



## **Educação Musical e Performance? Configurações de um musicar enquanto linguagem expressiva e artística**

**Marta Macedo Brietzke<sup>1</sup>**

USP/ PPGMUS

Doutorado

Subárea do SIMPOM: *Ensino e Aprendizagem em Música*

[martabrietzke@gmail.com](mailto:martabrietzke@gmail.com)

**Resumo:** O texto apresenta discussões sobre as performances de professores de instrumentos musicais, percebendo a dicotomia entre Educação Musical e Performance como ficcional e propondo a docência como linguagem e expressão artística. Parte da ideia de musicar e da revisão bibliográfica sobre ideias e concepções de performance, sob os pontos de vista artísticos e antropológicos. Articula essas ideias com entrevistas realizadas com doze professores de violoncelo de oito espaços musicais de diferentes regiões do Brasil. Para suas reflexões apoia-se em Christopher Small (1999), Lygia Clark (1980) e Carlos Kater (2020). Apresenta as ideias e práticas de performances com base em Richard Schechner (2006), Augusto Boal (2009), Daiana Taylor (2011), Elyse Pineau (2013) e Gilberto Icle (2013). Como considerações indica que as performances dos professores, por si só, configuram-se como musicares, sendo necessária, porém, a sua não fragmentação como pessoa. Aponta que a apropriação dessa ideia reforça práticas já realizadas e práticas cujas incorporações se mostram necessárias aos processos de educação/performance/proposição musical. Considera que as aparentes divisórias entre as subáreas as enfraquecem enquanto processo, e provocam rupturas no conhecimento estético e sensível dos sujeitos nelas envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Performance; Musicar; Professor Propositor.

### **Music Education and Performance? Settings of a Musicking as an Expressive and Artistic Language**

**Abstract:** The text presents discussions about the performances of musical instrument teachers, perceiving the dichotomy between Music Education and Performance as fictional and proposing teaching as a language and artistic expression. Its starting point is the idea of musicking and from the bibliographic review on ideas and conceptions of performance, from the artistic and anthropological standpoints. These ideas are articulated with interviews carried out with twelve cello teachers from eight music venues in different regions of Brazil. For its reflections, it relies on Christopher Small (1999), Lygia Clark (1980) and Carlos Kater (2020). It presents performance ideas and practices based on Richard Schechner (2006), Augusto Boal (2009), Daiana Taylor (2011), Elyse Pineau (2013) and Gilberto Icle (2013). As considerations, it indicates that the teachers' performances, by themselves, are configured as musicking; however their non-fragmentation as a person is necessary. The study points out that the appropriation of this idea reinforces practices already carried out and practices whose incorporation proves necessary to the processes of education/performance/musical proposition. It considers that the apparent divisions between the subareas weaken them as a process, and cause ruptures in the aesthetic and sensitive knowledge of the subjects involved in them.

**Keywords:** Musical Education; Performance; Musicking; Proposing Teacher.

---

<sup>1</sup> Orientador: Fabio Soren Presgrave; Coorientador: Mário André Wanderley Oliveira; Agência de Fomento: CAPES.

## 1 Introdução

O objetivo deste texto é apresentar discussões sobre as performances de professores de instrumento musical, sob os pontos de vista artísticos e antropológicos. Parte da percepção da dicotomia entre Educação Musical e Performance como ficcional e propõe a docência como linguagem e expressão artística. Faz parte do processo de uma pesquisa de Doutorado em andamento na Universidade de São Paulo. Foram utilizadas análises preliminares decorrentes da construção dos dados da pesquisa, mais especificamente, entrevistas realizadas com doze professores de violoncelo de estudantes iniciantes de oito espaços musicais das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil.

