



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES - LP4**

**MÉTODOS NA INICIAÇÃO DE CRIANÇAS AO
VIOLONCELO: LEITURAS E USOS - UM ESTUDO NA
REGIÃO SUL DO BRASIL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Cristiane Deltregia Reys

SANTA MARIA, RS, BRASIL

2011

**MÉTODOS NA INICIAÇÃO DE CRIANÇAS AO
VIOLONCELO: LEITURAS E USOS - UM ESTUDO NA
REGIÃO SUL DO BRASIL**

por

Maria Cristiane Deltregia Reys

Dissertação apresentada à banca examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Linha Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Mestrado

**MÉTODOS NA INICIAÇÃO DE CRIANÇAS AO
VIOLONCELO: LEITURAS E USOS - UM ESTUDO NA
REGIÃO SUL DO BRASIL**

elaborada por

Maria Cristiane Deltregia Reys

COMISSÃO EXAMINADORA:

Luciane Wilke Freitas Garbosa
(Presidente/Orientadora)

Luciana Marta Del Ben (UFRGS)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Ana Lúcia Louro Hettwer (UFSM)

Santa Maria, 29 de março de 2011

*As crianças não se conformam com pouco, elas querem experimentar.
E quanto mais chances de experimentar você dá a elas, mais musicais elas são.*

Luísa

AGRADECIMENTOS

Dedico sinceros agradecimentos a todos que de alguma forma participaram desta etapa em minha vida, em especial agradeço...

À minha orientadora Luciane pelos ensinamentos, por todo incentivo, apoio, dedicação e amizade.

Aos professores Maria, Luísa, Cipriano, Mel, Laura, João e Pamina, pela gentil colaboração, sem a qual este estudo não seria possível.

Aos professores das IES da região Sul e aos coordenadores de escolas de música em Santa Catarina pela indicação dos professores colaboradores.

Aos professores e amigos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM pelo convívio agradável, trocas de experiências, opiniões e ajudas. Um 'muito obrigada' a mais para Gabriela, Frankiele e Laila.

À CAPES, pelo auxílio financeiro na etapa final do trabalho.

À minha irmã Cláudia e às queridas amigas Graziela, Inés e Lucimar, pelo empréstimo de livros, por leituras atentas, bate-papos e sugestões, pelo apoio e incentivo.

Aos meus pais, Amilton e Emília, presentes todas as vezes que precisei de ajuda.

Às professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Ana Lúcia Louro Hettwer pela participação na banca e importantes sugestões, pelo acompanhamento ao longo do trabalho e pela amizade.

À professora Luciana Del Ben pela participação na banca, pelos importantes apontamentos e pela ajuda extra quando solicitada.

Às minhas queridas professoras de violoncelo que de perto ou à distância, acompanharam meu trabalho ajudando, sugerindo, traduzindo e fornecendo dados importantes. Francine, Mônica e Ângela, que com suas leituras me ensinaram a tocar.

Finalmente, quero agradecer ao meu querido Marcos e aos meus meninos maravilhosos, Matheus e Arthur, meus companheiros sempre presentes.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MÉTODOS PARA INICIAÇÃO DE CRIANÇAS AO VIOLONCELO: LEITURAS E USOS - UM ESTUDO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

AUTORA: Maria Cristiane Deltregia Reys
ORIENTADORA: Luciane Wilke Freitas Garbosa
Santa Maria, 29 de março de 2011

A presente dissertação vincula-se à linha de pesquisa Educação e Artes – LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, e ao grupo de estudos FAPEM (CNPq): Formação, ação e pesquisa em Educação Musical. A pesquisa teve por objetivo analisar as leituras e usos de professores de violoncelo, atuantes na região sul do Brasil, acerca dos métodos utilizados na iniciação de crianças. Para tanto, foi necessário um levantamento e uma breve análise dos métodos, assim como investigar de que modo esses livros são adaptados e complementados em diferentes realidades. O estudo teve como aporte teórico o referencial de Roger Chartier (1997, 1999, 2002a e 2002b), considerando-se o texto musical um objeto de leitura constituído de materialidade e passível de interpretação. Para a realização do trabalho, os métodos musicais foram estudados enquanto livros didáticos para o ensino instrumental, assim como quanto aos aspectos referentes ao repertório e ao desenvolvimento musical na etapa de iniciação. Para tanto, procurou-se estabelecer um diálogo com autores das áreas de Educação e de Música, em interfaces com a Educação Musical. Neste sentido, foram utilizados como referenciais estudos de autores como Anne-Marie Chartier (2007) e Alain Choppin (2004), na área de Educação; Garbosa (2003, 2009), Souza (1994), Penna (2008), Torres (2009), França e Swanwick (2002), Pleeth (1982) e Maciente (2008) na área da Música, entre outros. Metodologicamente, a pesquisa, de natureza qualitativa, teve como principal fonte de dados a fala dos professores de violoncelo, considerando-se suas leituras e experiências no uso dos métodos. A partir do estudo, constatou-se que alguns métodos são escolhidos como base para o trabalho de iniciação, entretanto, as propostas dos autores não engessam as práticas dos professores, há liberdade na leitura e grande diversidade de usos. Os métodos são escolhidos e complementados, segundo as necessidades da comunidade de leitores violoncelistas. Os resultados apontam também para a influência do livro didático na divulgação de propostas de educação musical que priorizem o fazer musical em detrimento de um ensino focado na técnica e na *performance*.

PALAVRAS-CHAVE

Educação musical; método; ensino instrumental; iniciação ao violoncelo.

ABSTRACT

Dissertation
Graduate Program on Education
Federal University of Santa Maria

METHODS FOR INITIATING CHILDREN TO THE CELLO: READINGS AND USES - A STUDY IN SOUTHERN BRAZIL

AUTHOR: Maria Cristiane Deltregia Reys

ADVISOR: Luciane Wilke Freitas Garbosa

Santa Maria, March 29, 2011

This dissertation binds to the line of research Education and Arts – LP4, from the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria/RS, and to the Group of studies FAPEM (CNPq): Training, action and research in Music Education. The research objective was to analyze readings and usages of cello teacher, active in the southern region of Brazil, about methods used in the initiation of children. To this end, it was necessary a review and a brief analysis of the methods, as well as investigates how these books are adapted and supplemented in different realities. The study had the theoretical contribution of Roger Chartier' referential (1997, 1999, 2002a and 2002b), considering the musical text a reading object constituted of materiality and liable to interpretation. For the realization of the work, the musical methods were studied while textbooks for instrumental teaching, as well as aspects relating to the repertory and musical development in the stage of initiation. For this, it was sought to establish a dialogue with the authors of the areas of Education and Music, in interfaces with Music Education. In this sense, were used as benchmarks studies of authors such as Anne-Marie Chartier (2007) and Alain Choppin (2004), in the area of Education; Garbosa (2003, 2009), Souza (1994), Penna (2008), Torres (2009), França and Swanwick (2002), Pleeth (1982) and Maciente (2008) in the area of Music, among others. Methodologically, the research, of a qualitative nature, had as its main data sourced the talks of cello teachers, considering their readings and experiences in the use of methods. From the study, it was noted that some methods are chosen as the basis for the work of initiation, however, the proposals from authors do not paralyze the practices of the teachers, there is freedom in reading and great diversity of uses. The methods are chosen and supplemented, in accordance with the needs of the community of readers' cellists. The results also point to the influence of textbook in the dissemination of musical education proposals that prioritize the making music at the expense of an education focused on technique and on the performance.

KEYWORDS: Musical education; method; instrumental teaching; initiation to cello.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: <i>Der Cello-Bär</i>	64
Fig. 2: <i>Onkel Hugo</i>	66
Fig. 3: Estudo preparatório e peça.....	91
Fig. 4: História para sonorizar.....	93
Fig. 5: Gráficos de sons.....	99
Fig. 6: Ilustrações que sugerem imitar movimentos com o arco.....	100
Fig. 7: Orientação para exercícios com o arco.....	100
Fig. 8: Traços sobre as notas.....	104
Fig. 10: Representação gráfica da duração.....	111
Fig. 11: Gráficos de sons.....	112
Fig. 12: Breve curso para os pais.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Centro de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná

FAPEM - Formação, ação e pesquisa em Educação Musical

IES - Instituição de Ensino Superior

LP 4 - Linha de pesquisa 4

MEN - Metodologia do Ensino

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I O REFERENCIAL DE ROGER CHARTIER E O MÉTODO MUSICAL COMO OBJETO DE LEITURA	21
CAPÍTULO II O OBJETO DE LEITURA E A COMUNIDADE DE LEITORES	28
2.1. O objeto de leitura: o método musical para a iniciação instrumental	28
2.1.1. Sobre os significados do termo método.....	29
2.1.2. Considerações sobre o método musical.....	33
2.1.3. Os métodos utilizados pelos professores colaboradores: breve descrição.....	35
2.2. A comunidade de leitores	51
2.2.1. Dos anseios compartilhados.....	52
2.2.2. Da realidade brasileira.....	55
2.2.3. Das práticas de leitura na aula de instrumento.....	57
CAPÍTULO III OS MÉTODOS NA INICIAÇÃO AO VIOLONCELO, LEITURAS E USOS	60
3.1. O encontro com o livro: o que os métodos representam para alunos e professores	62
3.2. O ‘método-eixo’ e as concepções do professor: escolhas, combinações, adaptações	70
3.3. Aspectos do desenvolvimento musical na iniciação ao violoncelo	88
<i>As crianças não se conformam com pouco, elas querem experimentar. E</i> <i>quanto mais chances de experimentar você dá a elas, mais musicais elas</i> <i>são</i>	89
<i>A técnica por um fazer musical expressivo</i>	94
<i>Acho que a primeira coisa é experimentar o arco como um todo</i>	96
<i>Montamos a primeira posição na corda ré e na corda lá [para tocar]</i> <i>primeiro a “Brilha, brilha estrelinha”, para ter uma música</i>	101

<i>Olhar bolinhas entre espaços e linhas pode ser uma coisa muito confusa.....</i>	105
<i>A sequência como eles mostram o violoncelo, como iniciar, como pegar, como se familiarizar com o instrumento, acho que é uma forma muito saudável.....</i>	116
<i>'Toca para mim?' Eles abrem o instrumento e tocam em pé mesmo, eles querem tocar!</i>	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS.....	142
A - Carta de apresentação.....	142
B - Questionário.....	143
C - Carta de cessão.....	144
D - Roteiro da entrevista.....	147

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho está relacionada à minha experiência profissional como violoncelista e professora de música. Comecei a estudar violoncelo após concluir o curso técnico em piano¹, pouco antes de ingressar no bacharelado em instrumento da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Nessa época passei a atuar como professora de violoncelo, e a coletar e manusear os métodos para iniciação musical. Alguns desses métodos eram provenientes da época em que eu mesma iniciava o estudo. Outros, elaborados especificamente para crianças, foram emprestados por colegas, professores ou ex-professores e eram provenientes dos Estados Unidos ou de países da Europa. Não conheço métodos brasileiros para a etapa de iniciação ao violoncelo e em alguns momentos de minha vida profissional desejei desenvolver um material próprio que minimizasse essa lacuna e que melhor atendesse minhas necessidades.

Após alguns anos de atuação docente e ao ingressar no curso de Música – Licenciatura, na Universidade Federal de Santa Maria, a partir de reflexões feitas especialmente nas disciplinas de Didática Musical e Educação Musical², passei a compreender melhor as dificuldades por mim encontradas no uso dos materiais didáticos e suas relações com minhas práticas. Esses questionamentos deram origem ao tema abordado na monografia de conclusão do curso de Licenciatura, elaborada no final de 2008, denominada “Material didático para iniciação ao violoncelo: uma proposta elaborada a partir da análise de materiais estrangeiros”. A monografia apontou como possibilidade para iniciação um material didático com repertório baseado em canções folclóricas brasileiras, o qual propõe o desenvolvimento musical de grupos de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento técnico. A partir da análise do repertório e dos exercícios para o desenvolvimento da técnica específica do instrumento presentes nesses materiais,

¹ Curso oferecido por Conservatório particular de música.

² Disciplinas ofertadas, respectivamente, pelos departamentos de Música e de Metodologia do Ensino, nas quais se discutem, entre outros temas, processos de ensino de música e o papel do professor.

pude verificar que apresentam uma estrutura progressiva de exercícios e um repertório voltado ao contexto sócio-cultural de onde procedem.

A partir do trabalho de conclusão de curso, de minha trajetória profissional e dos estudos relacionados ao ensino instrumental realizados durante a trajetória acadêmica, apresentou-se como problema de pesquisa a necessidade de investigar as relações que se estabelecem entre os métodos estrangeiros tradicionalmente utilizados no Brasil para a iniciação de crianças e as leituras e práticas que derivam dos usos desses materiais na comunidade de leitores professores de violoncelo. As recorrentes críticas a essas práticas, tidas como tradicionais, no sentido de estarem centradas na técnica e na *performance*, também motivaram o estudo das leituras da comunidade de leitores-professores de violoncelo.

Acredito que a partir de perspectivas da educação musical é possível estudar as relações que se estabelecem entre processos de ensino e de aprendizagem e o uso dos métodos na prática de professores de instrumento. Observo que atualmente, no Brasil, há um crescente interesse de pesquisadores pelo estudo e pela produção de materiais didáticos voltados ao ensino de música no contexto da educação básica. Para o ensino instrumental, entretanto, a produção volta-se mais ao ensino coletivo ou individual de instrumentos como flauta doce, percussão, violão e piano, enquanto que, em relação às cordas, há pouca produção de material didático e poucas pesquisas estão relacionadas a estes instrumentos.

Assim, busquei estudar os métodos³ para iniciação de crianças ao violoncelo, sob o ponto de vista de professores que os utilizam, ou seja, meus questionamentos se voltaram às leituras e aos usos que deles são feitos: O que os métodos representam na prática dos professores? Que leituras suas estruturas possibilitam? De que modo as concepções dos autores se adaptam às suas práticas e realidades? As atividades e o repertório propostos atendem às suas necessidades? São empregados outros recursos no sentido de complementar os métodos utilizados? De que modo a materialidade e a forma de organização dos conteúdos influenciam leituras e usos?

Na busca por respostas a estes questionamentos, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as leituras e usos de professores de violoncelo atuantes

³ Os métodos utilizados pelos professores colaboradores encontram-se descritos no Capítulo 2.

na região sul do Brasil, acerca dos métodos utilizados na iniciação de crianças. A fim de viabilizar a análise pretendida, realizei um levantamento na região Sul do Brasil, lócus da pesquisa, e uma breve análise, a fim de conhecer os métodos utilizados pelos professores de violoncelo na iniciação de crianças. Além disso, busquei investigar os recursos utilizados no sentido de complementar e adequar esses métodos a diferentes realidades.

A pesquisa, de natureza qualitativa, cuja fonte de dados foi, em essência, as falas dos professores, fundamenta-se na perspectiva da história cultural e tem como principal aporte teórico os estudos de Roger Chartier (1997, 1999, 2002a, 2002b). A partir deste referencial, procurei analisar as leituras e usos, considerando que os textos verbais e musicais presentes nos métodos constituem-se em elementos que visam o desenvolvimento musical a partir das práticas decorrentes das leituras dos professores de violoncelo que os utilizam.

Para a realização do estudo, dediquei-me, inicialmente, às características dos métodos musicais enquanto livros didáticos para o ensino instrumental. Para tanto, procurei estabelecer um diálogo com autores como Libâneo (1994); Anne-Marie Chartier (2007) e Alain Choppin (2004), na área de Educação; Souza (1994) e Penna (2008), na área de Música. Autores como Queiróz (2004); Arroyo (2002) e Louro (2008) auxiliaram nas reflexões relacionadas ao repertório. Beineke (1997); Garbosa (2003, 2009); Torres (2009); Souza, Torres, Gonçalves e Oliveira (2009); Carvalho (2009, 2010) e Reys (2008), contribuíram com análises voltadas a diferentes materiais didáticos para o ensino de música escolar e instrumental. Além disso, alguns estudos em Educação Musical oferecem subsídios para reflexões acerca do ensino instrumental, além de aspectos referentes ao ensino do violoncelo. Entre esses estudos, destaco autores como França e Swanwick (2002), Pleeth (1982) e Maciente (2008). Optei por agregar a revisão de literatura à análise dos dados, buscando assim estabelecer um diálogo entre os envolvidos na pesquisa e os referenciais das áreas de Educação e de Música.

Com o intuito de situar o leitor acerca das etapas da construção da pesquisa sem, entretanto, tornar a leitura cansativa, optei por descrever os caminhos

metodológicos ao longo do texto. De natureza qualitativa, a pesquisa caracteriza-se pela utilização de uma diversidade de estratégias, visando à compreensão do objeto de estudo com aprofundamento e rigor na análise dos dados. Devido à necessidade de limitar os objetos de interesse às esferas locais, temporais e situacionais (FLICK, 2009, p.21), as pesquisas de cunho qualitativo se justificam tendo em vista a “pluralização das esferas de vida” (ibid., p.20). Nesse tipo de abordagem, o pesquisador procura compreender, interpretar e interagir com a realidade encontrada em sua totalidade, considerando o conhecimento que possui previamente e aquele construído durante a investigação, além de suas impressões pessoais.

[...] diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. (FLICK, 2009, p.25)

Segundo Bresler (2006), um processo qualitativo de pesquisa busca a construção de um conhecimento significativo a partir da própria realidade, pois é possível olhar o contexto em que o objeto de estudo está inserido como um todo. Nos processos de ensino, influências sociais, culturais e econômicas constituem elementos que determinam as diferentes práticas em diferentes tempos e lugares. Desse modo, a familiaridade com o objeto de estudo serviu de suporte para reconhecer os elementos relevantes relacionados aos questionamentos.

O estudo foi construído prioritariamente a partir das falas dos colaboradores, embora os métodos tenham também se constituído em fontes de informações. A coleta de dados deu-se a partir de entrevistas semi-estruturadas, realizadas a fim de se compreender as leituras e os usos que os docentes fazem dos referidos livros. Esse instrumento de coleta de dados permitiu um aprofundamento no estudo, devido à possibilidade de acrescentar, enfatizar ou detalhar pontos para melhor compreensão das falas dos colaboradores. Além disso, as entrevistas proporcionaram um agradável contato com os professores, permitindo conhecer aspectos relacionados aos seus saberes e valores, suas prioridades em relação à prática docente (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.189).

O uso de entrevistas semi-estruturadas permitiu seguir espontaneamente a linha de pensamento dos colaboradores e de suas “experiências dentro do foco

principal colocado pelo investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p.146), favorecendo uma participação ativa na pesquisa. Os professores, especializados no ensino do violoncelo, ao conhecerem os objetivos da pesquisa, puderam melhor compreender sua contribuição no estudo.

Segundo FLICK (2009, p. 158), a “entrevista com especialistas” requer do pesquisador um papel de “interlocutor” e uma grande familiaridade com o tema. O autor considera que este tipo de entrevista, pode restringir as informações relevantes fornecidas pelo entrevistado, a depender da capacidade do entrevistador em direcionar os questionamentos para o foco de interesse. Entretanto, esta opção apresentou-se em consonância com os objetivos do estudo, pois permitiu olhar o entrevistado como um representante da comunidade de leitores em questão. Ressalto, porém, que o presente estudo não teve como objetivo investigar ou comparar o conhecimento dos professores entrevistados, mas permitir, por meio das entrevistas, um diálogo entre pessoas familiarizadas com o tema, a fim de buscar respostas aos questionamentos propostos.

A coleta de dados da pesquisa foi organizada em vários momentos. Inicialmente houve a participação de professores de violoncelo que atuam nos bacharelados das IES da região Sul do Brasil. Esses docentes foram contatados por telefone e por *e-mail*, com o intuito de fornecerem informações acerca dos profissionais que atuam na iniciação ao violoncelo que, ao atuarem em diferentes contextos são, muitas vezes, responsáveis pela iniciação musical de futuros acadêmicos, preparando-os para o ingresso nos cursos superiores de música.

De fato, os docentes das IES puderam contribuir com a pesquisa ao indicar vários dos professores colaboradores. Somente em Santa Catarina foi necessário entrar em contato com coordenadoras de escolas públicas de música, as quais indicaram os colaboradores do referido estado⁴. A partir das indicações feitas pelos docentes das IES e das escolas de música, efetuei um primeiro contato com os professores por telefone. Na ocasião, fiz uma breve apresentação a respeito da pesquisa e solicitei os *e-mails* para o próximo contato. Nesta fase, enviei pela internet uma carta de apresentação (anexo A) e um questionário (anexo B) com o

⁴ O contato com professores das IES e o processo de escolha dos participantes será descrito no Capítulo II.

objetivo de coletar informações a respeito dos métodos utilizados, convidando-os a colaborarem com o estudo. A partir das informações, foi possível selecionar os participantes considerando-se os seguintes critérios:

- a) Experiência mínima de dois anos de atuação como professor de iniciação ao instrumento;
- b) Trabalho junto a crianças em fase de iniciação ao instrumento;
- c) Uso de um ou mais métodos para iniciação ao violoncelo;
- d) Disponibilidade para participar da entrevista.

Foram contatados inicialmente quatorze professores, sendo sete no Rio Grande do Sul, três no Paraná e quatro em Santa Catarina. Atribuo o fato de ter encontrado maior quantidade de professores no estado do Rio Grande do Sul devido à existência de dois cursos de bacharelado em violoncelo nesse estado. Após ter recebido os questionários respondidos, selecionei sete professores⁵ que atendiam aos critérios pré-estabelecidos e examinei os métodos por eles utilizados. Nesta breve análise, busquei compreender as estruturas de conteúdos presentes nos materiais, assim como as propostas metodológicas dos diferentes autores, a fim de adquirir um conhecimento prévio mínimo acerca dos métodos, antes de entrevistar os professores sobre suas leituras e usos. Assim, os métodos para iniciação ao violoncelo foram tratados como documentos e, ao serem examinados quanto à origem, estrutura, materialidade, conteúdos e público alvo, tornaram-se importantes fontes de informação e de consulta, facilitando a compreensão acerca dos apontamentos dos professores.

