



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

ENSINO DE MÚSICA INFANTO-JUVENIL COM VIOLINO

MARLUCE DE SOUZA FERREIRA OLIVEIRA

RIO DE JANEIRO, 2016

ENSINO DE MÚSICA INFANTO-JUVENIL COM VIOLINO

por

MARLUCE DE SOUZA FERREIRA OLIVEIRA

Monografia submetida ao Curso de Licenciatura em Música do Instituto Villalobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música, sob a orientação do Prof. Me. Daniel Lemos Cerqueira.

Rio de Janeiro, Dezembro de 2016

AGRADECIMENTOS

À meus pais e meus irmãos, especialmente o Moisés que sempre acreditou em mim, me ensinou e me incentivou. Ao Natal, Artur e Hugo, que tiveram paciência e colaboraram para que eu conseguisse concluir este trabalho e também meu curso de licenciatura. Todos os professores que contribuíram para o meu crescimento intelectual e profissional ao longo de minha vida, especialmente Cecília Guida, Elisa Fukuda, Paulo Bosísio e Adriana Miana. Ao professor Daniel Lemos que aceitou ser meu orientador e tanto me assistiu fornecendo material e cuidando dos detalhes para a finalização deste trabalho.

FERREIRA, Marluce. *Ensino de Música Infanto-Juvenil com violino*. Monografia. Curso de Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho refere-se ao ensino de música com violino, dando ênfase ao ensino coletivo infanto-juvenil. Mostra a importância de se pesquisar e mapear as características individuais dos estudantes para um melhor planejamento pedagógico. Aponta ainda detalhes técnicos violinísticos considerados de vital importância por esta autora, para um ensino básico de qualidade. E por fim relata a experiência com um grupo específico chegando a conclusões fundamentais para a continuidade de seu trabalho.

Palavras-chave: 1. Educação musical. 2. Violino. 3. Ensino em grupo.

FERREIRA, Marluce. *Child-Juvenile Music Teaching with Violin*. Monograph (Graduate degree in Music) – Music Graduation Course. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This work deals with the teaching of violin music, emphasizing the collective teaching of children and young people. It shows the importance of researching and mapping the individual characteristics of students for better pedagogical planning. It also points out technical details of the violin considered by the author to be of vital importance to a decent basic education. It finally reports the experience with a group, reaching key conclusions for the continuation of its work.

Keywords: 1. Music Education. 2. Violin. 3. Group Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo em espiral proposto por Swanwick.....	9
--	---

LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

Exemplo Musical 1. Arranjo de “Deus fez os peixinhos”	27
Exemplo Musical 2. Arranjo de “Jingle Bells”	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1. ENSINO DE MÚSICA PARA TODOS	5
2. DA TÉCNICA E ENSINO DO VIOLINO PARA INICIANTES.....	14
2.1 Introdução.....	14
2.2 História.....	15
2.3 Século XX	16
2.4 Ensino para iniciantes	18
2.4.1 Como segurar o instrumento	18
2.4.2 A prática	20
2.4.3 O ensino coletivo	21
3. RELATO DE EXPERIÊNCIA COM GRUPO ESPECÍFICO	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32

INTRODUÇÃO

Esta monografia é parte de um estudo iniciado por esta autora, motivado primeiramente por um trabalho de quatro semestres realizado junto à comunidade da Grota, em Niterói no Rio de Janeiro, entre 2013 e 2015, onde atuava como professora de violino de jovens e adolescentes. Mas a motivação maior veio de um grupo de oito crianças na faixa etária entre sete e dezesseis anos de uma outra comunidade próxima ao Grajaú, também no Rio de Janeiro que, sem nunca terem estudado música, ou sequer tocado algum instrumento, queriam aprender violino. Esta atividade vem sendo desenvolvida em uma igreja Batista que faz também um trabalho de reforço escolar, sendo todos os professores voluntários, assim como esta autora, que atua como professora de violino. Esta monografia veio auxiliar a empreitada que já vem sendo elaborada com o último grupo citado. Foram feitas: uma revisão bibliográfica; um estudo mais aprofundado relativo às necessidades pedagógicas das faixas etárias em questão e a modesta elaboração de material pedagógico-musical, condizente com a realidade e o ambiente de convivência das crianças, aproximando desta forma o ensino da música à realidade e ao desejo das crianças, que queriam aprender violino. Duas pequenas partituras demonstram um pouco da tarefa desta autora, ilustrando esta monografia. Este trabalho despertou nesta autora vários questionamentos a respeito da educação musical. Por exemplo, como ensinar os elementos musicais mais básicos a crianças já crescidas ou adolescentes que não tiveram um contato com uma gama diversificada de gêneros musicais, e que inclusive tem seus conhecimentos gerais bastante restritos? Como incluir o violino neste contexto? A série de materiais destinados ao início do ensino musical direcionado à crianças é vastíssimo, no entanto depois de crescidas, elas têm outros interesses, outra compreensão, mas ainda não são adultas! Então o material para crianças não serve mais e o material destinado aos adultos ainda é de difícil compreensão para a maioria do adolescentes. A tentativa e erro tem ocorrido ao longo desta atividade com as crianças, mas descobriu-se, por exemplo, a necessidade de um trabalho de solfejo das alturas das notas, que para os iniciantes significa apenas “cantar”, e que já tem demonstrado sua efetividade. Este exercício será de suprema importância para o desenvolvimento da percepção auditiva dos estudantes. Considerando tantas carências

demonstradas pelas crianças das comunidades, foi necessário também uma pesquisa e compreensão relacionados às necessidades específicas deste grupo.

Este trabalho é dividido em três capítulos, sendo o primeiro capítulo conduzido por questões que discutem o aprendizado nas diferentes faixas etárias, citando Piaget, Swanwick, Vygotsky e Suzuki, mas também ressalta a garantia que nossa Constituição dá do direito de todos à educação de qualidade. Murray Schafer e Paulo Freire, também são autores de forte relevância, no que diz respeito à relação do professor com o aluno, assim como Carl Flesch que, além do legado de importantes detalhes técnicos violinísticos, mostra também a dimensão do grande educador e grande artista que foi. O segundo capítulo trata do ensino, um pouco da história e da técnica violinística, incluindo uma pequena lista de autores de métodos para iniciantes e faz uma modesta abordagem sobre o ensino coletivo de instrumento. Já no terceiro capítulo há o relato de experiência desta autora junto ao grupo de crianças já citado no início desta introdução.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE MÚSICA PARA TODOS

“A educação é uma arte. O educador é um artista” (ALVES, 2004, p. 39). Estas duas afirmações são de Rubem Alves, escritor, educador, psicanalista e teólogo brasileiro, nascido em Minas Gerais que faz ainda uma analogia entre a prática de ensinar com a prática de cozinhar: “[...] ensinar é igualzinho a cozinhar. O professor é um *chef* que prepara e serve refeições de palavras a seus alunos” (ALVES, 2004, p. 38). Seguindo a equivalência das refeições, podemos pensar na educação como algo que, quando a temos de modo insuficiente, ou ineficiente, mal ofertada ou mal recebida, logo sentimos as más consequências. Deste modo, não vivemos bem e nem plenamente.

O Art. 205º da Constituição do Brasil diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A palavra “*todos*” diz por si só. Não exclui pessoas com menos capacidade intelectual, algum tipo de limitação física, com menor poder aquisitivo ou quem quer que seja. Ademais, desde o início do séc. XX autores como Suzuki, também violinista e professor japonês, e o bielorusso Vygotsky, professor de literatura e pesquisador na área da psicologia, já vêm registrando que **todos** são capazes de aprender. Suzuki era um grande educador pois investia tempo de reflexão, estudos e pesquisas para melhor atender seus discípulos personalizando o ensino do violino. Com sua didática contribuía com o desenvolvimento, educação e formação infantil, geralmente a pedido dos pais que o procuravam. Ele atendeu estudantes com os mais diversos tipos de problemas ao longo de sua carreira como professor e descreve algumas situações em seu livro “Educação é Amor” (SUZUKI, 2008). Ele acreditava e dizia que:

Talento não é um acaso do nascimento. Na sociedade de hoje, muitas pessoas, crendo-se nascidas sem talento, nada fazem para transformar sua realidade e se conformam com o que consideram o seu destino. Em consequência, atravessam a vida sem vive-la integralmente, sem conhecer suas verdadeiras alegrias. Essa é a maior tragédia dos seres humanos. (SUZUKI, 2008, p. 7)