O objetivo da pesquisa de Doutorado é realizar uma cartografia das performances com musicares de professores de violoncelo de estudantes iniciantes, tendo como ponto de partida as relações que eles estabelecem entre os princípios pedagógicos dos espaços musicais nos quais atuam e as abordagens efetivamente utilizadas em suas práticas docentes. Como métodos utiliza a etnografia, a autoetnografia, e propõe, ainda, a cartografia, colocando-se ao lado de pesquisas qualitativas que entendem que mais de um método pode ser utilizado em uma mesma investigação. Na pesquisa como um todo, em conjunto às entrevistas dos professores, foram realizadas entrevistas com os oito coordenadores pedagógicos dos espaços musicais participantes, foram analisadas as súmulas curriculares, e aulas *on-line* foram observadas. Também foram consideradas como forma de produção dos dados minhas próprias memórias e percepções atuais enquanto professora de violoncelo e pesquisadora.

Entre os múltiplos questionamentos que surgiram nos trajetos da investigação está a pergunta sobre a qual área específica pertenceria, ainda sob a ideia de inclusão em uma ou outra delimitação. Essa questão surge, sobretudo, pelo fato da investigação fazer parte da Área de Concentração do PPGMUS da Universidade de São Paulo intitulada Processos de Criação, Linha de Pesquisa Questões Interpretativas, que tem abarcado distintos e variados percursos de pesquisa. No entanto, a delimitação ou demarcação entre as áreas de Educação Musical e Performance ainda são as mais comuns e são recorrentes em congressos e programas de Pós-Graduação, entre eles, aquele ao qual pertença.

O pesquisador Renato Pereira Torres Borges (2019; 2020; 2021) vem defendendo que essas delimitações se constituem como divisórias artificiais. Além disso, acrescento que se constroem enquanto territórios de disputa política. Como violoncelista performer e professora de violoncelo pude perceber durante minha vida acadêmica que tanto a subárea de Educação Musical quanto a de Performance têm dificuldades em abarcar e acolher pessoas que se dedicam às atividades docentes de instrumentos musicais. Durante minha pesquisa pude desenvolver, no

entanto, a ideia de que a própria atuação docente de professores de instrumentos musicais se constitui enquanto atividade e linguagem artística e expressiva.

Venho utilizando as ideias de Arte, Linguagem e Expressão segundo as abordagens de Augusto Boal (2009), referencial de minha pesquisa. Para Boal (2009), “ser humano é ser artista” (BOAL, 2009, p. 19). Ele relacionava a ideia de Arte com a concepção antropológica de cultura<sup>2</sup> proposta por Paulo Freire (2019), considerando-a como processo de desvelamento das opressões às quais os sujeitos são submetidos em suas atuações sociais.

Para Boal (2009), música, pintura, dança são linguagens estéticas, linguagens cognitivas, isto é, em si mesmas são conhecimento. Já as línguas são linguagens informativas, que transportam o conhecimento (BOAL, 2009, p. 62). Para o autor, não se pensa apenas com palavras e sim, também, com sons e imagens, “de forma subliminal, inconsciente e profunda”, o que ele denominou de Pensamento Sensível, uma maneira de se relacionar com o mundo e uma forma estética de conhecê-lo (BOAL, 2009, p. 16). Assim, a Expressão é o exercício criativo de qualquer forma do Pensamento Sensível (BOAL, 2009, p. 15).

## 2 Revisão Bibliográfica

Segundo Richard Schechner e Diana Taylor, as práticas de performance como práticas artísticas ou artes performáticas foram denominadas como tais por volta de meados do início do século XX. Schechner (2006) em parceria com o antropólogo Victor Turner, aponta que todas as ações realizadas no mundo podem ser vistas enquanto performance. As performances são consideradas comportamentos restaurados, nos quais são possíveis ensaios de diferentes futuros para as existências. Por abarcarem uma gama de camadas de significados, são abordadas por Taylor como tudo “o que nos permite fazer e enxergar performance, tanto em termos teóricos quanto artísticos, que não se pode fazer/pensar através de outros fenômenos” (TAYLOR, 2011, p. 15, tradução minha<sup>3</sup>).

