

JERÔNIMO SÉRGIO DO NASCIMENTO

O PRAZER NA APRENDIZAGEM MUSICAL
ATRAVÉS DO INSTRUMENTO

RIO DE JANEIRO

1997

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. EM BUSCA DO PRAZER.....	3
2. A EDUCAÇÃO DO TALENTO.....	6
2.1. Aprender a aprender.....	6
2.2. Ensinar.....	7
3. ENSINO MODERNO E PÓS-MODERNO.....	8
3.1. Modernos.....	9
3.2. Pós-modernos.....	10
3.3. A linguagem musical contemporânea.....	11
3.4. Paisagem sonora.....	13
3.5. Motricidade/movimentos.....	14
4. O INSTRUMENTO.....	16
4.1. O que é tocar?.....	17
5. O PRAZER ASSOCIADO AO APRENDIZADO TÉCNICO.....	18
5.1. Plano e procedimentos.....	19
5.2. Tópicos: abordagem discutida.....	26
CONCLUSÃO – Anarquia: negação do princípio da autoridade.....	29
BIBLIOGRAFIA.....	33

INTRODUÇÃO

Há muito se ouvem depoimentos a respeito da desistência, do desinteresse de algumas pessoas na tentativa de aprender a tocar um instrumento. A sensação de prazer e bem-estar que a música proporciona, junto com a leveza e a sutileza dos movimentos do instrumentista durante uma execução, sucumbem tão logo o candidato se aproxima do aprendizado. Ainda assim, estes indivíduos são levados a experimentar, insistir, e por fim desistem, vislumbrando muito pouco da aventura que buscavam.

A primeira dificuldade surge diante de um obstáculo cultural: o mito do dom. Cultiva-se a idéia de que o talento é uma qualidade de nascença e de que é um privilégio próprio de uma classe social dominadora de recursos. Este arquétipo de apreciação musical – que nasceu quando a música existia para o deleite de “ouvidos nobres” ou intelectualizados - nos foi importado do modelo aristocrático europeu, junto com todos os bens artístico-culturais, desde a colonização. Adquiriu dimensões sociais preconceituosas e, por mais que tenha evoluído, permanece em nossa cultura.

O cultivo deste mito tem relação estreita com a escola tradicional de música, que valoriza o caminho reto do racional, evitando as curvas sedutoras da emoção, do prazer estético, da aventura, da descoberta e fechando os caminhos que rumam para a socialização desta arte. Podemos citar como exemplo a prática do canto orfeônico, onde os “desafinados” eram separados em grupos de ouvintes, deixados de lado por não corresponderem ao modelo da época.¹

Ao constatarmos que os indivíduos “dotados artisticamente” advêm das classes favorecidas em maior proporção em relação aos que provêm das classes sociais baixas, aproximamo-nos das idéias de Porcher, quando nos remete à reflexão de que o dom não é fortuito, mas determinado pelo critério sociológico, ou seja, o

¹ Depoimento da professora Rejane França em palestra proferida aos alunos de Prom - III, abril/1997.

dom constitui produto de origem cultural (1982, p. 14). Isto nos leva a crer que o padrão estético da elite predomina nos meios culturais e influencia a prática educativa.

Ávidos pela renovação, encontramos apoio para nossa questão em Suzuki, que, rompendo com o tradicionalismo no ensino-aprendizagem de instrumentos musicais convencionais, vem nos legar uma nova abordagem metodológica e um novo pensamento no que diz respeito ao dom. Esta teoria tem tanta força de expansão quanto o próprio nome sugere: “movimento para a educação do talento”, cuja institucionalização se deu a partir de 1947, no Japão (Santos, 1986). A nosso ver, esta força encontra-se no envolvimento do aluno em situações práticas e em atividades sociais. Através de observações em nossas próprias experiências pedagógicas podemos afirmar que o talento pode ser formado, construído com paciência, perseverança e carinho.

O objetivo deste estudo está no campo da relação entre o professor e o aluno, partindo do princípio de que nenhum método, por melhor que seja, dá conta da especificidade de cada um e da relação que surge no processo pedagógico. Para isso, as questões que se oferecem como ponto-de-partida para o estudo dizem respeito à motivação do aluno – considerando, portanto, que esta faz parte do campo de trabalho do professor.

- O que se busca na aprendizagem de um instrumento?
- O que é tocar?
- Como associar o prazer ao aprendizado técnico, específico?

CAPÍTULO 1 EM BUSCA DO PRAZER

*O conjunto de atividades psíquicas tem
por objetivo evitar o desprazer
e proporcionar o prazer.*

Laplanche e Pontalis

Vimos deparando-nos com um modelo de ensino calcado no passado: o formal-tradicional, que apresenta padrões de organização de conteúdos, tanto teóricos quanto práticos, aplicados metódica e sistematicamente. Data do próprio início do sistema tonal ocidental, à Idade Média e Renascença, fadado a manter tradições estéticas, éticas e morais. Encontra-se ligado diretamente a instituições de ensino vocacional, que nos legam tais padrões claramente representados em seus currículos, através dos tempos. Este método de ensino apresenta um caráter despótico, cujo princípio de um comportamento submisso por parte do aluno, para aceitação de leis, se dá sem contestação. Quem não se lembra da palmatória? Impõe um modelo a ser seguido, externo à realidade cultural do aluno. Valoriza o ensino musical teórico, fundamentado em uma literatura especializada e vinculado à execução obrigatória de um instrumento, com função prática específica. Tem como base o virtuosismo, a erudição de conceitos e prioriza apenas aqueles que se destacam pelo dom.

No intuito de oferecer qualidade ao desenvolvimento psicológico e intelectual da criança, alguns pais levam-na a estudar música, inclusive decidindo qual instrumento ela deve tocar. Esta escolha se dá por status social, por idolatria a um determinado artista ou simplesmente por tradição. Deparamo-nos, então, com uma nova categoria de escola vocacional: a de visão comercial, que apresenta um critério oposto às aspirações da arte-educação, embora valendo-se deste slogan para vender seu produto quantitativamente. Justificam-se como “escola livre” de música e

apresentam um critério de seleção de professores instrumentistas, que não possuem conhecimento didático ou pedagógico. Valem-se de prestígio, da experiência pessoal. Não apresentam um currículo básico de conteúdos, que tenham afinidade com o desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, correspondente às idades dos alunos, nem tampouco qualquer preocupação com a estética artística.

