

Aprendendo violino: os saberes musicais trabalhados na prática instrumental

GTE 15 – Ensino Instrumental

Comunicação

*Paula Beghelli Neves
Universidade de Brasília
paulabeghelli@hotmail.com*

Resumo: O presente trabalho aborda os saberes musicais explorados em aulas de violino, especialmente procurando compreender como foram escolhidos e como são ensinados. Para a construção deste artigo, utilizou-se, como procedimento metodológico, observações das aulas de um professor de violino de um projeto extracurricular, em uma escola estadual de Juiz de Fora, bem como entrevista exploratória com o docente e vice-diretora. Este artigo identifica os saberes musicais implícitos na metodologia utilizada pelo professor.

Palavras-chave: Saberes musicais. Ensino instrumental. Projeto extracurricular.

Introdução

Este trabalho é o resultado de uma experiência em atividade de pesquisa que toma como objeto os saberes musicais envolvidos no ensino de violino em um projeto extracurricular que é desenvolvido em uma escola de educação básica na cidade de Juiz de Fora - MG.

Como professora de música, tenho me dedicado a compreender a seleção de conhecimentos musicais operada no âmbito das escolas de educação básica. Como as ações desse projeto se dão em uma escola dessa natureza, interessou-me observar como os conhecimentos são trabalhados em projetos extracurriculares.

O interesse na pedagogia da performance é uma área de conhecimento ainda pouco explorada pelas pesquisas brasileiras. Como Borém (2006) já indicava, embora a área de performance musical fosse a mais procurada por alunos de graduação e pós-graduação nas universidades do país à época de seu estudo, poucos se dedicavam à investigação de suas interfaces com a educação musical.

Harder (2003, 2008) pondera que a ausência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* com foco direcionado à pedagogia da performance musical poderia explicar o número

pouco expressivo de estudos relacionados ao tema. Outro agravante apontado pela autora reside no fato de não ser comum que intérpretes e professores registrem por escrito – e, assim, perpetuem – o seu trabalho como performer ou docente; uma vez que esses profissionais geralmente não consideram a pesquisa sistemática como pertinente ao seu campo de ação (HARDER, 2003).

Tal situação dá sinal de mudanças, uma vez que, após uma chamada para a proposição de Grupos Temáticos Especiais para este XXV Congresso Nacional da ABEM, três propostas que compuseram a chamada de trabalhos dedicam-se ao ensino de instrumentos musicais: GTE 01 – Pedagogia do piano em perspectiva: dimensões reflexivas e práticas; GTE 14 – Ensino e aprendizagem online de instrumentos musicais; e GTE 15 – Ensino instrumental.

No que se refere ao ensino de violino, é possível encontrar tratados (AUER, 1921; FLESCHE, 2000, 2008; GALAMIAN, 2013) que oferecem importantes diretrizes pedagógicas e conceituais para o professor de instrumento. Contudo, há poucas informações sobre quando são ensinados e como devem ser ensinados os conteúdos técnicos e musicais abordados em seus respectivos livros.

É possível observar uma carência de materiais que contribuam para que o professor de instrumento saiba como selecionar e organizar os conhecimentos envolvidos tanto na iniciação instrumental quanto no avançar da prática instrumental. Paralelamente a isso, é comum encontrar na literatura que o ensino de música na escola de educação básica não tem como objetivo a formação do instrumentista. Entendo que tal afirmação se refere ao ensino dessa linguagem artística que integra o componente curricular Arte. Assim, como se trata de um projeto extracurricular, há maior flexibilidade no que se refere aos seus objetivos, e, portanto, à seleção dos conhecimentos efetuada pelo professor.

É nesse contexto que surgiu o interesse de observar quais conhecimentos são selecionados pelo professor de violino de um projeto extracurricular que se desenvolve na escola de educação básica. Para tal, empreendeu-se uma investigação de caráter qualitativo, que, por sua natureza, contribui para responder a questões muito particulares preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2009, p. 21).

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor de violino e a vice-diretora da escola onde o projeto é realizado. A entrevista semiestruturada acontece, segundo Boni e Quaresma (2005), em um contexto de conversa informal que segue um roteiro de questões previamente definidas, sendo possível que o entrevistador dirija a discussão, no

momento que achar oportuno, para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que podem não ter ficado suficientemente claras.