Boal (2009) argumentava que o que denominamos por realidade carrega um alto grau de ficcionalidade, ou seja, ele chamava a atenção para a espetacularização das sociedades humanas. Ele acreditava que, através da arte, os sujeitos poderiam desmontar estruturas corporais comportamentais impostas pela realidade ficcional e construir novas formas de ação,

---

<sup>2</sup> Segundo Freire, a cultura são os acréscimos que cada sujeito faz ao mundo, resultado do seu trabalho e aquisição sistemática da experiência humana (FREIRE, 2019, p. 108).

<sup>3</sup> La forma más productiva de aproximarnos al performance tal vez sería modificar la pregunta: en lugar de preguntarnos ¿qué es o no es el performance? hay que preguntarse ¿qué nos permite hacer y ver performance, tanto en términos teóricos como artísticos, que no se puede hacer/pensar a través de otros fenómenos? (TAYLOR, 2011, p. 15).

novas performances condizentes com os seus processos de humanização (FREIRE, 2019). Boal acreditava que o artista não é diferente do sujeito, ou seja, a desumanização passa por retirar dele a condição de artista.

A educadora Elyse Pineau (2010), também em diálogo com os enfoques da educação libertadora proposta por Freire, enfatiza que a sala de aula é um espaço potente onde os corpos performatizam seus valores sociais. Assim, é também um espaço igualmente potente para a experimentação, para o ensaio de novas performances que podem se estender para outros espaços da existência desses corpos (PINEAU, 2010, p. 109). A autora argumenta que “ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos” (PINEAU, 2010, p. 104). Para ela, as ideias e práticas da performance, em conversa com a educação, poderiam identificar os padrões sistemáticos de comportamentos, que indicam as tradições que são mantidas e/ou obscurecidas pelas agendas e premissas políticas que as sustentam (PINEAU, 2013, p. 47).

Gilberto Icle (2013) também destaca que a performance se refere a temas fundamentais para a educação. Um desses temas, segundo o autor, é a possibilidade de pensar para além das demarcações compartimentalizadas de especificidades, horários, hierarquias de conhecimentos dos currículos que se circunscrevem em campos de saber e, conseqüentemente, de poder (ICLE, 2013, p. 14). Segundo o autor, os modelos de currículos, tanto os formais quanto os existentes em processos culturais, “silenciam tudo aquilo que está fora do modelo-padrão mais aceito e hierarquicamente colocado como o normal” (ICLE, 2013, p. 19). Ainda, segundo Icle (2013), a performance se apresenta como experiências coletivas nas quais se rompe a concepção de que os conhecimentos são processos individuais.

Para Christopher Small (1999), com a ideia de musicar, os significados de uma performance musical são as relações que se estabelecem entre os sons e as pessoas que se envolvem nas atividades ligadas à música, conectando-se com as relações que essas pessoas estabelecem com o mundo de maneira mais ampla (SMALL, 1999, pp. 6-7). O autor considera que a música não é um produto e sim uma atividade realizada por um conjunto de pessoas, sendo assim, um processo relacional que envolve uma trama de ações que traduzem pensamentos e formas de conhecer e imaginar o mundo. Essa ideia se contrapõe à noção de obra, que exclui as relações e as teias sociais que envolvem o fazer musical e concentra-se na comunicação entre compositor e ouvintes, neutralizando a participação do performer (SMALL, 1999, pp. 2-3).

Carlos Kater (BIAZON; KATER, 2020) também chama a atenção para os aspectos relacionais da música, colocando o olhar sobre as pessoas dos professores e dos estudantes, não se restringindo apenas as ideias de formação técnica e musical. Considera que o educador necessita trilhar um caminho sobre si mesmo, distinguindo qual de seus pequenos “eus” atua a cada instante nas aulas (BIAZON; KATER, 2020, p. 16-17). Argumenta que o educador precisa estar consciente de suas atuações e evitar a repetição de pequenas violências estruturais que acontecem nos espaços sociais (BIAZON; KATER, 2020, p. 16-17).

A ideia de Kater ressoa com as concepções de proposição de Lygia Clark, que podem ser estendidas para as atuações dos professores. As proposições, segundo Clark (1965) são atividades constituídas pelo ato performático do sujeito artista espectador, pelo movimento artístico, e não por algum determinado resultado final destinado à exibição ou apreciação. As pessoas que sugerem esses atos performáticos são os propositores. O propositor abdica temporariamente de sua personalidade e auxilia o participante “a criar sua própria imagem e a atingir, através dessa imagem um novo conceito de mundo” (CLARK, 1965, p. 28).