Já é recorrente no campo da psicologia o princípio de que é vital para o indivíduo a busca contínua de realizações como afirmação da personalidade e da sociabilidade. O prazer representa o aspecto de maior importância no desenvolvimento emocional, para podermos atingir o nosso "eu verdadeiro". Desenvolvemo-nos psicologicamente de forma muito própria, porém vinculados a bases estruturais de uma sociedade. Estamos sempre num constante processo de mutação, vivendo diversas e distintas experiências que nos levam a comparações e à aceitação, ou não, de realidades e verdades.

As sociedades desenvolvem suas idéias de acordo com o que se aceita em comum e se modificam com a transformação de certos princípios. A música faz parte deste contexto, permeando diversos momentos da vida - sua própria história é uma história de transformações. Evolui em seus conceitos que passam a ser inseridos nas diversas formas de composição, de gênero, de execução, rompendo limites, atravessando fronteiras, criando elos entre classes sociais e nações. Com a música, o que fica em evidência é a necessidade do homem em expressar-se, e a expressão, como uma fonte inesgotável de prazer - por isso tantas e distintas formas de fazê-lo.

É inerente ao homem extravasar suas tensões de diversas maneiras, dentre as quais não se pode omitir a prática instrumental. Queremos, com esta constatação, relacionar o aprendizado de um instrumento musical com o ato de brincar, pois é esta a atividade que nos conduz aos primeiros relacionamentos de grupo e na qual nos predispomos para jogar com a realidade e a fantasia. "O brincar é utilizado pela

criança para controlar o que está fora, não pelo pensamento ou pelo desejo, mas pela ação; o brincar é fazer” (Wigderowitz e Cunha, 1995, p. 15). O deleite mínimo desta ação resulta em criatividade, causa de divertimento e auto-expressão. Sendo criativos podemos descobrir e fazer uso da nossa personalidade integralmente.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DO TALENTO

O Homem, entre os animais, possui o menor número de reações inatas, fixas e invariáveis.²

2.1. Aprender a aprender

Aprendizagem é o processo de ação recíproca entre o homem e o ambiente, cujo resultado é a transformação de comportamentos. Esta se dá pela interação de causas endógenas (motivação, condições orgânicas e psíquicas) e exógenas (metodologia, conteúdos). Em psicologia, a aprendizagem é considerada como um produto da atuação de processos mentais complexos (produtos cognitivo, afetivo e motor), sendo a infância o período no qual despertamos maior capacidade de aprendizado. A medida que a aprendizagem cresce em importância na vida do organismo, corresponde um decréscimo dos comportamentos “inatos” ou “instintivos”. Sendo insuficiente o equipamento de respostas inatas, o homem só consegue o ajustamento através da aprendizagem, que é ativada naturalmente desde o primeiro sopro de vida, para que possamos, através de experiências e descobertas, desenvolver nossa auto-expansão.

² Tema de aulas: Psicologia da Aprendizagem (professora Wilma Barbosa Soares), UNI-RIO, 1997/2.

2.2. Ensinar

Ensinar é possibilitar aos indivíduos a aquisição de conhecimento. O conhecimento advém da interação com o mundo, ou seja, da introjeção do mundo e de suas experiências na personalidade de cada um. Cabe ao educador intervir nos ambientes afetivo, psicofísico e cognitivo³, com a finalidade de provocar transformações na vida mental ou comportamental do aluno. Considerar o ponto-de-vista psicopedagógico do processo ensino-aprendizagem que tem por base a interação professor-aluno.

Dá a necessidade de um prévio planejamento e a utilização de um sistema de instrução⁴ que considere as “diferenças individuais, as diferentes capacidades, habilidades, experiências anteriores e estilos de aprendizagem” (Rocha, p.29). Segundo Giacaglia, na teoria da instrução de Bruner a estruturação da matéria de ensino e a sua seqüenciação asseguram a memorização e a transferência da aprendizagem (aspectos cognitivos). O interesse, a predisposição do aluno para aprender (motivação intrínseca) é sinônimo de satisfação pessoal (aspectos afetivos). O reforço assume papel menos preponderante na manutenção da aprendizagem, relevando-se os aspectos anteriores. Estas idéias se correspondem às de Swanwick, quando nos propõe o uso de um “currículo espiral”, que propicie um desenvolvimento musical equilibrado com base na composição, execução e apreciação. A Teoria Espiral estabelece seqüências e trajetórias com base em quatro dimensões de criticismo musical: Material, expressão, Forma e Valor, divididas em duas fases: Sensório e Manipulativo (Hentschke, p. 174).

³ Defendemos que a relação professor/aluno se desenvolva nesta ordem, ou seja, a partir do afetivo, estimular o “psicofísico”, para atingir o cognitivo. Entendemos por “psicofísico”, a conformação física com a área psíquica que a envolve.

⁴ Sistema de instrução é um conjunto de elementos materiais ou não, que se inter-relacionam para atingir um objetivo comum.

CAPÍTULO 3

ENSINO MODERNO E PÓS-MODERNO

O modernismo da pedagogia musical caracterizou-se por romper com o passado tradicional, por incorporar os avanços tecnológicos e a "livre expressão".⁵

A vanguarda da educação musical, baseia-se no fazer criativo, na ação, no humano, na expressão, na liberdade, no desenvolvimento saudável do corpo e do psicológico. Esta ciência ganhou força no período pós-guerra e demonstra a preocupação com o ser humano na tentativa de se restabelecer a autoconfiança nos indivíduos, rumo à paz. Para Koellreutter, paz tornou-se uma questão de educação – “do homem destinado a viver em um mundo aberto” - e cultura, como “conjunto de tudo que pertence ao ‘ambiente secundário’ do homem”: além do “complexo de costumes e valores tradicionais, espirituais e intelectuais”, abrange “todas as intenções criadas pelo homem (sindicatos, instituições de previdência social, hospitais e escolas)”, objetivando melhorar suas circunstâncias vitais dentro de um mundo de integração do individual com o social.⁶

Segundo Fernandes (p. 38), o período de modernização surge a partir do século XVIII, reforçado no século XIX pela Revolução Industrial (1870), por um pensamento voltado ao social e pela Psicanálise, atingindo seu auge no início do século XX. Modernismo é um estilo, cuja mentalidade traz uma representação simbólica ligada a um tipo de produção.

⁵ Fernandes, 1997, p. 51.

⁶ Koellreuter (1997). Todos os trechos citados referem-se às páginas 60 e 61.