Podemos concluir que suas concepções convergem com as ideias disseminadas por Vygotsky, que acreditava que a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma criança se dá através e pela interação com o social:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [...] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY, 1932 apud IVIC, 2010, p. 16)

Partindo deste pressuposto, podemos refletir a respeito de adolescentes ou crianças com mais de oito anos, que não tiveram a oportunidade de crescer em um meio social que as proporcionasse um largo matiz de estímulos musicais, por exemplo, ou uma ampla gama de outros conhecimentos a serem desenvolvidos. Pode entrar em ação aí o educador. E um educador musical pode ter acesso facilitado no estreitamento da relação com seus discípulos, considerando a ludicidade espontânea que uma atividade musical pode proporcionar. A introdução da música popular nas aulas de música é uma solução encontrada por muitos educadores musicais. A respeito da introdução da música pop nas aulas Schafer diz que a música pop “(...) é um fenômeno social em vez de musical e, desse modo, impróprio como o estudo abstrato que a música deve ser, caso se pretenda que seja considerada arte e ciência, por seus próprios méritos” (SCHAFER, 1992, p. 280). No entanto, esta pode ser a melhor maneira de aproximar adolescentes e jovens de uma atividade musical dirigida. Além do que, detalhes técnicos musicais, aparentemente simples, podem ser utilizados como introdução a uma discussão e um posterior aprofundamento em questões musicais mais amplas. E cabe ao educador definir para qual direção levar a atividade musical que propõe.

Antes de tudo, o educador deve mapear seus aprendizes. Um iniciante no aprendizado musical pode ter características diversas: há crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, com mais ou menos recursos econômicos, pessoas com deficiência, entre outros. Cada tipo desses, necessita de particularidades didáticas específicas. “Cada aluno tem diferentes necessidades em momentos diferentes: estas podem ser identificadas mais claramente através da referência a elementos da espiral de desenvolvimento e nós podemos continuar nos lembrando do que consiste a música” (SWANWICK, 2014, p. 115)¹. Nesta afirmação e na espiral, elaborada por Swanwick, ele leva em consideração apenas crianças e adolescentes. Mas é interessante notar que ele faz um mapeamento

¹ A espiral será explicada posteriormente.

detalhado das diferentes faixas etárias. Em outros tempos, pensava-se que ensino para iniciante era feito de uma só maneira.

O suíço Jean Piaget, um dos maiores pensadores do séc. XX, mas também biólogo, epistemólogo e psicólogo, estudou o crescimento das crianças e desenvolveu a teoria que explicaria a evolução cognitiva humana. Piaget também defendia a interdisciplinaridade como forma de analisar ou esquadrihar a relação do sujeito com o objeto, durante a construção do conhecimento. Mas, voltando à teoria da evolução cognitiva, vale ressaltar que ele realizou sua pesquisa para a elaboração desta teoria observando e anotando o comportamento e crescimento dos próprios filhos, além de outras crianças. Nesta teoria, o desenvolvimento cognitivo é dividido em quatro estágios²:

- 1. Período sensório motor (do nascimento até 2 anos):** a criança constrói “esquemas mentais” – padrões de comportamento e pensamento organizado – através de contato físico direto e manipulação de objetos. Como, por exemplo, temos o ato de jogar uma bola (comportamento) e de reconhecer diferentes tipos de bola (pensamento).
- 2. Período pré operatório: (de 2 a 7 anos):** há uma ampliação na quantidade de esquemas mentais para apreensão da linguagem. Todavia, a criança ainda não é capaz de criar esquemas conceituais mais amplos, não permitindo compreender situações da realidade que estão fora de sua percepção.
- 3. Período das operações concretas (7 a 11 anos):** a criança passa a ser capaz de compreender a realidade sob outros pontos de vista e realizar processos mentais internos. A limitação que se apresenta neste estágio é a incapacidade em conceber um processo sem sua realização concreta. Um exemplo é a criança não prever que o ato de encher um balde fará com que a água transborde futuramente.
- 4. Período das operações formais (acima de 11 anos):** a capacidade de raciocinar de forma abstrata se encontra plenamente desenvolvida. A criança se torna capaz de entender e questionar regras e sistemas, delineando sua própria personalidade através da atividade mental.

Swanwick, pesquisador e educador musical britânico, inspirou-se em Piaget, além de outros autores como Malcolm Ross, que propõe sua própria descrição dos processos de desenvolvimento estético nas artes. Swanwick então, parafraseando este último, explana os quatro períodos de desenvolvimento na música:

² Conteúdo retirado do capítulo intitulado: “Transmissão de conhecimentos no ensino da performance musical” (CERQUEIRA; OLIVEIRA, 2014)

1. **0 a 2 anos:** época de puro envolvimento sensorial com materiais sonoros juntamente com experimentação e os primórdios de se relacionar a música com sentimento ou humor;
2. **3 a 7 anos:** este estágio é caracterizado por um “rabisco” musical, especialmente vocal e pelo domínio progressivo do que Ross chama de estruturas sonoras e padrões. Ele nota o começo da antecipação na música [...];
3. **8 a 13 anos:** este período é marcado pela preocupação com as “convenções da produção musical”, um desejo de “se unir ao cenário adulto”. A música programática ou “narrativa e descritiva” “faz sentido” [...]. O elemento importante aqui é trabalhar dentro de um idioma musical aceito.
4. **14 anos acima:** aqui a música é vista assumindo maior significado como uma forma de expressão pessoal, “incorporando significado e visão”, significativa para um indivíduo ou uma comunidade. (SWANWICK, 2014, p. 89 e 90)

A partir desta divisão no desenvolvimento, e também considerando cíclico o processo de aprendizagem, Swanwick utiliza o modelo de espiral (modelo este, já utilizado por Jerome Bruner anteriormente³) para elaborar uma nova espiral do desenvolvimento musical. Ele correlaciona os conceitos psicológicos de *domínio; imitação e jogo imitativo* com seus elementos musicais análogos: *controle do som; caráter expressivo e estrutura*. O autor diz ainda que “nunca perdemos a necessidade de responder a materiais sonoros, reentrando na espiral repetidamente, não importa qual a nossa idade ou quão experientes somos musicalmente” (SWANWICK, 2014, p. 95). Sua pesquisa é fundamentada basicamente em composições feitas por crianças e adolescentes e ele não especifica a origem étnico social; econômica ou cultural dos alunos pesquisados. Segue adiante uma imagem do modelo em espiral proposto pelo autor (Figura 1):

³ Jerome Bruner(1963, p. 52-54), no seu modelo de “currículo espiral”, prega que devemos introduzir conceitos essenciais de uma forma de conhecimento e retornar a eles para apropriá-los ao estágio de desenvolvimento, ou seja, a retomada de um conceito deve ser apropriada ao desenvolvimento, deve haver complexificação (FERNANDES, 2013, p. 86).

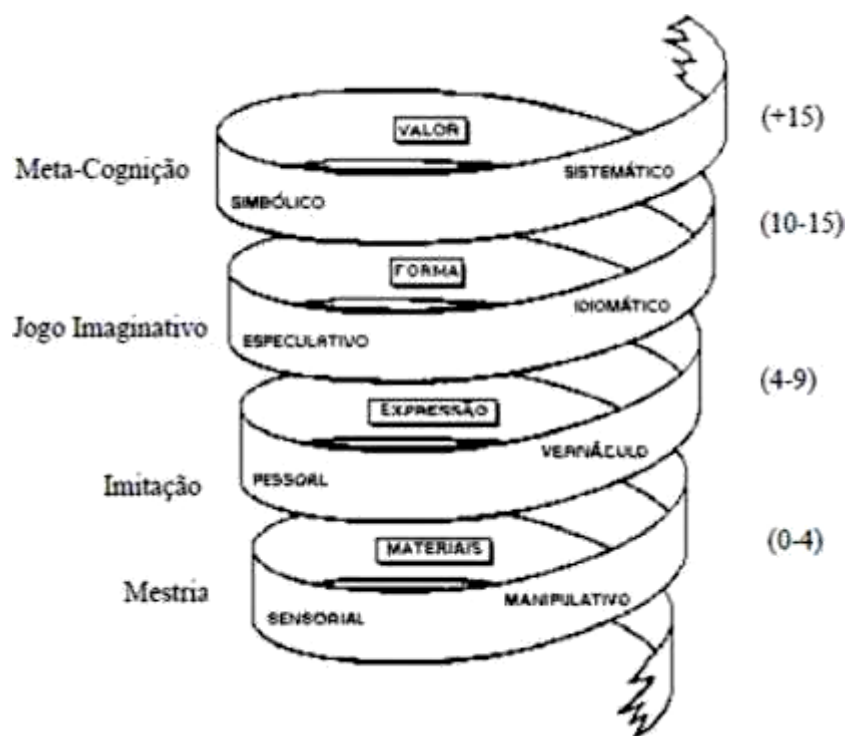


Figura 1. Modelo em espiral proposto por Swanwick. Fonte: SWANWICK, 2014.

