

Relações entre o conceito de *Performance* do professor e as práticas educativas presentes na Proposta Musicopedagógica CDG

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

Clarissa de Godoy Menezes

Universidade Federal da Bahia – cla110581@caef.ufbrs.br

Resumo: O trabalho aqui apresentado sob a forma de um ensaio trata de estabelecer uma aproximação teórica entre o conceito de *performance* do professor e as práticas de ensino de música presentes na Proposta Musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente especificamente concernentes à formação do professor de música para atuar na Educação Básica. Para tanto, toma-se como referências teóricas os Estudos de *Performance* desenvolvidos por Schechner e Turner; e os trabalhos de Pereira que apresentam leituras teóricas ampliadas do termo *performance* e suas relações com a educação.

Palavras-chave: Proposta Musicopedagógica CDG. *Performance* docente. Ensino de música na Educação Básica.

The relationship between the concept of teacher's Performance and the educacional practices in the CDG Musicopedagogical Proposal

Abstract: This essay aims to establish a theoretical approach between the concept of teacher's Performance and music teaching practices in the CDG Musicopedagogical Proposal specifically regarding the music teacher's education to act in Basic Education. Performance Studies developed by Schechner and Turner are used as theoretical references; as well as Pereira's theoretical work that widen the concept of performance and its relationship with education.

Keywords: CDG Musicopedagogical Proposal. Teacher's performance. Music teaching in Basic Education.

1. Introdução

“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.” (Rainer Maria Rilke)

Apresenta-se aqui um recorte de pesquisa realizada em nível de Mestradoⁱ que trabalha com o conceito de *performance* do professor. O trabalho é o resultado de minhas vivências como *atuadora* na e da Proposta Musicopedagógica CDG - Cante e Dance com a Genteⁱⁱ, e da consequente necessidade de compreender-me como professora de música nos contextos em que atuei e atuo na e com a referida proposta, que passarei a chamar, a partir deste momento, de *CDG*. Com o intuito de situar o leitor, inicio narrando brevemente a história de como vim parar aqui, buscando estabelecer relações com a temática da pesquisa e com os referenciais teóricos que utilizo.

Como estudante do curso de música da UFRGS tive meu primeiro contato com o *CDG* em 1999, em uma disciplina denominada Repertório para a Escolaⁱⁱⁱ. Aos 18 anos de idade, sem saber o que era atuação docente na escola, pouco pude compreender de suas relações com a escolha e a prática de repertórios para salas de aula, sobretudo (mas não apenas), do ensino regular. Determinadas atitudes musicopedagógicas da professora da

disciplina me causaram estranheza, cabe registrar, como, por exemplo, a extrema valorização da Expressão sobre qualquer outro elemento musical^{iv}. Não entendia a atuação exultante da professora em apresentar resultados de registros sonoros, leia-se, gravações com crianças em idade escolar que, no meu pensar musical de então, não primavam pela rigorosa técnica nem precisão, sobretudo de afinação! Em suma, não compreendia estar diante de uma outra proposta estética. Para Pereira (2010), o juízo estético se define “historicamente; ou seja, em conformidade a um contexto histórico e cultural específico, que molda, inclusive, a sensibilidade, tornando-a, por conseguinte, uma determinada” (PEREIRA, 2010, p. 145).

Em 2002, já ao final do curso de Licenciatura, mas ainda com enorme inquietação sobre minha existência como professora, participei da montagem de um musical escolar de Natal criado com base nos princípios musicopedagógicos do *CDG*^v. Naquele momento, pude perceber a existência de um *jeito de fazer*, um *jeito de agir* pedagógico, ora semelhante, ora totalmente contrastante com o que havia visto e vivido como estudante de um curso de Licenciatura até então. Se em momentos reconhecia forte influência pedagógica de teorias comportamentais, em outros observava total identificação com teorias cognitivas... Não bastasse a prática de diferentes teorias de aprendizagem, todo este fazer pedagógico estava permeado por um modo de agir, um conjunto de ações, um *algo* que não sabia identificar ou explicar, mas que sentia ser! Turner *apud* Pereira (2010) define esta situação de acontecimento como o *límen*:

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, o que descentra, é o *intermédio* (PEREIRA, 2010, p. 150).