Além das entrevistas, foi realizada uma observação participante que, como comenta Lüdke (2008, p. 10), “cola o pesquisador à realidade estudada”. André (2005, p. 26-27) afirma que:

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro (ANDRÉ, 2005. p. 26-27).

Entrevistas e observações foram guiadas pelas seguintes questões: quais os saberes musicais presentes no ensino de violino nesse projeto, como ocorre a seleção desses saberes e como são ensinados. Orientada também por essas questões, consultou-se o Projeto Político Pedagógico da escola onde o projeto desenvolve suas ações, bem como documentos referentes às propostas do Projeto Acordes.

Para a realização deste trabalho, foram observadas as aulas de violino – cujo professor é Bacharel em Violino e possui experiência em lecionar aulas individuais e em pequenos grupos. O referido professor também possui prática em orquestra e bandas de música popular, para além de também tocar violão, guitarra, bateria, acordeon e flauta transversal. Além disso, esse profissional trabalha com produção e gravação de músicas e integra um quarteto de cordas que toca em eventos variados.

As observações em campo ocorreram ao longo de 4 semanas, totalizando 30h. Nos limites desse texto, as aulas observadas serão relatadas e comentadas de forma global, buscando responder às questões propostas.

2. O Projeto Acordes

O projeto é realizado na Escola Estadual Clorindo Bournier, de Juiz de Fora - MG. De acordo com a vice-diretora, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão, não possui a música como disciplina obrigatória na grade curricular, nem projetos de música

oferecidos pela escola como atividade extracurricular. Porém, desde o 2º semestre de 2015, o Projeto Acordes, que é um projeto da Lei Estadual de Incentivo à Cultura, voltado para crianças e jovens de escolas públicas, utiliza o espaço dessa escola e oferece aulas de Flauta Doce, Violino, Violoncelo, Teoria Musical e Prática de Conjunto. De acordo com a proposta do projeto, o objetivo é ir além do aprendizado de tocar instrumentos, propondo, também, contribuir com a inclusão social por intermédio da música, estimular a socialização dos estudantes, por meio das práticas em conjunto.

Inicialmente, para fazer parte do Projeto Acordes, os alunos que desejam participar são convidados a escrever uma carta de próprio punho, justificando o interesse. Após o recebimento dessas cartas, faz-se uma seleção a partir de uma entrevista e, em seguida, uma avaliação motora. Os alunos que foram selecionados para fazer parte do projeto recebem um instrumento musical, que fica em sua guarda como empréstimo, para que possam estudar em casa.

O Projeto Acordes dá autonomia para os professores organizarem e planejarem seu trabalho metodológico da forma que desejarem, mas sempre levando em consideração que o objetivo principal é a formação de uma orquestra jovem. À época em que o estudo foi realizado (primeiro semestre de 2016), 48 crianças e jovens integravam as ações do Projeto nessa escola, sendo dez alunos de violino, seis de violoncelo e 32 de flauta doce, com a oferta de uma hora/aula semanal de instrumento, uma hora/aula semanal de teoria e duas horas semanais reservadas para os ensaios do conjunto, que visam à formação de uma orquestra jovem.

Com a chegada do Projeto Acordes na escola, a vice-diretora percebeu modificações comportamentais nos alunos que dele participavam. O tema “música” virou assunto constante nas reuniões pedagógicas da escola, que planeja uma possível reformulação do respectivo PPP. A partir desse comentário da vice-diretora percebe-se, portanto, que a presença das aulas de instrumento nessa escola de educação básica gerou impactos no ambiente escolar. Na seção seguinte apresento uma análise dos dados coletados nesse estudo.

3. Ensinando violino – as práticas do professor

As aulas de violino acontecem na segunda e na terça-feira, em uma sala de computação, com muitas mesas específicas para computadores, cadeiras e fios espalhados.

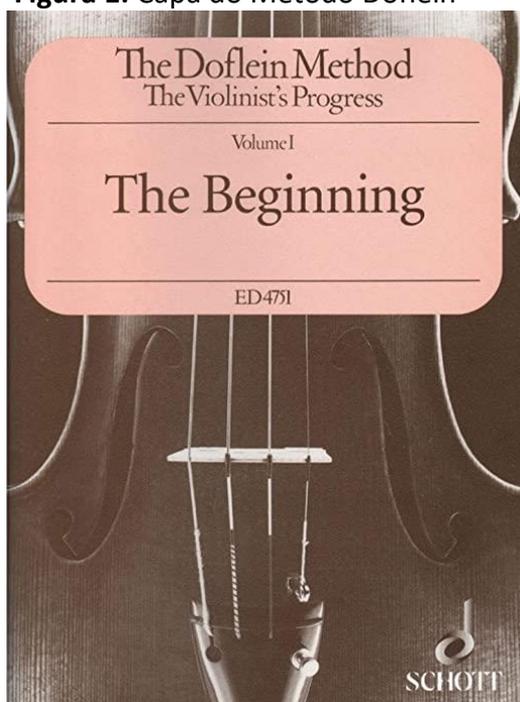
Logo, o espaço não era adequado para as aulas de música, sendo necessário adaptar-se às condições oferecidas.