### **3 Entrevistas com os professores**

As entrevistas com os professores interlocutores da pesquisa ocorreram por videoconferência no segundo semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021. Posteriormente foram transcritas em um caderno com paginação à parte. Os seus objetivos eram conhecer quais os princípios adotados pelos professores para elaborar as atividades pedagógicas, como os professores se relacionam com esses princípios, como estes são aplicados nas atividades das aulas de violoncelo e conhecer as formações e algumas das ideias dos interlocutores em relação à performance, educação musical, músicas e seus musicares. A medida que se desenrolavam as entrevistas, os professores abordavam assuntos transversais às questões estipuladas previamente, contando episódios de suas histórias de vida, seus sonhos, desejos, anseios, e formas de vivenciar o mundo.

Neste texto, destaco alguns pontos ressaltados pelos professores: formação; formatos e estruturas das aulas; atividades que desejam incluir em suas abordagens; e as principais referências para exercer as funções docentes. Em relação à formação foi apontado por eles que a escolha por dar aulas não aconteceu, necessariamente, direcionada pelo curso universitário, mas pelos acontecimentos da vida e pelas demandas do mercado de trabalho. As situações mais citadas foram a falta de professores nas cidades onde residiam, o que os impulsionava a cumprir essa função para auxiliar estudantes mais iniciantes; a falta de

empregos em outros setores, como os setores orquestrais; e a necessidade de complementação de renda.

Os professores iniciaram na função docente e aprenderam a realizá-la no dia a dia, mesmo os que tinham em sua escolha universitária o curso de Licenciatura. Realizaram, ainda, formações específicas e aulas paralelamente ou após suas formações universitárias, a fim de aprimorar suas atividades. Apenas dois professores, dos doze entrevistados, ressaltaram que a formação universitária direcionou suas abordagens docentes. Um desses professores, no entanto, admite que foi necessário realizar ajustes em relação às abordagens desenvolvidas no seu curso de Graduação.

Ao serem perguntados sobre as estruturas, formatos e ideias empregadas em suas aulas para estudantes iniciantes de violoncelo, as respostas revelaram que as aulas vêm sendo homogeneizadas e que vêm sendo aplicadas ideias, muitas vezes, contrastantes com as ideias de música e de educação, e com o musicares dos próprios professores e estudantes. Uma professora, por exemplo, apresentou em seu relato uma dificuldade enfrentada. Segundo ela, no espaço musical no qual atua é necessário que os professores realizem um planejamento das aulas de todo o semestre letivo sem antes conhecer a turma, as dificuldades e facilidades, gostos musicais, experiências e vivências dos estudantes.

Ela descreveu, também, as formas encontradas para suprir essas dificuldades, por exemplo, abordando técnicas básicas que se adequam a qualquer repertório, deixando espaço para as especificidades de cada turma e de cada estudante. Essa professora contou que gostaria de incluir mais atividades criativas em suas aulas, porém essa inclusão se tornava difícil em função da dinâmica de apresentações públicas desse espaço musical.

Outro professor entrevistado também relatou que adotava as questões técnicas como eixo de trabalho. Ele não considerava essa a única forma possível de trabalho, mas acreditava que era necessário utilizá-la para fornecer ferramentas para os estudantes transitarem em meios que ele acreditava que farão parte em seu futuro musical. Em contrapartida, ele argumentava que esse processo possibilitava a utilização de diferentes métodos de ensino do violoncelo. Esse professor indicava que gostaria de articular suas aulas com uma visão etnográfica da música, mas considerava que, em função da preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, outras abordagens se tornavam prioridade.