Apenas uma pequena parte das ideias de Swanwick será demonstrado aqui. A idade indicada acima entre parênteses é relativa a idade dos alunos por ele pesquisados.

- 1. Modos de desenvolvimento de 0 a 4 Anos: *Domínio: materiais sensoriais e manipulativo.*** Desenvolve-se o domínio e controle de materiais sonoros. Até mais ou menos uns três anos as crianças são rápidas em responderem a estímulos sonoros e por volta dos quatro anos adquirem maior interesse no manuseio de instrumentos e começam a estabelecer pulso regular.
- 2. Modos de desenvolvimento de 4 a 9 Anos: *Imitação: expressão pessoal e vernacular.*** Há pouco controle estrutural. As ideias musicais são espontâneas e descoordenadas demonstrando a falta de reflexão crítica. A expressividade pessoal (especialmente entre 4 e 6 anos) parece estar na fase ideal. O modo vernacular é mais claramente estabelecido por volta dos sete anos. As composições aqui são previsíveis e mostram que elas têm absorvido ideias musicais de outros lugares.
- 3. Modos de desenvolvimento de 10 a 15 Anos: *Jogo Imaginativo: especulativa e idiomática.*** Muita experimentação; exploração de possibilidades estruturais na busca de variação de ideias musicais estabelecidas; surpresas, como final inusitado, por exemplo; o objetivo parece ser uma produção musical parecida com a música dos “adultos”, pela imitação de intérpretes publicamente aceitos.

4. Modos de desenvolvimento de 15 Anos acima: *Metacognição: simbólico e sistemático*. Desligar-se do idiomático e de tudo que se mostrava significativo nas fases anteriores é aqui primordial. Há uma crescente consciência do poder afetivo da música junto a uma orientação de pensar e raciocinar sobre a experiência musical e há também o desejo de demonstração destas experiências a outros.

Podemos concluir que Swanwick mapeou as crianças de modo a conhecer melhor as necessidades de cada faixa etária para melhor planejar suas aulas e assim, atender a necessidades específicas.

O papel do educador musical na sociedade é assunto de muita discussão e reflexão, provavelmente por conta da diversidade existente na formação de músicos e de educadores musicais. A dimensão que esta(s) formação(ões) pode(m) compreender, é muitas vezes negligenciada por quem administra e/ou governa pequenos e grandes grupos sociais, como, por exemplo, uma escola, um município ou um país. O esmero quanto ao papel do educador musical pode ter efeitos diretos na formação e desenvolvimento dos indivíduos. Faz-se necessário então, uma consulta e reflexão cuidadosa por parte dos administradores a respeito do profissional que se pretende admitir.

Carl Flesch, violinista e educador musical, em 1928, ao definir a arte de tocar violino, menciona o domínio que se deve ter sobre três principais áreas, duas técnicas e uma artística, resumindo que tocar violino é ofício, é ciência e é também arte⁴. É de senso comum entre os profissionais da área musical que esta definição descrita sobre tocar violino pode ser transferida para qualquer outro instrumento musical ou canto, bem como para a composição e para a regência de obras musicais. É fato que musicalizar não consiste em orientar e/ou ensinar sobre a execução virtuosística de um instrumento. No entanto, um profissional que chegou ao nível de virtuosidade terá mais chances de saber qual caminho percorreu para chegar a este grau. E mesmo que não tenha consciência disto, se colocado diante de um estudante com potencial e ávido por tais informações, muito provavelmente irá refletir sobre o caminho que percorreu e chegará rapidamente a uma conclusão de qual a melhor maneira de transmitir os conhecimentos no sentido de conduzir o discípulo para que este adquira as mesmas habilidades. Saberá igualmente conduzir ou refletir sobre a condução de um discípulo com outras pretensões virtuosísticas e/ou musicais. Murray Schafer já escreveu: “Não permitiríamos que alguém

⁴ A descrição destas três áreas está na introdução do capítulo 2 deste trabalho.

que tivesse frequentado um curso de verão em física ensinasse a matéria em nossas escolas” (SCHAFER, 1992, p.303). Mais uma vez concluímos que o papel do educador é extremamente significativo e seu empenho deve ser pleno, tanto no que tange à sua atualização nos conhecimentos técnicos quanto na reflexão pedagógica. Outrossim, é de senso comum que a técnica deve estar a serviço da música ou da plena realização artística.

Toda e qualquer disciplina pode ser introduzida ao estudante de forma rasa e com o passar do tempo, sem interrupção da exposição à novos saberes a respeito desta mesma disciplina, este conhecimento vai se aprofundando. “[...] toda matéria possível de ser ensinada pode ser dividida, grosso modo, em duas classes: a que satisfaz o instinto de busca de conhecimento e a que desenvolve a auto expressão”. (SCHAFER, 1992, p. 285). Vivemos uma época em que, principalmente por conta do aumento de velocidade dos meios de comunicação, grande diversidade de conhecimentos, ainda que rasos, são bem aceitos pela sociedade. E o aprofundamento em determinados assuntos ou áreas aos poucos vão sendo colocados de lado. E mais uma vez o educador musical pode ter aí um papel relevante na condução de suas orientações. O educador musical deve saber detectar o potencial de cada educando personalizando e direcionando de modo conveniente o estudo de cada um. Voltando à música, podemos considerar que ela é também uma linguagem que comporta nela mesma, diversificadas formas de comunicação, considerando a ampla abrangência e modos de fazê-la.

No documento elaborado pelo Ministério da Educação em 2007 intitulado “Indagações Sobre Currículo” é colocada a seguinte afirmação:

A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 13)

Daí podemos concluir que é pretendido pelos profissionais da área dos conhecimentos que a música, considerando as definições citadas acima, deveria constar nos currículos de nossas escolas. Seguem mais duas citações deste mesmo documento de considerável relevância: “As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 9); “Todos os textos coincidem ao recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da

docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 9).

As discussões e especulações a respeito da importância do aprendizado musical na formação de um ser humano são diversas. Schafer cita que a defesa, feita em tempos remotos por Lutero, Milton e Burton, de que a música torna o ser humano bom e gentil, cai por terra quando, por exemplo, os nazistas, nada gentis ou cavalheiros, adotam Beethoven. E o autor complementa:

A música pode ajudar a promover, por exemplo, a sociabilidade, a graça, o êxtase, o fervor político ou religioso ou ainda a sexualidade. Porém em si mesma, a música é fundamentalmente amoral. Não é boa nem ruim e também não existem evidências conclusivas, relacionando o caráter humano a preferências estéticas. (SCHAFER, 1992, p. 294)

No meio científico há estudos, algumas comprovações e também controvérsias com referência aos efeitos da música e do aprendizado musical no desenvolvimento de um ser humano. Não é raro encontrarmos matérias e estudos de diversos autores descrevendo os benefícios do aprendizado musical. Beatriz Ilari tem alguns trabalhos sobre estudos científicos relativos aos efeitos do aprendizado musical. Um trabalho de notável importância dela é um artigo feito para a revista eletrônica de musicologia em outubro de 2005: “A Música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos” onde ela cita, por exemplo que: “sabe-se hoje que é no período entre o nascimento e o décimo aniversário que as distinções entre alturas, timbres e intensidades se desenvolvem e se tornam mais refinadas” (WERNER; VANDENBOS, 1993 apud ILARI, 2005). Outra citação feita pela autora: “do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, há sugestões de que a música e a linguagem falada estão muito próximas e são igualmente importantes na infância” (TRAINOR, 1996; TREVARTHEN, 2001 apud ILARI, 2005).