A partir deste acontecimento, desta experiência estética transformadora que foi a participação no musical, percebi/ senti a existência de um outro jeito de atuar no campo do ensino de música. Ao propor uma educação musical baseada na abordagem multi-modal, que “propõe uma musicalização que integra sentidos, memória, compreensão, emoção e criatividade simultaneamente elaborados dentro do repertório e da técnica”, Coelho (1991) salienta que, conforme a professora que desenvolveu esta abordagem, em sua obra voltada ao ensino de piano em grupo, Marion Verhaalen, “*o método está no professor e é o professor*”. Esta afirmação pode nos indicar uma aproximação com os *Estudos de Performance*, desenvolvidos por Schechner, para quem a

Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mente corpo emoção – tomá-los como uma unidade. Os

Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão (SCHECHNER, ICLE e PEREIRA, 2010, p. 26).

Nos anos subsequentes vivenciei muitas formas de atuar nesta proposta^{vi}. Em observação empírica posso afirmar que aquele *jeito de ser* sempre estava lá. Destaco, a seguir, duas passagens nesta experiência que se tornam fundamentais para a constituição deste trabalho de aproximação teórica entre o conceito de *performance* docente e o *CDG*.

A primeira passagem que destaco ocorreu durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Especialização em Artes e Educação Física na Educação Básica, em que pesquisei sobre o *Perfil e Papel do Tutor no Programa Pró Licenciatura Música da UFRGS (PROLICENMUS)*^{vii}. Para realizar o trabalho, foi necessário estudar o modelo de tutoria do PROLICENMUS. Conforme pude constatar, o modelo apresentado inicialmente no projeto do curso sofreu adequações, necessárias para adaptar a realidade encontrada às exigências legais previstas no âmbito do MEC. Destas transformações necessárias, emergiu a utilização da metáfora ator/ personagem^{viii}. Segundo esta proposta, o ator seria aquele que realizaria as ações da personagem. Uma vez que não havia suficiente qualidade nem quantidade de atores para realizar as ações, utilizou-se a metodologia da itinerância de papéis, presente nos fundamentos do *CDG*. Conforme destaca NUNES (2005, p. 18): “É fortemente recomendável que as crianças se revezem em tais atividades. Da mesma forma, é importante que elas se alternem, também nos diversos papéis, de tal forma que todas sejam capazes de executar todos eles, cada uma conferindo a eles suas características pessoais e seus gostos”. Isto é, a personagem tutor é executada por diversos atores (pessoas contratadas para atuar como tutores), dependendo da necessidade e das habilidades de cada um e do contexto em que a situação se apresenta. A atuação será tão bela quanto as habilidades que o ator tiver para desempenhar o papel, assim como a existência da personagem será mais ricamente diversa, quanto mais tutores tiverem atuado no papel.

A partir desta compreensão inicial do tutor como uma personagem, passei a me questionar se (e posteriormente agir como se) esta atuação não seria uma forma de *performance*. A descoberta da compreensão da dimensão performática de atuação transformou minha prática docente em todos os âmbitos (como tutora, na apresentação de trabalhos científicos, na elaboração de vídeos interativos de aprendizagem...). Schechner (2010) corrobora esta compreensão do ato performático como mais amplo do que apenas aqueles que se constituem no palco (dança, teatro, música) ao afirmar que cada “trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados” (SCHECHNER, ICLE e PEREIRA, 2010, p. 29).

