg.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=170091)</p> <p>Simultâneo. Mensagem da Semana 147 informa que as orientações estariam no Capacitação para o Seminário Integrador. https://moodlehistorico.ufg.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=166628</p>	Espaço da Coordenação PROLICENMUS –	2010/2	<p>Primeiro turno dedicado à finalização da atividade (do semestre corrente) de composição da microcanção e preenchimento da ficha de análise; alunos foram estimulados a buscar ajuda de tutores, professores e colegas para a finalização da atividade proposta. http://prolicenmus.ufg.br/~schramm/via/exemplos/come_ma_ativ_06/</p> <p>Conceito atribuído utilizando uma planilha com tópicos que deveriam ser mensurados, de forma objetiva, marcando x, y ou z, que correspondiam, respectivamente, a um desempenho satisfatório, intermediário ou insatisfatório no item avaliado. https://moodlehistorico.ufg.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=167775</p>	Seminário Integrador – PROLICENMUS: tópico 4, intitulado S.I. 11/1.

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL VIII

			INFORMAÇÕES ENCONTRADAS				
			SIP		Avaliação N3		
Período	Ano/Sem	Número	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
Entre Agosto e Setembro de 2011	2011/2	VIII	<p>Mensagem da Semana 171 explica que o SIP teria dois momentos distintos: N3 com a coordenadora do curso e Oficinas com os professores. Contudo, por conta do atraso no repasse das verbas, o segundo não aconteceu.</p> <p>https://moodlehistorico.ufgfs.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=223889</p>	<p>Espaço de Coordenação PROLICENMUS – 2011.</p>	2011/1	<p>Prova de caráter individual com quatro momentos: composição de microcanção, apresentação musical desta, defesa da produção a partir de comentários da banca e com pequenos grupos de colegas, resultado.</p>	Arquivo Pessoal
			<p>Realizada pela coordenação do curso, na figura da coordenadora, a visita contou também com a participação de tutores da universidade. O evento, embora mais curto, manteve os momentos típicos do SIP: conversa inicial com tira dúvidas, aplicação da N3, apresentação musical, orientações sobre conteúdos musicais (pós apresentação da N3, a banca fazia uma análise da partitura, da performance musical do aluno e também das questões musicais e pedagógicas abordadas na canção criada pelo aluno), além de conversa realizada com grupos de alunos, sobre as condições de cada um se formar no curso.</p>	Arquivo Pessoal		<p>Conceito atribuído utilizando uma planilha semelhante ao semestre anterior, e que permitia classificar os alunos por nível de desenvolvimento.</p>	Arquivo Pessoal

SEMINÁRIO INTEGRADOR PRESENCIAL IX

			INFORMAÇÕES ENCONTRADAS				
			SIP		Avaliação N3		
Período	Ano/Sem	Numero	Resumo	Local de Busca	Semestre Avaliado	Resumo	Local de Busca
Durante avaliações de Final de Curso (TCC)	2012/1	IX	Mensagem da Semana 171 explica que o último SIP ocorreria na ocasião das avaliações finais referentes aos TCCs e o conceito correspondente à N3 de 2011/2 seria obtido com uma prova objetiva no polo. https://moodlehistorico.ufmg.br/2005-2011/mod/page/view.php?id=223889	Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2011.	2011/2	Prova Objetiva Individual feita em momento extra-SIP.	Espaço da Coordenação PROLICENMUS – 2011 (informação sobre a prova)
					2012/1	Prova Objetiva e Discursiva Individual feita durante as bancas de Final de Curso.	Arquivo Pessoal

APÊNDICE II
– ESPELHOS DAS ORIENTAÇÕES N3 DOS SIPs –

ESPELHO DAS ORIENTAÇÕES N3 DOS SIPS

PRIMEIRA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documento Analisado	Local de Busca
2008 /2	II	2008/1	Espectáculos Escolares: UE06 Desenvolvimento de habilidades circenses; UE17 Elaboração de um jingle; UE20 Pesquisa sobre museus e teatros. Musicalização: UE16 Interpretação da canção O Pato.	Cronograma contendo as diretrizes para N3 (https://moodlehistorico.ufgs.br/2005-2011/pluginfile.php/79102/mod_resource/content/0/inf_SI_2008-2_revH.pdf)	Espaço de Capacitação de Tutores PROLICENMUS 2008