3.1. Modernos

Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950)⁷, ao questionar o processo de ensino, propõe uma educação musical baseada na audição, com a participação de todo o corpo, procurando perceber “sensações táteis e auditivas combinadas”. No uso do gesto corporal como veículo da expressão, do sentimento, do pensamento, da “consciência tátil-motora”, de representação dos valores musicais. O corpo em movimento paralelo ao movimento da música. A “Eurritmia” se fundamenta na integração do corpo e da mente com vistas a contrapor “eu sei” com “eu sinto”.

Carl Orff (1895-1981)⁸, nos conduz à reflexão sobre o fazer musical com qualidade de elaboração e praticado coletivamente. Substitui descrições e o mecanicismo pela criação, com materiais diversificados, sem excluir os instrumentos convencionais, não como um “ensino tradicional”, mas como uma oportunidade de vivência imediata, integrada e intuitiva, que favoreça a expressão espontânea, através de experiências lúdicas, do jogo com os elementos da linguagem musical (sons, ritmos, palavras, grafia). Trata-se de um “trabalho baseado em fragmentos repetitivos de fácil memorização e domínio motor”. A apreciação musical do próprio fazer é outro aspecto relevante que reflete nas habilidades e no processo de auto-avaliação.

A pós-modernidade surge da reconstrução posterior à Segunda Guerra e está representada pela era da TV, ou seja, pela substituição da letra impressa pelos multimídia (Fernandes, p. 38, 39). O pós-modernismo é tratado como política e cultura num sentido mais amplo.

⁷ apud. Santos, p. 2 e 4, mimeo.

⁸ apud. Santos, p. 17, mimeo

3.2. Pós-modernos

John Paynter⁹, acredita que “a excitação da descoberta e um senso de aventura são essenciais à aprendizagem”. Revê o conceito de música da atualidade e propõe a investigação do fenômeno sonoro como fonte potencial de criação musical, com o objetivo de despertar a imaginação e de educar à sensibilidade artística. A “composição empírica” visa o fazer direto no material, através do experimentar e improvisar até a concepção da forma final: “oficinas de trabalho”. A apreciação de outros modelos é tratada como um “fenômeno natural”, sendo que o “conhecimento musical implica na habilidade de assimilar padrões estruturais de formas musicais específicas, já convencionadas”. Todavia, inserido após o trabalho de criação, como fonte de observação intuito de se tecer comparações e ampliar o próprio fazer.

Shinichi Suzuki¹⁰, renovou o ensino do violino com base na aprendizagem da língua materna (por imersão), fazendo uma relação com a linguagem musical. Destaca o fenômeno auditivo, desvinculando-o da leitura e da escrita musical. Sugere a participação da mãe no início da aprendizagem, como modelo a ser imitado, além de outros recursos tecnológicos. O envolvimento do aluno com situações práticas e sociais (aula em grupo), propicia um elevado grau de motivação e prazer. A educação do “talento” visa o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e não somente as habilidades técnicas. Para isso, o repertório constitui-se basicamente dos estilos barroco e clássico, selecionados criteriosamente.

⁹ apud. Santos, p. 22, 23, 25 e 26, mimeo.

¹⁰ apud. Santos, p. 29 a 33, mimeo.

Paul Roland, desenvolveu um projeto de pesquisa na universidade de Illinois, voltado para o ensino de instrumentos de cordas friccionadas e para crianças de idade escolar. Ao constatar a inexistência de um processo que pudesse assegurar a comodidade física do executante, encontrou embasamento na neuro-ciência, que trata de diferentes ramos da anatomia, fisiologia, cibernética e ciências comportamentais, fundamentada no estudo sobre o crescimento uniforme e da formação sobre o corpo. Seu trabalho resultou numa série de vídeos e numa literatura específica sobre qual a melhor maneira de ensinar as habilidades de tocar violino e viola. Com ênfase no ensino da “ação de tocar”, relacionou diversos procedimentos que visam a preparação de iniciantes ou que podem ser usados como remediação de vícios adquiridos. O ato compreendido como simples movimentos voluntários, desencadeia habilidades conseguidas através do correto uso dos mecanismos inatos de controle e regularidade destes movimentos.

3.3. A linguagem musical contemporânea

Consideramos importante refletir sobre a linguagem como um meio de comunicação, tendo em vista ser o principal veículo de transmissão e entendimento da expressão humana. Sua aprendizagem se processa desde muito cedo, por imersão (através do ouvir e da tentativa de repetir simples articulações, próprias de cada idioma, de cunho familiar e afetivo) e virá marcar o final da primeira infância (fase de bebê). Através da linguagem a criança participa dos processos mentais elevados, como: pensamento, raciocínio, formação de conceitos, julgamento, planejamento, recordação, abstração e solução de problemas¹¹. A Linguagem é uma das principais maneiras de que o homem dispõe para lidar inteligentemente com o ambiente. O pensamento evolui e possibilita a passagem dos níveis inferiores de representação

¹¹ Tema de aula: Psicologia da Aprendizagem (prof. Wilma Barbosa Soares), UNI-RIO, 97/2.

(enativo, icônico e simbólico). Tem papel importante não só na comunicação como na “codificação” de informações. O uso adequado pode prescindir dos objetos e de suas imagens para transformá-lo em pensamento.

Traçando um paralelo com a linguagem musical, desenvolvemo-la de maneira semelhante ao processo psicológico descrito, reforçada pelo elemento “afinidade”, que filtra os estímulos externos constantes, atribuindo-lhes preferências. Queremos, com isso, nos aproximar dos conceitos musicais da nossa época: “a linguagem musical contemporânea”, na qual estamos imersos. Considerando-a de enorme abrangência a nível educacional quando inserida no processo de ensino. Sua contribuição para a execução instrumental permite expandir a gama sonora do instrumento, rompendo com o preconceito da esterilidade técnica, desvinculando-o da prática convencional.

A interação a nível composicional e improvisacional aguça consideravelmente a percepção para uma visão mais imediata, detalhada e integral, para o ouvir, compreender, assimilar, entender e então interpretar o contemporâneo ou o tradicional como um todo, executando as peças dentro de um contexto e como um contexto.¹²

No processo de ensino-aprendizagem específico do violino, permite estabelecer uma nova relação de otimização na auto-crítica, ao se tratar de erro-acerto ou na questão de afinação (sistema tonal).

3.4. Paisagem sonora

*Hoje todos os sons pertencem
a um campo contínuo de possibilidades,
situado dentro do domínio abrangente da música.*¹³

A idéia explorada a partir de Vivaldi nas Quatro Estações, foi ganhando espaço no romantismo com Beethoven na Sinfonia Pastoral, se transformando no impressionismo com Debussi em La Mer, vislumbrada na Sinfonia Cósmica por Schafer, e enfim, incorporada no contexto contemporâneo como material essencial para a forma de composição musical.