Discussões e especulações a parte, se música é ciência, é ofício, é arte, e é linguagem que comporta nela mesma diversas formas de comunicação, por que não é disciplina obrigatória nos currículos de nossas escolas? Devemos não só refletir sobre isto, mas fazer o que estiver ao nosso alcance para mudar a realidade de nosso país. “Qualquer discussão a respeito da música e educação será uma tentativa de responder a quatro perguntas básicas: por quê ensinar música? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Quem deve ensinar?” (SCHAFER, 1992, p. 293). O ensino coletivo de instrumentos tem se mostrado bastante eficiente ao longo dos últimos anos e vários trabalhos tem discursado a respeito deste assunto. O poder da Música como agente

transformador do ser humano é citado por Daniel Lemos em suas “Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo”. Ele diz ainda que “o ensino coletivo é capaz de multiplicar o acesso social à aprendizagem da Performance Musical de forma democrática, econômica, motivadora e humana” (CERQUEIRA, 2012). No próximo capítulo há uma explanação maior sobre ensino coletivo.

CAPÍTULO 2

DA TÉCNICA E ENSINO DO VIOLINO PARA INICIANTES

2.1 Introdução

O aprendizado do violino, assim como o estudo de qualquer outro instrumento, requer do estudante, além do desenvolvimento de habilidades técnicas necessárias à sua execução, o desenvolvimento de vários outros tipos de competências importantes para um fazer musical consistente.

Como já citado no capítulo anterior, Carl Flesch diz que a arte de tocar violino exige o domínio de três principais áreas que devem se correlacionar:

a. Técnica geral – diz respeito ao desenvolvimento mecânico dos dois braços com o propósito de produzir tudo que é possível no violino. Aí entendemos que o autor se refere às inúmeras possibilidades sonoras possíveis de se executar com um violino. E ele resume: *tocar violino é um ofício*;

b. Técnica aplicada - diz respeito à utilização das habilidades adquiridas para executar e superar dificuldades técnicas específicas das músicas para violino. E o autor resume: *tocar violino é uma ciência*;

c. Realização artística – diz respeito à liberdade de expressão através do som do instrumento onde o domínio dos dois itens anteriores estará a serviço da liberdade de espírito para a plena realização artística. Resumindo: *tocar violino é uma arte* (FLESCH, 2000). Galamian diz que técnica é a habilidade de direcionar mentalmente e executar fisicamente todos os movimentos necessários de mão esquerda, direita, braços e dedos. Ele diz ainda que possuir uma técnica completa significa ter desenvolvidos todos os elementos das habilidades violinísticas no mais alto nível. Mas é do senso comum que a técnica é um meio e não um fim, como já mencionado no capítulo anterior, e que o objetivo principal é a música que será executada, ou a plena realização artística.

Ao longo dos séculos, vários foram os profissionais instrumentistas, compositores, construtores e amantes da música de violino que colaboraram para que este chegasse a atual forma, tamanho e capacidade sonora. Todos estes fatores não devem ser ignorados pelo professor que pretende colaborar com a formação e o aperfeiçoamento de um músico violinista. E podemos destacar ainda que, para melhor desempenho na performance do instrumentista, o conhecimento de fatores históricos diretamente

relacionados à origem e evolução dos instrumentos, assim como seu repertório, é fundamental.

É bastante extenso o caminho a ser percorrido para que um estudante alcance domínio técnico violinístico e o professor tem o dever de incentivar e estimular o estudante para que este não só mantenha, mas também desenvolva maior interesse pela continuidade do aperfeiçoamento das técnicas de execução, de notação, de análise e também de composição de peças para o violino desde o princípio de seu aprendizado.

2.2 História

O violino é resultado de uma evolução de instrumentos de corda. Em 5000 a.C. a antiga China provavelmente já conhecia os instrumentos de cordas pois um antigo precursor destes, que é o ravanastron, havia sido inventado pelo rei ravana do Ceilão (Sri Lanka). Este primitivo instrumento era constituído de apenas uma corda e tocado com um arco curvo. No ano de 711, por ocasião da invasão árabe na península Ibérica, os primitivos instrumentos de cordas foram levados à Europa. Estas descrições são feitas por Kurt Pahlen no livro “Nova História Universal da Música” (págs.18 e 20).

O violino com quatro cordas foi descrito pela primeira vez em 1556 por Jambe de Fer em seu tratado “Epitombe Musical” em Lyon na França. Na Itália o violino aparece em alguns afrescos de Gaudenzio Ferrari por volta de 1530.

A produção musical destinada ao violino está intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem violinística e sua evolução, tornando-se deste modo impossível falar sobre a técnica do violino sem abordar a produção musical a ele destinada, assim como o desenvolvimento do próprio instrumento.

Até início do séc. XVII o violino era usado basicamente para dobrar a parte vocal e para acompanhar danças e não há registros de partituras específicas para violino até o ano de 1582. A música era basicamente funcional.

Os Gabrieli foram, sem dúvida, os primeiros a escrever sem equívoco para os violinos (Concerti a 6-16 voci, 1587) [...] mas é na segunda metade do séc. XVII que aparecem os primeiros mestres da música para violino, que consagram o triunfo dessa família de instrumentos: Giovanni Legrenzi (1626-1692), Franz von Biber (1644-1704), G.B.Vitali (c.1644-1692), Arcangelo Corelli (1653-1713). (CANDÉ, 1994, p. 504).

Até o início do séc. XVII, o ensino das técnicas do violino era, por tradição, transmitido oralmente de professor para aluno. Até 1650, no que diz respeito à técnica do violino, os italianos dominavam. Corelli é considerado o pai da escola italiana de violino.

Mas um outro virtuose do violino, também italiano, que se tornou um dos professores mais influentes de sua época foi Geminiani (1687-1762). Entre os tratados que escreveu, o que exerceu maior influência foi “A Arte da Execução do Violino” de 1751, primeira obra desta natureza para intérpretes adiantados. Ele deu especial atenção aos dedilhados com deslize de dedos. Também introduziu a mudança de dedos na mesma nota. Já na França, Jean Marie Leclair, embora considerado o fundador da Escola Francesa de violino, foi o primeiro a compor em estilo italiano por volta de 1720. Por volta de 1700, procurando técnicas mais avançadas, os alemães Biber e Walther implementaram a “scordatura” (ampliação da extensão do violino afinando a corda sol meio tom ou até um tom mais grave); os acordes e posições altas não utilizadas anteriormente.

Leopold Mozart foi o primeiro a mencionar a velocidade do arco como fator relevante na produção do som. Ele menciona também alguns golpes de arco básicos e técnicas de execução como por exemplo: arcada para baixo nos tempos fortes (down stroke) e arcadas para cima nos tempos fracos (up stroke) (MOZART, p. 73; ibidem, p. 96).

Em meados do séc.XVIII três tratados de violino resumiam as técnicas violinísticas:

- Alemãs, com Leopold Mozart – 1756;
- Italianas, com Geminiani – 1751;
- Francesas, com L’abbé le Fils – 1761.

Um violinista tcheco que revolucionou e sistematizou a base técnica, especialmente da mão esquerda com numerosos exercícios baseados no sistema de semitom se utilizando de todas as combinações e permutas possíveis foi Otakar Sevcik (1852-1934). Seus métodos são utilizados até hoje e os resultados são indiscutivelmente excelentes, se bem aplicados.

2.3 Século XX

Saltando para o início do século XX, temos dois principais nomes na pedagogia do violino, cujos seguidores permanecem divulgando seus ensinamentos até hoje. São eles o húngaro Carl Flesch (1873-1944) e o iraniano/americano Ivan Galamian (1903-1981). Flesch lecionou em Bucharest; Amsterdam; Philadelphia e Berlin. É autor de vários livros e métodos incluindo *The Art of Violin Playing e Carl Flesch’s Scale System* (método de escalas muito utilizado ainda hoje). Ivan Galamian incorporou aspectos

técnicos da escola russa e da escola francesa de violino. Morou nos Estados Unidos e lecionou na Julliard School. É autor de *Principles of Violin, Playing & Teaching* 1962.

No Brasil, temos os violinistas e professores Paulo Bosísio e Cecília Guida que foram alunos de Max Rostal, que por sua vez foi aluno de Carl Flesch. E ainda Elisa Fukuda, que foi aluna de Corrado Romano. Este foi também aluno de Carl Flesch.

Com o avanço da tecnologia das últimas décadas e da facilidade de acesso às informações oriundas dos mais diversos lugares de nosso planeta, a realidade do ensino, assim como do aprendizado tem mudado. Através, principalmente da internet, o desenvolvimento relativo a conhecimentos tem se dado com rapidez e amplitude jamais registrados na história.