A segunda passagem que destaque ocorreu no decorrer de minha atuação como tutora do curso de Licenciatura em Música - modalidade EAD da UFRGS (PROLICENMUS), cujo Projeto Pedagógico está baseado no *CDG*, cumprindo a função de co-autora das Unidades de Estudo do eixo de Execução Musical de sua Matriz Curricular. Neste período, foi-se tornando evidente para mim a importância da construção de uma noção musicopedagógica eminentemente expressiva nos alunos do curso. Desde o meu primeiro contato com o *CDG*, agora já há mais de dez anos, sempre observei como latente, para a autora da proposta, esta preocupação com desenvolver a capacidade expressiva daqueles que estivessem atuando na e com a proposta^{ix}. Sobre a relação entre performance e expressão, Turner *apud* Pereira (2007) afirma que “performance tem a ver com expressão, no sentido mesmo do ato de espremer, pressionar, trazer para fora, exprimir; resultando dessa ação sentidos (dados e produzidos) propícios e correspondente à evento, à acontecimento, à experiência da origem” (PEREIRA, 2007, p. 61).

O que pude observar em minha formação como tutora, que incluiu a participação como co-autora das unidades de estudo das interdisciplinas do eixo de Execução Musical do *PROLICENMUS*, é que este eixo apresenta uma concepção ampliada do termo “execução musical”, pois considera tanto a dimensão performática musical, quanto a dimensão performática pedagógica na formação deste professor de música.

Conforme apresentado nesta introdução, a experiência – no sentido apresentado por LARROSA (2002) – pela qual estou passando desde que conheci o *CDG*, trabalhando sob orientação da autora da proposta, indica que esta proposta de ensino de música e formação de professores dialoga com a dimensão expressiva, portanto dentro do contexto apresentado neste trabalho, performática, daquele em que nela estiver atuando.

2. Esclarecimentos Metodológicos

Em termos metodológicos, trabalha-se paralelamente a identificação das estruturas^x presentes no objeto estudado e o estudo da literatura teórica proposta. Concomitantemente, realiza-se a ampliação de estudos teóricos sobre as teorias de *performance* e estudos pertinentes à Proposta Musicopedagógica *CDG*^{xi}.

Ciente de que a discussão aqui apresentada ainda é preliminar, destaca-se a escolha da realização de um ensaio. Portanto, esta forma de aproximação do objeto de estudo e suas articulações com a literatura estudada deve ser lida como um ensaio para uma *performance* acadêmica capaz de se transformar continuamente:

O ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente realizar diferentes futuros. Obviamente, utilizamos o ensaio nas artes da performance mais que em qualquer outro lugar. Um pintor pode pintar sobre uma tela ou revisar suas pinturas de alguma forma – mas não completamente, tal como acontece com um ator (músico, dançarino), que pode modificar inteiramente o que está sendo feito. Um romance, uma vez feito, está feito. Todavia, uma performance nunca se acaba (SCHECHNER, ICLE e PEREIRA, 2010, p. 27).

Como foco para a discussão dos resultados obtidos até o momento, apresenta-se um recorte das proposições apresentadas no Eixo de Execução Musical do PROLICENMUS dando ênfase ao processo de composição de canções escolares^{xii}.

3. *Performance* e o Eixo de Execução Musical no PROLICENMUS^{xiii}

O Eixo Execução Musical teve por função fomentar a prática, assim como as discussões teóricas, relacionadas à execução musical efetiva do professor de música (NUNES, 2007). Nisto, incluem-se *performances* individuais e coletivas de canto acompanhado de instrumento harmônico, preparação e diálogo sobre a *performance* do professor-aluno em sala de aula. As aulas deste eixo incluíam, tanto no conteúdo, quanto no material de apoio das Unidades de Estudo, exemplos de vídeos retirados de portais de vídeo, assim como partituras e áudios produzidos pela equipe da interdisciplina (*ID*) e vídeos interativos de aprendizagem também produzidos pela própria equipe da *ID* em colaboração com equipes que atuavam com outras *IDs* no curso^{xiv}.