Uma terceira professora entrevistada relatou que utiliza o método *All for Strings*, empregado pelo espaço musical no qual ela realizava suas funções docentes. Em contrapartida, ela mesma considerava o método maçante, por não incluir nenhum tipo de repertório e se concentrar apenas em exercícios técnicos. Sem desconsiderar a importância do processo

empregado, ela apontou que gostaria de incluir repertórios do cancioneiro infanto-juvenil brasileiro em suas aulas.

Nos exemplos relatados, percebemos que as abordagens utilizadas seguem determinada padronização, com ênfase em questões técnicas em detrimento de abordagens musicais e não levando em consideração os musicares dos estudantes e dos professores. Ao serem perguntados sobre quais músicas gostavam de escutar, onze dos doze professores entrevistados relataram que gostam de “música popular”, porém, esta não faz parte das abordagens que desenvolvem. Seis, dos doze professores, relatam que procuram abordar música popular com seus estudantes, porém, privilegiam músicas do cancioneiro infanto-juvenil da tradição oral brasileira, músicas que estão fora dos contextos atuais dos estudantes.

Apenas três professores entrevistados apontaram que utilizam repertórios escolhidos pelos estudantes, fazendo uma mescla com os repertórios escolhidos por eles próprios. No entanto, são apontados apenas os repertórios, excluindo-se os processos relacionais que envolvem os musicares que os permeiam. Um professor utiliza, ainda, atividades de criação em suas abordagens. Os demais professores apontaram que utilizam propostas estandarizadas como os métodos Suzuki, Dotzauer, Lee, e *All for Strings*.

Todos os doze professores, no entanto, relataram que gostariam de incluir abordagens diversas em suas aulas. Se destacam, além das já citadas, as ideias de fazer mais conexões com as realidades dos estudantes e incluir repertório de música brasileira. São apontadas, também, a inclusão de atividades de composição, atividades ligadas à história da música, atividades de experimentação sonora, apreciação musical e atividades com acompanhamento harmônico. Além disso, é enfatizada a importância das práticas musicais coletivas tanto nas aulas como em grupos instrumentais.

Quando perguntados sobre quais eram as suas referências para realizar as suas atividades docentes, a grande maioria citou o nome de professores de violoncelo, um total de dez entre os doze professores entrevistados. Oito deles responderam que eram os seus próprios professores de violoncelo. Sete enumeraram, também, outros professores desse instrumento. Sete professores também citaram violoncelistas como fontes de inspiração, sendo que desses sete, cinco citaram Yo-Yo Ma. Os violoncelistas citados como referência são músicos que possuem uma performance exuberante.

Apenas dois professores entrevistados citaram o nome de educadores musicais. Dois deles citaram Murray Schafer, um citou Keith Swanwick, e um citou a educadora brasileira Cecília Cavalieri. Um professor citou o Método Suzuki, e um citou a proposta de ensino de instrumentos de cordas de Paul Rolland. Um professor ainda mencionou o compositor Johan

Sebastian Bach e outro, o compositor brasileiro Sílvio Ferraz. Um professor também relatou que os seus estudantes são referências para a elaboração das suas propostas de ensino. Uma professora considerou também um livro de Carlos Pietro como uma referência imagética.

#### **4 Discussão**

É possível destacar alguns pontos de reflexão nas falas dos professores. Um desses pontos, que acredito ser fundamental, é que possibilidades de atuação desses professores vêm sendo silenciadas, quase sempre, pelos modelos neoliberais assumidos pelos espaços musicais. Os professores demonstraram um certo desconforto em relação à necessidade de abdicar de suas ideias de música e de educação para responder às necessidades e demandas inerentes a esse modelo. É possível perceber nas entrevistas realizadas que as propostas utilizadas pelos professores nem sempre coincidem com suas ideias atuais e propostas futuras. No entanto, os professores têm assumido a atuação de performances reduzidas de suas possibilidades para adequar-se a determinadas propostas e ideias previamente concebidas pelas estruturas educacionais do sistema ficcional vigente (BOAL, 2009).