Devo ressaltar que todos os professores mostraram interesse em participar da pesquisa, sendo receptivos por ocasião do agendamento e realização das entrevistas. Estes encontros foram realizados durante os meses de janeiro e fevereiro de 2010, individualmente, em horários e locais estabelecidos pelos colaboradores, momento no qual os objetivos da pesquisa foram a eles expostos. Do tipo semi-estruturadas e com questões organizadas a partir de pré-categorias de

⁵ Cipriano, João, Laura, Luísa, Maria, Mel e Pamina são codinomes escolhidos pelos professores.

análise baseadas no tripé teórico de Roger Chartier, incluindo-se textos, materialidade e leituras, procurei realizar as entrevistas de modo a evitar que as falas se distanciassem dos objetivos da pesquisa, sem deixar, entretanto, de estar atenta a outros pontos que surgiam. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, transformando-se em documentos para análise. Em seguida, as transcrições foram enviadas por e-mail para que, se necessário, fossem feitos ajustes pelos professores antes de serem utilizadas na pesquisa.

Para a análise dos dados coletados, busquei apoio metodológico em procedimentos de análise de conteúdo, agrupando os dados advindos das entrevistas e relacionando-os a ideias dos vários autores consultados. Conforme Bardin (2007), a análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas de análise “adaptável a um campo muito vasto: as comunicações” (ibid., p. 27). Segundo a autora, este tipo de análise requer uma organização em três fases:

1. Pré-análise, na qual, a partir dos objetivos definidos pelo pesquisador, seleciona-se o material para análise;
2. Exploração do material, quando se realiza o estudo a partir dos critérios estabelecidos para análise;
3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, quando o pesquisador,

[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 2007, p. 95)

Segundo Bardin (2007, p.25), a análise de conteúdo tem por objetivo o “enriquecimento da leitura”, no sentido de tornar clara a presença de “elementos e significações” que a partir de um olhar desatento e superficial poderiam ser deixados de lado, sem a devida importância. A autora afirma que este rigor faz-se necessário quando o investigador possui “uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise” (BARDIN, 2007, p.24) e justifica-se pela busca de respostas aprofundadas aos questionamentos da pesquisa.

Segundo Laville e Dionne (1999, p.214), a análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. Segundo os autores, pode-se optar por um modelo misto, que estabelece pré-categorias para a análise e ao

mesmo tempo permite o surgimento de novas categorias “em função do que a análise aportará” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.219). Assim, a categorização dos dados se deu por um movimento de agrupar as ideias pontuadas pelos professores, deixando que as pré-categorias originadas em Roger Chartier permeassem a análise, ao invés de dividi-la.

Estrutura do trabalho

A dissertação está estruturada em cinco partes. A introdução tem por finalidade situar o leitor acerca das motivações e dos questionamentos que conduziram a pesquisa, dos objetivos, dos fundamentos e dos caminhos percorridos para a coleta e análise dos dados.

No primeiro capítulo apresento o referencial teórico de Roger Chartier (1997, 1999, 2002a, 2002b), procurando aproximar o tripé teórico proposto pelo autor ao campo da música, por entender o texto musical como objeto de leitura passível de apropriação e uso. Assim, a ênfase recai sobre a atividade leitora, tanto nos aspectos voltados ao modo de ler característicos à comunidade de leitores em questão, como na pluralidade e liberdade dessas leituras. Também é preciso considerar os protocolos de leitura propostos por autores e editores, no sentido de guiar as leituras.

No segundo capítulo apresento algumas reflexões acerca dos significados do termo método, tradicionalmente utilizado por instrumentistas para designar os livros para iniciação ao instrumento. Também trago uma breve descrição dos métodos utilizados pelos professores colaboradores da pesquisa. Em seguida, apresento ao leitor a comunidade de leitores constituída por professores de violoncelo, seus anseios e algumas dificuldades diante da realidade do ensino instrumental no Brasil.

No terceiro capítulo, dedico-me a apresentar a análise dos dados, refletindo acerca da pluralidade das leituras dos professores colaboradores, trazendo ideias de educadores musicais e de autores dedicados especificamente ao ensino do violoncelo. Apresento as leituras em três categorias básicas, iniciando pelo significado que o livro de música tem para alunos e professores, em seguida discorrendo sobre as adaptações e complementações apontadas como necessárias

pelos docentes, e finalmente, trazendo os aspectos do desenvolvimento musical por eles apontados, em relação ao uso dos métodos.

Na última parte, procuro tecer considerações a partir da análise realizada, tendo em mente os objetivos propostos na pesquisa. Foi possível refletir sobre a influência dos livros didáticos nas práticas dos professores e sobre a importância das leituras das quais originam diferentes usos. Assim, o modo como os métodos são lidos e utilizados na prática docente da comunidade de leitores, suas necessidades e a influência dos mesmos na formação dos professores, são alguns aspectos que se somam às adaptações e complementações feitas pelos docentes e pontuadas nas considerações.

No que tange às contribuições para a área, busquei, com esta pesquisa, trazer para o ensino instrumental reflexões sobre práticas que atendam às diferentes necessidades dos alunos e que priorizem o fazer musical, considerando o processo de iniciação ao instrumento como importante etapa no desenvolvimento do futuro instrumentista.

CAPÍTULO I

O REFERENCIAL DE ROGER CHARTIER E O MÉTODO MUSICAL COMO OBJETO DE LEITURA

A partir dos objetivos propostos nesta pesquisa, busquei a compreensão dos vários aspectos que interferem nas leituras e nos usos dos livros pelos leitores. Para tanto, encontrei apoio no tripé teórico proposto por Roger Chartier (1997, 1999, 2002a, 2002b), partindo para uma análise das leituras dos professores acerca dos métodos, a qual considerasse a materialidade do livro além de seu significado nos processos sociais. Neste sentido, ao analisar as leituras acerca dos métodos musicais e os usos deles decorrentes, considereirei além dos textos, das partituras e das imagens presentes nos livros, os aspectos materiais e aqueles relacionados à produção do livro.

Sob a perspectiva da história cultural, Roger Chartier propõe estudar as práticas de leitura partindo da concepção dos autores dos livros e do processo editorial, considerando os aspectos materiais e a interferência do editor no fabrico do livro, além dos protocolos de leitura que pretendem guiar o leitor no sentido de uma leitura autorizada, desejada pelo autor. Chartier lembra, entretanto, que a leitura é uma atividade intelectual e “criadora”, “produtora de sentidos singulares” (CHARTIER, 2002b, p. 123) e, portanto, uma prática difícil de controlar devido à liberdade que o leitor tem de produzir “significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores” (ibid.). Neste sentido, para Chartier (1997, p. 12), “um texto existe apenas porque há um leitor para lhe atribuir um significado” e sofre modificações na medida em que diferentes leitores, em diferentes contextos, podem lhe atribuir “significados diversos” (ibid., p. 32). Assim, ao se abordar a leitura é preciso entender

[...] a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do 'autor'; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (CHARTIER, 2002b, p. 127)

O autor justifica assim o estudo das práticas de leitura que, nesta perspectiva, relaciona a análise de textos à história cultural, ou seja, considera o leitor como parte da construção da história do livro.

[...] é preciso lembrar que a leitura, também ela, tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprios às diferentes comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos. (CHARTIER, 2002a, p. 257)

O texto impresso, categoria à qual pertencem também os materiais didáticos, representa um conjunto de percepções e ideias que caracterizam, ao longo de sua história, um grupo ou uma sociedade. Tal conjunto de valores, intrínsecos às sociedades, determina suas características culturais e o modo de organização das relações, ou seja, “os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais” (ibid, p. 59), incluindo também as relações econômicas e sociais que podem ser expressas por meio das produções textuais. Estas produções podem ser verbais, como livros e jornais, ou não verbais como mapas e partituras musicais, podendo essas ser chamadas de textos à medida que

[...] são construídas a partir de signos, cuja significação é fixada por convenção, e de que elas constituem sistemas simbólicos propostos à interpretação. A linguagem verbal, escrita ou oral, não é a única a estabelecer a um funcionamento semântico. Por isso, a extensão da categoria de texto. (CHARTIER, 2002a, p.244)

Esta “extensão da categoria” possibilita incluir os métodos musicais no campo de estudo da história das leituras proposto pelo autor e, da mesma forma que os textos estritamente verbais, entender o significado do texto musical considerando o processo de produção do impresso e as intervenções dos leitores, as quais “sustentam a construção da significação” (CHARTIER, 2002a, p.244). Assim, os textos musicais são lidos a partir de diferentes suportes materiais que os sustentam, de necessidades e expectativas, do conhecimento musical e das experiências pessoais dos leitores que deles se apropriam.

Os métodos para iniciação ao violoncelo refletem em seus textos e no modo como são organizados, as concepções de ensino dos autores. Estas concepções apresentam-se diferenciadas de autor para autor, que as buscam descrever por meio de protocolos de leitura, senhas explícitas “a fim de produzir uma leitura correta” (CHARTIER, 1996, p. 95). A escolha de um material didático pode, assim, evidenciar concepções em consonância entre autor e professor leitor, conferindo ao autor *status* de referência de confiabilidade no trabalho do professor. A escrita do autor, entretanto, permanece. Já os leitores e as leituras, mudam como o mundo muda e o livro altera-se “quando seu modo de leitura se altera” (CHARTIER, 1997, p. 32).

Segundo Chartier (2002a), ao analisar um texto deve-se levar em conta todo o processo de elaboração do livro, que inicia na intenção de escrita do autor, passa pelo editor e chega ao leitor. A editoração, que compreende “o formato do livro, as disposições da paginação, os modos de recorte do texto, as convenções tipográficas” (CHARTIER, 2002a, p.244), constitui-se a partir de “fragmentos” que o editor determina e o leitor combina para criar “significações inéditas” no espaço “aberto às leituras múltiplas” (ibid., p.54), espaço este que compreende além de textos, imagens e partituras musicais. Sendo assim, a maneira pela qual os textos são organizados pode interferir no processo de apropriação e significação, conferindo maior ou menor liberdade ao leitor.

O editor, na função de organizar e comercializar os textos, assume um papel de mediador entre o autor e o leitor, interferindo no processo de elaboração do texto. Esta interferência não diz respeito somente às características técnicas de impressão como a disposição dos elementos textuais, papel e imagens, mas também na análise de mercado. O editor busca conhecer as características do consumidor de modo a satisfazer suas necessidades e alcançar lucratividade, levando sempre em conta a “pré-sabedoria dos leitores” (CHARTIER, 1997, p. 28). Ao serem reeditados, os livros passam também por modificações que buscam adequação a novos leitores e a novos tempos.

Assim, a materialidade dos livros pode revelar o alcance desejado pelo editor. Livros de música com grande quantidade de informação escrita por meio de textos verbais, por exemplo, são menos acessíveis a outros países do que aqueles que trazem as informações por meio de partituras e imagens mais facilmente

‘decodificáveis’. Por outro lado, imagens e partituras como protocolos de leitura, podem estabelecer um forte vínculo cultural com o local de origem do material didático. Neste sentido, o uso de materiais estrangeiros para o ensino de violoncelo, pode caracterizar o que Chartier chama de “inscrever o texto numa matriz cultural que não é a dos seus destinadores de origem, permitindo assim ‘leituras’, compreensões, utilizações, possivelmente desqualificadas por outros hábitos culturais” (CHARTIER, 1997, p. 30).

No decorrer da história, a relação entre autor e editor passa por mudanças e conflitos causados por interesses de lucro e poder por parte de livreiros, antes dos autores terem seus direitos reconhecidos. Estes conflitos ocorrem em torno da materialidade do objeto. Assim sendo, vale ressaltar que na contemporaneidade, com o advento dos recursos midiáticos, os meios de publicações textuais tendem a fugir do controle do editor, havendo a possibilidade de uma proximidade entre autor e leitor no livro digitalizado, o qual pode ser disponibilizado pelo próprio autor, tendo em vista a facilidade dos meios eletrônicos.

Segundo Chartier (1999), esta é uma situação que se apresenta como uma nova “revolução” e provoca novas discussões acerca da “propriedade literária” (ibid., p. 67), já que os textos passam a ter uma gama de novas formas de apresentação. Se por um lado isso implica na “perda dos gestos e das representações indissolúvelmente ligados ao livro tal como nós o conhecemos” (CHARTIER, 1997, p. 159), por outro, possibilita ao leitor optar pela criação de um texto que poderá se constituir a partir de “fragmentos livremente recortados e reunidos” (ibid., p.147), segundo sua escolha.

Quanto ao ensino de música, vale lembrar que hoje estão disponíveis para *download*, em diversos *sites* na internet, inúmeros materiais para o ensino de música e partituras de diversos compositores, assim como o acesso a vídeo aulas. Há também músicos e professores que disponibilizam em seus *sites* particulares, recursos que podem auxiliar pessoas que desejam aprender um instrumento e que, por diversas razões, não tem acesso ao ensino em escolas de música ou com professores particulares. Quanto ao professor que a partir da reflexão sobre sua prática está em constante busca por novos recursos didáticos, esta imaterialidade do texto pode representar uma maior autonomia na escolha de peças e atividades,

assim como uma maior flexibilidade no sentido de considerar as diferentes características de seus alunos.

À materialidade do texto musical impresso, passa-se a atribuir significados ligados a leituras pessoais, também registradas e materializadas por meio de anotações, comentários, dedilhados e indicações de andamento. Neste sentido, a materialidade permite que o leitor possa “inscrever a sua presença no objecto” (CHARTIER, 1997, p. 147). Isto significa que o músico, enquanto leitor das partituras e, a depender de seu nível de conhecimento, apropria-se do texto musical e tem a liberdade de dar a ele uma impressão pessoal, uma interpretação expressiva que pode variar de um intérprete a outro. Nesse processo de leitura e apropriação, o intérprete deixa de ser um mero repetidor de ideias, adicionando à ideia inicial suas impressões determinadas por seu conhecimento e sua personalidade de artista.

Com base no referencial de Roger Chartier, o conceito de apropriação se refere

[...] à construção de sentido a partir de uma leitura ou de uma escuta, efetuada pelas comunidades de leitores frente aos discursos e dirigidas pelos elementos inscritos nas páginas que compõem obras ou textos singulares. (GARBOSA, 2009, p. 21)

Ou seja, o leitor ao se apropriar de um texto produz significados próprios. Esta apropriação é marcada pela liberdade que o leitor tem de inventar, de interpretar, de tomar para si significados únicos ou até distorcer a ideia do autor, a quem o texto não mais pertence. No que se pode chamar de “consumo cultural”, o leitor não é um ser passivo, mas tem a possibilidade de reinventar a obra, fazer uma leitura pessoal, variar, questionar ou desviar da ideia inicial.

Ler, olhar ou escutar são, de fato, atitudes intelectuais que, longe de submeter o consumidor à onipotência da mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o modela, autorizam na verdade reapropriação, desvio, desconfiança ou resistência. (CHARTIER, 2002a, p.53)

Assim, as obras não tem um significado fixo, ou seja, constituem-se em propostas que passam a ter significados de acordo com a recepção de diferentes leitores, considerando que a “recepção inventa, desloca, distorce” (CHARTIER, 1997, p. 8), por estar diretamente ligada aos valores culturais, às experiências vividas e aos “hábitos ou as inquietações dos seus diferentes públicos” (ibid., p. 9).

O leitor dos livros didáticos em questão percebe as intenções do autor e a partir da proposta apresentada tende a criar, de modo que propostas elaboradas para públicos diversos possam ser adaptadas à realidade dos professores brasileiros. Pensar as apropriações culturais permite

[...] que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. (CHARTIER, 2002b, p. 136)

Entre as necessidades de adaptação, algumas referem-se aos “modos de ler” apontados por Chartier (1997), quando o professor leitor decifra o livro para a criança que não pode compreendê-lo devido à linguagem técnica utilizada pelo autor ou à língua estrangeira. Do mesmo modo que os textos verbais, as imagens e as melodias, muitas vezes desconhecidas pelo público brasileiro, passam a ser apreendidas graças “à mediação de uma voz que [as] lê” (CHARTIER, 1997, p. 38). O professor leitor passa a ter a dupla função de mediar o diálogo entre o livro e a criança e de desenvolver a autonomia de leitura do aluno.

Em um processo transformador da leitura, entretanto, o professor leitor não é o único responsável pela mediação método-aluno, mas o próprio aluno poderá se apropriar do texto. No caso da música, esta postura pode levar o instrumentista a encontrar seu próprio estilo interpretativo.

Compreendendo o leitor como um sujeito ativo, que complementa o processo de construção do texto, interpretando-o e apropriando-se dele, as leituras dos professores de violoncelo em relação aos materiais didáticos passam a ser decisivas no direcionamento de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, os professores poderiam utilizá-los como recursos didáticos ou como base de apoio para sua prática, de maneira engessada à proposta do autor ou de maneira a combinar atividades de acordo com as diferentes necessidades.

As práticas pedagógicas dos professores estabelecem, neste sentido, uma estreita relação com as leituras plurais, com a liberdade de leitura que se fazem do livro didático. Diferentes leituras, determinadas por diferentes experiências e diferentes realidades, originam diferentes usos. O autor elabora o livro a partir de suas concepções e nele inscreve conteúdos a serem ensinados, mas dele o

professor de violoncelo faz diferentes usos. Daí a necessidade de se considerar as práticas pedagógicas no estudo dos livros didáticos.

Esta pesquisa, sob a perspectiva de Roger Chartier, pretendeu adentrar o “território das práticas de leitura, dos usos e das apropriações [...], revelando práticas pedagógico-musicais” (GARBOSA, 2009, p.27), no intuito de compreender a atividade leitora como decifração de signos e produtora de significados.

CAPÍTULO II

O OBJETO DE LEITURA E A COMUNIDADE DE LEITORES

Neste capítulo apresento, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre o termo ‘método’ utilizado no campo do ensino instrumental como referência ao livro didático, objeto de leitura da comunidade de professores e alunos de violoncelo. Trago também uma breve descrição a respeito dos livros, os métodos utilizados pelos colaboradores. Apresento, em seguida, apontamentos sobre a comunidade de leitores constituída pelos professores de violoncelo, cujas leituras acerca dos métodos constituem-se em meu objeto de estudo. De suas práticas de ler o livro didático no espaço das aulas, nascem práticas de ensinar que permeiam a formação de futuros instrumentistas, lembrando que os professores de iniciação são responsáveis pelo início da carreira de futuros músicos amadores e profissionais, inclusive preparando estudantes para o ingresso nos cursos superiores de música. Assim, optei por trazer aqui, um pouco sobre as características dessa comunidade e de seus espaços de leitura.

2.1. O objeto de leitura: o método musical para a iniciação instrumental⁶

A partir de uma revisão bibliográfica, busco discutir o termo ‘método’ enquanto caminho para se atingir objetivos e enquanto livro destinado ao ensino de instrumento. Com base na análise de uma antiga produção com finalidades didáticas⁷ para o violoncelo, busco ainda compreender os objetivos de tais

⁶ O sub-capítulo refere-se a parte do artigo publicado na Revista da ABEM, n. 24, 2010: “Reflexões sobre o termo ‘método’: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741)” (REYS e GARBOSA, 2010b).

⁷ Segundo pesquisa realizada na *internet*, em *sites* relacionados à *Cello Society*, como *www.cello.org*, o método de Corrette (1741) constitui-se na mais antiga publicação destinada ao ensino do violoncelo.

produções para o ensino instrumental, apontando elementos característicos do que constitui um método.

Tanto na área de Educação quanto na área de Música, o termo ‘método’ assume diferentes significados, remetendo a uma proposta de ação pedagógica, a maneiras de ensinar e organizar o trabalho do professor. Além disso, o termo refere-se ao objeto livro, ou seja, à materialização de uma proposta.

2.1.1. Sobre os significados do termo ‘método’

Na área da Educação, segundo Anne-Marie Chartier (2007), a discussão acerca da terminologia ‘método’ aparece devido ao que a autora chama de “termo genérico” instalado na França do século XIX, o qual ainda hoje é assim compreendido. A ideia de método como termo genérico se dá em virtude da pluralidade de significados que o termo assume, voltando-se tanto aos princípios pedagógicos como ao “livro de aprendizagem em que eles são colocados em prática” (CHARTIER, 2007, p. 97). Assim, a autora entende que a multiplicidade de significados tem origem na escola francesa desse período, para a qual o termo ‘método’, além de estar relacionado a ações pedagógicas, referia-se também a diversos materiais didáticos para iniciação à leitura. Nesse contexto, “um método é um conjunto de princípios e escolhas teóricas para guiar a ação [...]; na escola é um guia pedagógico, redigido para o professor. [...] Mas, no uso que se impôs, a palavra “método” designa qualquer livro para o iniciante” (ibid.).

Em estudos voltados à história desse tipo de material didático, Anne-Marie Chartier (2007) comenta que apesar da palavra ‘método’ nem sempre aparecer nos títulos dos livros para iniciação à leitura, as pessoas a eles assim se referiam. Além disso, segundo a pesquisadora, esses livros tornavam-se, muitas vezes, conhecidos e designados pelos nomes de seus autores.