Às vésperas do século XXI, com o progresso tecnológico, os centros urbanos nos apresentam uma paisagem sonora diversificada, onde predominam os sons mecânicos produzidos por inúmeras máquinas e engenhos. Este aspecto traz consequências irreparáveis à nossa saúde, pela falta de controle ambiental. Por outro lado, constitui parte concreta do nosso repertório-ambiente e podem vir a ser inclusos artisticamente no contexto musical. Por este prisma, fazemos considerações ao violino como um instrumento nobre. Pela sua riqueza de recursos e possibilidades de interpretações.

O advento da era tecnológica nos remeteu à especulação de variadas fontes sonoras, a um requinte no aprimoramento dos instrumentos musicais convencionais, a adesão de aparelhos eletrônicos. A eficácia da telecomunicação (TV a cabo, internet...), proporciona um sem números de eventos, cuja influência visual é de maior relevância para o despertar do interesse musical: uma quase identificação pelo que se quer tocar. Assim como influencia, também pode ser uma valorosa ferramenta se aliada ao ensino.

¹³ Schafer, Murray, p. 121.

3.5. Motricidade / Movimentos

*“... seu corpo
é um meio involuntário
de expressão do pensamento.”¹⁴*

Quando nos reportamos aos primórdios do desenvolvimento da raça humana, percebemos que a comunicação gestual precedeu a verbal e, conseqüentemente, a escrita. Através deste processo ativo o homem veio exteriorizar os reflexos do seu pensamento, aprimorando sua coordenação motora, expandindo seus movimentos, estruturando seus conhecimentos e a transmissão destes.

Divisor das águas no que diz respeito a educação musical, Dalcroze surge com uma proposta moderna de ensino: a eurritmia. Partindo da escuta consciente, sugere que se perceba os sons com outras partes do corpo e que se represente a música através da plástica animada ou ginástica rítmica, sendo que ritmo é movimento e essencialmente físico. A eurritmia tem relação estreita com os movimentos de execução do violino, haja vista que o controle do conjunto de movimentos utilizados para tocar, se processe com a participação de todo o organismo, que faz gerar gestos vigorosos e uma coreografia específica, produzida pela rítmica natural da música. O braço direito tem uma especial função de reproduzir o ritmo através desses movimentos, conduzindo à percepção físico-mecânica ou “consciência tátil-motora”, ou ainda, a Memória Sensório-motriz, que são “sensações táteis e auditivas combinadas”.

A questão motora é um fator, que pela complexidade da postura (anti-natural) de execução do violino, necessita de cuidados especiais para que não venha causar danos anatómicos, principalmente aos alunos em fase de crescimento. Abordá-la de forma lúdica e metafórica, junto com ginásticas específicas, prepara, previne e

¹⁴ Emile Jacques-Dalcroze

possibilita a auto-observação e a auto-correção de movimentos, através de imagens rítmicas definidas na mente, como consequência da “automatização de ritmos naturais do corpo”. A eurritmia pode ser explorada na questão interpretativa de gêneros mais contemporâneos, paralelos à encenação teatral e/ou à dança. Pode ser aplicada em grupos, pré-dispondo-os para o trabalho musical posterior: oficina.

CAPÍTULO 4

O INSTRUMENTO

O violino nasceu no começo do século XVI e foi desenvolvido (aperfeiçoado) a partir da rabeca¹⁵: usada para o acompanhamento de canções ou em danças de aldeias. Sua utilização crescente levou-o a ocupar um lugar considerável no desenvolvimento da música ocidental. Contrapondo-se às cantatas e tocatas, surgia a sonata. Do italiano *sonare*, eram peças escritas exclusivamente para o violino, cujo timbre favorecia uma nova concepção de interpretação. Em mãos de músicos consagrados, adquiriu um status privilegiado como instrumento solista ou de conjunto, ao longo dos períodos barroco, clássico e romântico.

A pedagogia do violino coincide com o processo evolutivo do próprio instrumento, ilustrada por tratados¹⁶ e métodos que se sucedem através dos séculos. Até o século XIX o aspecto fisiológico da execução não era tratado como um corpo organizado de conhecimentos. Esta questão sempre despertou uma constante reavaliação destes requisitos anatómicos, quando em conflito com os movimentos naturais do corpo. No começo do século XX destacam-se F. A. Steinhausen, Carl Flesch, Leopold Auer, Jascha Heifetz, Ivan Galamian, D.C. Dounis. Este último, tido como mais importante professor deste século, enfatizou a independência de todos os movimentos físicos envolvidos na execução do violino, concebidos como movimentos coordenados e interrelacionados. Com esta eficiência fisiológica, se pode diagnosticar os recursos físicos anti-produtivos. (La Fosse, 1984).

¹⁵ Instrumento medieval com quatro cordas desenvolvido no século XIII, descendente do Habebe com três cordas (árabe) e do Rebab com duas cordas (norte-africano);

¹⁶ Francesco Gemiriani, Leopoldo Mozart

4.1. O que é tocar?

Tocar interrelaciona atividades físicas e psíquicas. É uma atitude em relação ao controle dos movimentos voluntários, que propicia a habilidade de execução de qualquer instrumento e sua produção expressiva de sons, dentro de um contexto estético musical. Cada instrumento requer um plano de ação específico, embora existam estruturas vernaculares comuns entre si, com as quais podemos “organizar a nossa maneira de fazer música” (Swanwick, 1994, p. 12).

A execução dos instrumentos de cordas friccionadas, requer o emprego de movimentos específicos. Isto denota ação, atividade, concentração física e mental relacionadas aos níveis cognitivo e psicomotor. Os processos físicos dependem da adequação técnica e progressiva dos movimentos coordenados e voluntários. Segundo Swanwick, são requisitos básicos: o ouvir cuidadoso e a observação perceptiva.

CAPÍTULO 5

O PRAZER ASSOCIADO AO APRENDIZADO TÉCNICO

O prazer é a mola propulsora de grande parte das atividades humanas - é o que nos faz despertar interesses e nos impele à realização de tarefas, guiados por uma tentativa de auto-satisfação.

Dispor da ludicidade de jogos, da persuasão do contar histórias, da alegria do brincar, para aplicar no processo de ensino-aprendizagem, são condutas que carregam consigo um grande poder de comunicação e reforçam, no nosso caso, as questões técnicas de execução inerentes ao instrumento. Demonstrar as ações com detalhes de movimentos (portando-se como modelo) e relacioná-las com imagens, situações atuais do próprio ambiente cultural. Usar metáforas, criando um jogo alusivo que motive o desafio da aventura. Embutir nestes jogos os objetivos que visem preparar as ações perceptivas para cada passo posterior. Utilizar diversos recursos materiais, incluindo literaturas que estimulem a sensibilidade artística e criadora, gravações magnéticas, video-filmadoras, informática, etc.