Conforme já mencionado, são dez alunos com idades entre 13 e 16 anos, divididos em grupos de dois alunos por horário. A primeira turma tem início às 15h30; a segunda turma, às 16h30; e, às 17h30, a terceira turma (essa divisão acontece somente na chamada, pois os alunos, com autorização do professor, preferem chegar todos no primeiro horário e assistir juntos a todas as aulas). Ressalte-se que as minhas observações se deram somente em relação às aulas da terça-feira, sendo três aulas seguidas, por dia.

No início do projeto, o professor trabalhou com os alunos o conteúdo básico para a prática da leitura de partitura, por meio de uma apostila que ele mesmo formulou. Percebe-se, portanto, que o professor confere centralidade à notação musical, considerando-a como pré-requisito para a prática.

Em seguida, o professor mesclava aulas teóricas e práticas ensinando as primeiras noções de violino. Após esse conteúdo ter sido assimilado pela maioria dos alunos, o professor iniciou o trabalho com o método Doflein, volume 1 (para iniciantes), que trabalha com conceitos musicais básicos combinando teoria musical e exercícios práticos individuais e em dueto (cf. figura 1).

Figura 1: Capa do Método Doflein



Fonte: Disponível em <https://www.amazon.com.br/M%C3%A9todo-Doflein-para-Violino-in%C3%ADcio/dp/B000V18ZOY> Acesso em 30 de julho de 2021.

Nas aulas observadas, percebeu-se uma rotina que se inicia com o professor afinando os violinos de cada aluno. Nesse momento, ele aproveita para ensiná-los a fazer tal procedimento, dando oportunidades para que pratiquem em sala. Em seguida, ele trabalha com todos os alunos, em conjunto, as escalas de Lá maior, Ré maior e Dó maior, com variações rítmicas: começando com semibreves, mínimas, semínimas, colcheias, semicolcheias e finalizando com quiálteras de colcheias.

Na sequência, o professor pergunta se os alunos estudaram em casa aquilo que foi trabalhado na aula anterior. Os alunos, então, relatam as dificuldades enfrentadas, que são comentadas pelo o professor, que depois prossegue com o trabalho individual a partir do método Doflein. Enquanto um aluno toca os outros aguardam, ora observando o colega tocar, ora estudando baixinho o exercício que deverão tocar individualmente.

O aluno toca uma vez sozinho (em pé, com o uso da estante) e depois o professor o acompanha com o violino, realizando uma segunda voz. Em seguida, todos os alunos que estão no mesmo exercício do método tocam juntos (em pé, com o uso da estante). O professor aproveita para dirimir dúvidas e corrigir os erros dos alunos conforme esses vão surgindo durante a aula, ressaltando alguns saberes musicais (ritmo, fraseado, intensidade) e técnicas específicas do instrumento (postura, posição das mãos e dedos, aproveitamento de arco).

Os alunos que estão mais adiantados levam músicas populares, a maioria trilhas sonoras e rock, para que o professor os ajude. Nesse momento, normalmente, o professor estimula os alunos a “tocarem de ouvido” outras músicas que gostam e aproveita para falar sobre intervalos e tonalidades.

Com os alunos que já estão participando da orquestra jovem, dá-se continuidade na aula ensaiando três músicas que estão sendo trabalhadas. Passam-se as vozes individualmente e, depois, todos juntos. Trabalha-se muito as dinâmicas, os fraseados e a afinação. Aproveita-se, ainda, para falar sobre o compositor e o período em que a música foi composta.

As aulas são encerradas com a apresentação individual dos próximos exercícios do método Doflein e propondo desafios para os alunos de exercícios mais adiantados e músicas para serem “tiradas de ouvido”.