SEGUNDA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documento Analisado	Local de Busca
2009 /1	III	2008/2	Seminário Integrador: Peças trabalhadas no decorrer do semestre e pelo professor no SIP. Repertório Musicopedagógico: UE06 Cenas sonoras de desenho musical. Execução de peças sugeridas e/ ou trabalhadas pelo professor visitante.	Orientações para N3	Arquivo Pessoal

TERCEIRA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documento Analisado	Local de Busca
2009 /2	IV	2009/1	Repertório Musicopedagógico: UE02 Brincadeiras infantis cantadas e construção de brinquedos; UE09 Criação de histórias musicadas e produção radiofônica; UE15 Análise e execução de canção do ECLLAC.	Orientações para N3 (https://moodlehistorico.ufmg.br/2005-2011/mod/resource/view.php?id=52830)	Capacitação para o Seminário Integrador – PROLICENMUS: tópico 7, intitulado S. I. 09/2.

QUARTA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documento Analisado	Local de Busca
2010 /1	V	2009/2	Música Aplicada: UEs 01, 02 e 03 Ênfase na produção musical de forma ampla, com especial atenção às situações típicas de sala de aula, como preparação do espaço, exercícios de concentração e aquecimento, até a apresentação de uma obra em si.	Orientações para N3	Arquivo Pessoal

QUINTA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documentos Analisados	Local de Busca
2010 /2	VI	2010/1	Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares 2010/2: Criação coletiva colaborativa de canção. Seminário Integrador: Leitura à primeira vista e execução de peças em conjunto no instrumento (violão ou teclado).	Diretrizes para N3 de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares e Diretrizes para N3 de Seminário Integrador – Violão e Teclado	Arquivo Pessoal

SEXTA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documentos Analisados	Local de Busca
2011 /1	VII	2010/2	Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares (MACME): Criação de microcanção e entrega da ficha de análise preenchida. Seminário Integrador: Leitura no instrumento, solfejo e arranjo para voz e instrumento.	Orientação para N3 de MACME (http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material didatico/musica_aplicada/turma_abc/um06/links/atividade_musical_semana06.pdf), Vídeo com diretrizes para N3 de MACME (http://prolicenmus.ufrgs.br/~schramm/via/exemplos/cme_ma_ativ_06/) e Diretrizes para N3 de Seminário Integrador – Violão e Teclado (https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/pluginfile.php/378663/mod_resource/content/0/SI_111/instrucoes_para_atividades_SIP_2011-1_instrumentos.pdf)	Seminário Integrador – PROLICENMUS: tópico 4, intitulado S.I. 11/1.

SÉTIMA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documentos Analisados	Local de Busca
2011 /2	VIII	2011/1	Elaboração e registro (partitura e processo composicional) de microcanção a partir de características previamente determinadas. Prova com quatro etapas: composição, apresentação para banca e grupo de colegas, defesa da microcanção e de seu desenvolvimento no curso e resultado.	Prova distribuída aos alunos na ocasião da avaliação; e diretrizes para N3 reconstituídas a partir do cruzamento de informações obtidos com a responsável pela finalização e postagem de todos os objetos virtuais do curso, com a coordenadora, e com a própria pesquisadora.	Arquivo Pessoal

OITAVA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documento Analisado	Local de Busca
2011 /2	-	2011/2	Prova Objetiva Individual feita em momento extra-SIP.	Prova distribuída aos alunos na ocasião da avaliação e diretrizes para N3 reconstituídas a partir do cruzamento de informações obtidos com a responsável pela finalização e postagem de todos os objetos virtuais do curso, com a coordenadora, e com a própria pesquisadora.	Arquivo Pessoal

NONA AVALIAÇÃO N3

Ano/ Sem	SIP Número	Semestre Avaliado	Resumo das Atividades	Documento Analisado	Local de Busca
2012 /1	IX	2012/1	Prova Objetiva e Discursiva Individual e Defesa de Produção Intelectual.	Prova distribuída aos alunos na ocasião da avaliação e reconstituídas a partir do cruzamento de informações obtidos com a responsável pela finalização e postagem de todos os objetos virtuais do curso, com a coordenadora, e com a própria pesquisadora. Defesa de Produção Intelectual	Arquivos Pessoais