No campo do ensino instrumental, as conclusões de Chartier (2007) também se aplicam. Assim o termo ‘método’, que não deixa de estar relacionado a um caminho para as ações pedagógicas, é também compreendido como o livro utilizado na iniciação instrumental, embora muitos desses materiais não carreguem o termo

em seus títulos. Além disso, na área de Música, é comum que professores e alunos se refiram a estes livros pelos nomes de seus autores.

Método: um caminho para se atingir objetivos

Ao relacionar o termo método às ações do professor, Libâneo (1994) se reporta ao “como” ensinar, cujas ações derivam de uma “concepção metodológica mais ampla do processo educativo” (p. 150). Segundo o autor, métodos de ensino refletem metodologias⁸ de trabalho enquanto caminhos para se atingir objetivos pedagógicos e “dependem dos objetivos que se formulam tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade” (ibid., p. 151). Neste sentido, métodos caracterizam-se como conjuntos de ações decorrentes da “concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

Na esfera da Educação Musical, autoras como Penna (2009) e Fonterrada (2008), utilizam o termo referindo-se, muitas vezes, aos diferentes métodos de ensino elaborados por educadores musicais como Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Willems (1890-1978), e Orff (1895-1982), entre outros, e utilizados nos processos de musicalização. Segundo Penna (2009), esses métodos “configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau” (PENNA, 2009, p. 1352).

Para Souza (1994) “a palavra ‘método’ significa literalmente seguir um caminho para atingir um objetivo” (ibid., p. 48). A autora lembra que esse caminho depende dos objetivos e das particularidades de uma determinada situação pedagógica. Assim, métodos de ensino incluem, entre outros elementos, alunos e professores, tendo em vista que “só tornam-se eficazes quando se orientam no sujeito” (SOUZA, 1994, p. 49).

⁸ Salienta-se que metodologia, no âmbito deste artigo, é compreendida como o modo de ensino utilizado, proposto ou intrínseco a um determinado professor, o qual pode envolver a utilização de métodos de ensino, de livros didáticos, a sistematização da própria proposta de ensino materializada em forma de livro ou folhas avulsas e quaisquer outros recursos pedagógicos.

Penna (2009) e Souza (1994) chamam a atenção para a importância da escolha consciente dos métodos enquanto caminhos ou propostas de ação pedagógica utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, pois é da capacidade de escolha perante situações específicas, ou seja, da capacidade de “estruturar caminhos de maneira organizada e persegui-los em unidades construídas logicamente” (SOUZA, 1994, p. 49), que depende o sucesso da ação pedagógica. Segundo Penna (2009), é preciso conhecer de maneira aprofundada os diferentes métodos de ensino, a fim de avaliar se as concepções de seus autores, seus conteúdos e objetivos se adaptam às necessidades do contexto. Penna (ibid.) enfatiza que as escolhas e combinações devem ser cuidadosas, pois

[...] os métodos carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; eles selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los. É preciso, portanto, verificar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos. (PENNA, 2009, p.1355)

Entende-se que o termo ‘método’, neste sentido, está relacionado a um caminho a ser trilhado, o qual reúne um conjunto de ações adotadas em consonância com as concepções de ensino do professor, as características do contexto e dos alunos.

Método: livro didático para o ensino instrumental

Trabalhos ligados ao ensino de música instrumental, como Torres (2004), em análise de métodos para violino utilizados por professores brasileiros entre as décadas de 1960 e 1990; e Torres (2009), em análise de métodos e manuais para o ensino de instrumentos, definem métodos como materiais didáticos impressos que sistematizam propostas de ensino. Beineke (1997) e Cuervo (2009) referem-se aos materiais didáticos para flauta doce analisados em suas pesquisas como métodos. Carvalho (2009, 2010), ao analisar livros para iniciação ao violoncelo sob a perspectiva do Modelo C(L)A(S)P e da Teoria espiral de desenvolvimento musical⁹, nomeia-os de métodos. Também é neste sentido que métodos para iniciação ao violoncelo são, para Ribeiro (2003, p. 2), “publicações divididas em lições e pequenos exercícios destinados ao aprendizado das técnicas básicas”.

⁹ Swanwick, Keith. *A Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979.

Neste sentido, método é um livro didático que pode representar um guia de trabalho, um material de apoio pedagógico, uma sistematização útil e prática do processo de ensino instrumental. Para Anne Marie Chartier (2007), os livros didáticos induzem a uma rotina de trabalho, representam comodidade e economia de tempo no trabalho do professor. Entre as razões que justificam seu uso, Chartier (2007) aponta para a segurança que representam para as crianças e seus pais e o vínculo que estabelecem entre a escola e a família.

Para Souza et. al.(1997), o livro didático de música é um “material concreto e lúdico” (p. 20) que viabiliza a construção do conhecimento, auxiliando a motivar e a despertar os alunos para a aprendizagem. Neste sentido, os aspectos materiais presentes nos livros, como organização visual e ilustrações, interferem nas leituras e, conseqüentemente, nos modos de ensinar e de aprender.

Assim, é importante ressaltar que livros didáticos constituem-se em objetos compostos por “folhas dobradas, reunidas em cadernos ligados uns aos outros” (CHARTIER, 1997, p. 134), que permeiam os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a elaboração, organização, edição e comercialização desses materiais voltam-se aos “fins específicos de educação”, aos “propósitos formativos e de veiculação de valores” (GARBOSA, 2003, p. 79). Segundo Batista (2009), apresentam linguagem e organização acessíveis aos alunos, exercícios e atividades que solicitam sua intervenção, além de uma organização progressiva de conteúdos. Conforme Allain Choppin (2009), no âmbito dos livros didáticos há aqueles que “apresentam os conhecimentos” e outros que “visam à aquisição de mecanismos” (p. 22), estando sempre relacionados ao programa escolar de uma disciplina. Segundo o autor, a “apresentação dos conteúdos seguido de uma progressão que vai do simples ao complexo” (ibid., 49), caracteriza a organização do documento, o qual “não é um produto fixo, imutável: sua existência, funções, forma, seus usos dependem de múltiplos fatores nos quais o contexto geográfico, histórico e cultural têm, apesar de outros, um papel determinante” (CHOPPIN, 2009, p. 67).

Os métodos, enquanto livros didáticos para o ensino instrumental, estão relacionados à visão de mundo e acompanham mudanças apresentando diferentes abordagens de acordo com a época em que são concebidos. Fagerlande (1996) comenta a diferença de abordagem, ora universalista e ora especialista, entre os métodos para piano escritos na Europa durante os séculos XVIII e XIX.

Enquanto no século XVIII os métodos procuravam interligar de maneira natural todos os problemas relativos ao aprendizado, ou seja, unir os aspectos técnicos aos musicais, resultando em verdadeiras obras da literatura musical, como vimos em Bach, Scarlatti e Couperin, no século XIX, ao contrário, a tendência é de uma maior divisão, de uma compartimentalização entre técnica e música, razão pela qual os métodos deste período se dedicam exclusivamente aos aspectos puramente técnicos. (FAGERLANDE, 1996, p. 31)

Na história do violoncelo são encontradas inúmeras produções com finalidades didáticas que trazem propostas de ensino organizadas em etapas progressivas. Dentre os mais antigos desses livros está o *Méthode théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le violoncelle dans sa perfection*, de Michel Corrette, datado de 1741, o qual marca o início das produções didáticas para este instrumento buscando sistematizar a técnica do violoncelo. No prefácio do livro, Corrette justifica que o elaborou por não haver até aquele momento nenhuma sistematização da técnica específica desse instrumento. A partir da afirmativa do autor e com base nas características do livro (REYS e GARBOSA, 2010b), pode-se compreender que o mesmo foi elaborado de modo a contemplar as necessidades da época e do público ao qual se dirigia, visando o desenvolvimento técnico e musical a partir de exercícios e repertório adequados às novas exigências que se impunham.

2.1.2. Considerações sobre o método musical

A partir da bibliografia pesquisada busquei tecer reflexões a respeito da terminologia 'método' utilizada para designar livros didáticos produzidos e utilizados no ensino instrumental, os quais nem sempre são assim intitulados.

Neste sentido, métodos musicais caracterizam livros didáticos manuscritos ou impressos, elaborados para atender as necessidades de professores e alunos de instrumento, refletindo uma realidade histórica, social e educacional. Tais livros apresentam, geralmente, orientações elementares de teoria musical, assim como orientações técnicas sobre o manuseio do instrumento, incluindo a maneira de sentar-se, de segurar o instrumento e de produzir o som. Por meio de um 'passo a passo', os métodos são organizados de modo a apresentar os conteúdos em uma

ordem progressiva de dificuldades. Assim, além de exercícios para desenvolver a técnica específica de um instrumento musical, os autores costumam incluir um repertório ligado ao contexto cultural de origem, além de peças ou fragmentos relacionados ao repertório tradicional do instrumento.

Saliento que este tipo de material didático pode representar um guia no processo educativo ou um material de apoio pedagógico escolhido a partir das concepções de ensino de cada professor e de seu contexto de atuação. É uma sistematização que facilita e confere segurança à prática docente e aos alunos e suas famílias, podendo ser complementado de acordo com as diferentes necessidades educativas. Assim como observado por Anne-Marie Chartier (2007), os métodos para violoncelo são referidos pelos nomes de seus autores.

Elaborados, geralmente, por professores-instrumentistas que visam sistematizar e materializar um processo de ensino, os métodos se constituem ainda em “[veículos] de um sistema de valores, crenças e normas que norteiam a sociedade, refletindo traços da cultura na qual se [inscrevem]” (GARBOSA, 2003, p.90), procurando atender as necessidades de uma determinada situação educativa, para a qual são produzidos e na qual são utilizados. Assim, verifica-se que esse tipo de material didático passa por transformações que acompanham as tendências culturais e educacionais de cada época, caracterizando-se de acordo com o momento histórico e a sociedade na qual são concebidos.

Em meio a produções didáticas para ensino instrumental, é possível verificar propostas voltadas a determinadas situações educativas que visam ao desenvolvimento musical e que procuram contemplar diferentes faixas etárias, incluindo o público infantil. É importante salientar que produções destinadas ao público infantil, diferem de modelos mais tradicionais, ao apresentarem o ‘passo a passo’ de maneira lenta e a partir de atividades lúdicas. Essas produções tendem a incluir um repertório próximo aos temas de interesse das crianças e imagens que além de motivar, auxiliam no entendimento técnico e musical.

2.1.3. Os métodos utilizados pelos professores colaboradores: breve descrição

A partir da necessidade de conhecer previamente os métodos utilizados pelos professores colaboradores junto às crianças em fase de iniciação, realizei uma breve análise do Mantel, *Cello mit Spass und Hugo: Ein neuer Weg zum Cellospiel*¹⁰; da Wundling, *Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule*¹¹; do Sassmanshaus, *Früher Anfang auf dem Cello*¹²; do Dotzauer, *Violoncello-Schule*¹³; do Längin, *Praktischer Lehrgang für das Violoncellospiel*¹⁴; do Samuel Flor, *I like to play the cello*¹⁵, do Suzuki, *Suzuki Cello School*¹⁶; e do Joanne Martin, *I Can Read Music*¹⁷.

Assim, trago uma pequena descrição dos métodos, a fim de situar o leitor acerca dos conteúdos referentes ao desenvolvimento musical e da proposta pedagógica contida nos livros. Ressalto que da mesma forma como verificado por Anne-Marie Chartier (2007) em suas pesquisas sobre os livros didáticos destinados a iniciação à leitura, os métodos musicais são tratados pela comunidade de leitores-professores de violoncelo como métodos, apesar desse termo nem sempre aparecer em seus títulos. Ressalto ainda, que os métodos musicais também são referidos, pelos professores, pelos nomes de seus autores, motivo pelo qual, optei por essa maneira de referência no texto da dissertação.

¹⁰ Violoncelo com alegria e Hugo, um novo caminho para aprender violoncelo.

¹¹ O urso violoncelista: minha primeira escola de violoncelo.

¹² Iniciando cedo no violoncelo.

¹³ Escola de violoncelo.

¹⁴ Método prático para o aprendizado do violoncelo.

¹⁵ Eu gosto de tocar violoncelo.

¹⁶ Escola de violoncelo.

¹⁷ Eu posso ler música.



Título: ***Cello mit Spaß und Hugo: Ein neuer Weg zum Cellospiel - vol. 1***

Autoria: Gerhard Mantel; Renate Mantel

Editora, local e data de edição: Schott Musik, Mainz - Alemanha, 1995

Número de páginas: 87

Tradução: Não traduzido

O primeiro dos três volumes publicados pelos autores está organizado de modo a promover um crescimento musical progressivo no instrumento a crianças na faixa etária entre 5 a 10 anos. O método inicia com uma breve apresentação, um índice de conteúdos e um texto denominado “Breve curso para os pais”, onde os autores explicam, com a ajuda de ilustrações, sobre a posição, a postura do instrumento e a movimentação do arco.

Entre os materiais estudados, este é o único livro que introduz a leitura por meio de grafia alternativa, os gráficos de sons. Inicialmente os gráficos focalizam a duração dos sons e introduzem as arcadas ‘para cima’ e ‘para baixo’. Em seguida passam a representar também as alturas. Assim, versinhos e canções simples são propostos a partir dos gráficos, antes da introdução da grafia musical tradicional e, na fase de transição, os gráficos são colocados abaixo das partituras. Nas partituras, apresentadas em tamanho maior do que o habitual, a cor vermelha diferencia as notas referentes às cordas soltas das demais, grafadas em preto.

O livro propõe diversas atividades lúdicas, entre as quais, algumas incentivam o tocar de ouvido e realizar transposições, inclusive para tonalidades menores. Apresenta jogos que enfatizam o desenvolvimento da percepção auditiva. Há um personagem, o tio Hugo, que dialoga com as crianças, instruindo, conversando e até mesmo consolando, quando se refere aos momentos difíceis do ‘ser violoncelista’.

O referido material visa iniciar a primeira posição da mão esquerda e arcadas básicas, além de desenvolver conhecimentos relacionados à expressão em nível

elementar. O livro apresenta ainda questões como a dor nos dedos ao pressionar as cordas ou a frustração de um dia de estudos não promissor. Entre os conteúdos propostos no primeiro volume, estão a primeira posição ‘fechada’ completa, que se inicia com a introdução do primeiro dedo e a grafia correspondente; células rítmicas que combinam mínimas e semínimas pontuadas, e colcheias. Arcadas ‘para cima’ e ‘para baixo’, retomada de arco, divisão de arco com duas, quatro e oito notas ligadas, inclusive com mudanças de corda. Compassos binários, ternários e quaternários, anacruse; *staccato*, *portato* e *legato*; sinais de dinâmica, entre outros.

Além do personagem ilustrado ‘Tio Hugo’, há outras ilustrações que mantêm relação com os exercícios e as canções. Quanto ao aspecto visual, o livro apresenta-se colorido e graficamente bem organizado de modo a facilitar a visualização das atividades propostas.

O repertório é composto basicamente por canções infantis, tradicionais alemãs, e um minueto de Mozart, arranjadas, na maioria das vezes, para dois violoncelos. Há também uma atividade de composição, onde os autores sugerem que o aluno crie variações sobre um tema proposto.

Este livro é um dos mais recentes encontrados na pesquisa. É especialmente elaborado para a iniciação de crianças, contendo atividades lúdicas e ilustrações, a partir das quais os autores parecem valorizar o desenvolvimento musical como um todo, sem enfatizar o desenvolvimento da técnica. Há uma ênfase no desenvolvimento da leitura musical, a qual apresenta-se aliada ao conhecimento do instrumento como um todo e ao envolvimento do corpo.



Título: **Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule - vol. 1**

Autoria: Heike Wundling

Editora, local e data de edição: Schott Musik, Mainz - Alemanha, 1997

Número de páginas: 48

Tradução: Não traduzido

De todos os livros encontrados na pesquisa, este, além de ser o mais recente, é o que sugere um aprendizado mais lúdico. Os textos explicativos e os diálogos que a autora propõe por meio do personagem 'Bär' tem a finalidade de motivar e orientar o estudo. Assim, a linguagem utilizada é simples e, juntamente a outras características visuais, busca atender a um público específico, crianças de quatro a seis anos.

O livro inicia com uma breve carta de apresentação aos pais, onde a autora faz recomendações para orientar o estudo, como local e cadeira adequados, ajuda na compreensão dos textos e incentivo para tocar. Em seguida há a apresentação do personagem – o ursinho – que vai, juntamente com a criança, aprender a tocar violoncelo. É através desse personagem que a autora 'conversa' com o aluno, instruindo inicialmente sobre os cuidados com o instrumento e a postura.

Os conteúdos são apresentados por meio de atividades lúdicas como jogos que sugerem a produção de sons a partir de imagens. Há, por exemplo, ilustrações que indicam o limpador do pára brisas do carro ou o abrir de uma porta, no intuito de que o aluno imite esses movimentos com o arco. Estas atividades são detalhadamente explicadas no livro do professor, o qual é vendido separadamente.

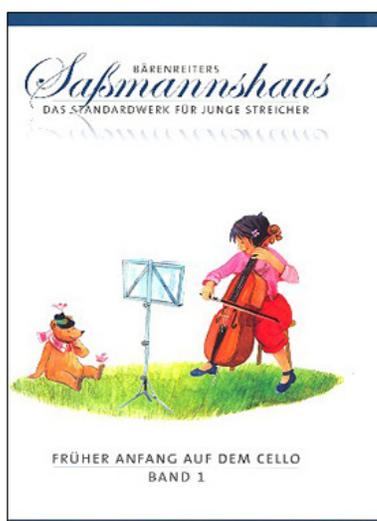
O fazer musical é iniciado 'de ouvido', a partir de 'quadrinhas' e frases acompanhadas de ilustrações, onde se deve criar uma melodia cuja métrica esteja de acordo com a fala. No livro do professor, a autora ensina como conduzir a atividade no intuito de favorecer a imaginação da criança e ao mesmo tempo trabalhar conscientemente com a proposta, para atingir objetivos relacionados ao

aprendizado do ritmo e do uso do arco. Entendo que a proposta da autora é iniciar o fazer musical sem o contato imediato com a leitura, a partir de atividades de criação e gesto expressivo.

Também no livro do professor, a autora explica como as diferentes possibilidades técnicas referentes ao uso do arco podem vir à tona na sonorização da história do ursinho, cuja atividade de improvisação ou composição pode ser utilizada para alargar a expressividade e introduzir a grafia, a partir do registro de cada etapa da história. Ressalto que dessa forma a criança tem acesso a arcadas que, se fossem apresentadas a partir de grafia, seriam de um nível elevado de complexidade. Após estas atividades, é introduzida a grafia referente às cordas soltas com partituras em tamanho ampliado e com pequenas canções cujas letras se encontram abaixo dos pentagramas. Paralelamente, há exercícios de escrita para as crianças, sugerindo que o professor alterne, na aula, atividades com e sem o uso do instrumento. Assim, são também sugeridos 'jogos de cartas' para desenvolver o ritmo nos quais se associa palavras às células rítmicas. A partir dos jogos de palavras, são introduzidas células com semínimas, colcheias, semicolcheias e pausa de semínima. A técnica de mão esquerda é introduzida apenas com o uso do terceiro dedo. Os conteúdos referentes à primeira posição e uso do arco são apresentados lentamente, de maneira que a criança explore as possibilidades sonoras, criando e tocando pequenas canções para violoncelo solo.

O livro apresenta ilustrações do personagem em quase todas as páginas, de modo a sugerir que o ursinho percorre as etapas do desenvolvimento junto com o aluno. O urso também é o personagem nas histórias a serem sonorizadas e as palavras utilizadas para introduzir ritmos são palavras do seu cotidiano. O aspecto visual do método é uma composição clara e organizada de ilustrações coloridas, de partituras em tamanho grande e de pequenos textos direcionados às crianças.

O *Der Cello-Bär* atende a faixa etária proposta, sugerindo um processo lento e lúdico, não apresenta uma proposta fechada, havendo a possibilidade de diversos usos e adaptações. O livro do professor amplia significadamente a compreensão do método que busca contemplar o fazer musical de modo significativo, incentivar a criação musical, o tocar de ouvido e a desenvolver a criatividade interpretativa. As atividades propostas demonstram que o livro não propõe um desenvolvimento centrado na técnica e na *performance*, diferente de métodos mais tradicionais.



Título: ***Früher Anfang auf dem Cello*** - vol. 1

Autoria: Egon Sassmannshaus

Editora, local e data de edição: Bärenreiter-Verlag, Kassel – 2ª Ed. Alemanha, 2008

Número de páginas: 64

Tradução: Não traduzido

A edição de 2008 do livro de Sassmannshaus, encontrada na pesquisa, difere basicamente nas ilustrações que foram totalmente renovadas em relação à primeira publicação de 1976. O livro inicia com um texto introdutório no qual o autor sugere que a proposta, baseada em ritmos e intervalos conhecidos, pode ser utilizada na iniciação de crianças a partir de quatro anos. No texto, o autor sugere ainda que as crianças sejam inseridas em aulas em grupos e que tenham o acompanhamento dos pais nos momentos de estudo.

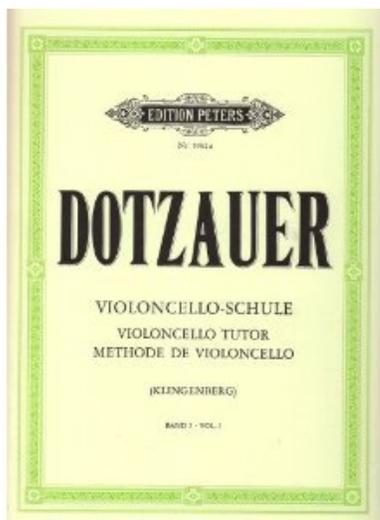
As primeiras peças visam introduzir a grafia das cordas soltas e, em seguida, inicia-se a colocação da mão esquerda na primeira posição pelo terceiro dedo, o que é amplamente trabalhado, assim como os outros dedilhados referentes à primeira posição 'fechada'. Apresenta, lentamente, a introdução das etapas técnicas, mesclando diferentes combinações rítmicas com o uso do arco. Explicações teóricas e técnicas são apresentadas no decorrer das lições por meio de pequenos textos verbais em linguagem acessível às crianças.