O professor mantém contato praticamente diário com os alunos por meio de um grupo que ele criou, utilizando um aplicativo de celular (*WhatsApp*). Eles gravam e compartilham vídeos tocando, usam o grupo também para tirar dúvidas e contar as experiências musicais do dia a dia.

Pode-se observar aspectos bastante tradicionais do ensino instrumental: a ênfase na notação musical, questões técnicas do instrumento, e questões interpretativas. Práticas que coexistem com outras mais próximas do universo popular, como o tirar de ouvido (cf. GREEN, 2002). Essa coexistência, entretanto, não desfaz os muros entre as práticas: o repertório dos alunos é, em geral, aprendido por imitação ou tirado de ouvido, enquanto que a “música séria” é aprendida via notação.

Logo, a tradição dos conservatórios de música – que não é necessariamente negativa – permanece nas aulas observadas. Isso pode ser explicado pelo fato da formação musical daqueles que atuam como professores de instrumento ser voltada especificamente para a performance. Nesse caso, os jovens professores vivenciam dificuldades relacionadas à docência – principalmente no que se refere às metodologias de ensino que podem ser empregadas na iniciação instrumental.

É comum que, como afirmam Glaser e Fonterrada (2007), os instrumentistas-professores tendam a reproduzir o modelo de ensino vivenciado no período de sua formação, o que acarreta em uma série de consequências que poderiam ser evitadas caso estivessem mais bem preparados para o exercício desse ofício.

Pereira (2013) reforça esse entendimento ao trabalhar em diálogo com a noção de habitus, do sociólogo francês Pierre Bourdieu: disposições são incorporadas ao longo da formação e tornam-se matrizes de práticas que, por sua vez, são naturalizadas como a única versão do possível.

Como o próprio autor destaca, esse modelo conservatorial de ensino não é, em si, negativo. Mas pode sê-lo se tomado como natural, como o único caminho para a formação instrumental. Ainda que o objetivo final seja a formação de uma orquestra jovem, é fundamental considerar o contexto onde o projeto está inserido: uma escola de educação básica que atende jovens de classes menos favorecidas economicamente.

Práticas como o tirar de ouvido vêm quebrar um pouco essa lógica, embora pudessem ser incorporadas também para as músicas a serem tocadas no coletivo. A utilização

de métodos também é característica do ensino conservatorial (PEREIRA, 2013), e, embora interessantes, o professor pode ir além do que é proposto nos livros.

Nota-se o foco na técnica e na performance, também características desse *habitus conservatorial*, sendo notável a ausência de atividades de apreciação musical (para além do tirar de ouvido) e criação. Como nos falam França e Swanwick (2002), uma educação musical abrangente precisa permitir o desenvolvimento da compreensão musical em todas as modalidades de envolvimento direto com a música.

O desenvolvimento dessa compreensão musical, na forma como os autores o descrevem, é fundamental para a formação do performer – afinal, o ensino de instrumento musical não prescinde do desenvolvimento da compreensão musical.

Notas finais

Essa atividade de pesquisa ocorreu a partir da disciplina Saberes Musicais Escolares do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Juiz de Fora. O curso, que iniciou suas atividades em 2015, oferece as habilitações em Educação Musical e em Instrumento/Canto, e essa disciplina é obrigatória para ambas as habilitações.

Nesse caso, observa-se a possibilidade do que foi indicado por Glaser e Fonterrada (2007), visto que há um curso que se dedica à formação do professor de instrumento musical – ainda que simultaneamente à sua formação como professor de escolas de educação básica. No currículo da Licenciatura com ênfase em instrumentos/canto, é possível observar disciplinas voltadas para a formação do professor, como, por exemplo, a Didática em Instrumento Musical.

Há críticas a esse formato: Ray (2015) afirma que um curso de licenciatura em instrumento não é equivalente a um curso de pedagogia do instrumento. Para essa autora, isso se dá devido, justamente, à sua estrutura que abrange a formação do professor de música para escolas de educação básica – não sendo voltado para artistas habilitados a formar outros artistas. Esse, para ela, seria o foco de um curso especializado em pedagogia da performance.

Entretanto, especialmente em no estado de Minas Gerais, essa tem sido a resposta possível às demandas da sociedade, que conta com uma rede de conservatórios estaduais ligadas à secretaria estadual de educação que exige, portanto, a licenciatura nos raros concursos para professores. Nas contratações temporárias, o candidato com o diploma de licenciado tem preferência àquele com bacharelado.