O método Suzuki, utilizado em vários países do mundo e tido como referência no ensino coletivo é muito respeitado, provavelmente pelas ideias inclusivas do autor, inovadoras para aquela época (primeira metade do século XX), e a visão das inteligências múltiplas (termo utilizado posteriormente por autores da psicologia da educação). Suzuki dizia que todos os seres humanos, sem exceção, poderiam aprender e desenvolver qualquer habilidade, em sua teoria que compara o aprendizado de qualquer habilidade, seja para um instrumento musical ou outro idioma, com o aprendizado da língua materna. A tríade “professor- aluno- pais”, onde os três devem participar ativamente no aprendizado da criança, também é um princípio utilizado por Suzuki. Além disso tudo, Suzuki não se cansava de personalizar o ensino, ou seja, para cada estudante, desenvolvia um novo modo de ensinar que atendesse as necessidades específicas daquele estudante (SUZUKI, 2008).

Conclui-se que há convergências nos pensamentos dos grandes mestres considerando, por exemplo, o que foi descrito acima sobre Suzuki e a seguinte frase descrita por Ivan Galamian:

O professor deve estar preparado para tratar as diferenças num molde ativo de um indivíduo para outro assumindo compromissos adequados para cada aluno em particular. Cada ajuste é personalizado. Eles não podem ser formulados dentro de rígidas regras para todos os alunos. (GALAMIAN, 1962, p. 2).⁵

⁵ The teacher should be prepared to deal with such differences in action pattern from one individual to another by making compromises to fit the particular student Such adjustments are a personal thing. They cannot be formulated into rigid rules for all players

2.4 Ensino para iniciantes

A análise feita sobre o início do estudo de violino descrita por diferentes autores e os diferentes conceitos de técnicas relacionadas ao ensino de violino nos mostra claramente que os mestres Suzuki e Galamian sabiam o que estavam dizendo quando falavam que personalizar o ensino do instrumento, cada vez mais é o caminho que deve ser seguido.

A seguir descrevemos algumas orientações a respeito do início do estudo de violino descritas por diferentes autores.

2.4.1 Como segurar o instrumento

“Preliminarmente antes que o aluno venha tirar o primeiro som, devemos pô-lo ao corrente dos detalhes para se obter uma boa posição, e dos preceitos que regem todos os movimentos” (LAUREAUX, 1922). Esta frase está na introdução do método *Escola Prática do violino*, de Nicolas Laureaux, método largamente utilizado no ensino de violino aqui no Brasil em tempos remotos. A frase é genérica e outros autores dificilmente discordariam dela. No entanto a orientação dada pelo mesmo autor que vem a seguir já pode causar discordância:

A perfeita posição do violinista é baseada em fazer recair o peso do corpo sobre a perna esquerda, formando com o complemento da cabeça erguida, uma linha reta. O pé direito ligeiramente colocado para a frente, mantém o corpo em equilíbrio. (LAUREAUX, 1922)

Nas indicações de postura do método Suzuki, por exemplo, o pé esquerdo é que deve ficar à frente.

No método alemão para iniciantes “*Fröhlicher Anfang*”⁶ dos autores Gretl Biedermann e Albert Reiter há a orientação de se segurar o violino primeiramente com a mão esquerda no corpo do violino, próximo ao braço do violino, até que o aprendiz se familiarize com o arco. Só depois então o estudante coloca a mão esquerda no braço do violino. Estes autores indicam ainda o uso de uma estante de partituras, erguida na altura do ombro esquerdo de quem está com o violino, para que este apoie a voluta do instrumento mantendo a posição alta. Eles sugerem também, como referência para a mão

⁶ Vale mencionar que este método foi trazido ao Brasil pela professora Cecília Guida, que hoje reside e leciona em São Paulo.

esquerda, a colocação da primeira falange do indicador esquerdo encostada na pestana do violino. E o polegar do lado oposto mas na mesma direção do indicador fazendo com que se forme um círculo entre estes dois dedos com o braço do violino ao meio (BIEDERMANN-KLIMESCH/ REITER, 1966). Leopold Auer indica a colocação do polegar esquerdo na direção entre segundo e terceiro dedos (dedos médio e anelar) (AUER, 1980, p. 10). O pulso não deve se dobrar para nenhum lado formando-se quase uma linha reta entre a mão e o ante braço. Esta descrição corresponde também à descrição feita por Galamian (GALAMIAN, 1962, p. 13-15).

Relativo à posição do arco, o método alemão aqui citado faz uma descrição que coincide também com a descrição de Galamian: a falange do meio do dedo indicador direito deve ficar apoiada na vareta do arco. O polegar, de forma arredondada, fica entre a crina e a vareta e entre o talão e a guarnição do arco. O dedo mínimo fica em cima da vareta e os outros dois dedos caem ligeiramente inclinados como o indicador. A respeito disto Auer diz:

Descobri que é uma questão puramente individual, baseado em leis físicas e mentais que é impossível analisar ou explicar matematicamente. Somente como o resultado de experiências individuais repetidas o instrumentista pode descobrir a melhor maneira de empregar seus dedos para obter o efeito desejado. (AUER, 1980, p. 12)⁷

As conclusões que podemos tirar analisando os diferentes métodos é que o modo de segurar o arco e o violino deve ser cuidadosamente relacionado à estrutura física de cada estudante. Uma pessoa de braços curtos, por exemplo, deve segurar o violino em um ângulo mais fechado e talvez até mais inclinado verticalmente que uma pessoa de braços longos. O primeiro provavelmente usará uma pronação maior do braço direito ao tocar com a ponta do arco que o segundo. Dependendo do comprimento do pescoço do estudante e do restante de sua estrutura física, é indicado o uso da espaleira para melhor acomodação do instrumento entre o ombro e o maxilar inferior esquerdo. O queixo não deve pressionar a queixeira com intensidade. Os ombros devem permanecer relaxados, na medida do possível, sem que sejam erguidos ou empurrados para a frente. A posição do corpo deve ser a mais natural possível, e com esta afirmação todos os autores

⁷ I have found it a purely individual matter, based on physical and mental laws which it is impossible to analyse or explain mathematically. Only as the result of repeated experiment can the individual player hope to discover the best way in which to employ his fingers to obtain the desired effect

concordam. O apoio dos dois pés no chão ajuda o violinista a equilibrar o corpo, uma vez que o violino em geral se toca em pé. Alguns se sentem mais seguros com um dos pés à frente. Outros preferem os pés paralelos.

2.4.2 A prática

Laoureux - *livro 1* e Biedermann & Reiter – *Fröhlicher Anfang*, assim como vários outros autores não mencionados aqui, iniciam os métodos apenas com exercícios para a mão direita, para o controle do arco. Laoureux só inclui a mão esquerda após 41 lições de seu primeiro livro. Vale ressaltar que, embora os autores alemães aqui mencionados só incluam a mão esquerda após 27 lições, logo na terceira lição já incluem dinâmica e todos os estudos possuem acompanhamento que o professor deve executar junto ao discente. Suzuki no livro um, após dois exercícios rítmicos que devem ser executados nas cordas mi e lá, já inclui a mão esquerda. Isto pode ser feito em apenas uma aula, dependendo do aprendiz. Embora ele inclua a mão esquerda logo na primeira lição, adota a não utilização do 4º dedo da mão esquerda e a utilização apenas das duas primeiras cordas (lá e mi) até a lição 9. Suzuki altera a nota fá, executada com o primeiro dedo na corda mi para fá# e a nota dó, executada com o segundo dedo na corda lá para dó#. A nota sol, executada com o segundo dedo na corda mi também é alterada para sol# mas só vai aparecer na lição 8. Deste modo a fôrma da mão é a mesma para todos os estudos até a lição 10. Há uma preparação para a utilização do quarto dedo antes da lição 10 com uma escala de uma oitava em ré maior. Na lição 10 é incluída também a terceira corda (ré). A quarta corda (sol) só aparece na lição 17, a última do livro 1. As lições são compostas de melodias folclóricas, melodias de compositores reconhecidamente importantes na história da música, que por vezes são simplificadas e algumas são de composição do próprio Suzuki. Todas as lições possuem acompanhamento de piano.

Como já citado no item 2.2, o violino era usado basicamente para dobrar a parte vocal e possivelmente por este motivo, a execução deste peculiar instrumento esteja tão ligada ao canto.