A preparação do ambiente de trabalho constitui fator essencial de bem estar, especialmente nas aulas em grupo. Este prazer de planejar, organizar e preparar desde o mais simples conteúdo até o mais sofisticado recurso tecnológico, emana do professor através do seu carisma e reflete no tratamento dado a todo este material que se encontra a sua disposição. Em se tratando de material humano, o compromisso com a formação pessoal do aluno no sentido de afetar saudavelmente seu desenvolvimento psicológico e conduzi-lo à percepção de uma realidade menos traumática, traduz-se numa fonte de prazer que impulsiona e motiva dia após dia o professor, no caso deste autor.

5.1. Plano e procedimento

Em nossa própria incursão pelo ensino-aprendizagem, constatamos a ineficiência e a inadequação metodológica voltada para iniciantes do aprendizado de violino, em especial para crianças. A falta de preocupação com o desenvolvimento psicológico e principalmente o afetivo, foi o impulso para nossas reflexões e pesquisa. Vimos buscar apoio, principalmente na psicopedagogia, para embasar nossos estudos e observações feitas ao longo desta incursão.

Dentre inúmeros cursos, master-classes e oficinas em que participamos, fazemos referências ao I Seminário de Didática para o Violino, ministrado pelo professor Fred Gerling, promovido pelo grupo de pesquisas didáticas e pedagógicas do departamento de cordas do Conservatório Dramático e Musical "Dr. Carlos de Campos" de Tatuí, na cidade de Tatuí SP, do qual eramos membro e de onde compilamos preciosas informações e recursos para propormos uma forma de trabalho que reúnam várias propostas metodológicas e afetem diretamente no procedimento.

Os tópicos que descreveremos a seguir são voltados para iniciação ao aprendizado de violino ou viola, podendo ser adaptado para outros instrumentos. Nos dirigimos especialmente a crianças com idade a partir de seis anos, embora estenda-se a pessoas de qualquer idade, iniciados ou não.

Plano	Procedimento
A. Entrosamento	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação pessoal e dos objetivos; - Conversa informal sobre aspectos violinísticos e musical, para sondagem de interesses;
B. Postura	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de ginásticas;
B.1. Afinidade (preparação)	<ul style="list-style-type: none"> - em pé, dispostos em círculo, explorar situações com o estojo (vazio): segurá-lo por baixo (como bandeja), erguê-lo do nível da cintura à altura dos ombros (ou mais) e voltar; explorar movimentos girando o corpo para os lados, agachar-se, deslocar-se, procurar outras posições menos habituais; - relacionar: sons, ruídos, vozes (sonoplastia);
B.2. Posição dos pés (vide gráficos)	<ul style="list-style-type: none"> - (I) com os calcanhares unidos e pontas separadas; - (II) andar meio passo à frente e à esquerda; - transferir o peso do corpo de uma perna para a outra; - leve rotação lateral da cabeça para a esquerda sobre o eixo do pescoço;
B.3. Heliporto (braço esquerdo e base do ombro)	<ul style="list-style-type: none"> a) preparação: <ul style="list-style-type: none"> - a palma da mão esquerda apoiada na faixa lateral direita e a base do dedo indicador encostado no braço de instrumento; - o polegar apoiado no fundo e os demais dedos sobre tampo (em forma de garras); b) ginástica: <ul style="list-style-type: none"> - posição inicial: segurando o instrumento rente à perna esquerda, levantar o braço esticado lateralmente até a altura dos ombros, virando o fundo para cima; dobrar o braço a partir desta posição para que descreva um semi-círculo e conduzindo o instrumento para a base do ombro (clavícula); encostar o botão de suporte do estandarte no pomo-de-adão (sonoplastia);

Plano	Procedimento
B.3. (continuação)	<ul style="list-style-type: none">- atentar para não dobrar o pulso demasiadamente;- o braço direito move-se em espelho ao esquerdo, como contrapeso de equilíbrio;- Retira-se o instrumento com movimento inverso até a posição inicial.
B.4. Queixo	<ul style="list-style-type: none">- a cabeça acompanha os movimentos do braço esquerdo, no exercício anterior, com leve rotação lateral da cabeça, levando o queixo a apoiar-se suavemente sobre a queixeira;
B.5. Martelo (mão esquerda)	<ul style="list-style-type: none">- com o instrumento apoiado sobre a base do ombro, esticar os dedos para cima, verticalmente e percuti-los com vontade sobre o tampo, dobrando as articulações de maneira que as pontas dos dedos toquem a madeira, produzindo um som;- enumerar os dedos: 1 (indicador), 2 (médio), 3 (anular) e 4 (mínimo);- jogo: ao ouvir falar um destes números o aluno aciona o dedo correspondente;- intercalar com movimentos circulares do polegar, sem desfazer a posição;
B.6. Alavanca	<ul style="list-style-type: none">- a mão direita auxilia a sustentação do instrumento sobre a base do ombro, segurando-o do lado oposto;- a partir da posição anterior, fixar a base do dedo indicador na lateral do braço do instrumento, movendo o polegar para o lado oposto ao braço do violino, paralelamente;- deslizar suavemente a mão pelo braço do instrumento em direção à primeira posição, sem dobrar o pulso e deslocando o conjunto ante-braço e braço como alavanca;- voltar até que a palma da mão toque novamente a faixa lateral do instrumento;- desfazer a posição usando as duas mãos, trazendo o instrumento para junto do peito; relaxar;