No caso ora observado, o professor é bacharel em violino, e acaba reproduzindo práticas tradicionais ainda que mesclando com outra que aproxima o universo cultural dos alunos de suas aulas. Os saberes musicais são, pois, selecionados e ensinados a partir de práticas ligadas à tradição conservatorial. Como Pereira (2013) aponta, não se trata de uma simples reprodução, uma vez que outras práticas também são colocadas em ação.

Destaca-se que os saberes trabalhados nas aulas observadas foram aqueles próprios da formação instrumental: o trabalho inicial com a teoria musical visando uma introdução à notação musical (entendido como pré-requisito para a prática); essa teoria é aplicada na prática a partir de um método – o método Doflein; afinação do instrumento; escalas com variações rítmicas; ritmos; fraseado; dinâmica; técnica – postura, posição das mãos e dedos, técnica de arco; informações sobre o compositor e o estilo da peça; intervalos e tonalidades.

É interessante destacar que o “tirar de ouvido” é estimulado apenas aos alunos mais avançados. E, como já comentado anteriormente, notou-se a ausência de práticas de apreciação e criação musical – fundamentais para uma formação mais abrangente do performer.

É mister considerar, ainda, que a criação de uma orquestra em uma escola de educação básica pode ser vista como um terreno propício para que as disposições conservatoriais sejam colocadas em ação. Antes de iniciar um projeto em uma escola de educação básica, é importante dialogar com a realidade onde a mesma se encontra e compreender se este é um desejo daquela comunidade.

Não se quer dizer, com isso, que criar orquestras em escolas seja inadequado; mas, sim, que pode ser uma imposição cultural aos alunos e que seus desejos precisam ser considerados em toda proposta educativa. Tais aspirações não precisam necessariamente ditar as bases do projeto, mas o diálogo entre comunidade e proponentes é fundamental para a estruturação de qualquer proposta.

Para mudar esse cenário, é fundamental que a área da música – e não só a da educação musical – problematize a formação de artistas e a formação de professores de instrumentos musicais e canto. É fundamental considerar que a formação instrumental é, antes de tudo, uma formação musical, uma possibilidade de desenvolvimento da compreensão musical. Outros saberes, outras práticas, outros encontros com música precisam ser considerados para alcançar esse objetivo.

No que se refere à formação do professor de instrumento musical, de fato a licenciatura em música com essa ênfase pode não ser a melhor solução (por estar atrelada às exigências da legislação nacional que versa sobre a formação de professores para a educação básica), embora seja a mais viável no momento. Ainda assim, observa-se que o projeto tem gerado impactos na cultura escolar, mobilizando os professores e a direção em uma possível reforma curricular que considere a música em seu projeto pedagógico.

Por fim, espera-se ter contribuído na discussão sobre o ensino de instrumento musical a partir desse exercício analítico de uma experiência com a pesquisa. A construção de um outro futuro, como indicado no tema proposto para o XXV Congresso Nacional da ABEM, está atrelada a um interesse cada vez maior na discussão e problematização do ensino instrumental – não necessariamente para suplantá-la, mas para desnaturalizá-la como a única versão do possível e para contemplar propostas adicionais que venham a contribuir para uma formação musical cada vez mais inclusiva e, portanto, democrática.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

AUER, Leopold. *Violin Playing as I Teach It*. Nova Iorque: Frederick A. Stokes Company, 1921.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1(3), jan.-jul. 2005, p. 68 - 80.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 45-54, mar. 2006.

FLESCH, Carl. *The Art of Violin Playing: Book One* / Translated and Edited by Eric Rosenblith. New York: Carl Fischer, 2000.

FLESCH, Carl. *The Art of Violin Playing: Book Two. Artistic Realization & Instruction* / Translated and Edited by Eric Rosenblith. New York: Carl Fischer, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*. v. 13, n. 21, 2002.

GALAMIAN, Ivan. *Principles of Violin Playing and Teaching* / with a new introduction by Sally Thomas; Ivan Galamian: A Biographical Sketch by Stephanie Chase. New York: Dover Publications, 2013. 108 p.

GLASER, Scheila; FONTERRADA, Marisa. Músico-Professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

HARDER, Rejane. Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: Novas Competências Requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p.35-43, ago. 2003.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

RAY, Sonia. *Pedagogia da Performance Musical*. 2015. 187 f. Tese de Pós- Doutorado – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.