O que as entrevistas indicam, também, é que a precarização da remuneração das atividades musicais de instrumentistas orquestrais, também em função do modelo neoliberal, leva muitos desses instrumentistas a assumirem a função docente como forma de subsistência, sem ter sido essa uma escolha deliberada. Essa precarização vai contra o ideal romântico estabelecido pelo senso comum e reforçado por algumas pessoas da própria área musical de que o músico, sobretudo de instrumentos orquestrais, é uma pessoa distinta da grande maioria da população e que faz parte de uma certa elite financeira. Esse ideal romântico, também como parte da realidade ficcional, vem se mantendo por meio da separação dicotômica que distingue artistas de não artistas, ideia oposta às considerações de Boal e Clark.

Apesar da precarização das atividades docentes dos professores de instrumentos musicais, construída e mantida pelas estruturas sociais, a grande maioria deles citou seus próprios professores de violoncelo ou outros professores como referência para suas práticas. Essa forte referência indica que a performance dos professores ressoa como configuração das performances dos estudantes, e, assim, é necessário um olhar sobre elas. Além disso indica que são necessários cuidado e atenção nas atuações e proposições oferecidas aos estudantes, como veículo de construção do pensamento estético e reflexivo (BOAL, 2009).

Essas atuações, assim como as demais atividades da vida, também fazem parte da espetacularização social e estão sujeitas às máscaras sociais de comportamento (BOAL, 2009). Assim, caso sejam condicionadas a determinados padrões de compartimentalização do

conhecimento, podem ser igualmente condicionantes à repetição desses mesmos padrões. Sendo os professores performers os formadores de novos professores performers, é urgente nos apropriarmos da riqueza de possibilidades com que se constituem as práticas de performances e suas relações com a educação para criarmos espaços onde possam ser desenvolvidas como proposições de novas vivências.

As entrevistas apontaram também que a adoção tardia da função docente, até mesmo pela romantização da figura do artista instrumentista, acaba por retardar a percepção dessa como a de professores propositores performers. Assim, a valorização desse fazer e o reconhecimento dele como linguagem artística e expressiva também acontecem tardiamente. Essa abordagem, no entanto, já vem sendo adotada por professores das artes visuais que consideram a função do professor como mais uma das formas possíveis de expressar-se artisticamente, como uma especificidade.

A ideia de professor propositor, em ressonância com Clark (1965) e Kater (BIAZON; KATER, 2020), não corresponde a enaltecer esse papel ou pensá-lo como o centro da educação. Em contrapartida, indica percebê-lo como fundamental a esses processos, e assim, é necessário que se estabeleça uma rede de cuidados coletivos para com a pessoa do professor. Como forma de cuidados coletivos, incluem-se escutar suas demandas e ideias de música, incorporar seus musicares, ao contrário de percebê-lo como um intermediário entre os princípios pedagógicos estabelecidos pelos espaços musicais e os estudantes, o que neutralizaria sua posição de performer, conforme abordado por Small (1999).

Por outro lado, algumas vezes, pode ser assustador nos encontrarmos na posição de propositor e percebermos nossas performances ressoando nos estudantes, por reconhecermos que somos vulneráveis e falíveis. Sendo assim, é necessário assumirmos essa potência, compreendendo nossa atuação como parte dos processos que permeiam as subjetividades humanas. Uma das questões emergentes, por exemplo, é pensar de que maneira as atividades musicais fazem parte da escolarização e estariam domesticando os corpos e delimitando formas de agir, alocando-os conforme determinadas hierarquias de poder (ICLE, 2013).

É possível perceber que os estudantes, sobretudo crianças e jovens, adotam determinadas corporalidades, condicionadas ao que entendemos como a corporalidade do músico instrumentista. Sendo assim, abrem mão de suas corporalidades infantis e juvenis para assumir determinados padrões de comportamento, muitas vezes criados em outras épocas e geografias. Nesse mesmo sentido, algumas vezes percebemos que os professores performers assumem as corporalidades e as formas de relacionar-se com o outro que julgam ser as

adequadas para essa função, abrindo mão de suas próprias existências e dos saberes registrados em seus corpos e que fazem parte de seus musicares.