As partituras possuem tamanho maior do que o usual facilitando a decodificação da notação musical tradicional. As letras das canções, colocadas sob as partituras, sugerem que o aluno seja incentivado a cantar e tocar. Os pequenos exercícios propostos são referentes à localização das notas no espelho do violoncelo, mas a prática se dá sempre por meio de canções para violoncelo solo. Há, ao longo dessas, a sugestão de que o aluno faça transposições, tocando algumas das canções em outras cordas, ou seja, o aluno tocará a canção transpondo-a quinta abaixo ou acima, 'de ouvido'.

Assim, entre os conteúdos propostos pelo autor para a etapa de iniciação, está a colocação da mão esquerda na primeira posição sem o uso do segundo dedo e a grafia correspondente; arcadas básicas a partir de células rítmicas compostas por mínimas, semínimas, colcheias e pausas, além da mínima pontuada; arcadas ‘para baixo’ e ‘para cima’; divisão do arco em talão, meio e ponta; retomada de arco. Compassos binários, ternários e quaternários; sinais de repetição; anacruse; escalas de do, sol e ré maior; *staccato*, *legato* e *portato*.

No final do primeiro volume, o autor apresenta exercícios e canções com notas ligadas e duas notas no mesmo arco, com mudança de corda apenas em cordas soltas. Na contracapa final, há uma ilustração com os nomes das partes do violoncelo e do arco. Há um encarte com fichas que contem em um lado os nomes das notas e do outro lado sua grafia. Com essas fichas o autor sugere que a criança brinque com jogos de adivinhação, organização, entre outros, no intuito de fixar os conteúdos apresentados.

As ilustrações que acompanham boa parte das lições também sugerem brincadeiras e caracterizam o repertório basicamente composto por canções infantis com letras, algumas típicas alemãs. Embora a apresentação visual, o repertório e as atividades lúdicas estejam voltadas ao público infantil, estas tem o objetivo principal de desenvolver habilidades técnicas e de leitura. Esta abordagem permanece na edição atualizada assim como foi proposta na versão original. Apesar disso, o livro apresenta uma estrutura bastante completa quanto a esses aspectos, com uma organização visual motivadora, marcada por ilustrações, cores e tamanho diferenciado das partituras.



Título: **Violoncello-Schule** - vol. 1

Autoria: J.J.F.Dotzauer / J. Klingenberg
(editor)

Editora, local e data de edição: C. F. Peters,
Frankfurt, Leipzig, London, New York, sem
data de edição

Número de páginas: 47

O livro apresenta um prefácio do editor, J. Klingenberg, que menciona ter reorganizado a versão original, de 1832, no sentido de retirar algumas partes que considerava irrelevantes, adicionar estudos e peças de Romberg, Duport e Gross¹⁸, e ainda, organizar o material em ordem progressiva de dificuldade. A edição utilizada neste trabalho não apresenta data de publicação.

Após o prefácio, o método inicia com explicações referentes ao instrumento e à posição, ilustrações sobre postura e colocação da mão esquerda na primeira posição assim como em posição de *capotasto*¹⁹ para execução de notas agudas. Também a maneira de segurar o arco e as partes do violoncelo são contempladas com figuras. Em seguida, o autor elenca várias questões teóricas, como divisão rítmica, sustenidos, bemóis, claves, tonalidades, entre outras. Esta primeira parte assemelha-se à organização do método publicado por Michel Corrette, em 1741 (REYS e GARBOSA, 2010b).

A introdução da primeira posição inicia com a colocação de todos os dedos da mão esquerda, variando apenas a divisão de arco que acontece inicialmente com notas longas e depois com subdivisões e o uso de semínimas. Não há divisão em capítulos ou textos explicativos. Apenas a cada novo conteúdo há um subtítulo como: “Exercício em cordas duplas” ou “Escala em Lá menor”.

Na técnica de mão esquerda, traços horizontais sobre os dedilhados

¹⁸ Jean-Louis Duport (1749-1819); Bernhard H. Romberg (1767-1841); Johann Benjamin Gross (1809-1848).

¹⁹ Posição de *capotasto* ou *thumb position* refere-se ao uso do polegar da mão esquerda em substituição ao quarto dedo, muito curto para tocar nas posições agudas.

explicitam a ideia de que ao tocar, os dedos devem permanecer ‘presos’ na corda ‘mantendo a forma de mão’, prática questionada atualmente por estudiosos da técnica violoncelística²⁰. O repertório é apresentado por duos escritos de forma a contemplar os conteúdos introduzidos por meio dos exercícios. Apesar do indicativo no prefácio do editor, no decorrer do método não há informações sobre a autoria das peças.

Os conteúdos são apresentados em etapas progressivas, a partir das quais se introduzem todas as possibilidades referentes à primeira posição e meia posição com extensões; várias arcadas, mudança de corda; subdivisões de arco e articulações; diferentes ritmos e fórmulas de compasso; diferentes tonalidades; escalas e arpejos; diferentes andamentos; cromatismo e introdução às cordas duplas.

As ilustrações em preto e branco se referem somente a questões posturais. Os textos escritos com uma linguagem técnica, assim como a progressão rápida de apresentação dos conteúdos, sugerem o uso do material pelo público adulto. As partituras apresentam tamanho convencional e quanto ao aspecto visual, estão organizadas de modo a obter-se o máximo aproveitamento da página.

O método de Dotzauer, editado pela primeira vez em 1832 e elaborado para atender necessidades educacionais intrínsecas à época, prioriza o desenvolvimento de habilidades técnicas e da leitura, não contendo atividades de composição ou atividades lúdicas. Dentre os materiais didáticos encontrados e segundo o relato dos professores colaboradores²¹, é possível este tenha sido o método mais amplamente utilizado no Brasil na formação dos violoncelistas que atuam hoje em orquestras ou como professores.

²⁰ Ver autores como Pleeth (1998) e Maciente (2009).

²¹ Nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores colaboradores da pesquisa, constatou-se que a maioria deles iniciou os estudos a partir deste método.



Título: ***Praktischer Lehrgang für das Violoncellospiel*** - vol. 1

Autoria: Folkmar Längin

Editora, local e data de edição: Breitkopf & Härtel, Wiesbaden – Alemanha, 1965

Número de páginas: 37

Tradução: Não publicada para o português.

O livro de iniciação de Folkmar Längin é o primeiro dos cinco volumes elaborados pelo autor a fim de contemplar de maneira ampla as etapas técnicas do estudo do violoncelo. Saliento que foi encontrada na pesquisa, além da cópia do original, a cópia de uma tradução do método para o português²².

No prefácio escrito pelo autor, há a indicação de que o livro foi elaborado para alunos a partir de 12 anos de idade. Assim, o autor explica que a ênfase recai na prática e não no ensino da teoria musical. O método inicia com textos explicativos e figuras sobre a história, o nome e as partes do instrumento, a posição de sentar e segurar o arco.

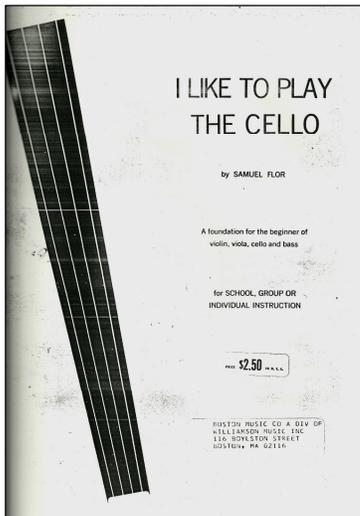
Os textos explicativos estão presentes em todo o livro, ou seja, a cada novo exercício o autor busca esclarecer, em detalhes, o modo de realização dos mesmos. Neste método, o autor propõe que a divisão do arco seja trabalhada juntamente com as mudanças de corda, antes da introdução da mão direita. Após a introdução da primeira posição completa e o estudo das arcadas básicas, o autor propõe a utilização da técnica aprendida em pequenas peças de repertório. Essas peças, geralmente canções típicas alemãs, são apresentadas em meio a estudos preparatórios e estudos de autores como Sebastian Lee e Romberg.

O último capítulo é destinado exclusivamente ao repertório, sendo denominado pelo autor, “Canções e melodias contemporâneas”. Nesta seção, há canções típicas alemãs e pequenos trechos de autores como Hindemith, Reigen,

²² Tradução não publicada e sem data.

entre outros. A presença de trechos extraídos do repertório violoncelístico erudito, tanto para violoncelo solo, quanto na música de câmara ou orquestral, é uma característica presente em todos os cinco volumes deste método. As etapas de desenvolvimento propostas são divididas em capítulos. No primeiro volume é dada especial ênfase à técnica de arco, a partir de diferentes estudos e peças com figuras rítmicas e ligaduras. Quanto à primeira posição, propõe-se apenas a posição 'fechada', sem extensões.

O aspecto visual é simples, as partituras apresentam-se em tamanho normal e não há imagens coloridas. Os textos apresentam-se com uma linguagem técnica e não há atividades lúdicas e de composição. Tanto a organização visual, como as imagens e os textos sugerem que o livro seja utilizado por alunos com conhecimentos prévios em música, que tenham optado pelo aprendizado do instrumento após uma fase de musicalização. O material completo apresenta grande parte das questões técnicas do instrumento, no que diz respeito à execução do repertório da música ocidental tonal.



Título: ***I like to play the cello***

Autoria: Samuel Flor

Editora, local e data de edição: Boston Music, Boston – Estados Unidos, 1972

Número de páginas: 28

Tradução: Não traduzido

Este livro apresenta na capa a indicação de que foi elaborado para aulas individuais ou em grupos, incluindo a possibilidade de aulas com os demais instrumentos da família das cordas, embora o referido exemplar seja específico para o aprendizado do violoncelo. Há um pequeno texto introdutório direcionado ao aluno e pequenos textos com explicações técnicas no decorrer das lições.

O método inicia com a presença de figuras que ilustram as partes do instrumento, detalhes de postura e o uso do arco. Nos primeiros exercícios, as indicações de arcadas e de divisão de arco sugerem que o aluno inicie a leitura das cordas soltas, utilizando o arco. Assim, inicia-se a leitura com notas longas e arco inteiro, seguido de notas curtas que requerem menor quantidade de arco. O autor introduz o uso do *pizzicato* antes de introduzir a mão esquerda na primeira posição.

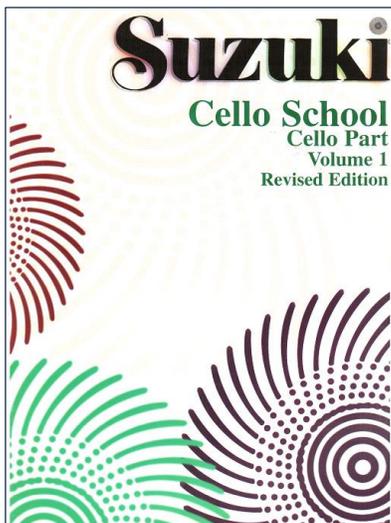
Como Mantel (1995), este autor propõe que a mão esquerda seja iniciada com o primeiro dedo, seguindo o uso do segundo, terceiro e quarto dedos. O livro traz exercícios para cada etapa do desenvolvimento, de modo a introduzir lenta e progressivamente as questões técnicas, combinando os exercícios com canções simples para violoncelo solo. Entre os conteúdos propostos para a etapa de iniciação, o autor inclui a divisão do arco em células rítmicas mais complexas, com semicolcheias e quiálteras, ligadura e notas pontuadas. Traços horizontais sobre os dedilhados indicam que os dedos devem permanecer na corda. Tal procedimento sugere a ‘forma de mão’, como mencionado anteriormente.

Os subtítulos marcam a apresentação de diferentes conteúdos, deixando

claro ao aluno as etapas a serem percorridas. Não há ilustrações ao longo das lições. As ilustrações presentes na introdução, assim como os textos explicativos, sugerem que o público alvo do material sejam adolescentes e jovens.

Há, em meio aos exercícios, um repertório simples composto por canções folclóricas infantis de vários países e algumas peças escritas para violoncelo solo. Não há duos ou atividades de composição. O repertório parece estar colocado como uma maneira de 'exercitar' a técnica aprendida nos exercícios, sendo pouco atrativo para crianças e adolescentes.

O diferencial do método de Samuel Flor parece estar no ensino coletivo. Nesse caso é possível que o repertório soe mais interessante e o professor possa propor uma dinâmica motivadora no estudo.



Título: ***Suzuki Cello School***, vol. I

Autoria: Shinichi Suzuki

Editora, local e data de edição: Warner Bross, Miami, EUA, 1991.

Número de páginas: 23

Tradução: Traduzido para o inglês.

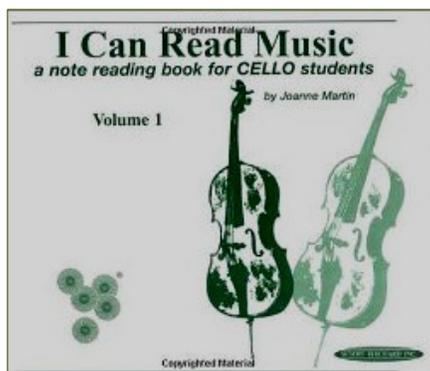
Este livro refere-se ao primeiro volume da coletânea de peças propostas para iniciação ao violoncelo no método Suzuki. A introdução apresenta um texto explicativo sobre a filosofia Suzuki de ensino de música e orienta os pais sobre o estudo em casa. Vale ressaltar que o livro é destinado ao acompanhamento dos pais, já que as crianças aprendem a tocar as peças de memória.

As peças iniciais são comuns ao aprendizado de todos os instrumentos de cordas dentro da proposta Suzuki. Somente ao final do primeiro volume, as peças são específicas para o violoncelo. A sequência de peças do livro deve ser utilizada após a etapa preparatória, chamada de 'Pré-Twilke', sendo que a primeira canção, 'Twilke Variations', utiliza a mão esquerda completa em primeira posição. As variações também apresentam diferentes combinações rítmicas incluindo quiálteras, combinações de arcadas e articulações como *portato* e *staccato*.

O livro apresenta um reduzido número de exercícios de afinação e escalas em meio ao repertório, o qual apresenta-se baseado, principalmente, em canções oriundas da música tradicional européia, tanto canções folclóricas, como excertos de obras eruditas. Quanto ao aspecto material, o livro apresenta ilustrações em preto e branco que orientam sobre a postura, a posição da mão esquerda e do arco. Não apresenta ilustrações coloridas e sugestões de atividades lúdicas.

O *Suzuki Cello School* é um livro focado no repertório que as crianças aprendem de memória a partir da proposta do autor. É um livro didático, organizado de forma progressiva e que apresenta uma sequência a ser trabalhada pelo

professor Suzuki. Ressalto que esses professores são incentivados a participarem de cursos de aperfeiçoamento, onde são discutidas complementações, adaptações e procedimentos relacionados à filosofia do método. Assim, o livro em questão não é por si só um método, mas um componente da proposta Suzuki de ensino instrumental.



Título: *I Can Read Music*, vol. 1

Autoria: *Joanne Martin*

Editora, local e data de edição: Summy-Birchard Music, Miami – Estados Unidos, 1991

Número de páginas: 105

Tradução: Não traduzido

I Can read Music constitui-se em um material didático para a fase de iniciação à leitura musical, destinado a alunos em processo de iniciação pela abordagem auditiva, como o método Suzuki, ou a alunos que precisem de uma intensificação no trabalho com a leitura.

O livro apresenta uma tabela de conteúdos demonstrando a cada lição quais ritmos e notas serão trabalhadas. Há um texto introdutório do autor, onde são apresentados os objetivos do livro, entre os quais desenvolver o senso rítmico e a percepção auditiva, sendo possível trabalhar os dois aspectos em conjunto ou em separado. O autor pretende que os alunos sejam estimulados a memorizar a altura das notas e a guiar-se auditivamente para encontrá-las no espelho. Assim, evita-se o uso dos dedilhados acima das notas, usados comumente como ‘muleta’ para reconhecer as notas.

O livro apresenta uma breve síntese sobre a tessitura do instrumento e a localização das notas no pentagrama, fórmula de compasso, figuras musicais e divisão rítmica.

A leitura das notas é introduzida lenta e gradativamente de modo combinado à leitura rítmica, porém, como esses dois aspectos da leitura são trabalhados em separado, nas páginas pares há exercícios para leitura de notas, escritos sempre em semínimas, e nas páginas ímpares há exercícios para leitura rítmica sempre escritos em corda solta/ré. A leitura de notas contempla a primeira posição da mão esquerda e a leitura rítmica inicia com combinações de mínimas e semínimas, até que, no final do livro, há células rítmicas mais complexas, envolvendo figuras pontuadas e quiáteras. O ritmo é trabalhado em várias fórmulas de compasso e não há nenhuma indicação quanto ao uso do arco. No entanto, o livro possibilita

inúmeras combinações e divisões, de forma que o arco venha a ser bem explorado. O livro é voltado ao desenvolvimento da leitura nos aspectos de altura e ritmo, apresentando diversas combinações rítmicas com ou sem pausas, diferentes fórmulas de compasso, quiálteras e figuras pontuadas.

Quanto à materialidade, o livro apresenta as partituras em tamanho maior do que o habitual, todas as páginas apresentam a mesma disposição e não há ilustrações ou detalhes coloridos.

O livro apresenta uma sistematização progressiva para o aprendizado da leitura, trazendo este objetivo bem definido. A organização do *I Can Read Music*, baseada exclusivamente em exercícios e sem apresentação de repertório, sugere que este livro pode ser utilizado por alunos de diferentes faixas etárias e no ritmo de desenvolvimento de cada estudante.

2.2. A comunidade de leitores

Os professores colaboradores foram indicados por docentes atuantes nas IES dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, onde há cursos de bacharelado – violoncelo, sendo elas, a EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. Por não haver, na época da coleta de dados, um professor de violoncelo responsável pelo bacharelado no estado de Santa Catarina, as indicações se deram pelo contato feito com o coordenador do curso de música da UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina e através dos coordenadores de escolas públicas de música desse estado, sendo elas, a Escola de Música Villa-Lobos – Joinville; Escola de Música Carlos Gomes – Blumenau; Escola de Artes de Chapecó – Chapecó; e Escola de Música Donald Ritzmann – São Bento do Sul.

De modo geral, os professores colaboradores atuam em escolas especializadas, em projetos sociais ou como autônomos, sendo que alguns professores que atuam no Paraná também lecionam em Santa Catarina devido à proximidade entre as cidades. Em sua maioria, possuem formação superior em música, tendo cursado bacharelado em violoncelo, composição, licenciatura em

música e licenciatura em educação artística. Alguns atuam como docentes há vários anos, tendo grande experiência com a iniciação de crianças e afirmam que atualmente há um número muito reduzido de alunos nessa faixa etária dedicando-se ao estudo do violoncelo. Assim, os professores afirmam que sua clientela constitui-se, em maior parte, de adolescentes, adultos que já tocaram outros instrumentos e pessoas que tem essa atividade como um *hobby*. Há, entre os colaboradores, profissionais que, além de professores, atuam também como instrumentistas em orquestras sinfônicas, outros que estão atualmente vinculados a cursos de graduação e pós-graduação e em grupos de pesquisas em Universidades.

2.2.1. Dos anseios compartilhados

Os professores dos iniciantes demonstram em suas falas que compartilham de algumas preocupações, entre elas, a motivação dos alunos, uma educação integral que transcenda objetivos musicais, a escolha e o acesso aos materiais didáticos e, sobretudo, a realização de um trabalho que se constitua em uma base sólida para a formação do futuro instrumentista. Essa preocupação inclui perceber que o aluno precisa ir adiante e em que momento deve mudar de professor.

Tenho cuidado quando vejo que um aluno está adiantado, que está muito bem. Agora “[...] vai ter aula com outro professor, vai conhecer outras coisas, vai fazer uma oficina”. Porque tem isso também de você ficar com o aluno e o aluno se acostumar com você. O aluno até [pode] ter vícios, você se acostuma tanto com ele que você não vê mais os vícios que ele tem, então eu acho que você não pode ser egoísta. (LUÍSA)

Apesar de lidarem com um público que não está certo quanto à escolha da profissão de músico, os professores estão preocupados com o desenvolvimento de um bom instrumentista. Essa preocupação independe do aluno manifestar interesse em vir a se profissionalizar na área, até porque, “[...] até hoje ninguém chegou para mim e disse: eu quero ser um violoncelista, quero tocar no *Carnegie Hall*” (CIPRIANO). Para Hallan (1998) é importante que o professor da criança iniciante seja positivo, incentivador, brincalhão, procure envolver os pais no processo de

ensino e ofereça condições para que o aluno se torne um bom instrumentista, independe da possibilidade do aluno vir a profissionalizar-se na música. Isso porque as crianças podem vir a se tornarem músicos profissionais, embora na etapa inicial do estudo não demonstrem o desejo de se profissionalizar. Além disso, é necessário que o relacionamento entre o aluno e o professor ultrapasse o espaço da aula e que o professor acompanhe o aluno em outras atividades como recitais, concursos, master-classes (HALLAN, 1998, p. 230).