Após proporcionar vivências contemplativas estéticas e conteúdos relacionados a práticas de *performance* (espetáculos musicais, cinema, circo, teatro, dança, etc.) e composição de canções escolares nos dois primeiros anos de curso, no segundo semestre de 2010, as *IDs* de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares propuseram novamente^{xv} atividades de criação de canções escolares *CDG*. Entretanto, a dinâmica de criação deixou de ser individual e passou a ser coletiva e colaborativa, em grupos de até dez alunos. Com isso, foi possível que a equipe acompanhasse o desenvolvimento das canções e oferecesse devolutivas mais frequentes, que contemplassem tanto a criação da canção em si, quanto a *performance* musical dos alunos em relação a estas canções. As canções, sendo construídas em grupos, também fomentaram discussões sobre como lidar com as diferentes intervenções de cada aluno na criação coletiva, ou seja, ao mesmo tempo em que os alunos eram incitados a criar, eram orientados a compreender as dinâmicas presentes em situações de criação coletiva. Esta forma de atuação pedagógica é própria do *CDG*, que considera a canção escolar como, ao mesmo tempo, obra aberta “ (...) que mesmo realizada com prioridades pedagógicas, mantém seu compromisso com a expressão da Arte em seu tempo e seu contexto” (NUNES, 2004, p.263) e estrutura fixa que deve

ser capaz de suportar a interferência de todos “(...) também na finalização de sua composição e não apenas em seu processo de interpretação, sem que com isso a ideia inicial seja sacrificada e sem que a produção original perca sua consistência nem identidade” (NUNES, 2005, p.15). Ao falar do processo composicional de canções escolares, podemos ver reafirmado, em Nunes (2004), a proposição da estrutura como suporte para a interferência de todos:

Na forma CDG, as crianças são participantes ativas do processo de criação: os temas e/ou o tratamento musical dado a eles emergem daquilo que cada uma identifica em si e em sua comunidade com relação a preferências, capacidades, expectativas e imaginação. E, principalmente, àquilo que, num determinado momento, é capaz de perceber e executar com êxito (NUNES, 2004, p. 258).

Os Princípios Composicionais apresentados aos alunos no eixo de Execução Musical propõe a criação (e prática) da canção escolar partindo das intenções do texto, ou melhor, do que se quer comunicar com a canção, aliando o sentido textual ao sentido musical e corporal passível de ser expresso através dos parâmetros musicais. Nas palavras de Pereira (2010)

O ato pedagógico é um ato expressivo, e como tal, não passível de ser modulado, administrado (ao menos não deveria sê-lo) de acordo com métodos e ideais que não levam em conta sua natureza, ou seja, a natureza da expressão: o corpo, a presença, o estar sendo aí, sendo por estar. O ato pedagógico como ato expressivo expressa um existente, um presente, um ser-aí que se oferece ao jogo e à contemplação dos indivíduos, que interage. (PEREIRA, 2010, p.140).

Desta intersecção, cria-se uma *forma de fazer*, um *jeito de comunicar* que, segundo pude observar durante os anos em que atuo no *CDG*, e se pode depreender da leitura de Nunes (2004), esta forma de atuar do professor de música relaciona: a) interesse como critério de seleção para a participação na ação pedagógica, seja ela a montagem de um musical ou até o desenvolvimento da proposta em si; para isso, criam-se b) estruturas que suportam as ações e intervenções de todos; com isso, garante-se um c) tempo/ espaço para que as pessoas se revelem; oportunizando aos participantes a capacidade de se desenvolverem e desenvolverem ideias; d) paciência para que fatos ocorram e “tolerância ao caos” (NUNES, 2012a); fomentado pela constante vivência do estar no lugar do outro, ou seja, e) itinerância de papéis.