Como professores, ao abdicarmos da escolarização das corporalidades, podemos pensar os sujeitos dos processos educacionais como autônomos e conscientes para não assumir máscaras sociais impostas por terceiros (BOAL, 2009). Também abdicamos da ideia dicotômica corpo x mente. A compreensão de que os diferentes espaços de educação musical não são neutros e que abarcam diferentes corpos e seus conflitos nos faz pensar esses espaços como de aprendizagem e de performance dos valores sociais dos que neles transitam. Ao nos deparamos com os conflitos e fricções inerentes a esses corpos, suas performances nesses espaços funcionam, muitas vezes, como laboratórios que permeiam a vida, possibilitando exercitar, optar e realizar diferentes futuros (SCHECHNER, 2006).

Por essas considerações apresentadas, compartilho com a comunidade acadêmica a necessidade da efetiva valorização da pessoa do professor de instrumento musical, considerando essa atuação enquanto performance, como linguagem e expressão artística. Assim, esses professores não se alocariam em uma espécie de limbo, no qual ora se identificam enquanto performers e ora enquanto educadores. Na configuração desse musicar, tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar.

## **5 Considerações finais**

As considerações apontadas neste texto se configuram como potencialidades. Minha intenção é que não ocupe lugar apenas na subárea de Educação Musical, escolhida para a submissão nesse VII SIMPOM, reforçando supostas dualidades, mas que o debate de suas ideias possa ser expandido e atualizado. Como parte desse debate, instigo que os leitores possam considerar as performances musicais sob os pontos de vista artísticos e antropológicos, pontos que conversam e estão intrinsecamente ligados a elas, na intenção de romper com as dicotomias aparentes.

Também reforço a importância de pensarmos em conjunto com autores e artistas que não apenas da área musical. Compreender a música enquanto atividade relacional implica perceber o ser humano como integral, no qual as subdivisões entre manifestações artísticas são apenas parte da realidade ficcional. Investigar corporalidades e subjetividades sob distintas formas de manifestação é um caminho possível para o não desmantelamento do sujeito em frações compartimentalizadas.

Por fim, enfatizo novamente a ideia de professor propositor como musicar e linguagem artística e expressiva. A performance do professor, por si só, já se configura como

musicar e expressão dessa linguagem. No entanto, é preciso que este esteja integrado como pessoa, e não fracionado em distintas partes, nas quais apenas uma forma de atuação é possível. Apropriar-se dessa ideia viria a reforçar práticas já realizadas e práticas que necessitam ser incorporadas nos processos de educaçãoperformanceproposição musical. Ela indica que as aparentes divisórias entre as subáreas as enfraquecem enquanto processo e provocam rupturas na construção do conhecimento estético e sensível dos sujeitos nelas envolvidos.

### Referências:

BIAZON, Stênio; KATER, Carlos. Encontro com Carlos Kater: vida em movimento e “A Música da Gente”. *Revista Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, p. 7-29, 2020.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2009.

BORGES, Renato Pereira Torres. Conceitos para falar de pesquisa na área de Música. In: VI SIMPOM, 6, 2020, Rio de Janeiro, *Anais...*Rio de Janeiro, 2020, p. 753-762.

BORGES, Renato Pereira Torres. *Repertório musicológico: conceituação e aplicações contemporâneas na pesquisa em música no Brasil*. Rio de Janeiro, 2019. 343 f. Tese (Doutorado em música) - Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BORGES, Renato Pereira Torres. Conceitos para falar de pesquisa na área de Música. *Debates*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 72-87, 2021.

CLARK, Lygia. A propósito da magia do objeto. In: CLARK, Lygia. *Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. p. 25-26.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

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

PINEAU, Elyse. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre: v. 35, n. 2, p. 89-113. 2010.

SCHECHNER, Richard. 2006. “O que é performance?” In: SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. 2 ed. New York & London: Routledge, p. 28-51.

SMALL, Christopher. El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, n. 4, p. 1-16, 1999.

TAYLOR, Diana. Introducción. Performance, teoría y práctica. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. *Estudios Avanzados de Performance*. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política; New York University: Tisch School of the Arts, 2011. p.7-30.