Percebo a preocupação que Luísa demonstra em seu papel de professora de criança, a consciência a respeito dos aspectos do desenvolvimento técnico e musical.

Porque se ela resolver [se profissionalizar], que ela não tenha problemas lá na frente: “Mas eu fiquei dez anos, ou oito anos, estudando violoncelo e agora eu troquei de professor porque eu quero fazer [curso superior em] música e o professor disse que o arco está errado, que tudo que eu estou fazendo está muito desafinado, que a minha postura...” (LUÍSA)

A partir do relato, a professora demonstra a grande responsabilidade que há no trabalho junto ao iniciante, no sentido de que pode depender do professor o futuro profissional de uma pessoa. Além da preocupação com o desenvolvimento técnico e musical, Luísa concorda com Paulo Bosísio (BOSÍSIO apud ROMANELLI, et al., 2008) ao afirmar que o professor do iniciante precisa ser um “pouquinho psicólogo”, até porque ser músico mexe “com sentimento, uma coisa muito além do contato com o instrumento” (LUÍSA).

Para Paulo Bosísio (BOSÍSIO apud ROMANELLI et al., 2008), ser “um pouquinho psicólogo” é uma entre as características que o professor do iniciante precisa ter. Para ele, a tarefa de educar musicalmente uma criança não é fácil, pois,

[...] além de ter que conhecer bem o instrumento, que é muito importante, sobretudo em relação à afinação, à postura e à produção sonora [porque afinal, ele (o professor) dá o exemplo e a criança copia], ele tem que ser, evidentemente, um professor que [ainda que não seja um profissional da psicologia], possa usar a “psicologia caseira” mas bem aplicada. E, sobretudo, tem que ser extremamente inventivo. Eu acho que esta é a coisa mais difícil, porque se você coloca cinco crianças juntas e pede para elas ficarem imóveis por três minutos, não vai conseguir. Mas, se você pôr, como já se fez, cinco crianças juntas e disser: - “vamos brincar de soldado”, elas são capazes de ficar três minutos imóveis. Então, esta coisa lúdica, que não pode ser também em excesso porque senão vira só brincadeira, é complicada. Isto não é qualquer um que sabe fazer. (BOSÍSIO apud ROMANELLI et. al., 2008, p. 2)

Para Pleeth (1982, p. 175), na relação aluno-professor há uma ligação emocional, sem a qual não se pode ensinar. Isto porque cada criança aprende e reage de modo diferente aos estímulos. Assim, a aproximação do professor possibilita que ele compreenda as características do aluno, planeje suas ações e as direcione de modo a estabelecer um diálogo produtivo.

Neste sentido, João lembra que o método Suzuki abrange objetivos extra musicais,

[...] não é só um método para ensinar música, [...] ele tem como objetivo o bem estar, a satisfação, a realização da pessoa, da criança, de qualquer idade que seja. Isso eu acho uma coisa muito importante. Então cada um dentro do seu ritmo, sua capacidade, tem que se sentir realizado. Isso ajuda a pessoa a se tornar auto-suficiente, ou uma pessoa mais equilibrada. (JOÃO)

Percebo que os professores entrevistados se preocupam em estabelecer relações 'saudáveis' com seu alunos, de modo a incentivá-los e a fortalecê-los emocionalmente, acompanhando-os nos momentos de *performance* e buscando atender às suas necessidades. Os momentos de *performance* são considerados momentos delicados, pois essas experiências podem determinar motivação para aprender ou decepções em relação ao aprendizado do instrumento.

Assim, percebo que as preocupações dos professores dos iniciantes estão fortemente relacionadas às especificidades da prática docente, à própria formação e ao futuro dos alunos. Neste sentido, acredito que a projeção dos alunos no meio musical como 'futuros bons instrumentistas' é relevante para estes profissionais.

A atividade docente, quando se trata da iniciação das crianças, parece também ter algumas peculiaridades que evidenciam o grande envolvimento e responsabilidade do professor no processo educativo, influenciando e sendo influenciado por aspectos extra musicais. No trabalho com crianças, os professores precisam considerar características individuais como limitações e facilidades, preferências, anseio dos pais e motivação para o estudo. Diante dessas características precisam escolher materiais didáticos e metodologias adequadas para cada situação, de modo a realizar um trabalho que contemple seus anseios compartilhados com a comunidade de leitores.

Por essas características, a comunidade em questão, constitui-se de leitores capazes de inúmeras diferentes leituras e usos acerca dos métodos. Observei uma grande flexibilidade de alguns dos colaboradores em utilizar os livros de modo a

contemplar uma grande gama de diferentes situações. As estruturas propostas pelos autores são, nesse sentido, caminhos trilhados de várias maneiras, adaptáveis ao ritmo de trabalho dos alunos. Salienta-se que os professores em questão, mesmo aqueles que trabalham em escolas de música, não parecem pressionados a cumprirem um programa específico em um tempo determinado.

2.2.2. Da realidade brasileira

A partir do levantamento de dados, pode constatar que não é comum encontrar crianças estudando violoncelo na região Sul do Brasil, o que pode representar alunos chegando ao nível superior de música com um baixo nível de desenvolvimento musical e técnico, em relação aos países que oferecem ensino instrumental a crianças em escolas públicas de ensino básico ou de música.

[...] é um problema verdadeiro: muita gente chega lá para entrar no terceiro grau da educação com um nível muito básico no instrumento, que seria na Europa o nível principiante, de começar no conservatório da esquina do teu bairro, quando se tem dez anos de idade. [...] Como formar uma pessoa que praticamente começa o instrumento no primeiro ano da universidade, já com dezoito anos de idade, e que vai ser formado quatro anos depois? Teoricamente, isso não deveria ser aceito. [...] Você tem que aceitar pessoas, para estudarem na universidade, porque se não você não permite ao país de ter acesso gratuito à música, e tem que achar esse equilíbrio de: como você vai formar essas pessoas, e como elas vão entrar no mundo profissional, com tão pouco preparo? (DIMOS GOUDAROULIS, apud MACIENTE, 2009, p. 153).

A ausência da música no currículo da escola pública, a falta de incentivo à música erudita e a falta de acesso gratuito ao ensino de instrumentos, são apontados por professores entrevistados por Maciente (2008) como responsáveis pelo número reduzido de crianças estudando violoncelo no Brasil. Além disso, a autora menciona a carência de publicações para, ou sobre, o ensino do instrumento como outro agravante relacionado à formação de violoncelistas no país. Este é um problema que permeia todo o processo de formação do violoncelista que depende de materiais estrangeiros sem tradução.

Uma lacuna imensa [...] é a total ausência de trabalhos publicados no Brasil, sobre o violoncelo, sobre a interpretação do instrumento, sobre a técnica, sobre a prática: ou seja, o violoncelista brasileiro se encontra em um campo a ser “desbravado”. Faltam traduções, faltam trabalhos acadêmicos, faltam livros e falta interesse de editores. É um campo totalmente aberto a explorações e a se desenvolver. (MACIENTE, 2008, p.194)

A autora acredita que esta lacuna representa, no Brasil, uma barreira aos processos de ensino e aprendizagem, e apresenta-se como uma tarefa aos professores de violoncelo que, preocupados com a boa formação de seus alunos, devem procurar meios eficientes de ensinar. Não raramente, o professor de instrumento se vê diante de dificuldades apresentadas por seus alunos na execução de estudos técnicos ou peças de repertório. Isso o motiva a buscar soluções a fim de enriquecer sua prática, pesquisando novos materiais, elaborando pequenos estudos, traduzindo obras ou criando brincadeiras para motivar os alunos.

“Alguém deveria sentar e fazer esse tipo de coisa”, diz Pamina referindo-se à lacuna lembrada por Maciente (2008). Assim como a maioria dos professores entrevistados, Pamina sente a falta de interesse na produção de materiais didáticos que considerem as tradições musicais brasileiras sugerindo o aprendizado a partir de canções, jogos e temas nossos. Em tom de desabafo, “o povo brasileiro sempre tem que pegar tudo de fora” (PAMINA). É preciso lembrar que numa sociedade onde poucas são as crianças que tem acesso ao aprendizado de instrumento, seria surpreendente que a indústria do livro se dispusesse a investir nesse tipo de material. Assim, pode-se associar a realidade do ensino de instrumento no Brasil à lacuna referente à produção intelectual e de materiais didáticos para este fim.

Como já mencionado, o acesso aos livros estrangeiros nem sempre é fácil e estes se tornam conhecidos graças a pessoas que os trazem e que os divulgam nas comunidades de leitores-professores de violoncelo.

A partir de escritos de Bittencourt (2008), observo o papel do professor no sentido de preencher lacunas referentes ao livro didático. Ao estudar a trajetória deste, mais especificamente no ensino de História do Brasil no século XIX, a autora afirma que a luta por melhoria das condições de trabalho do professor na escola regular incluiu publicações didáticas. Também nesse período, quando as turmas de alunos passam a ser subdivididas por faixas etárias, aparecem publicações diferenciadas para crianças. Essas publicações tendiam a respeitar a linguagem e

interesses do público infantil (BITTENCOURT, 2008, p. 195), onde as ilustrações passam a oferecer situações de contato mais concreto com os conteúdos (ibid., p. 197). Embora estas mudanças ocorram devido a necessidades surgidas a partir de transformações na sociedade como um todo, o resultado das leituras e usos coloca a figura do professor sempre em evidencia. De suas práticas depende o sucesso do processo educacional, motivo pelo qual autores buscam estabelecer com ele um diálogo, seja por meio de prefácios, de instruções ao longo do texto, ou de uma orientação mais detalhada por meio do livro do professor.

2.2.3. Das práticas de leitura na aula de instrumento

Entre os professores colaboradores, alguns trabalham com alunos em aulas individuais e outros atuam em projetos sociais, atendendo grupos de alunos. Os docentes que trabalham com aulas individuais, entretanto, procuram manter paralelamente encontros entre seus alunos para atividades em conjunto. De modo geral, a leitura dos métodos nas aulas se dá com alunos e professores sentados e segurando seus instrumentos. Entre os aspectos mencionados pelos professores, alguns referem-se a essas práticas, destacando o modo de sentar e usar a estante de partituras, a decifração dos textos em língua estrangeira e a presença dos pais no ambiente da aula.

A leitura dos métodos no ambiente da aula, tradicionalmente é feita de modo a enxergar com clareza a partitura, com o auxílio da estante. A cadeira, sem braço e geralmente com o assento reto, permite a livre movimentação dos braços. Geralmente, o professor senta ao lado do aluno com seu instrumento, o que lhe permite demonstrar exemplos, embora haja a necessidade de locomoção a fim de se observar a postura do aluno sob diferentes ângulos.

O processo de aprender a sentar e segurar o instrumento é considerado um passo importante no ensino do violoncelo, pois a má postura pode acarretar danos à saúde física do futuro instrumentista. Pamina faz dessa etapa um ritual, considerando cada detalhe como um elemento de motivação, desde o manuseio da estante de partituras até o “tapetinho de cartolina que marca o lugar do pé [da

cadeira], o lugar do violoncelo, o tamanho do espigão em relação à cadeira que ele [o aluno] usa”. Os livros apresentam, quase sempre, ilustrações que tem como objetivo orientar a postura correta. Ressalto que esses detalhes habituais nos espaços de ensinar violoncelo, mais do que hábitos de leitura, constituem-se em questões relacionadas à saúde do corpo.

Para Chartier (1997), os espaços de leitura tem características comuns a determinadas comunidades de leitores. Entre essas características, observo, além dos aspectos relacionados à postura, aquelas relacionadas às traduções dos textos dos métodos em inglês e alemão. Para o entendimento do texto, muitas vezes o professor se vê obrigado a buscar a ajuda de outras pessoas para compreender o que no livro se pede. As ilustrações e a escrita musical aparecem também como um auxílio para o entendimento desses textos.

Assim, no espaço da aula, o professor utiliza estas estratégias para compreender e decifrar o texto para o aluno. Luísa acredita que se estabelece uma relação de confiança entre professor e aluno, embora os textos musicais e as ilustrações também auxiliem o entendimento do aluno sobre o caminho que se percorre na aprendizagem. É preciso lembrar, entretanto, que Luísa conhece a língua alemã e entende que a dificuldade no uso de materiais estrangeiros extrapola a linguagem escrita. Isto porque, estão embutidas no modo de trabalho proposto pelos autores, as relações com a cultura do contexto para o qual foram elaborados, surgindo necessidades não apenas de tradução, mas de adaptações relacionadas à métrica e aos temas das canções. Essa dificuldade de adaptação lembra o que Chartier (1997) aponta como “leituras desqualificadas” (ibid., p. 30), ao se inscrever o texto em um contexto cultural que não aquele de origem. De modo algum isto significaria questionar a qualificação de professores brasileiros, mas sim, compreender as dificuldades no uso dos materiais estrangeiros, no que diz respeito aos “afastamentos culturais” (ibid., p. 30). Este aspecto se faz presente na segunda categoria de análise das leituras.

Quanto a presença dos pais no referido espaço de leitura, está relacionado, na maioria das vezes, à proposta do método Suzuki. Embora a intenção dessa presença seja auxiliar e incentivar o aprendizado, segundo os professores, este aspecto está fortemente relacionado à cultura japonesa e, no Brasil, nem sempre é possível contar com essa colaboração (PAMINA). Além disso, os professores

afirmam que nem sempre a presença dos pais é benéfica ao aprendizado, dependendo muito das relações existentes entre pais e filhos (PAMINA; LUÍSA). O livro de repertório do método Suzuki é, entretanto, destinado à leitura dos pais, assim como o “Breve curso para os pais” do livro de *Mantel* (1995). Nesses casos, devido aos textos “não lidos” pela falta de tempo ou pela incompreensão da língua estrangeira, observo, a partir das falas dos professores, que os pais nestes depositam total confiança.

Às características dessa comunidade de leitores, somam-se diferentes concepções de ensino, diferentes necessidades educativas devido ao público que atendem, diferentes formações profissionais e histórias de vida. Essas particularidades interferem na maneira como os professores lêem e como se apropriam dos livros didáticos. Estudar suas práticas e compreender que “diversamente, se apoderam desses objetos ou dessas formas, produzindo hábitos e significados diferenciados” (CHARTIER, 1997, p. 13), permite compreender de que modo as propostas de iniciação ao violoncelo, sistematizadas nos livros didáticos, se adaptam à realidade brasileira pluralizada em diferentes contextos.

CAPÍTULO III

OS MÉTODOS NA INICIAÇÃO AO VIOLONCELO: LEITURAS E USOS

[...] a significação de um texto é sempre uma produção historicamente situada, dependente das leituras, diferenciadas e plurais, que lhe atribuem um sentido.
(CHARTIER, 2002)

Neste capítulo busco discutir os dados resultantes das entrevistas, analisando as leituras e usos dos professores que atuam na região Sul do Brasil junto a crianças, acerca dos métodos, na iniciação ao violoncelo. Atendendo a opção metodológica, fui definindo as categorias, as quais emergiram dos dados coletados. Diferentemente do que havia proposto como pré-categorias de análise, percebi que não poderia nelas permanecer engessada, pois os entrevistados traziam vários aspectos do desenvolvimento musical presentes nos livros de maneira entrelaçada. Assim, percebi que na tentativa de adequar suas leituras às pré-categorias propostas, baseadas essencialmente na perspectiva teórica adotada, estaria fragmentando as ideias dos colaboradores. Optei então por agrupar as informações de modo que os elementos fossem tratados da maneira mais entrelaçada possível. Assim, propositalmente, no intuito de não fragmentar as leituras, dividi a análise em três categorias básicas, deixando que os aspectos do desenvolvimento musical como a musicalidade²³, técnicas de arco e mão esquerda, leitura musical, *performance* e cuidados com o corpo fossem tratados de maneira transversal, organizando-os em subcategorias demarcadas apenas com frases. Também deixei que os aspectos materiais e textuais propostos por Roger Chartier emergissem permeando a análise.

²³ A musicalidade está relacionada à cultura e pode ser entendida como a habilidade de expressar-se através da música, conectando idéias e frases musicais. Segundo Cuervo e Maffioletti (2009, p. 40), musicalidade é a “habilidade de gerar sentido através da música”.

As questões relacionadas ao contexto cultural constituíram outro aspecto que perpassou as leituras. Deixei-as vir à tona em vários pontos devido à problemática das 'diferenças culturais' levantadas pelos professores em suas falas. Confesso, entretanto, que alguns trechos das entrevistas dos professores foram difíceis de categorizar por se adequarem a temáticas tratadas em diferentes pontos do trabalho. Além disso, muitos aspectos que emergiram das falas ultrapassaram as leituras e usos dos métodos selecionados, trazendo elementos oriundos de outras práticas dos professores junto aos alunos. Assim, fiz opções no sentido de melhor localizar os significados das falas de acordo com uma das categorias a seguir:

- O encontro com o livro: neste sub-capítulo procuro ressaltar a importância dos livros didáticos adotados na atividade docente e seu significado para professores e alunos;
- Adaptações: nesta seção meu intuito foi demonstrar ao leitor de que modo os métodos são utilizados, adaptados e complementados a partir das necessidades que decorrem das práticas de leitura. O repertório é trazido para esta categoria devido à grande necessidade de adaptações que giram em torno desse tema;
- Aspectos do desenvolvimento musical na iniciação ao violoncelo: apresento nesta categoria os vários aspectos do desenvolvimento inicial do instrumentista propostos pelos livros e enfatizados pelos professores. Embora alguns aspectos abordados extrapolem as leituras e o uso dos métodos adotados, optei por trazê-los devido à importância dada pelos professores a estes elementos.

Influenciada pelos estudos realizados durante o desenvolvimento da pesquisa, procurei associar as informações obtidas sobre os usos decorrentes das leituras acerca dos materiais didáticos com aspectos trazidos por autores das áreas de Música e Educação. Assim, outra opção foi trazer alguns desses autores para a análise dos dados buscando estabelecer um diálogo entre colaboradores, referencial teórico-metodológico, autores revisados e pesquisadora. Trago, portanto, trechos recortados das entrevistas de Cipriano, João, Laura, Luísa, Maria, Mel e Pamina, que deixam, a meu ver, transparecer suas leituras, procurando mesclá-los com ideias de diversos autores. Por fazer parte dessa comunidade de leitores, intervenho com minhas leituras, as quais emergem a partir de uma breve análise feita dos

métodos para iniciação ao violoncelo, de minha experiência docente e das reflexões realizadas ao longo do trajeto da pesquisa.

3.1. O encontro com o livro: o que os métodos representam para alunos e professores

Aqui ela tem um encontro com o livro. (LUÍSA)

Eles se sentem muito chiques, os pequenos, quando ganham o livro de leitura²⁴: 'Nossa! Foi para casa com o livro! Chegou em casa até estufado porque ganhou um livro de leitura!' (PAMINA)

[...] um começo e um fim, um objetivo... (CIPRIANO)

Ao iniciar a análise, não poderia deixar de mencionar o que os métodos, enquanto livros didáticos utilizados no processo inicial de aprendizagem musical, representam para alunos e professores. Nos trechos acima, as professoras Luísa e Pamina chamam atenção para o apego que as crianças tem demonstrado ao livro de música. Luísa atribui esse apego ao fato de que, no espaço escolar da atualidade, as crianças nem sempre tem acesso a esse tipo de material didático. Por influência da tecnologia, o livro didático tem adquirido diferentes suportes, apresentando-se, muitas vezes, como um material de vida útil mais curta, em forma de apostila ou exercícios fotocopiados em folhas avulsas. Segundo Batista (2009), o livro didático é um objeto “multifacetado”, cujas diversas formas de apresentação, produção e reprodução necessitam ser levadas em conta, a fim de não se esquecer outros materiais igualmente importantes na “transmissão e preservação do conhecimento da informação” (ibid., p. 46).

²⁴ Neste caso, 'livro de leitura' refere-se ao livro adotado como complementação ao livro didático principal do método Suzuki, com objetivo específico de introduzir a notação musical tradicional.

[...] nem sempre os livros didáticos são livros; diferentes suportes materiais – cartazes, álbuns, folhas avulsas, fichas – podem conter o texto didático. Além disso, nem sempre esses textos são impressos ou submetidos a um processo editorial – outros modos de reprodução são ou foram empregados na fabricação do texto didático: o manuscrito, os meios de reprodução mais rudimentares (em pequenas gráficas, em tiragens limitadas; pelo mimeógrafo ou pela reprografia), assim como as formas digitais de reprodução. (BATISTA, 2009, p. 65)

O método musical, no âmbito deste estudo, apresenta-se como um livro didático cuja apresentação dos conteúdos acontece de forma progressiva, visando o desenvolvimento musical por etapas. No contexto brasileiro, o método apresenta-se, muitas vezes, fotocopiado, encadernado ou em folhas avulsas, devido à dificuldade de acesso a esse tipo de material. Ainda, a partir de necessidades encontradas no processo educativo²⁵, o professor propõe, muitas vezes, uma combinação a partir de trechos de um ou mais métodos, peças musicais avulsas, além de outros tipos de materiais didáticos, a fim de complementar o trabalho de iniciação.

Os professores afirmam, porém, que o formato de livro como suporte, tem algo de mágico e as crianças cuidam deles com carinho. Anne-Marie Chartier (2007) aponta duas justificativas para este apego: a segurança que o livro didático dá às crianças e suas famílias por trazer conteúdos apresentados de forma progressiva, e a organização desse tipo de material que se dá “em torno de um ou dois heróis, colocados em imagem, com talento, pelos ilustradores” (CHARTIER, 2007, p. 153).