Plano	Procedimento
B.7. Pêndulo	<ul style="list-style-type: none"> - com base na primeira posição, balançar o braço esquerdo para dentro e para fora a partir do cotovelo, tendo o próprio instrumento como eixo; - incluir um pizzicato com o quarto dedo da mão esquerda sobre a Quarta corda;
C. Forma da pegada do arco (mão direita)	<ul style="list-style-type: none"> - da forma natural dos dedos curvados na posição relaxada dos braços estendidos ao lado do corpo, levar a unha do polegar ao encontro da falange do dedo médio, formando um anel; postar os demais dedos muito unidos uns aos outros; - trazer a mão até a diante dos olhos, atentando para que o pulso se curve muito suavemente e não se desfaça o anel (relacionar com estórias: luneta; máquina fotográfica...);
C.1. Corrimão (preparação)	<ul style="list-style-type: none"> - com a mão esquerda, segurar o arco pelo talão, de maneira que a ponta fique apoiada sobre o ombro esquerdo e o braço estendido para frente, ao centro; as cerdas devem ficar viradas para baixo e a madeira para cima, paralelos ao braço;
C.2. Movimentos do braço direito	<ul style="list-style-type: none"> - levar a mão direita com a “forma da luneta” para cima do arco (item C), encaixando o anel com suavidade ao centro, de maneira que as dobras entre a falange e a falanginha se apoiem simultaneamente sobre o arco; - deslizar a mão fluentemente sobre o arco, para baixo e para cima, relacionando-os com formas geométricas;
C.3. Pegada	<ul style="list-style-type: none"> - com as cerdas do arco voltadas para dentro, segurá-lo ao centro com a mão esquerda, defronte aos olhos na posição vertical; - levar a mão direita com a “forma da luneta” para encaixar o anel no talão, com suavidade (posição definitiva);

Plano	Procedimento
C.3. (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> - relacionar este processo com histórias, exemplo: a) o arco é um navio e os dedos sua tripulação: o dedo médio é o “Comandante”, o polegar é o “Timoneiro”, que fica sentado no seu banquinho (talão) esperando as ordens diretas do comandante, que ao seu lado esquerdo tem o “Capitão” (dedo anular) e ao seu lado direito o “Marinheiro de convés”; do lado oposto o “Mascote” (dedo mínimo), que fica no cesto da gávea (com a ponta apoiada sobre a madeira do arco em um nível mais alto que os demais); b) foguete: <ul style="list-style-type: none"> - com o arco na posição vertical defronte aos olhos, empurrar a mão para cima até a altura da cabeça e voltar até o nível da cintura; - levá-lo para cima do ombro esquerdo e depois ao direito; c) limpador de para-brisa: <ul style="list-style-type: none"> - afastar a mão para a direita (torção do braço a 45°); - apenas com a torção do antebraço para a direita, levar o arco à posição horizontal: o primeiro dedo (pronador) e o polegar sustentam o peso do arco; - conduzir o arco para o lado oposto (esquerda na horizontal) usando a mesma torção: o quarto dedo (supinador) e o polegar sustentam o peso do arco;
C.4. Faz de conta (movimentos de arco)	<ul style="list-style-type: none"> - apoiar a região central do arco (quadrado) sobre o ombro esquerdo e puxá-lo para baixo (triângulo grande), em seguida empurrá-lo para cima (passando pelo quadrado até o triângulo pequeno); - reproduzir as propostas rítmicas do método Suzuki (páginas 8, 9 e 10 – volume I), relacionando-as com palavras de mesmo número de sílabas; - atentar para os ângulos de cada corda;
D. Sincronismo (pizzicatos)	<ul style="list-style-type: none"> - o violino na base do ombro (item B.3.): a) produzir um pizzicato sobre a Quarta corda, com o dedo indicador da mão direita, de modo a apontá-lo para a frente, esticando completamente o braço direito no sentido do triângulo grande (item B.2.);

Plano	Procedimento
D. (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> b) com base no item B.7., retornar o pizzicato de quarto dedo (mão esquerda) sobre a quarta corda; c) alternar as duas formas de pizzicatos, sincronizando os movimentos dos braços;
D.1. Cordas soltas e arco	<ul style="list-style-type: none"> - delimitar a extensão do arco (vide gráfico III); - o violino na base do ombro (item B.3.); - empunhando o arco, apoiar sua região central sobre a primeira corda (item B.4.) e executar a primeira variação do volume I do método Suzuki (p. 8); - golpes de arco détaché e martelé; - proceder desta forma sucessivamente até a Quarta corda, atentando para o ângulo do braço direito em relação às cordas; - jogo: de costas, o professor toca uma corda solta qualquer e o aluno responde tocando a mesma corda e vice-versa;
D.2. Digitação (1º e 3º dedos)	<ul style="list-style-type: none"> - com o instrumento na base do ombro, executar: a) a partir da corda solta, pressionar o primeiro dedo a uma distância de segunda maior; b) proceder da mesma maneira com o terceiro dedo: consecutivamente à corda solta o primeiro dedo e então o terceiro dedo, formando um intervalo de terça menor entre estes;
D.3. Digitação (2º dedo)	<ul style="list-style-type: none"> - seguindo o processo do item anterior, incluir o segundo dedo: a) intervalo de segunda maior em relação ao primeiro dedo e de segunda menor em relação ao terceiro dedo (primeira constelação); b) intervalo de segunda menor em relação ao primeiro dedo e de segunda maior em relação ao terceiro dedo (segunda constelação); - agrupar as cordas: lá e mi, ré e lá, sol e ré; c) escalas maiores (ascendente e descendente); d) variação rítmica, inclusive criações imediatas; e) golpes de arco;

5.2. Tópicos: abordagem discutida

A. Entrosamento: Na apresentação o professor faz uma breve narrativa de suas experiências como instrumentista e pedagogo, expõe seus objetivos e sua linha de trabalho, já criando um ambiente descontraído e de responsabilidade coletiva para o decorrer do processo. Abordando aspectos importantes como: postura e relaxamento (ginásticas), história da música (gêneros e meios musicais: orquestras, bandas, conjuntos, quartetos, solistas...), evolução do instrumento. Neste ínterim o professor sonda os conhecimentos e interesses individuais, faz uma leitura do interior psicológico dos alunos: grau de extroversão ou introversão, velocidade de raciocínio, domínio das habilidades motoras, as raízes culturais, as preferências e referências musicais.

Sugerimos, desde já, dirigir comentários e propor reflexões sobre o contexto musical contemporâneo, despertando a sensibilidade artística e ao meio ambiente, com o intuito de mergulhar no futuro.

B. Postura: com base em Rolland, onde o ensino específico do violino se dá através da aplicação de ginásticas de preparação para os movimentos básicos de execução e à tonicidade muscular, associamos atividades motivadoras que envolvam jogos de cooperação e criação musicais, onde os conteúdos apareçam como elucidação das atividades desenvolvidas.

B.1. Afinidade: o objetivo é descontrair, exercitar e preparar os braços, para uma nova postura, não natural. Ao final, compara-se imediatamente o estojo com o violino: o peso, as proporções, a textura, a habilidade no manuseio do instrumento em relação ao estojo, conduzindo-os a ter um refinamento tátil e afetividade para com o violino. Pode-se aproveitar para ouvir as músicas do repertório, induzindo-os a cantar, a se expressarem com movimentos, inclusive introduzir um solfejo sem leitura (cantando o nome das notas).