No ensino de música com violino, faz-se necessário que o professor tenha um bom desempenho na realização de solfejos melódicos, já que precisa ouvir e identificar os sons que não estejam afinados. O violinista precisa ter sua percepção musical muito desenvolvida. E este desenvolvimento se dá paralelamente ao estudo do violino. Embora existam os aparelhos afinadores, que servem para ajustar a afinação mais precisamente, se o violinista não tiver a percepção auditiva bem desenvolvida, não atingirá excelência

na afinação de seu instrumento. E um violino desafinado é percebido por qualquer leigo. Ainda que o leigo não saiba identificar qual é o problema, ele se sente incomodado com o som. A modo mais prático e efetivo para se treinar a percepção auditiva é solfejando as alturas. O estudante iniciante pode ser incentivado a cantar todas as sequências melódicas ou até a música inteira que for estudar. Este treino pode ser efetuado antes, durante ou depois de aprender a tocar a música. O ideal é que o estudante/violinista tenha na cabeça a altura do som que deverá emitir antes de tocá-lo. E o professor só tem como conferir isto se o aluno cantar. Esta autora recomenda, para quem tiver maior interesse sobre afinação vocal, o livro de Sílvia Sobreira, “*Desafinação Vocal*”, que tem inclusive um capítulo dedicado à desafinação vocal na infância. Todo este trabalho pode ser feito de maneira lúdica para que não haja aborrecimento por parte dos estudantes

2.4.3 O ensino coletivo

Vários profissionais têm mencionado o ensino coletivo de instrumentos, ou até mesmo desenvolvido trabalhos nesta direção. Hoje é possível constatar a eficiência e os frutos de muitos destes trabalhos que ao longo dos últimos anos vêm sendo desenvolvidos. O Projeto Guri; o CEM Tom Jobim; Instituto Bacarelli em São Paulo, citados por Liu Ying em sua dissertação de 2007, assim como o Ensino Coletivo de Violão, na Bahia, por Cristina Tourinho, são apenas alguns exemplos. A própria Liu vem fazendo um belo trabalho de ensino coletivo direcionado no violino.

O ensino coletivo de instrumentos, como metodologia, mostrou-se bastante eficaz ao longo dos anos de seu emprego, como forma de atingir um público maior no início de seu aprendizado musical, além de propiciar interação social, despertar maior interesse nos alunos iniciantes e incentivo para a continuação dos estudos através da dinâmica estimulante da classe de aula. (YING, 2007, p. 8)

O ensino coletivo de cordas teve seu início provavelmente nos Estados Unidos por volta de 1850 por professores de canto coral. Esta prática, do canto coral, estava estreitamente ligada às práticas religiosas nos Estados Unidos. E havia muitos professores itinerantes que viajavam ensinando música. Esta prática teve crucial importância na história do ensino coletivo de cordas, já que os mesmos professores ensinavam canto e instrumentos coletivamente. Só quarenta anos mais tarde, o ensino coletivo de cordas começou a ser largamente aplicado na Europa. Mas as orquestras europeias despertavam interesse nos americanos, quando estas faziam excursões pelos EUA. Então, professores de escolas regulares nos Estados Unidos, começaram a formar orquestras nas próprias

instituições. “Um dos primeiros métodos de ensino coletivo de instrumentos de cordas que se tem notícia, segundo Charles Sollinger, é *The Musical Academy... ..de Lewis Benjamin*, cujo sétimo volume foi editado em 1851” (YING, 2007, p. 12).

No Brasil, a partir da década de 1930, a implantação da música nas escolas, através do canto, e liderada pelo nosso Heitor Villa Lobos, deu início a um grande movimento musical por todo o país. Porém, após o declínio de Vargas, nenhum outro projeto musical teve tal abrangência no país. Apenas na década de 1970 iniciou-se o chamado Projeto Espiral, criado pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) e dirigido pelo maestro Marlos Nobre. Neste projeto então teve início o ensino coletivo de cordas tendo à frente o professor e violinista Alberto Jaffé, coordenando o primeiro núcleo implantado em Fortaleza em 1976.

No texto inicial do programa do I Encontro Nacional de Cordas, Jaffé (1976) fala do problema que o Brasil vivenciava, em função da falta de instrumentistas de cordas para orquestras no país, e que teria que haver uma solução, com o aproveitamento ideal do trinômio “professor – tempo – aluno”. Isso foi o que motivou Jaffé a idealizar um formato de aulas em grupo (SANTOS, 2015, p. 22).

Desta época em diante, vários trabalhos têm sido desenvolvidos pelo país. Cruvinel cita vários nomes, além dos já mencionados neste trabalho: “No Brasil, nomes como Alberto Jaffé (pioneiro no Ensino Coletivo de Cordas), José Coelho de Almeida (pioneiro do Ensino Coletivo de Sopros), Pedro Cameron, Maria de Lourdes Junqueira, Diana Santiago, Alda Oliveira, Cristina Tourinho, Joel Barbosa, Maria Isabel Montandon, Abel Moraes, João Maurício Galindo, entre outros, utilizam o ensino coletivo como metodologia eficiente na iniciação instrumental” (CRUVINEL, 2008). O ensino coletivo tem se mostrado eficiente nos estágios iniciais do aprendizado musical. Em geral, quando o indivíduo deseja se aperfeiçoar com pretensões profissionais, procura aulas individuais:

O ensino individual – ou tutorial – é mais adequado à formação profissional de cantores e instrumentistas. Em relato de experiência didática realizada na Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM), Cerqueira afirma que a substituição do ensino individual pelo coletivo só fora adequada em estágios iniciais de aprendizagem (CERQUEIRA, 2012, p. 99).

O ensino coletivo é uma saída menos onerosa, já que as aulas individuais de instrumentos são, em geral, muito caras. Cerqueira em suas “Considerações sobre a elaboração de um método de piano” ao discorrer sobre isto cita: “Fisher (2010, p. 3-7), ao tratar da História do ensino coletivo de piano, menciona que no início do Século XX, as aulas de piano foram incorporadas ao currículo da Educação Básica nos Estados

Unidos, sendo o ensino coletivo adotado como saída para o alto custo das aulas individuais” (CERQUEIRA, 2012, p. 102). Mas este é apenas um dos vários benefícios que se pode encontrar neste tipo de metodologia. A motivação inicial, em geral, se mostra muito mais intensa no aprendizado coletivo que no individual. Ainda temos a prática bem mais valorizada que a teoria neste tipo de ensino. “Professores de ensino coletivo levam em consideração o aprendizado dos autodidatas, que se concentram inicialmente em observar o que desejam imitar. A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais” (TOURINHO, 2007, p. 2). Uma das diferenças fundamentais, com relação ao ensino individual, é a socialização e inicialmente, a não pretensão musical profissional ou virtuosística. O trabalho de percepção auditiva, já mencionado anteriormente, pode se tornar muito mais agradável também em grupo. Muitas vezes uma criança canta desafinado e quando escuta um colega cantar afinado, imediatamente corrige a altura do próprio som. Quando está com o violino, tocando, acontece o mesmo.

CAPÍTULO 3

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM GRUPO ESPECÍFICO

Em 2008, quando foi promulgada a lei 11.769/2008, alterando a lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica das escolas brasileiras, despertou-se nesta autora um maior interesse pelo aprofundamento nos conhecimentos relativos à pedagogia musical, principalmente no que diz respeito ao ensino coletivo de instrumento, em especial as cordas. Como instrumentista profissional, o envolvimento da autora com a música foi direcionado mais intensamente à área das práticas interpretativas. Mas o interesse pelo ensino sempre esteve latente, já que em todo o tempo como violinista, ensinava o instrumento para alunos particulares.

Como já foi dito por Rejane Harder em seu artigo para a revista de música *Hodie*:

[...] grande parte dos alunos já ingressam na escola de música atuando profissionalmente...muitos dos alunos de instrumento já estão, paralelamente, ensinando música nas escolas ou aulas particulares sem que estejam recebendo um preparo especial para tal função... (HARDER, 2003, p. 35)

E com esta autora não foi diferente. Ainda adolescente, como estudante de violino, já começou a ensinar. Mas ao longo de sua carreira, como já dito, deu mais ênfase, talvez por ter tido mais oportunidades, à performance no instrumento.

Ainda hoje, 2016, é possível perceber nas conversas com colegas da área musical e nas leituras a respeito do assunto, que alunos ainda em formação já são procurados e convidados a dar aulas. O que felizmente vem mudando ao longo dos anos, provavelmente com a ajuda do advento da internet, é o modo de ensinar. Não mais é priorizado o ensino que visa formar solistas ou grandes “performers” com repertório constituído quase que exclusivamente de música erudita ocidental, como acontecia outrora. Os atuais professores de música, formados ou em formação já estão pensando e levando em consideração a bagagem cultural, o gosto e os valores levados pelos discentes, convergindo com as ideias de Paulo Freire: “ Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2004, p. 33).