Este é um aspecto que devo ressaltar. Entre os métodos utilizados pelos professores colaboradores há os que são elaborados especificamente para crianças e outros que apresentam uma linguagem mais formal para o processo de iniciação, não especificando a faixa etária à qual são destinados. Os primeiros apresentam um aspecto visual mais trabalhado, geralmente com ilustrações, o que representa um diferencial em relação ao segundo grupo, os quais provavelmente não foram pensados especialmente para o público infantil. Dois dos livros utilizados pelo grupo de professores possui personagens ilustrados que dialogam com os alunos. No *Der Cello-Bär* (WUNDLING, 1997), o ursinho estabelece laços com as crianças interferindo nos processos de ensino e aprendizagem, pois mostra como cuidar do instrumento, como sentar, como segurar o arco. Na verdade, o ursinho está

²⁵ Como a necessidade de adequar o repertório ao interesse do aluno, acrescentar exercícios técnicos mediante uma dificuldade específica, criar jogos e estratégias para motivar, por exemplo.

aprendendo a tocar violoncelo e passa, juntamente com a criança, pelas etapas de desenvolvimento.

[...] ela [a autora] cria um personagem para o método, que é um ursinho. Ele também vai estudar violoncelo, então começa com ele tirando o violoncelo da capa. Antes ele mostra que tem um pai, que tem uma mãe e vai estudar violoncelo. Tira da capa, aprende a segurar, explora o instrumento, faz sonoplastia para as historinhas, para as figuras. Esse livro trabalha assim.
(MARIA)

Luísa lembra que a escolha desse personagem está relacionada ao contexto cultural e, por ser este livro de origem alemã, o personagem, no caso, o ursinho, não faz parte do cotidiano da criança brasileira. Apesar disso, pelo menos para as meninas, ele representa algo “do quarto, uma coisa íntima” (LUÍSA) e elas se identificam. Com o intuito de estabelecer laços e acentuar o apego ao livro, o personagem, embora se constitua em um elemento textual não-verbal (CHARTIER, 2002a), está também relacionado à apresentação material. Segundo Garbosa (2009), os livros didáticos são objetos culturais resultantes “das circunstâncias do meio, objetivando atender as expectativas e necessidades de um determinado contexto” (ibid., p. 22), cuja dimensão material interfere na forma pela qual são recebidos, lidos e apropriados. Neste sentido, o ursinho apresenta-se como um personagem relacionado ao contexto alemão, possuindo maior significação para as crianças daquele país.

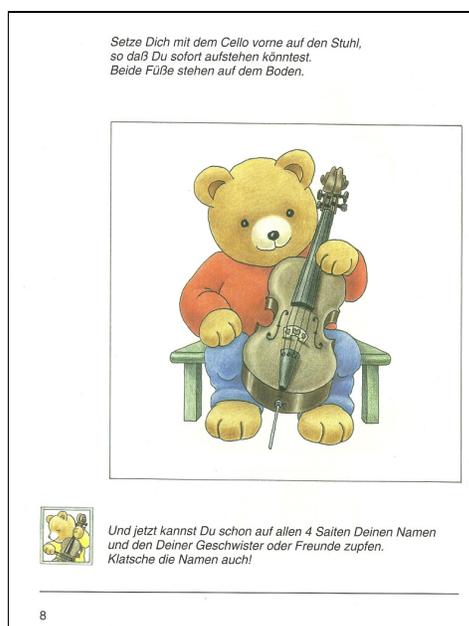


Figura 1: Der Cello-Bär. Wündling, 1997, p. 8

As imagens relacionadas ao personagem evidenciam o distanciamento cultural que o livro apresenta no contexto brasileiro. Para Bittencourt (2008), a “marca estrangeira nos textos didáticos é bastante visível pelas ilustrações, registrando-se cenários, vestimentas e animais europeus” (p. 199), o que nos poderia levar a pensar que o uso desses livros mantém relação com a imposição da tradição musical européia no ensino de música no Brasil. O mesmo aspecto é observado pela autora em seus estudos sobre a história dos livros didáticos voltados a outras disciplinas escolares.

Para Allain Choppin (2009), entre suas características, o livro didático “não é um produto fixo, imutável: sua existência, funções, forma, seus usos dependem de múltiplos fatores nos quais o contexto geográfico, histórico e cultural têm, apesar de outros, um papel determinante” (p. 67).

Assim, Luísa acredita que é necessário adaptar os métodos à realidade das nossas crianças, para que se possam atingir os resultados desejados a partir das propostas dos autores. Em relação aos métodos alemães, esta professora lembra que em algumas comunidades de descendência alemã seu uso faz sentido, embora afirme que é necessário “explorar o que você tem no momento, o que você está vivendo [...]. Não adianta trazer uma coisa de outro país. Eu acho que você tem que tentar resgatar o que é seu” (LUÍSA).

No livro *Cello mit Spass und Hugo*, o personagem tio Hugo “sempre aparece para tocar junto com quem está estudando” (MARIA). Este personagem chega a sugerir que a criança lhe envie cartas com desenhos e sugestões (MANTEL, 1995, p. 15), levando a crer que Tio Hugo é, na verdade, um pseudônimo do autor. É interessante constatar na *Onkel-Hugo-Song* que este personagem, além de ajudar a aprender, faz companhia, incentiva e consola.

Onkel Hugo gosta de estudar violoncelo, mas tem dia que não funciona, nada sai correto e ele deixa o violoncelo em pé com raiva [...] ele deita todo triste e deixa o seu violoncelo, mas no outro dia ele pega o violoncelo novamente e o som fica maravilhoso outra vez. Daí tem aquela criança dormindo com o violoncelo. (CLARA, apud REYS e GARBOSA, 2010, p.3)

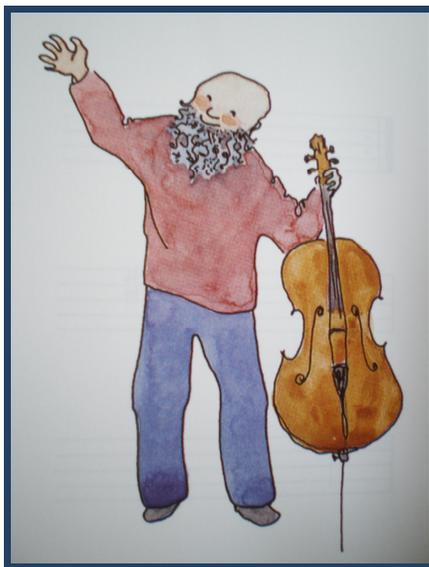


Figura 2: "Onkel Hugo", Mantel (1995), p. 83

Para Luísa, aprender brincando, criando e explorando o instrumento torna o processo de formação do músico “menos traumático”, já que estudar música ou ser profissional da área representa um grande desafio. Isso porque ser instrumentista exige paciência, disciplina e preparo emocional para subir ao palco. Assim, Luísa entende que a aula de violoncelo é também um espaço de fortalecimento emocional.

Porque música já é uma coisa difícil, você precisa estudar muito, todo dia. Às vezes não tem sábado nem domingo, você tem que estudar muito. Você precisa de disciplina, paciência e mesmo você estudando, se preparando, pode subir no palco e se dar mal! A gente tem isso ainda, não é? Porque eu acho que acaba mexendo com os sentimentos também, acaba mexendo com o teu eu. [...] Sempre tem uns dias que você não está bem, mas o dia do concerto está marcado e você tem que estar lá. Então você tem que ter um interior muito forte, você tem que se preparar quanto a isso também.
(LUÍSA)

Neste contexto, os personagens presentes nos métodos reforçam um elo de afetividade entre livro, professor e aluno, estabelecendo uma cumplicidade que torna o processo educativo mais prazeroso, “tira um pouco o peso do trabalho” (MARIA). O personagem que, assim como a criança toca violoncelo, acompanha o processo de desenvolvimento e passa pelas mesmas dificuldades, podendo ser um aliado no trabalho do professor quanto às questões relacionadas ao fortalecimento emocional e ao preparo para a *performance*. A afetividade promovida pela interlocução com os personagens pode criar relações de afeto e favorecer processo de ensino, até porque, em uma relação baseada em “laços sólidos, que por sua vez estão

diretamente relacionados a questões de confiança, é que há a possibilidade de um processo de aprendizagem pleno” (ROMANELLI et. al., 2008, p.18).

Além dos personagens presentes nos livros para crianças, há outros tipos de ilustrações. Os professores mencionam, entretanto, que entre os métodos utilizados alguns não possuem imagens coloridas. Além disso, há livros que por serem de difícil aquisição são fotocopiados. Nesses casos, os professores procuram adaptar colando figurinhas e incentivando as crianças para que façam seus próprios desenhos ou pintem as cópias. Uma questão recorrente nas falas dos professores é a dificuldade de acesso aos livros publicados em outros países, tornando prática comum o uso de cópias em preto e branco, as quais praticamente neutralizam esse aspecto da dimensão material.

[...] é um livro que é editado lá na Alemanha, fica muito caro pra chegar aqui, é inviável. [...] então isso que eu falei da limitação de ser estrangeiro porque, se ele [o autor] está contando com essas cores para 'ganhar' a criança, e a hora que a gente faz a xerox? A gente perde a cor! (MARIA)

Para Gérard e Rogiers (1998, p. 195), as ilustrações, além de possuírem papel motivador, tem funções pedagógicas podendo auxiliar no modo de compreensão dos conteúdos. Assim, as imagens podem estar relacionadas aos exercícios e canções de tal forma que a supressão das cores venha a interferir nos objetivos propostos. Em minha prática docente, tenho visto que, por vezes, as imagens fotocopiadas perdem completamente o sentido por não serem ‘legíveis’ em tons de preto e branco, ou seja, por perderem nuances de cores e tonalidades deixam de possuir significação textual. Cipriano lembra, em sua fala, que as cores e os temas das imagens podem remeter a diferentes interpretações, como por exemplo, um caráter calmo, sereno, a partir da imagem de uma pessoa remando um barco. Assim, as cores são fundamentais em uma ilustração que tenha como objetivo enfatizar o caráter expressivo de uma canção.

Os elementos textuais, como as imagens e as partituras, costumam apresentar-se direcionados ao público alvo, aquele visado pelos autores. Assim, os livros elaborados para o público infantil diferem nesses elementos e os professores tendem a fazer escolhas condizentes com a faixa etária e os interesses de seus alunos.

A partir das escolhas, os métodos são utilizados como ‘eixos’ e seguidos passo a passo por representarem “uma espécie de estrutura, uma espécie de guia

[...] não só uma sequência, mas um começo e um fim, um objetivo” (CIPRIANO). Assim, os ‘métodos-eixo’ são, geralmente, utilizados da maneira como são pensados pelos autores, apresentando-se como uma proposta sistematizada e impressa (TORRES, 2009) que facilita o trabalho do professor. A partir da expressão ‘método-eixo’, busco evidenciar que, na maioria das vezes, os professores escolhem métodos para seus alunos no intuito de seguir uma direção, assim, diferentes propostas são escolhidas a partir de diferentes necessidades, sem que isso signifique utilizar um único método do começo ao fim. Ao contrário, a maioria dos professores demonstrou complementar esses ‘eixos’ com inúmeros outros materiais.

Entre os métodos escolhidos, há aqueles que introduzem vários aspectos técnicos e musicais de maneira mais flexível, nos quais o ‘passo a passo’ acontece por meio de atividades lúdicas que enfatizam o aspecto musical, transformando o desenvolvimento da técnica em uma necessidade que surge mais naturalmente. Há também livros cujo objetivo é exclusivamente o de desenvolver a habilidade de leitura musical e outros que mesclam a habilidade de leitura ao desenvolvimento musical, com exercícios e peças organizados em etapas progressivas mais evidentes. É neste sentido que, para Choppin (2009, p. 22), entre os livros didáticos há os que “apresentam os conhecimentos” e outros que “visam à aquisição de mecanismos”, sendo caracterizados por uma organização onde a apresentação dos conteúdos segue uma “progressão que vai do simples ao complexo” (ibid., 49).

A sequência progressiva presente nos livros didáticos significa para Mel

[...] um processo de crescimento, de amadurecimento no instrumento, para poder atingir um objetivo [...]. Ela [a criança] precisa saber golpe de arco, quanto tempo dura uma nota, o que fazer com ela, precisa saber fraseado, precisa fazer toda uma linha de pensamento e esses métodos trazem isso passo a passo, é uma construção. (MEL)

Assim, os métodos representam um auxílio para o professor à medida que, em consonância com suas concepções de ensino, propõem uma sequência progressiva clara, além de oferecer segurança aos pais e aos alunos quanto ao progresso na aprendizagem do instrumento, ou seja, as etapas progressivas permitem acompanhar o desenvolvimento musical das crianças. Para Anne-Marie Chartier (2007), entre as razões que justificam o uso de livros didáticos, além da praticidade e economia de tempo que facilitam a prática docente, estão a segurança

que representam às crianças e seus pais, além do vínculo que estabelecem entre a escola e a família²⁶.

[...] tem a questão também, principalmente na região em que trabalho, de que os avós, os pais, cobram muito. “O que você já está tocando?” Tem isso. É uma coisa cultural. Você tem uma aula e você tem que tocar alguma coisa, você tem que aprender [...] justamente assim: “A gente está trazendo o nosso filho aqui, mas é para aprender a ler. A ler música! (LUÍSA)

A fala da professora evidencia que há implícito no processo de aprender a ler música, um *status* social desejado pela família, ou seja, ao dominar a leitura a criança se constitui em um ser social capaz de compreender convenções estabelecidas pela sociedade. Assim, o uso de métodos possibilita estabelecer uma relação de confiança, em que a família se certifica de que o professor está atendendo às suas necessidades. Para Romanelli et al.(2008) a “relação triádica professor - aluno - pais” é decisiva para que o processo de aprendizagem instrumental ocorra de forma positiva. Assim, os métodos ajudam a estabelecer um vínculo entre aluno, professor e família, pois, o fato de estar percorrendo as etapas progressivas propostas pelos autores, evidencia o aprendizado.

Para os professores os métodos representam, entretanto, “um guia de apoio pedagógico” (CHOPPIN, 2004), podendo ser complementados com outros recursos ou materiais didáticos, pois seguir o método na sequência depende das particularidades de cada situação educativa, percebidas a partir da sensibilidade do professor no trato com os alunos.

[...] eu não fico muito tempo em um detalhe do livro [porque assim] a criança começa a inculcar naquilo. Eu acho que você pode jogar a informação e quando as coisas vão aparecendo você pode voltar. Eu acho que assim é muito mais interessante porque ela não está enjoada daquilo e pode em cima disso ainda ter a possibilidade de criar, fazer do jeito dela. Isso aqui [o método] é só um guia, um mapa, mas por onde você vai? Tem que chegar lá, de alguma forma, não faz mal se vai para a esquerda ou para a direita. (LUÍSA)

Entendo que os métodos são uma importante referência no trabalho dos professores, uma vez que são seguidos da maneira proposta pelos autores e complementados de acordo com as necessidades de cada situação educativa em

²⁶ Ressalta-se que no método de Gerhard Mantel há um “Curso rápido para os pais”, a fim de que, a partir de noções básicas sobre posição, postura e funcionamento do arco, o estudo das crianças possa ser supervisionado em casa. Também no livro de repertório do método Suzuki, o autor esclarece de que modo o trabalho deverá ser realizado em parceria com os pais.

particular, especialmente com exercícios e peças avulsas, repertório de outros métodos e partes de orquestra. Assim, é possível que sejam considerados como uma “porta” (PLEETH, 1982, p. 19) por onde se pode chegar a uma gama de possibilidades, cuja potencialidade e eficácia dependem das leituras que deles se fazem.

Alguns fatores parecem determinantes na escolha desses materiais que passo a chamar de ‘métodos-eixo’, entre eles, o acesso aos livros, a sintonia entre as concepções de ensino de autores e professores, além das necessidades e interesses dos alunos.

3.2. O ‘método-eixo’ e as concepções do professor: escolhas, combinações, adaptações

[...] dependendo das realidades, das necessidades,
tu vais adaptando. (PAMINA)

[...] tem que improvisar, tem que criar, [...] para tentar atender
as expectativas e as necessidades do aluno. (JOÃO)

Para os colaboradores da pesquisa, os métodos representam uma proposta de iniciação ao violoncelo, elaborada por um autor inserido em uma determinada realidade, para um público específico e a partir de uma concepção de ensino. Sua eficiência depende, entretanto, das leituras e da atuação dos professores, que tendem a optar pelo uso combinado de diferentes métodos e outros materiais didáticos, assumindo uma postura reflexiva, pois é preciso constantemente analisar a prática e estar atento a “seus efeitos, ajustá-la, redirecioná-la, se necessário, em busca da realização dos objetivos” aos quais se propõe (PENNA, 2009, p. 1354). Para João, o professor,

[...] tem que sentir, criar muito. Então não é só o método que vai resolver, entende? Se o método não está funcionando bem a gente tem que improvisar, tem que criar, [usar] outro método, outras músicas, para tentar atender as expectativas e as necessidades do aluno. É uma coisa bem relativa. (JOÃO)

Romanelli *et al* (2008) concordam que,

[...] o método em si não é garantia de sucesso no processo de ensino, uma vez que a atuação do professor é fundamental. Neste sentido, é importante ressaltar que o estudo mal orientado de qualquer método musical pode gerar danos graves na formação do estudante. Há problemas que são irreversíveis, mesmo a longo prazo, sobretudo porque afetam a motivação do aluno, levando, inclusive ao abandono do instrumento e uma frustração profunda com a música. (ROMANELLI *et al.*, 2008, p. 17)

Ainda segundo Swanwick (1994),

A ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método ou apenas utilizando-se sistematicamente um mesmo livro, página após página. A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação. Precisamos também encontrar espaço para o engajamento intuitivo pessoal do aluno, um lugar onde todo o conhecimento comece e termine. (SWANWICK, 1994, p.1)

No Brasil, devido à carência de livros didáticos para o ensino de violoncelo, os professores dependem do acesso aos livros estrangeiros, na maioria das vezes trazidos por professores e amigos que estudaram em outros países, ou comprados pela *internet*. Há também a possibilidade de troca de materiais entre colegas e, nesse caso, os livros são fotocopiados, normalmente em preto e branco. Assim, entre os métodos utilizados por professores no sul do Brasil, não há grande variedade e a possibilidade de escolha é de certa forma restrita, pois nas lojas especializadas em partituras nem sempre é possível encontrá-los²⁷. Ressalto que tentei efetuar a compra do método de *Sassmanshaus* pelo site de uma loja especializada na Alemanha e recebi a resposta de que a entrega no Brasil não poderia ser realizada, tendo que recorrer à ajuda de uma amiga.

Entre os métodos utilizados pelos professores colaboradores há, basicamente, três tipos de livros. Há os métodos que apresentam ilustrações e atividades lúdicas, elaborados para crianças, cuja faixa etária é sugerida pelo autor;

²⁷ Em pesquisa realizada pela *internet* pude constatar que em sites de lojas especializadas como a *Livraria Cultura* e a *Musimed* é possível encontrar para entrega imediata ou sob encomenda os seguintes métodos para iniciação ao violoncelo: Suzuki (livro de repertório e Cds), *I can read music*, de Joanne Martin; *Essential elements for strings*, de Michael Allen, Pamela Tellejohn Hayes, and Robert Gillespie; *Beginner Cello Theory For Children*, de Melanie Smith; *Cello mit Spass und Hugo*, de Géhard Mantel, *Artistry in Strings*, de Robert S. Frost e Gerald Fischbach; *Modern Cello Method*, de Renata Bratt; *Violoncello Methodo*, de J. J. Dotzauer; e o Método facilitado para violoncelo, de Nelson Gama, publicado no Brasil.

métodos que não apresentam ilustrações, atividades lúdicas e não especificam a faixa etária; livros relacionados ao método *Suzuki*²⁸.

Os métodos elaborados para crianças apresentam como base a ideia de ensinar música e fazer música a partir do instrumento, considerando temas e interesses característicos dessa faixa etária. Esses métodos buscam uma “integração entre conhecimento teórico e prático”, buscando “ampliar o conteúdo da aula para outras atividades além do ensino da leitura musical, [...] repertório padrão e destreza técnica” (MONTANDON, 1995, p. 70).

São métodos que partem do ponto zero de contato com o instrumento. Um deles se preocupa até em orientar questões de postura, como segurar o arco. Outro já vai direto a colocar o arco na corda e tocar, então ele pressupõe que o professor vai fazer esse trabalho anterior de postura e vai abrir o livro quando esse trabalho estiver feito. Outro autor trabalha com gráficos para o aluno começar a produzir som no violoncelo. [...] O Sassmanshaus é o mais antigo deles. A primeira edição é de 1976, mas já está no auge das discussões sobre as teorias de educação musical. Já está sob a influência do Dalcroze. Tanto que ele explica que o método é para iniciar no instrumento alunos que já tem uma musicalização anterior, que vieram do jardim da infância²⁹ [...], para a criança que chega com uma bagagem anterior. (MARIA)

Em contraste com métodos mais antigos como o *Dotzauer*, não elaborado para crianças, Maria considera que o *Sassmanshaus*, a *Wundling* e o *Mantel*, contemplam o desenvolvimento musical de forma menos “árida” e escolhe, de acordo com a idade dos alunos, uma das propostas. Entretanto, segundo esta professora, a ideia é fazer o uso combinado de diferentes propostas, ou seja, a partir da escolha de um ‘método-eixo’ que servirá de base para o trabalho, utiliza de modo complementar, exercícios e repertórios propostos por outros autores. Cipriano, por exemplo, gosta da sequência proposta por *Dotzauer* e a utiliza sempre que possível. Parece concordar, entretanto, que essa estrutura é muito árida e, a depender da

²⁸ O método *Suzuki* abrange um conjunto de ações que visam “transformar pessoas com habilidade bloqueada em pessoas talentosas” (Suzuki, 1994, p. 10), por isso também conhecido como ‘Educação para o talento’. Assim, no âmbito deste trabalho, o método Suzuki é entendido como uma metodologia que abrange um conjunto de ações, a qual inclui o uso de livros didáticos. O livro de repertório mencionado no trabalho, apesar de constituir-se em um livro didático, não se apresenta em forma de método, enquanto o livro de leitura utilizado como complementação à proposta do autor - e recomendado pela própria Associação Suzuki - apresenta-se, entretanto, numa organização progressiva de conteúdos, caracterizando-se como método de leitura. Assim, o uso do termo método como referência à metodologia Suzuki se justifica pela tradição como é denominado.