B.2. Posição dos pés: experimentar esta transferência de peso, possibilitará um relaxamento físico e o equilíbrio necessário durante a execução, sendo de fundamental importância para o bem estar do corpo. O giro lateral da cabeça visa uma predisposição para o apoio do queixo sobre o violino sem tensão.

B.3. Heliponto: essa maneira de segurar o violino pela faixa lateral, proporciona maior segurança e mobilidade ao se realizarem as ginásticas de colocação. O movimento lateral do braço, garante a abertura dos pulmões e a postura correta da coluna vertebral. A sonoplastia, como parte facilmente reconhecível da nossa paisagem sonora, favorece o brincar e a atenção para a trajetória da colocação.

B.4. Queixo: o fato de virar a cabeça para o lado esquerdo, permite ao aluno observar-se, controlar os movimentos em busca de um melhor desempenho e consciência do ponto de apoio do instrumento, prevenindo-se de uma possível tensão muscular excessiva na região do pescoço.

B.5. Martelo: semelhante à função de pressionar as cordas durante o tocar, prepara a articulação dos dedos para a execução das notas. O jogo estimula os reflexos e o movimento do polegar proporciona relaxamento.

B.6. Alavanca: tendo em vista a fixação da primeira posição, esta ginástica tem como função prevenir o estancamento do braço, dando liberdade e preparo para posteriores mudanças de posição, inclusive às mais altas. O braço, o antebraço e a mão funcionam como uma única ferramenta (guindaste), que produz um movimento vai-vem muito livremente. Ao desfazer a postura com o violino junto ao peito, estamos propondo uma relação de afetividade para com o instrumento.

B.7. Pêndulo: tendo em vista um relativo esforço para se alcançar a quarta corda, esta ginástica prepara o ângulo do braço esquerdo e a aproximação da mão, elevando-se o cotovelo. O pizzicato predispõe o jogo de sincronismo posterior e favorece o despertar dos reflexos do quarto dedo (mínimo).

C. Forma da pegada do arco: fazer o polegar se mover, faz com que a articulação dobre a falange e condicione esta posição, tanto quanto aos demais dedos curvados e encostados suavemente uns nos outros. Trazer esta forma para diante dos olhos, permite que o aluno observe atentamente os detalhes e retenha-a na relação com a história.

C.1. Corrimão: predispõe o movimento correto e o direcionamento perpendicular do arco em relação às cordas e prepara a próxima ação (item C.2.).

C.2. Movimentos do braço direito: a associação geométrica ajuda a conscientizar as três regiões básicas do arco (ponta, meio e talão). Apoiando a mão direita no centro do arco forma-se um quadrado. Deslizando-a para baixo (a favor da gravidade) um triângulo grande e empurrando-a para cima um triângulo pequeno. Este processo impede que o braço direito desvie da perpendicularidade que o arco exerce em relação às cordas e reforça a direção do movimento do arco.

C.3. Pegada: é o momento mais crítico e por isso merece toda a atenção e cuidado. O arco equilibrado na posição vertical tem peso nulo, garantindo a naturalidade da “forma da luneta” e o relaxamento da mão direita. As histórias dão suporte para a manutenção e memória.

C.4. Faz de conta: para serem experimentados ainda fora do instrumento (sobre o ombro), no intuito de desenvolver a independência dos lados direito e esquerdo; com a pegada estabelecida e base no item C.2., executar os movimentos das propostas rítmicas do método Suzuki (vol. I, p. 8 a 10), com especial atenção à direção das arcadas; associar palavras ao ritmo proposto, como apelido.

D. Sincronismo / pizzicatos: deste ponto principia-se uma nova fase que inter-relaciona os controles dos lados direito e esquerdo. Ao pizzicato tradicional, sugerimos dar extensão à arrancada da mão até o vértice do triângulo grande (ver item C.2.), conduzindo o movimento do braço direito semelhante ao golpe de arco inteiro. Alterná-lo com o pizzicato de quarto dedo da mão esquerda (item B.7.), gera o

sincronismo e propicia a exploração diversas possibilidades de ritmos.

D.1. Cordas Soltas e arco: é o momento da aventura de tocar, efetivamente, explorando os recursos convencionais do violino. O apoio na região central (quadrado), é a maneira mais relaxada para executar os golpes de arco, cujo ritmo proposto tem por objetivo ação, vigor e qualidade no movimento, em oposição à estaticidade e a monotonia da execução de notas longas. Sua fixação se dá através da repetição (memória tátil).

D.2. Digitação (1º e 3º dedos): sugerimos explorar a colocação de um dedo de cada vez, progredindo com maior cuidado na direção da quarta corda, tendo em vista o grau de dificuldade individual (alternar com as ginásticas do pêndulo); manter o primeiro dedo preso ao pressionar o terceiro, para estimular a sensação tátil destas distâncias e garantir a forma da mão.

D.3. Digitação (2º dedo): enfatizamos esta ordem de digitação em primeira posição, considerando que o segundo dedo exercerá maior mobilidade na transformação do modo das escalas em uma oitava. Ao articular o segundo dedo na primeira constelação, relacioná-lo com a imagem de uma “catapulta” que lança a ponta do dedo para frente formando um semitom junto ao terceiro dedo (tópico “a” do item D.3.). Quando articulado na segunda constelação, relacionar o segundo dedo com a imagem de um “tobogã”, que deslizando-o sobre o primeiro dedo formará o semitom desejado (tópico “b” do item D.3.).

CONCLUSÃO

ANARQUIA: NEGAÇÃO DO PRINCÍPIO DA AUTORIDADE

Sabemos o quanto é árdua e gratificante a nossa profissão. Mas, sabemos realmente o que implica ser este profissional? Ao constatar a diversidade e a quantidade de teorias que apresentam os atributos do bom professor, algumas usadas como receitas, somos levados a refletir sobre os princípios éticos que sustentam a prática pedagógica.

As obras pedagógicas que serviram de base a este estudo enfatizam estes princípios – e são eles que orientam as técnicas e os procedimentos descritos. Pode-se afirmar que, permeando todas estas teorias, o princípio ético preponderante é aquele segundo o qual o papel do professor está vinculado a um compromisso com a transformação. Numa relação inversa à da ética antropológica – em que o trabalho de campo vem acompanhado de um compromisso de não-interferência – a ética pedagógica valoriza a participação determinante no universo cultural específico do aluno. De uma obra de arte se diz que, quando é verdadeira arte, transformar aquele que com ela estabelece contato, abrindo seus horizontes, descortinando o conhecimento. Talvez o trabalho do professor seja como uma obra de arte lenta e profundamente plantada na vivência do aluno, mas sempre pelo princípio da não fixidez, da transformação constante.