No segundo semestre de 2013, quando esta autora cursava o segundo período de licenciatura na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, foi convidada pela professora Adriana Miana a participar de um projeto de extensão da universidade junto à comunidade da Grota, em Niterói, dando aulas de violino para jovens e adolescentes. O primeiro aluno foi o Thiago Monteiro, colega de turma na UNIRIO. A experiência de quatro semestres foi enriquecedora e o desejo por aperfeiçoar-se como professora tornou-se mais evidente nesta autora. Alguns alunos com potencial violinístico explícito, não tinham confiança em si próprios no que tange ao futuro profissional como violinistas por terem começado o estudo do violino com idade avançada, comparados à maioria dos profissionais do instrumento, que geralmente começam ainda crianças, por volta de sete anos ou antes. Vale lembrar que Suzuki, já mencionado nos capítulos anteriores, começou seus estudos de violino aos dezessete anos de idade. Talvez por este motivo ele tenha se empenhado tanto em fazer de suas aulas de violino, aulas inclusivas. Relembro aqui a já citada frase: “Talento não é um acaso do nascimento [...] muitas pessoas, crendo-se nascidas sem talento nada fazem para transformar sua realidade e se conformam com o que consideram o seu destino” (SUZUKI, 2008).

Desde setembro de 2014, esta autora vem realizando um trabalho com algumas crianças de uma comunidade próxima ao Grajaú, Rio de Janeiro, na faixa etária entre sete e dezesseis anos, dando aulas de música com o violino. Ao longo destes dois anos houve algumas desistências mas houve também o ingresso de novos alunos. O trabalho é realizado em uma igreja Batista e todas as crianças frequentam a igreja. A maioria delas está sempre desacompanhada de um adulto, e algumas não tem o apoio de nenhum familiar. Os violinos são da igreja, que os empresta e financia a manutenção dos mesmos e o trabalho da autora é voluntário. Este trabalho despertou na autora vários questionamentos a respeito da educação musical. Por exemplo, como ensinar os elementos musicais mais básicos às crianças já crescidas ou adolescentes cujo contato com a música foi muitíssimo limitado? Ou seja, percebe-se que eles não tinham o hábito de ouvir uma gama muito diversificada de músicas até o momento de ingresso à igreja. A igreja parece ter ampliado esta gama de músicas às quais alguns deles estavam acostumados. Há um incentivo por parte da igreja, que também desenvolve um projeto de Reforço Escolar junto à estas crianças, para que eles ampliem suas habilidades musicais. Mas como incluir o violino neste contexto?

É visível o interesse das crianças pelas aulas de violino. Partiu deles o desejo de aprender violino, mesmo sem nunca ter estudado música ou sequer ter tocado algum outro

instrumento. Mas é possível observar que este interesse não se dá exatamente ou apenas pelo aprendizado do instrumento, mas pelo que as aulas lhes proporcionam, principalmente no tocante ao encontro com os amigos nos dias de aula e, também, às apresentações em público. De todo modo, o trabalho, que tem também um cunho socializador, é de crucial importância para todo o grupo. E para esta autora, uma grande satisfação poder colaborar com o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos destas crianças.

O trabalho foi iniciado com três turmas separadas por faixa etária: duas turmas de três crianças, a primeira turma de 12 a 14 anos, a segunda de 9 a 11 e uma turma de duas crianças: uma de 6 e a outra de 9 anos. Fazíamos inicialmente uma aula de uma hora por semana com as crianças mais velhas e 45 minutos com os mais novos. Ao longo destes dois anos foi possível concluir que este tempo é muito pouco, se o objetivo for atingir rapidamente um nível razoável para que eles se apresentem na igreja, tocando os hinos e louvores que gostam. As salas onde fazemos as aulas não são preparadas para esta função, de modo que não há nenhum tipo de proteção acústica que vede o som dos violinos, assim como os sons de fora. A desconcentração é constante devido aos sons vindos da rua. Ultimamente temos realizado as aulas no que chamam de Santuário, local onde são realizados os cultos. O local é maior, há um ar condicionado, proporcionando maior conforto, e fica no segundo andar da casa, de maneira que eles se desconcentram muito menos com os movimentos da rua.

Paralelamente aos questionamentos, de como conciliar o ensino de violino com a musicalização e socialização, despertou-se nesta autora também o desejo de se aperfeiçoar como educadora desenvolvendo sua capacidade de adaptação ao meio e às condições às quais dispõe. Considerando a multiculturalidade das sociedades, Swanwick diz, referindo-se ao que produzimos como atividade educacional ou como material pedagógico, que: “Nossos produtos sempre são de certa maneira provisórios, passíveis de crítica, mudança, desenvolvimento e reinterpretação” (SWANWICK, 2014, p. 32). Partindo desse pressuposto esta autora se dispôs a iniciar o trabalho fazendo adaptações diversas nas estratégias didáticas empregadas, tantas quantas fossem necessárias, preparando material e proporcionando um aprendizado que não estivesse muito distante da realidade do grupo. Pensando também em considerar o ambiente e a bagagem cultural das crianças fez alguns arranjos simples de “corinhos”⁸ para que eles participassem logo

⁸ Hinos curtos de letras e melodias bastante simples, geralmente cantados pelas crianças evangélicas

reforço escolar, também passam com as crianças. Mostra desta forma, que não sou a única com dificuldades junto aos alunos. Abaixo segue a partitura de uma outra adaptação feita por esta autora para uma apresentação de natal (Exemplo musical 2):

Jingle Bells

Exemplo Musical 2. Arranjo de “Jingle Bells”. Fonte: edição feita pela própria autora.

O trecho da música teve a tonalidade alterada e é necessário a utilização apenas das duas primeiras cordas, assim como somente dos três primeiros dedos da mão esquerda. Acima das notas foram colocados os números relativos aos dedos da mão esquerda que devem ser colocados e mais acima as letras que correspondem às cordas do violino. Eles aprendem isto na primeira aula. Neste exemplo, as crianças já colocavam até o terceiro dedo da mão esquerda.

Com o passar do tempo, alunos novos ingressam ao grupo e a realização de aulas e/ou ensaios com colegas de níveis mais adiantados se torna rica em possibilidades de aprendizado. Os novos ingressantes sentem-se em geral muito estimulados com os mais desenvolvidos pois percebem de perto a possibilidade de conseguirem chegar ao estágio do colega que vive realidades muito próximas às deles, inclusive no que diz respeito à bagagem cultural, e que já conseguem tocar músicas mais difíceis. Os estudantes mais avançados, por sua vez, sentem-se na obrigação de mostrar que realizam bem os exercícios e músicas de maior dificuldade e se esforçam para que não decepcionem os colegas ingressantes. Neste momento é possível trabalhar com os mais desenvolvidos

tecnicamente o senso de liderança, e a possibilidade de eles próprios detectarem os erros e/ou problemas que os iniciantes encontram ajudando-os na correção de postura, afinação e até equívocos com as notas. Eles próprios passam a errar menos depois que detectam erros nos colegas.

Dois métodos de violino têm sido utilizados por esta autora como base para o ensino do violino. São eles o método alemão: *Fröhlicher Anfang – Eine Vorschule für kleine Geiger*, dos autores Gretl Biedermann e Albert Reiter e o método Suzuki, já mencionados no capítulo 2. A escolha destes dois métodos se deu a partir de uma pequena análise feita por esta autora destes dois métodos por ela pouco utilizados, mas já conhecidos. Ainda em São Paulo, esta autora lecionou para crianças e foi orientada a utilizar o método alemão por Cecília Guida, na época sua professora de violino. Posteriormente, já no Rio de Janeiro foi convidada a dar aulas em uma escola onde o método Suzuki era utilizado. Foi então que passou a conhecer com mais aprofundamento, os ideais e objetivos do professor Suzuki. A autora considera que os dois métodos se complementam, considerando que os exercícios preparatórios ainda em cordas soltas do método alemão são de crucial importância para um bom desempenho no controle de arco unido à execução de dinâmicas, variação de tempo e audição de uma linha de acompanhamento de um outro violino, por vezes contrapontística, que ajuda no desenvolvimento da audição simultânea de duas linhas melódicas. Termos usados para sinalizar a dinâmica como *forte; piano; crescendo; diminuendo* e também termos que indicam variação de tempo como *ritardando e accelerando* já vão sendo introduzidos ao vocabulário dos aprendizes. Já no método do Suzuki, as melodias folclóricas que são de fácil assimilação, geralmente agradam a todos os alunos, despertando o aspecto lúdico do aprendizado. Ademais, o fato de utilizar apenas as duas primeiras cordas (lá e mi) até a lição 9, estrategicamente utilizado por Suzuki⁹, também facilita a assimilação dos movimentos do arco, assim como a colocação dos dedos da mão esquerda. Deste modo o aprendiz concentra maior gasto de suas energias para memorizar as melodias associando ao controle de arco e à manutenção de uma postura adequada para a execução do instrumento. Embora os estudantes aprendam todas as músicas de ouvido¹⁰ e as

⁹ As cordas lá e mi são as mais agudas e ficam posicionadas no violino de modo a facilitar a colocação do arco, que é manuseado com o braço direito e este fica mais próximo ao corpo e também mais relaxado ao tocar as cordas mais agudas. Para as cordas mais graves é necessário que se levante mais o braço direito, exigindo mais esforço e controle.