²⁹ Jardim da infância ou *Kindergarden* refere-se, no Brasil, à escolaridade ao nível de Educação Infantil.

idade da criança, prefere utilizar o livro de repertório do *Suzuki*, complementado com pequenos exercícios de composição própria ou extraídos do *Dotzauer*. Em contrapartida, quando utiliza o *Dotzauer*, nota a necessidade de complementá-lo com outros materiais. O mesmo procedimento é mencionado por Mel, que complementa o *Längin* com peças que são mais atrativas às crianças.

Maria escolhe ‘métodos-eixo’ de acordo com a idade dos alunos e analisa como os livros são recebidos pelos alunos. [...] “se resolve ‘de primeira’ [...], vamos em frente, se não, vou para outro”. Assim a professora combina o uso de um método com outros, no sentido de complementar e diversificar o repertório, porém salienta a necessidade de buscar materiais que contemplem os mesmos objetivos no sentido de “desenvolver a mesma técnica, a mesma habilidade e não ficar reprisando sempre os mesmos exercícios”. (MARIA)

Como mencionado por João, o professor analisa constantemente as características de cada situação educativa, a partir das quais surgem as complementações, pois um único método não é capaz de abarcar todo o conjunto de necessidades que emergem das práticas educativas. Assim, as complementações são escolhas que buscam suprir diferentes lacunas a partir de necessidades relacionadas ao desenvolvimento musical, ou à motivação.

Percebo que as escolhas refletem as concepções de ensino dos professores que buscam materiais e complementações de acordo com os aspectos que cada um deles prioriza na iniciação ao violoncelo. Percebo também que as concepções dos autores os estimulam a experimentar e incorporar ações às suas práticas. Neste sentido, acredito que o fato dos professores terem acesso a materiais que propõem a iniciação a partir de atividades criativas e lúdicas, os estimula a experimentá-las nas aulas. Isso justificaria o fato de professoras como Luísa e Maria mencionarem com entusiasmo os resultados do trabalho realizado a partir de métodos mais recentes como o *Mantel* e a *Wundling*, comparando-os com os mais antigos e tradicionais, apesar de afirmarem conhecê-los há pouco tempo.

A partir do uso destes métodos, Luísa entende que começar o estudo por meio de atividades lúdicas leva ao desenvolvimento da técnica, além de “aproveitar e já preparar a criança musicalmente, como um todo”. Neste sentido, técnica e leitura musical não são pré-requisitos para se fazer música, mas criar e explorar os sons do instrumento ajudam a desenvolver a percepção, a coordenação motora, e

levam o aluno a compreender a técnica como “um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.14). Nesse tipo de abordagem, o processo de iniciação inclui atividades muito simples que, no intuito de conhecer o instrumento, podem assumir uma dimensão estética que satisfaça a necessidade de se fazer música desde a primeira aula.

Para Mel, entretanto, as atividades lúdicas caracterizam um trabalho específico de educação musical e na aula de instrumento, geralmente, há pouco espaço para elas. Para a professora, o *Längin* representa uma sequência básica que propicia o desenvolvimento técnico necessário para se fazer música. “[...] prefiro [o *Längin*] porque aqui [*Mantel*, vol.II] ele já começa com as músicas, e onde é que está a base?” Ressalto que esta professora ainda não teve acesso ao volume I do método de *Mantel*, assim, refere-se o volume II ao qual tem acesso, mencionando que sente falta da base técnica e por isso não inicia o processo com este método.

[...] é bem diferente do Längin, ele trabalha com algumas questões de crescendo e decrescendo, essas coisas assim mais de outra linguagem da música. Não é mais tanto a técnica, [...] são mais peças (MEL).

Assim, percebo que para Mel a base técnica necessita ser trabalhada pelo professor antes do fazer musical, ou seja, nesta abordagem, a leitura e a técnica são pré-requisitos para se alcançar outro nível de entendimento a respeito da linguagem musical. A partir de uma base sólida, é possível abrir caminhos rumo ao repertório escrito para o instrumento.

Acredito que o acesso a diferentes propostas de iniciação, interfere na prática pedagógica e, neste sentido, o livro didático pode “exercer uma função de formação contínua do professor, propondo reestruturações e renovações em relação à prática docente” (GÉRARD e ROGIERS, 1998, p. 90). Novas ideias levam o professor a vivenciar diferentes modos de ensinar e os métodos podem nos apresentar diferentes propostas de educação musical e nos mostrar como proceder neste sentido, daí a importância da “constante avaliação de materiais e procedimentos” (MONTANDON, 1995, p. 77).

As propostas dos autores são elaboradas a partir de concepções de ensino que são, geralmente, explicitadas por meio de textos verbais ou não-verbais (CHARTIER, 2002a), como os textos introdutórios, textos explicativos, títulos,

diálogos com o leitor, imagens e partituras. Assim, entre outras funções, os elementos textuais guiam o leitor-professor de violoncelo no sentido de uma leitura correta, desejada, aquela que “capta o texto na sua totalidade” (CHARTIER, 2002b, p. 123). Assim, se “por um lado a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares”, por outro lado “o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador, pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada” (ibid.).

Neste sentido, grande parte dos textos verbais presentes nos livros didáticos manifesta a preocupação dos autores em explicitar sua proposta ao leitor. Apesar de serem consideradas importantes para a maioria dos professores, as informações presentes nos textos em língua estrangeira não são consideradas indispensáveis. Os professores afirmam que é possível compreender os objetivos traçados pelos autores a partir de elementos textuais não verbais e a sequência de organização dos conteúdos. Assim, os conteúdos dos textos não verbais como partituras, exercícios técnicos e imagens, assumem fundamental importância na ‘decifração’ do livro, por serem, muitas vezes, mais facilmente compreendidos. Ressalto que a importância textual atribuída às partituras ocorre devido a sua importância como linguagem facilmente decodificável pelos professores, fazendo sentido juntamente com imagens e organização de conteúdos. Segundo Maria, o professor

[...] vai acabar entendendo a proposta porque os conteúdos são colocados de uma maneira tão orgânica, que não tem como você não entender a proposta do autor. Então eu acho que é preciso sim conhecer a proposta do autor. Mas não conhecendo, a própria escrita da notação musical mostra a você o que o autor quer. (MARIA)

Mesmo compreendendo as intenções do autor, o leitor-professor cria significações inéditas (CHARTIER, 2002a) e tende a criar, a adaptar a proposta inicial de acordo com suas concepções, trajetórias e necessidades. Assim, o professor “vai acabar se apropriando da proposta, [...] e vai acabar colocando numa situação que não é exatamente aquela que ele [o autor] coloca” (MARIA). Neste sentido, a proposta do autor é uma base para o trabalho do professor, podendo ser complementada, adaptada e modificada de acordo com as necessidades encontradas na prática³⁰.

³⁰ Um exemplo é a situação mencionada por Luísa em que as atividades de composição propostas por Wundling foram utilizadas para desenvolver a escrita (ver página 116).

Mel concorda que os textos verbais tem como objetivo guiar a leitura e considera importante conhecer a proposta do autor para utilizar os livros. Apesar disso, como Maria, tem consciência de que há liberdade na leitura.

Acho bem importante porque é a visão deles, você pode ter a sua visão, mas você precisa saber [...] o que ele [o autor] quis falar. Porque você às vezes pode estar usando o método na tua visão, mas de uma forma errada. Você precisa saber o que ele está falando para, em cima disso, construir algo. É a mesma coisa que você ler um livro. Ele [o autor] tem a interpretação dele, mas você lendo vai ter a sua interpretação. (MEL)

Os métodos utilizados nas práticas dos professores entrevistados são, em sua totalidade, estrangeiros. Este aspecto representa, de certa forma, uma barreira para o processo educativo, pois os professores buscam auxílio em traduções, imagens e partituras, para compreender textos em inglês e em alemão, a fim de trabalhar os objetivos e os conteúdos da maneira proposta pelo autor.

[...] o alemão assusta. “Será que eu estou fazendo tudo direito, que recadinho o autor está dando ali?” Eu quis saber o que o autor está falando. Eu não falo alemão, então eu tenho sempre uma tradutora que faz isso para mim e resolvi aprender alemão também. (MARIA)

Imagens, partituras e traduções auxiliam na compreensão acerca dos conteúdos e objetivos pensados pelo autor, mas o texto em língua estrangeira representa dificuldade principalmente ao aluno que depende do professor para ‘decifrar’ o livro. Diante dessa questão, os professores buscam traduzir, interpretar, tornando a aula de violoncelo um espaço no qual a oralidade configura um modo de leitura (CHARTIER, 1997), que permite a apreensão do texto por parte do aluno leitor. Laura adaptou a ilustração com os nomes das partes do violoncelo, presentes no *I like play the cello*, à realidade de seus alunos. “Primeiro eu uso essas figuras, eu adaptei uma e escrevi os nomes [das partes do instrumento] em português aqui e tirei xerox para eles. [...] daí eu fazia jogos também, eles tinham que dizer as partes do violoncelo”.

Entretanto, entre as dificuldades em relação ao uso desses livros, o maior empecilho apontado pelos professores está relacionado às questões culturais, pois os textos verbais, assim como as imagens e as canções, estão relacionados à outra cultura, que não a nossa. “Eu tento adaptar as coisas à nossa realidade [...] porque às vezes não é a nossa realidade, como a neve, [que aqui] não tem. Então você substitui por outra coisa” (LUÍSA).

Neste sentido, a utilização dos métodos estrangeiros na realidade brasileira se torna possível a partir das adaptações feitas pelos professores, como a mudança de letras das canções e as modificações das temáticas das atividades. Na maioria das vezes, essas adaptações são realizadas no intuito de facilitar o acesso dos alunos, e não com a intenção de modificar a proposta original dos métodos escolhidos como guia no trabalho docente.

Em relação ao método *Suzuki* os professores parecem concordar que adaptações também são necessárias pelo fato de que esta proposta foi pensada para uma cultura distante da nossa.

[...] se você não adapta o método Suzuki à nossa realidade, às nossas crianças, ao nosso jeito de ser, não funciona. Não adianta querer fazer a mesma coisa que se faz com o método no Japão. Primeiro que é uma coisa cultural, acho que você tem que ter um pouco de cuidado, mesmo você usando um método desse, você ainda pode [adaptar], você resgata alguma coisa. (LUIÇA)

João e Pamina concordam que as adaptações são necessárias pelo fato de que o método *Suzuki* foi pensado para um contexto cultural diferente do nosso. Neste sentido, a utilização plena do método, incluindo a participação dos pais no processo de aprendizado e a escuta dos CDs em casa, é mais viável no Japão devido a questões culturais, como disciplina, apoio dos pais e ambiente propício para estudar música.

[...] uma coisa são japoneses sendo trabalhados e fazendo as coisas, porque eles são muito mais disciplinados e aceitam. Mas o meu povo latino não aceita, não adianta você dizer. Tem que fazer e convencer que aquilo é bom. Não adianta você dizer que tem que fazer, não faz diferença. (PAMINA)

Para Gerling (1989), a adaptação deste método no Brasil é viável e produz bons resultados se sua “aplicação” se der de maneira consciente pelos professores e nas condições exigidas, devendo ser, entretanto, suplementada quanto ao repertório, “com peças de autores brasileiros e contemporâneos” (ibid., p. 56). Este autor lembra que assim como o método Suzuki, outros métodos também foram “concebidos para outras realidades e, portanto tem que ser adaptados” (GERLING, 1989., p. 53). Para Romanelli et al. (2008, p. 14), assim como outras propostas de ensino, o método *Suzuki* “[...] tem que ser readaptado e modernizado, caso contrário, ele se torna mais um método ‘tradicional’, porém envelhecido, o que é pior de tudo!”

Para Fonterrada (2008), se por um lado a filosofia de vida imbuída nesta proposta de ensino está em acordo com “valores e princípios profundamente inseridos na cultura japonesa” (ibid., p. 176), o meio musical idealizado por *Suzuki* é “constituído dentro dos padrões ocidentais” (ibid., p. 174), devido à utilização de repertório característico à tradição da música européia. Segundo a autora, esta pode ser uma das razões pela qual este é um método amplamente aceito na cultura ocidental.

Este fato representa uma contradição na proposta idealizada pelo autor que parte do pressuposto de que o aprendizado musical ocorre de forma semelhante ao aprendizado da língua materna. Se formos considerar este ponto de vista, o método não deveria estar constituído com base no repertório da cultura ocidental, mas no repertório da música japonesa. Ainda, seria contraditório utilizá-lo no Brasil, embora as canções sejam bem conhecidas e divulgadas pelo próprio uso do método. Questiono-me apenas quanto a essas referências musicais, se não seriam por demais restritas quando, no mundo atual, inúmeras técnicas de composição fogem ao sistema tonal e sequer utilizam a notação tradicional para o registro sonoro.

É inegável, entretanto, que o método *Suzuki* tem influenciado a formação de excelentes musicistas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Acredito que o sucesso dessa metodologia está relacionado ao vasto programa de formação de professores³¹ promovido pela Associação *Suzuki*, que ao mesmo tempo vem reformulando e complementando o material didático desenvolvido pelo autor a diferentes realidades. Ressalto ainda, que o material Suzuki é utilizado em inúmeras situações como recurso complementar a outras propostas de ensino, não sendo, nesses casos, implementado como foi idealizado.

Quanto ao método de *Wundling*, Maria baseia-se em traduções, imagens e partituras no intuito de facilitar o acesso do aluno ao livro. Na atividade de sonorização, por exemplo, vai contando a história em português, lembrando que os textos, muitas vezes, deixam de ser interessantes para a criança brasileira por questões culturais.

As ilustrações são percebidas de diferentes maneiras pelos professores, às vezes consideradas importantes, outras vezes dispensáveis. A meu ver isso deixa

³¹ A Associação Suzuki das Américas promove constantemente encontros e cursos de formação para professores em diversas localidades.

transparecer que há diferentes necessidades e diferentes concepções de ensino traduzidas em suas leituras. Embora em alguns relatos se perceba a influência positiva das ilustrações, em situações relacionadas aos diferentes interesses dos alunos ou à faixa etária, esse tipo de recurso visual parece não ser necessário.

Exemplificando, Luísa menciona sobre sua aluna que, diferentemente de outra criança que se encantava com os desenhos, queria aprender a ler de imediato. “[...] professora, tem que ter notas musicais, eu não quero figuras, eu não quero coisa colorida, eu quero tocar!”. Isso evidencia a necessidade do professor estar atento às características do aluno na escolha do método, no sentido de não infantilizar o adolescente e de valorizar o aspecto lúdico no ensino de crianças.

Para Isabel, no entanto, as ilustrações podem interferir negativamente no processo educativo, podendo desviar a atenção do foco desejado pelo professor.

[...] o aluno às vezes está mais preocupado em saber o que está aqui, porque está fazendo isso, porque não está. Criança tem uma imaginação, não é? Se deixá-los, nossa! Fazem um texto de uma figura. Às vezes tira a concentração da criança, ela fica tão vidrada pensando naquilo ali e esquece do exercício. (MEL)

Transformar uma figura em um texto musical assume diferentes significados em diferentes pontos de vista. Enquanto, por um lado, transformar uma figura em música é considerado falta de atenção, por outro é visto como desejo de criar, como oportunidade para explorar o instrumento e utilizar o livro de maneira diferente àquela que é proposta pelo autor. Como a formalidade de aprender a ler partituras pode dialogar com o ato de criar e de aprender brincando?

Assim, se as leituras evidenciam diferentes concepções de ensino, forçosamente me levam a pensar sobre a importância do acesso a diferentes propostas de ensino, análise de materiais didáticos e o aprender a ser professor. Em certa medida, as propostas dos autores de materiais didáticos impulsionam novas práticas, contribuem na formação pedagógica do professor de instrumento e levam docentes a transformar a aula de instrumento em um espaço de vivências e de práticas musicais, em um sentido amplo.

Segundo Penna (2009), grande importância recai sobre o ‘como’ ensinar. Métodos, propostas e todo tipo de sistematizações para o ensino de música sempre foram pensados em uma determinada situação. Para esta autora, não basta analisá-los, conhecê-los e colocá-los em prática. É preciso aprender com eles e com nossa

prática concreta em sala de aula, num constante processo de questionamento, de reflexão e de busca (PENNA, 2009, p. 1356).

Assim, por meio das leituras, percebo que os métodos são sempre complementados segundo diferentes concepções, diferentes realidades e necessidades. O acesso a uma variedade de métodos possibilita que escolhas e combinações sejam feitas. Métodos são complementados com outros métodos, com partituras avulsas e outros recursos didáticos. Propostas de diferentes autores possibilitam que novas práticas sejam aprendidas e experimentadas pelos professores.

Um pouco sobre o repertório

Ao serem questionados sobre repertório, os professores se remeteram às canções folclóricas presentes em alguns dos métodos, aos duos, trios e toda sorte de arranjos para grupos, assim como às músicas trazidas pelos alunos e às influências do repertório da mídia na aula de violoncelo.

O repertório contido nos livros além de estar, na maioria das vezes, relacionado ao aspecto cultural de sua origem, é escolhido no intuito de atender a necessidade daquela etapa de desenvolvimento, ou seja, em geral as propostas são organizadas de modo a desenvolver a habilidade técnica dos alunos, aplicando-a imediatamente à prática. Assim, as estruturas de alguns desses materiais didáticos apresentam, nos dizeres de Cipriano, “um exercíciozinho e uma música, um exercíciozinho e uma música”.

Entre as melodias escolhidas pelos autores dos métodos, as canções folclóricas são, segundo os professores, uma estratégia para que a criança se motive tocando, inicialmente, canções já assimiladas de ouvido. Novamente observo a estratégia dos autores em promover um “reencontro, no livro, com textos já conhecidos” (CHARTIER, 2002b, p. 130), desta vez associando-a a necessidade de compreender a música, de sentir prazer em tocar o que se conhece. Essas canções escolhidas para atender um determinado público são, ainda que originárias de outros países, adaptáveis às crianças brasileiras.

Cipriano não vê nenhum problema em ensinar a criança brasileira a partir de canções de outro contexto cultural. Para esse professor, é possível compreender a linguagem musical em qualquer tipo de repertório e não é este fator que determina a possibilidade de “tocar bem”. Menciona, entretanto, que se o professor “trouxer uma música folclórica, com letra” para que o aluno possa cantar, o aprendizado será mais fácil. Assim, Cipriano entende que o repertório baseado em canções folclóricas facilita o desenvolvimento da técnica e da percepção auditiva, favorecendo o entendimento do ritmo e da afinação.

Primeiro o ritmo. Assimilando o ritmo da música fica mais fácil. É só achar o dedilhado e cantar, começa a entoar a música, sobe e desce. Por mais desafinada que a pessoa seja, ela tem uma noção de sobe e desce. [...] uma coisa vai auxiliando na outra, conforme ela vai tocando, ela vai cantando. Ela vai afinando o cantar e o cantar vai afinando o tocar. E o tocar volta a afinar o cantar, e por aí vai. (CIPRIANO)

Maria concorda que a partir da música brasileira, a preocupação com a afinação diminui. O aluno se sente mais seguro devido à referência auditiva, o que leva a música a fluir melhor.

Para outros professores, a utilidade de um repertório baseado em canções folclóricas vai além da função de desenvolver a técnica, o ritmo e a afinação. Pamina expressa em sua fala certa indignação pelo fato de o aluno brasileiro de violoncelo não ter um material em português e com repertório tradicional do país. Quanto a estudar música a partir de canções folclóricas alemãs, a professora lembra que em seu contexto de atuação, no qual os alunos são descendentes de imigrantes alemães, o repertório *Suzuki* é adequado por iniciar com canções alemãs, pois as crianças estão habituadas a cantar “na aula de alemão, no coral” (PAMINA). Para esta professora, esse tipo de repertório “conhecido” é importante tendo em vista que facilita a compreensão musical, além de favorecer as questões técnicas e auditiva. Acredita que o rico cancionário brasileiro poderia favorecer o trabalho fornecendo possibilidades para as mais variadas necessidades do ensino de música.

Eu acho que falta para a gente no Brasil um método ou um livro que seja pensado como é o Suzuki, mas com o nosso repertório, usando "Ciranda cirandinha", as nossas canções folclóricas, os nossos jogos rítmicos ou coisa assim, com arco, sabe? [...] isso falta. Uma coisa mais próxima do que as nossas crianças conhecem na língua materna [...] devia saber tocar sei lá... "Sapo Jururu", acho que isso seria importante. [...] a gente tem um cancionário tão amplo que você teria... "Quer ensinar anacruse? Tem dez canções de anacruse para escolher! Quer trabalhar tonalidade menor? Quer trabalhar a síncopa? Tem não sei mais quantas! [...] seria bem mais natural para a gente aqui. (PAMINA)

Luísa enfatiza, além dos benefícios já apontados pelos outros professores, que o aprendizado com música brasileira também estaria resgatando nossas tradições musicais. Lembra que para o aprendizado de alguns instrumentos, como a flauta doce, tem sido produzidos materiais desse tipo, os quais ela aproveita e adapta, transcrevendo para violoncelo.