Mas, aliado ao princípio da transformação, se coloca um segundo, que impede que esta transformação se converta em aculturação, em despotismo. Este princípio ganha nuances em cada autor: em Freire está expresso na *teoria dialógica*; em Habermans, no *agir comunicativo*; em Schafer, na *comunidade de aprendizes*. Cada um destes pedagogos propõe que, para haver realmente transformação, é preciso que o próprio professor se coloque em disponibilidade para a transformação. Ou seja, a educação não se constitui de uma via de mão única, mas de uma interação efetiva

entre todos aqueles que pretendem correr o risco da aventura do aprendizado.

Em Schafer, a especificidade do ensino da música traz um outro componente à prática pedagógica: o compositor-pedagogo leva para a sala de aula a perspectiva da criação e, portanto, alia o conhecimento técnico e teórico a uma ação (...). Assim, o fazer musical – o campo da técnica e da estética – participa da ética do pedagogo-aprendiz.

Pode-se agora compreender melhor a idéia de uma sociedade anárquica, cujo tubo de ensaio estaria justamente na sala da aula, como proposta para um processo de construção do futuro: ruptura com a relação de poder nos campos do saber, da organização e da criação. Segundo Schafer, “uma sociedade totalmente criativa seria uma sociedade anárquica” (p. 279).

Caberia, pois, ao professor não exatamente ensinar, no sentido anti-dialógico, mas munir-se destes princípios para conduzir as aulas de forma a:

- ampliar a ação (uma vez que todo o discurso, e mesmo este que estamos em vias de concluir, se torna estéril se não encontrar o fazer que o justifique);
- ter em mente o âmbito social, ainda que parta do individual;
- procurar o fazer criativo em detrimento do reprodutivo;
- favorecer o aprendizado, já que toda teoria, todo princípio, toda ética deve ser continuamente colocada em questão com o objetivo da aprendizagem e a partir da relação viva entre o professor e o aluno;
- ter condições de fazer uma leitura do interior do aluno, do psicológico afetivo, estar atento para avaliar as condições psicomotoras e tirar o máximo proveito destas habilidades que se apresentam imprevisivelmente a cada novo encontro.

Como se vê, a “sociedade anárquica”, ao contrário do que o termo pode levar a supor, não parte de nenhum tipo de “espontaneísmo”, não tem nada a ver com “laissez faire”. Esta sala de aula, ao contrário, se caracteriza pelo rigor com que o

professor analisa e orienta seus procedimentos, dedicando-se ao estudo profundo dos conteúdos, assim como de materiais (recursos literários) disponíveis para reforçar suas bases de pesquisa. Um professor em permanente transformação procura se expor, apresentar resultados de pesquisas constantes, propor desafios à exatidão metodológica, e romper com as leis e os programas absolutos.

Este estudo que, conforme elucidamos na introdução, surgiu da prática e buscou o conhecimento teórico para promover um diálogo entre as duas instâncias, pretendeu abordar o papel do prazer na educação musical. Neste percurso, compreendemos que prática e teoria dialogam incessantemente e que, do ponto-de-vista da relação pedagógica, a teoria não é aquilo que o professor formula para si mas aquilo que ele pratica efetivamente em sala de aula: nas suas ações transparece o seu pensamento, seja ele voluntário ou não. Em última instância o professor é aquilo que faz - e não apenas o que prega - e seu método se constitui daquilo que ele efetivamente pensa/diz/faz. Seu pensamento, sua relação com seu trabalho, sua verdadeira teoria estão desnudados no momento do contato de aula.

Some-se a isto o fato de que, do ponto-de-vista do aluno, matéria e professor se misturam e se fundem. O comportamento do professor no ensino do instrumento se converte em alma do instrumento no aprendizado do aluno. Em casa, estudando, abrindo o estojo, pegando no instrumento, acomodando-se para tocar, tocando, enfim, todo este percurso que ele faz está permeado pela memória da aula e pela subjetividade da relação com o professor.

Unindo os dois parágrafos acima, concluímos que o prazer do aluno em ir às aulas e em estudar sozinho se alimenta do prazer do professor em ir às aulas e estudar sozinho (não apenas o instrumento mas a própria pedagogia). Se esta relação for burocrática para professor, isto será imediatamente percebido pelo aluno e se converterá em componente do aprendizado. Na mesma medida, se o estudo da música e a prática pedagógica for para o professor um instigante desafio, este ingrediente

entrará na composição da relação do aluno com a aprendizagem.

Se para ensinar transformação é necessário experimentá-la constantemente, também para propor a vivência do prazer é necessário vivenciá-lo. Sem isso, nada funcionará, em nenhuma hipótese.

BIBLIOGRAFIA

- CSEKO, Luiz Carlos. A linguagem musical contemporânea. mimeo.
- FERNANDES, José Nunes. Oficinas de música no Brasil. Rio de Janeiro: papéis e cópias, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, ed. Ática, 1988.
- GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. Teoria da instrução e ensino por descoberta: contribuições de Jerome Bruner. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves (org). Psicologia e ensino. São Paulo. Papilivros, 1980.
- KOELLREUTTER, H.J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: Cadernos de estudos. Educação musical, nº 6. Belo Horizonte: Atravez / EM - UFMG / FEA, fev. 1997.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em educação segundo McLuhan. Petrópolis, ed. Vozes, 1971.
- MELKUS, Eduard. Le violon. Hallwag Berne et Payot Lausanne. Paris, 1972.
- PEIXOTO, Valéria Ribeiro. Arte-educação: considerações históricas. In: Educação musical. Textos de apoio. Ministério da Cultura, FUNARTE, 1988.
- PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo, Summus, 1982.
- ROCHA, Erothildes M. Barros da. O processo ensino-aprendizagem: modelos e componentes. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves (org). Psicologia e ensino. São Paulo. Papilivros, 1980.
- ROLLAND, Paul e MUTSCHLER, Marla. The teaching of action in string playing. Developmental & Remedial techniques violin and viola. Urbana, Illinois: Illinois String Associates, s/d.
- SANTOS, Regina Márcia Simões. Descrição de quatro métodos utilizados na aprendizagem musical formal. mimeo.
A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares.
 Dissertação apresentada à faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Rio de Janeiro, 1986.
- SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo, ed. Universidade Paulista, 1991.