¹⁰ Tocar de ouvido é uma expressão usada no meio musical onde o executante escuta uma melodia, memoriza os sons e a executa, geralmente por tentativa e erro até conseguir.

memorizem, as partituras são disponibilizadas a eles e após alguns meses de estudo vários deles demonstraram interesse na leitura e chegam a acompanhar as notas na partitura com os dedos enquanto outro colega toca. Ou mesmo tentam solfejar a melodia só olhando a partitura. O trabalho de solfejo das alturas dos sons é ludicamente feito por todos os alunos durante as aulas e o desenvolvimento da percepção auditiva de todos é constatado, inclusive pelo pastor, que acompanha todo o processo desde o início. Atualmente quando eles se apresentam sempre tem algum comentário a respeito da melhora da afinação. Um comentário que ouvimos após a apresentação do último mês foi: “Nossa, como eles melhoraram! Agora quando todos tocam parece que só tem um tocando”. A pessoa que fez o comentário não é da área da música, mas para nós músicos, é possível entender que quando o som de todos está afinado o som fica uniforme, então parece “um” tocando.

A falta de colaboração das famílias, por inúmeras razões, dificulta o desenvolvimento mais rápido e o desempenho de alguns alunos. Todos podem levar os instrumentos para estudar em casa, mas tem mãe, por exemplo, que não quer o filho (um menino que agora tem 15 anos) toque em casa pois incomoda as irmãs mais novas e os vizinhos. O garoto precisa descer até a igreja para estudar. Outros que vivem sem o pai, ficam sozinhos todo o dia (pois a mãe precisa trabalhar) e, muitas vezes escolhem fazer outra coisa, em vez de estudar violino. Diante desta situação o pastor fez um grupo no aplicativo de celular “What’s App” com todos os alunos de violino e alguns pais, onde podemos nos comunicar com mais facilidade e é possível o envio, durante a semana, de lembretes do que eles devem estudar e de como serão as atividades seguintes. Pelo aplicativo também são enviadas gravações e às vezes até dedilhados. Por vezes, é percebido por esta autora, uma necessidade de alguma atenção por parte de alguns. E na medida do possível, esta autora procura responder o quanto antes e tenta sanar todas as dúvidas que são colocadas no aplicativo. Ao longo do trabalho descobrimos que quando marcávamos apresentação, que no início acontecia mais ou menos duas vezes por semestre, todos estudavam mais. Então passamos a marcar apresentações mensais. Deste modo todos estão estudando muito mais e as dúvidas pelo aplicativo “What’s App” são mais frequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostra que o modo de ensinar música, felizmente vem se transformando. Provavelmente, parte desta mudança se deve ao advento da globalização via internet. Mas é evidente que o trabalho de acadêmicos, com pesquisas direcionadas a campos específicos, pormenorizando suas necessidades e procurando soluções para as mesmas, também tem sua grande parcela de contribuição para estas transformações.

Foi visto aqui também que o ensino coletivo de violino, cordas ou outro instrumento musical pode auxiliar na fase inicial da aprendizagem musical, considerando desde os menores gastos, por parte dos alunos e a interação social, até o prazer da observação para a posterior imitação do que se ouve. O processo de interação entre os alunos, faz desenvolver também o senso crítico e contribui de maneira significativa no processo de evolução de seus conhecimentos. Considerando a bagagem cultural que cada estudante leva para a sala de aula, o professor deve estimular esta interação, e deve também ser exemplo de comportamento livre de preconceitos e de ideias reacionárias. Deste modo poderá promover também a autoconfiança de muitos, assim como sua autonomia e encorajamento.

Considerando todo o trabalho, todas as privações, todo o investimento e todo o tempo que precisa dispor para chegar a ter um nível de excelência violinística, o indivíduo que lá chega, por certo, terá a humildade de procurar estudar e se aprofundar em questões pedagógicas e humanas quando colocado na posição de professor. Sendo assim, saberá como relacionar seus conhecimentos musicais e técnicos junto a seus discípulos, ajudando estes, na construção de seus conhecimentos e no seu desenvolvimento.

Acredito que este trabalho poderá contribuir para que outros autores e professores que se interessam pelo ensino de música com violino e/ou cordas na educação básica, possam continuar pesquisando e estudando, chegando a soluções práticas. Poderemos também, a partir deste trabalho, refletir mais a respeito da elaboração ou mesmo tradução de literatura sobre pedagogia do violino. Trago algumas importantes referências a respeito deste assunto neste trabalho, no entanto, ainda é restrito o material em português que traga as particularidades técnico-violinísticas profundamente detalhadas, ou que relacione estas questões às questões humanas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem Azevedo. *Entre a ciência e a sapiência. O Dilema da Educação*. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

AUER, Leopold. *Violin Playing As I Teach It*. New York: Dover Publications, Inc., 1980.

BIEDERMANN-KLIMESCH, Gretl – REITER, Albert. *Fröhlicher Anfang – Eine Vorschule für kleine Geiger*. München: Verlag Doblinger, 1966.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música, vol. 1*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CERQUEIRA, D. L. *Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo*. Revista do Conservatório de Música da UFPel, n. 5. Pelotas: UFPel, 2012, p. 98-125.

CERQUEIRA, D. L.; OLIVEIRA, C. B. Transmissão de Conhecimentos no Ensino da Performance Musical. In: ZORZAL, R. C; TOURINHO, C. (org). *Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical*. São Luís: EDUFMA, 2014, p. 170-219.

CRUVINEL, Flávia Maria. *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical*. In: VIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Brasília: UnB, 2008.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

FERNANDES, José Nunes. *Educação Musical: temas selecionados*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FLESCH, Carl. *The Art of Violin Playing, book one*. Traduzido por Eric Rosemblieth. Nova York: Carl Fischer, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2004.

GALAMIAN, Ivan. *Principles of Violin, Playing & Teaching*. New York: Prentice-Hall, Inc., 1962

HARDER, Rejane. *Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas*. Música Hodie, v. 3, n. 1/2. Goiânia: UFG, 2003, p. 35-43.

ILARI, Beatriz. *A Música e o Desenvolvimento da Mente no Início da Vida: investigação, fatos e mitos*. Revista Eletrônica de Musicologia, v. IX. Curitiba: UFPR, 2005.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Traduzido por José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

LAOUREUX, Nicolas. *Escola Prática do violino*. Traduzido e revisado por Francisco Chiaffitelli. Rio de Janeiro: Porfírio Martins & Cia “A Guitarra de Prata”, 1922.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOZART, Leopold. *A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing*. Traduzido por Editha Knocker. Nova York: Oxford University Press, 1985.

PAHLEN, Kurt. *Nova História Universal da Música*. Traduzido por Masa Nomura. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

SANTOS, Simone. *Projeto Espiral (1976 – 1979): Uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de cordas*. Dissertação de Mestrado em Música. Rio de Janeiro: PPGMUS/UFRJ, 2015.

SCHAFER, R.Murray. *O Ouvido Pensante, 1986*. São Paulo: EDUNESP, 1992.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é Amor*. Tradução para o inglês de Waltraud Suzuki, e para o português de Anne Corinna Gottberg. Santa Maria: Gráfica Editora Palotti, 2008.

SUZUKI, Shinichi. *Suzuki Violin School, violin part – vol. 1*. Miami: Warner Bros. Publications Inc., 1978.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TOURINHO, Cristina. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*. In: XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da ISME. Campo Grande: UFMS, 2007.

YING, Liu Man. *O Ensino Coletivo Direcionado no Violino*. Dissertação de Mestrado em Musicologia. São Paulo: PPGMUS/IA/USP, 2007.