Desta maneira, o ato pedagógico, já entendido e situado como ação performática que busca expressar, deixa de ser um fim em si mesmo, como se poderia pensar a relação que se estabelece entre obra-intérprete-ouvinte, e passa a ser, no contexto da sala de aula *CDG*, uma obra-professor-aluno. A obra, neste caso, é aberta, de maneira que o professor deverá atuar como criador, proponente e intérprete, que dê suporte às manifestações musicais dos alunos, os quais, por conseguinte, serão ouvintes ativos, ou seja, também intérpretes, proponentes, criadores desta obra aberta. Chama-se a atenção, contudo, para o conceito de intérprete apresentado pelo *CDG*, uma vez que a obra se dobra ao intérprete e não o

contrário! (NUNES, 2004; NUNES, 2005). Se considerarmos que a “Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez.” (SCHECHNER, ICLE e PEREIRA, 2010, p. 34) então poderemos compreender o jogo de cena, o roteiro aqui apresentado, criado com base no CDG, como ato pedagógico performático.

Referências:

COELHO, Helena Wöhl. Educação Musical numa Abordagem Multi-Modal, *Cadernos de Estudo - Educação Musical*, n.2/3, fev./ago., 1991. Disponível em <http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/abordagem_multimodal.htm>. Acesso em 15 Out. 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, abr., 2002.

NUNES, Helena Müller de Souza. O musical escolar CDG como moldura de educação musical, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, número 9, 2003. p. 55-63.

_____, Helena de Souza. Curupira – um espírito indígena na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10º, 2004, São Luís. *Folclore, turismo, tradição e modernidade*. p. 253-267.

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

_____, Helena de Souza (org.). *Manual do Aluno do Curso de Licenciatura em Música em Música à Distância*. UFRGS e Universidades Parceiras, Porto Alegre: 2007.

_____, 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, 2012a.

_____, Helena de Souza (org.). *EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012. volume 1.

MENEZES, Clarissa de Godoy.; NUNES, Helena de Souza. Primeiras Considerações sobre o Perfil e o Papel do Tutor no Programa Pró-Licenciatura Música. *Revista RENOTE - Novas Tecnologias na Educação*. V. 7 Nº 2, outubro, 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13736>. Acesso em 15 Out. 2011.

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

_____, Marcelo de Andrade. *Os usos da palavra*. Porto Alegre, 2007. 102f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

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

ⁱ Mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia, sob orientação de Helena de Souza Nunes.

ⁱⁱ Esta proposta foi desenvolvida em tese de doutoramento por Helena Wöhl-Coelho, atualmente citada bibliograficamente como Helena de Souza Nunes. Segundo Nunes (2003), a proposta se originou "de uma experiência prática quase casual entre 1991 e 1994" (NUNES, 2003, p.59), tendo "sua fundamentação musicopedagógica e sua coerência com a realidade brasileira cientificamente estudada entre 1995 e 1997" (*ibidem*). "Esta proposta propõe um modelo de Musical com os seguintes componentes: a) espetáculo cujos intérpretes sejam, prioritariamente, crianças e adolescentes, mas também pessoas da comunidade em geral, como seus pais, irmãos e amigos, todos artistas amadores; b) espetáculos a tal ponto estruturados por adultos e abertos para as crianças, que possam ser revividos/reinventados a cada nova apresentação, com garantia de êxito no produto final; c) CD contendo o repertório e seus respectivos acompanhamentos instrumentais, para que as canções possam ser repassadas mesmo por grupos e/ou em situações de ensaio onde não existam músicos acompanhadores; d) cancionário com as melodias, os textos e as cifras para acompanhamento; e) vídeo, onde as coreografias básicas são descritas e ensinadas; f) financiamento desses produtos feito através das leis de incentivo à cultura; e g) divulgação e veiculação pela mídia" (*ibidem*, p. 60).

ⁱⁱⁱ Esta disciplina foi ministrada pela profa. autora do CDG.

^{iv} Sobre a questão da relação entre a interpretação e a expressividade na canção infantil ver Nunes (2004; 2005).

^v Nunes (2004) descreve o processo de criação do musical CDG, no que é possível constatar, a partir da leitura do texto, um caráter eminentemente coletivo.

^{vi} Sempre sob orientação e supervisão da autora da proposta atuei no CDG participando do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Proposta Musicopedagógica CDG (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, 2002 até o momento), montando musicais escolares, ministrando oficinas para professores, realizando TCC de curso de Especialização com temática relacionada ao CDG e, finalmente, a partir de 2008, elaborando (em autoria colaborativa, sob coordenação da referida autora) unidades de estudo e acompanhando aos alunos, como tutora, no curso de Licenciatura em Música - modalidade EAD da UFRGS.

^{vii} O curso que atualmente chamamos de Licenciatura em Música EAD também é identificado pelo programa do Governo Federal que o subsidia: Pró Licenciaturas, gerando a sigla PROLICENMUS e também com a forma menos utilizada atualmente para definir a modalidade dos cursos a distância da UFRGS: Licenciatura em Música – modalidade EAD.

^{viii} Ver Menezes e Nunes (2009).

^{ix} Além dos já citados textos de Nunes (2004; 2005), que tratam do CDG no âmbito da atuação presencial, para a compreensão do trabalho desenvolvido com o CDG em uma perspectiva da EAD, consultar Nunes (2012b).

^x A identificação das estruturas não se trata de um recorte dos dados, mas de uma ação metodológica que busca identificar e compreender os pontos pilares, que emergem da observação das ações e discursos recorrentes no eixo de Execução Musical e no CDG. Os pontos pilares estruturais do CDG estão citados na página 6 quando trato de elencar a forma de atuar do professor de música CDG.

^{xi} A articulação constante entre teoria e análise deve-se à compreensão de que aquela deve ser problematizada por esta. Essa forma de pensamento metodológico tem diversas consequências mutuamente constitutivas, dentre as quais destaco: a) a produção de sentido não é natural, mas histórica; o que implica b) a teoria não se constitui como um instrumento a ser aplicado diretamente a um objeto, como se houvesse uma relação de transparência entre teoria e prática; pois c) não há um método pensado aprioristicamente em relação ao objeto de estudo, ou seja, ele é construído de maneira conjunta com o recorte analítico proposto.

^{xii} Nunes (2004; 2005; 2012a) discute as características e os princípios para a composição de canções escolares.

^{xiii} O curso de Licenciatura em Música - modalidade EAD da UFRGS (PROLICENMUS) possuiu 11 polos localizados nas quatro regiões do Brasil, assim distribuídos: um polo no Rio Grande do Sul, três polos em Santa Catarina, um polo no Espírito Santo, quatro polos na Bahia e dois polos em Rondônia. A matriz curricular do curso esteve organizada a partir de cinco eixos: Estruturação Musical, Tópicos em Educação, Formação Geral, Execução Musical, e Condução e Finalização. Cada eixo possuiu interdisciplinas (IDs) que se relacionavam entre si, e com o restante do curso. Cada ID ofereceu uma Unidade de Estudo (UE) por semana, no total de quinze por semestre.

^{xiv} A produção destes vídeos nasceu da percepção da equipe da ID da dificuldade que os alunos tinham em compreender/ sentir/ agir sobre, através da descrição textual, as solicitações de criação musical e

pedagógica práticas. Tendo este eixo a preocupação em trabalhar com a formação da dimensão performática do professor-aluno e considerando que todo trabalho de “*performance* começa e termina no corpo” (o autor explica que quando fala de espírito ou mente ou sentimentos ou psiquê está falando de dimensões do corpo) (SCHECHNER, 1994, p. 132 tradução minha), os vídeos interativos de aprendizagem foram uma das formas que o eixo encontrou para fazer-se presente com este tema (*performance* do professor de música) aos alunos, criando um diálogo, subsidiado e fomentado nos fóruns de discussão que eram criados na plataforma de ensino, entre as *performances* apresentadas nos vídeos, as *performances* solicitadas aos alunos e as teorias trabalhadas nas *UEs*, oferecidas em forma textual.

^{xv} Atividades práticas de composição foram iniciadas na interdisciplina de Repertório Musicopedagógico B (2009/2).