Em discussões sobre repertório, autores da área de educação musical costumam enfatizar a importância de se considerar aspectos referentes à realidade cultural dos alunos, além de considerar seus gostos musicais e utilizar recursos da mídia e tecnologia, conferindo significado às aulas de música. Este enfoque exige do professor uma "ressignificação dos valores musicais" (QUEIRÓZ, 2004, p.105) e procura trazer para o espaço do ensino formal, práticas antes excluídas por serem consideradas menos educativas e não se encaixarem em padrões culturais dominantes.

[...] só uma prática educacional contextualizada com a realidade do nosso país vai poder proporcionar processos de ensino-aprendizagem da música capazes de abarcar e se enriquecer com as variadas possibilidades musicais existentes no Brasil e no mundo. (QUEIROZ, 2004, p. 105)

Assim, práticas em educação musical tendem a estabelecer diálogos entre diferentes estilos musicais e músicas de outras culturas, lembrando que a própria identidade brasileira é representada por um conjunto de inúmeras manifestações musicais. Queiróz (2004) afirma que esse diálogo amplia as possibilidades de "interferência" na própria construção cultural, trazendo benefícios para o desenvolvimento musical dos alunos, além de representar uma "educação verdadeiramente musical, contextualizada com a vivência singular, mas integrada à descoberta da pluralidade" (Ibid., p. 106).

Segundo Lühning (1999), esse é um ponto de discussão importante até mesmo para se evitar a falta de interesse dos alunos no processo educativo, pois

em uma realidade pluricultural como a do Brasil, deve-se combater a “orientação unilateral que reforça na prática, muitas vezes, formas e conteúdos de ensino que não tem nada a ver com a realidade das crianças em questão” (LÜHNING, 1999, p. 55). A autora defende que ao estudar as diferentes linguagens musicais e compreender seus meios de transmissão, pode-se ter uma compreensão mais aprofundada acerca das diferentes manifestações musicais e a partir disso utilizar este repertório em outros contextos.

Schroeder (2009) lembra que ao iniciar o estudo de música, o aluno traz consigo um “universo cultural próprio” (p. 48) e que muitas vezes é esse universo que o motiva a aprender música. Assim, se o conhecimento prévio for desconsiderado no ambiente educativo, além de tornar o aprendizado mais difícil, causará desmotivação. A autora entende que, para se apropriar da linguagem musical, é necessário ter referências de discursos musicais, como ouvir o professor tocar e tocar aquilo que se conhece. Em uma perspectiva que considera a música como linguagem, o professor pode fornecer modelos e proporcionar um diálogo musical que respeite a espontaneidade do aluno e favoreça o desenvolvimento da musicalidade.

Mediante as falas dos professores colaboradores, pude perceber que os docentes valorizam também os duos contidos nos métodos. Os arranjos, muitas vezes elaborados pelos próprios autores, possibilitam que os alunos vivenciem a música junto com o professor. Os duos são encontrados em vários dos métodos-eixo utilizados, assim como em outros métodos e em livros de repertório, utilizados paralelamente no sentido de complementar o trabalho. Além de propiciar a vivência da música de conjunto, os duos auxiliam no desenvolvimento da musicalidade e da percepção auditiva.

Maria busca os duos em diversos materiais e ressalta que no *Mantel*, há duos que soam muito bem, nos quais os alunos “tocam as cordas soltas e a gente tem umas melodias que são muito ‘prá cima’”. Também no *Dotzauer* esta professora encontra “coisa muito bonita que soa bastante” (MARIA).

Os duos se constituem, assim, em um tipo de música de conjunto ao qual todos os alunos de violoncelo tem acesso, pois no espaço da aula, é comum que o professor toque com o aluno. Já a inserção em grupos maiores, também muito valorizada pelos professores, torna-se difícil pelo fato de que as crianças dependem

dos pais para as levarem aos ensaios que acontecem em horários extras às aulas. Os professores mencionam a importância de aulas coletivas no desenvolvimento musical, na motivação dos alunos e também no preparo do instrumentista, por ser o violoncelo um instrumento de orquestra.

Nos métodos-eixo utilizados pelos professores colaboradores desta pesquisa, não há ênfase em música de conjunto, sendo que esse tipo de repertório tem sido, na maioria das vezes, encontrado em outros materiais para complementação deste aspecto do trabalho. Nos métodos, é mais comum que se apresentem solos ou pequenos *duettos*, onde o objetivo é possibilitar que o aluno, além de experimentar algo que soe mais musical, por conter melodia e acompanhamento, possa ouvir a harmonia das canções. Mesmo em métodos pensados para o ensino coletivo, como o *I like to play the cello*, essa experiência estética de música em conjunto só se efetiva quando há um grupo com vários instrumentos diferentes. Na maioria das vezes, os métodos parecem ser concebidos para aulas individuais, enquanto outros materiais que oferecem repertório para grupos, não são estruturados como métodos.

Autoras como Cruvinel e Leão (2003) e Silva (2008), entre outros, defendem a possibilidade do ensino coletivo de instrumentos de cordas e afirmam que essa prática, além de ser economicamente mais viável, tende a considerar os diferentes contextos sócio-culturais, democratizando o ensino de música. As autoras afirmam que o ensino coletivo, além de constituir-se em um ambiente de troca de experiências, motiva os alunos para o estudo de instrumento, facilita a aprendizagem da teoria musical e desenvolve a percepção, propiciando um significativo crescimento, tanto no âmbito musical como pessoal.

Swanwick (1994) entende o ensino coletivo como uma prática que traz inúmeros benefícios por desenvolver “o escutar cuidadoso e a observação perceptiva” que, segundo o autor, são “os requisitos básicos para qualquer pessoa tocar um instrumento” (ibid.,1994, p.3).

No processo de iniciação, o ensino coletivo pode favorecer o aprendizado de crianças e adolescentes, pois estabelece um ambiente de cooperação, no qual o professor ocupa o papel de mediador em um processo rápido e eficiente de desenvolvimento musical (SILVA, 2008). Ainda segundo Cruvinel e Leão (2003), a experiência do trabalho coletivo pode representar uma situação de vivências transformadoras, tanto no âmbito individual como coletivo, e proporcionar um

desenvolvimento interdisciplinar, visando um processo de transformação social, pois nesse ambiente educativo os alunos vivenciam “situações e dinâmicas, interagindo e socializando com os demais colegas, contribuindo para que sua formação musical e instrumental seja mais lúdica” (CRUVINEL e LEÃO, 2003, p.3).

Para Laura, o repertório para música em conjunto, além de desenvolver a percepção é bem aceito pelos alunos que se sentem “fazendo música” (LAURA). Além dos duos presentes nos métodos e utilizados no dia a dia das aulas, os professores enfatizam a importância de promover encontros entre os alunos, ainda que não regularmente. Para essas ocasiões também é necessário, muitas vezes, adaptar as peças. Luísa relata as experiências onde tem tido a ajuda de alunos adultos.

Eu tenho um grupo com os alunos que são mais adultos. Lá eu pego pelo menos duas músicas com melodias muito simples que elas [as crianças] tocam praticamente de cor e faço a parte do piano. É [a peça] para piano e violoncelo e eu transcrevo a parte do piano para quarteto de violoncelos. Os outros alunos adultos tocam juntos e essa criança se sente o máximo. [...] eu acho saudável porque a criança se sente importante por estar tocando com os que já tocam muito violoncelo e já mudam de posição, fazem vibrato³². Tudo isso ela vai observar, ver que ela pode chegar lá também. E a outra coisa é que os adultos tem que ter a humildade de acompanhar essa criança, não só humildade, mas vão ter que estar flexíveis [quanto ao tempo] e a questão do som, tudo isso eles vão ter que dosar. Que é diferente de quando a gente está tocando sozinho. (LUÍSA)

Tocar com parentes também constitui, segundo Luísa, aprendizado e motivação. Esses momentos reforçam a relação “triádica” (ROMANELLI, et al. 2008) criando um ambiente propício de aprendizagem e também são oportunidades para complementar o repertório, respeitando-se o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra.

[...] às vezes o tio, a avó, alguém que sabe tocar um pouquinho de piano. Então a avó estuda, se mata para tocar com neto, algum tio, às vezes uma prima, isso é muito legal. Mas assim, sempre dentro do que a criança está fazendo no método. (LUÍSA)

Essas ocasiões também podem apresentar desafios que são transpostos devido à motivação.

³² Técnica que consiste em movimentar a mão esquerda para produzir uma pequena oscilação na altura da nota, com o objetivo de reforçar seu significado expressivo.

[...] às vezes tem o pai que toca violão, então pedimos para o pai trazer a partitura e fazemos uma adaptação para poder tocar junto. Às vezes eles gostam de uma melodia, “ah, eu queria tanto tocar isso professora!” Bom, vamos ver se conseguimos tocar isso. “Ah, então eu vou estudar”. E conseguiu! (LUÍSA)

As canções do livro *Suzuki*, são utilizadas por alguns professores como recurso complementar, ou seja, sem seguir toda a sistemática proposta por este método. Pamina acredita que nessa situação os “saltos” entre uma peça e outra, são muito grandes, ou seja, o nível de dificuldade não é trabalhado de forma progressiva. Seguindo a metodologia, Pamina lembra que deveriam ser utilizados os repertórios complementares sugeridos nos cursos de preparação de professores de forma paralela ao livro de repertório. Além disso, em sua opinião, o professor pode ter liberdade para criar, buscando recursos além dos métodos escolhidos no intuito de atender as necessidades dos alunos.

[...] você tem que ter uma gama de outras coisas. Se você percebe que o aluno não conseguiu fazer, por exemplo, uma pontuada seguida de colcheia, você acha outro repertório para trabalhar o mesmo conceito, para ele conseguir. Pelo menos eu faço assim. Não vou tocar em sete aulas seguidas o mesmo repertório, até sair. [...] Eu normalmente flexibilizo um pouco, às vezes eu deixo descansando, toca uma outra peça que tenha as mesmas dificuldades técnicas, que esteja no mesmo nível e depois retorna. (PAMINA)

João preocupa-se em ser muito flexível quanto ao repertório, procurando estar atento ao gosto dos alunos, embora procure contornar as situações no sentido de não perder o método de vista, ou seja, não deixar de lado o “passo a passo” no desenvolvimento do aluno.

Eu dou aula numa escola onde existe uma orquestra, onde é tocada música popular brasileira, música popular internacional, arranjos que eles fazem. Então às vezes eles [os alunos] procuram fugir um pouco do método. [...] “Professor, eu quero passar as músicas da orquestra”, mas às vezes eu tenho que insistir um pouco para que não abandonem demais o método, que é o progresso do instrumento em si. (JOÃO)

Assim, os professores pareceram flexíveis em agregar repertório trazido pelos alunos ao processo educativo. Pesquisas voltadas ao cotidiano defendem o uso de músicas da mídia como um meio possível para tornar o ensino significativo, aproximando-o das realidades, contextos e interesses das pessoas que desejam estudar música. Para Louro (2008), inserir as músicas da mídia no contexto da aula de instrumento pode representar um desafio, pois, exige diálogo e um constante

repensar do professor quanto às suas metodologias, o que não significa deixar de lado o repertório tradicional de música erudita. Maria se propôs a trabalhar com músicas da mídia pela necessidade de seu aluno que parecia desmotivado com as aulas.

[...] eu pedi para ele fazer uma lista para mim e daí a gente ia fazer os arranjos. [...] fiquei surpresa porque não tinha muita coisa assim muito atual não, ele me trouxe Rod Steward, isso é do meu tempo. Michael Jackson que ele não gostava muito, não conhecia, mas agora com essa confusão aí, todo esse alarme da mídia em torno da morte do cantor, ele começou a conhecer e pediu E de música brasileira [...] ele colocou Odeon. Então nós estamos fazendo arranjo do Odeon. Essa experiência é nova para mim, mas ela [a música] vai vir a propósito de coisas que ele está trabalhando agora, como a quinta posição. (MARIA)

Músicas da mídia não estão presentes nos métodos utilizados pelos professores colaboradores, consistindo em um aspecto que exige complementação. Neste sentido, professores e alunos encontram na *internet* um novo meio de suporte textual, a partir do qual o leitor tem a possibilidade de optar pela criação de um texto próprio, a partir de “fragmentos livremente recortados e reunidos” (CHARTIER, 1997, p.147), segundo sua escolha.

Entretanto, de acordo com as respostas de João, o uso desse tipo de repertório não é frequente, pois, segundo ele, não significa uma necessidade eminente em relação aos alunos. Laura também afirma estar aberta ao repertório da mídia, porém lembra que esse tipo de material não é acessível ao aluno iniciante, dependendo de arranjos facilitados que o próprio professor precisa elaborar. Além disso,

Com os meus alunos eu realmente nunca senti [necessidade] Eles eram muito interessados, gostavam deste repertório [do método]. Eles gostavam mesmo da música erudita, instrumental, gostavam de ouvir outras coisas, mas eles conseguiam separar bem, na aula de violoncelo é outra coisa. [...] às vezes eles vinham “Ah tem uma música de tal banda lá que tem violoncelo, que legal, que bonito que fica”. Mas geralmente eu não notava a necessidade de terem um repertório mais popular. Os [alunos do projeto] que gostavam de repertório mais popular foram para o violão, percussão, e os que foram para violino, violoncelo é porque queriam [música erudita]. E quando tinha concertos eles sempre iam assistir. [...] Foram assistir a OSESP tocar e voltaram encantados A maioria, “ah, eu quero ser músico de orquestra”. (LAURA)

Para Pamina nem sempre é fácil adaptar algo da mídia à aula de violoncelo. Primeiro porque algumas dessas canções “tem uns textos muito bonitos, mas em termos de música, de melodia, de ritmo são coisas muito primitivas”. Ou seja, devido

ao fato de tocar no violoncelo só a melodia principal, sem a parte harmônica, em algumas peças há a sensação de empobrecimento, como relata Pamina na situação em que seus alunos quiseram tocar o tema do filme “*Titanic*”,

[...] “Consegui a partitura, está aqui”. “Ah, mas não fica tão bonito como quando ela canta”. Claro, mas porque não fica tão bonito? “Ah, não sei, parece tão parado só a parte da melodia”. Quer dizer, falta a informação textual, porque a melodia não é tão elaborada assim e eles começam a se dar conta disso. (PAMINA)

Apesar disso, esta professora incentiva seus alunos a tocarem de ouvido as músicas que gostam, até porque em sua opinião, isso é “um sintoma se o aluno está musicalizado no instrumento”, ou seja, tocar de ouvido e não ser dependente da partitura é uma habilidade a ser desenvolvida pelo instrumentista.

Noto em suas falas, que os professores buscam repertórios complementares com o intuito de motivar os alunos e promover o desenvolvimento musical de maneira muito consciente. A segurança que o método dá, permeia suas escolhas, sendo que as complementações estão sempre relacionadas à motivação, levando em conta o nível de desenvolvimento musical do aluno em relação ao método.

O repertório presente nos métodos em geral não é suficiente, pois, às vezes, é necessário permanecer mais tempo em um nível técnico e esta necessidade é complementada com repertório adicional, escolhido em conformidade com a etapa em que o aluno se encontra. Além disso, é preciso contemplar o gosto dos alunos, o que nem sempre é possível unicamente a partir dos métodos-eixo. O repertório envolve assim, grande necessidade de complementação, pois o repertório presente nos métodos-chave não é suficiente para atender as necessidades de professores e alunos. Essa busca por outros repertórios está relacionada à necessidade de tocar em grupo, de resolver problemas técnicos, de atender ao gosto dos alunos, de motivá-los e, finalmente, de prepará-los para a execução em público.

3.3. Aspectos do desenvolvimento musical na iniciação ao violoncelo

Ao analisar as leituras dos professores acerca dos métodos por eles escolhidos, pude perceber que os recursos presentes nos livros são utilizados e

complementados, na maioria das vezes, em busca de um fazer musical significativo. Assim, percebo que nesses casos os métodos são a base para uma iniciação musical que acontece de forma a integrar o desenvolvimento da musicalidade ao desenvolvimento técnico, à conscientização sobre o uso do corpo e ao preparo para a *performance*. Neste sentido, o processo de iniciação abrange questões como a colocação da mão esquerda na primeira posição, o aprendizado de arcadas básicas e as possibilidades expressivas do arco, o aprendizado da leitura, o desenvolvimento da percepção auditiva e do senso rítmico, as questões relacionadas à produção de som e à postura, além do preparo emocional para tocar em público e a formação da personalidade do instrumentista.

Assim, como já mencionado no início da análise de dados, trago os aspectos relacionados ao desenvolvimento musical dos alunos, a partir do uso dos métodos-eixo, com uma divisão em sub-categorias feita apenas por meio de frases dos colaboradores, a fim de minimizar a divisão dos tópicos e na tentativa de não fragmentar as ideias referentes ao desenvolvimento musical, assim como ocorrido por ocasião das entrevistas. Os tópicos estão organizados a partir da ênfase dada pelos professores a cada aspecto, na seguinte ordem: o desenvolvimento da musicalidade, a necessidade de desenvolver a técnica, a técnica de arco, a técnica de mão esquerda, a leitura da notação musical, os cuidados com a saúde do corpo e a *performance*.

**As crianças não se conformam com pouco, elas querem experimentar.
E quanto mais chances de experimentar você dá a elas,
mais musicais elas são. (LUÍSA)**

As concepções acerca da etapa de iniciação ao instrumento refletem que os métodos utilizados, embora sistematizem o trabalho e organizem as etapas de aprendizado, são uma estrutura a ser complementada com vistas a atender os diversos aspectos necessários na etapa inicial. Percebo na maioria das falas dos professores a valorização de um ensino com ênfase na compreensão musical e o entendimento de que a iniciação,

[...] é um trabalho muito mais completo. Não basta só resolver a técnica, não basta só resolver a afinação, não basta só saber usar o arco. Tem que trabalhar o fraseado, a musicalidade. Tem que trabalhar balanço, tem que trabalhar a performance com eles. Porque na medida em que eles vão avançando, a gente também precisa estimulá-los para que toquem, primeiro para os colegas, na aula de grupo, depois na audição. (PAMINA)

Também percebo que os métodos que trazem propostas inovadoras na área, diferindo dos métodos ditos ‘tradicionais’, impulsionam os profissionais a repensarem suas práticas e experimentarem novos jeitos de ensinar. Assim, inicio trazendo as comparações que os entrevistados apontaram entre os métodos considerados mais tradicionais e outros mais recentes elaborados para as crianças, assim como os livros utilizados na metodologia *Suzuki*.

É importante ressaltar que os colaboradores citaram diversas vezes a própria iniciação a partir de tradicionais métodos da escola do violoncelo, como *Violoncello-Schule, de J. J. Dotzauer* (1783-1860), publicado no século XIX e utilizado ainda hoje na iniciação de alunos na região Sul do Brasil. Ressalto que o referido livro foi lembrado na maioria das entrevistas como um importante método de iniciação, a partir do qual, a maioria de nós, professores, iniciou os estudos.

[...] minha Bíblia foi o Dotzauer. A gente vê que é um bom método, ele contempla as mesmas coisas que estes atuais só que de uma maneira muito árida. Eu nem penso em colocar na frente de uma criança, mesmo que ela esteja aí com seus sete ou oito anos, que ela já segure o violoncelo [...] porque é muito difícil. Eu segui em frente de teimosa, o material que eu tinha na frente não ajudava muito e os professores naquela época não saíam daquilo ali. (MARIA)

Possivelmente, o *Dotzauer* tem sido a “Bíblia” de muitos estudantes no Brasil e no exterior, sendo um guia com o qual muitos professores estão familiarizados. O método apresenta uma organização de conteúdos muito clara, uma sistematização na qual o ‘passo a passo’ introduz os conteúdos e depois os coloca em ‘prática’ a partir de pequenos estudos e duos a serem tocados com o professor. A iniciação proposta por *Dotzauer* não é direcionada às crianças e, em sua materialidade, o método não utiliza recursos que estimulem o acesso do público infantil.

Figura 3: Estudo preparatório e peça. J.J.Dotzauer, p. 5.

Apesar de utilizar este método de maneira conjugada ao livro de repertório da metodologia Suzuki, e gostar de sua estrutura, Cipriano reconhece, de certa forma, que nele há uma ênfase na técnica.

[...] ele é muito técnico, ele faz muito exercício. As músicas são muito atléticas, muita ginástica. Então para determinadas pessoas não serve, principalmente para aquelas que estão começando a música, a conhecer a música, aqueles que nunca ouviram o som do violoncelo, por exemplo.
(CIPRIANO)

Maria sintetiza a diferença que há entre este método e os mais atuais, desenvolvidos para crianças, quando comenta a maneira como lhe foram apresentados por sua professora, “Maria, esse aqui tem tudo que o *Dotzauer* tem, mas não dói para aprender” (MARIA). No texto introdutório do livro mencionado pela colaboradora, o *Der Cello-Bär*, de *Wundling*, a autora indica que é destinado a crianças pequenas em primeiro contato com o instrumento e esclarece aos pais que o aprendizado acontecerá de maneira lenta, lúdica e prazerosa. Orienta que as crianças devem ser incentivadas a “tocar” violoncelo todos os dias e não a “praticar”³³. Este “tocar” e não “praticar” reflete a concepção de ensino de *Wundling*, na qual desde a etapa inicial de aprendizagem o aluno pode ser estimulado a fazer música em sentido mais amplo, em oposição à abordagem centrada na técnica. Maria ressalta esse aspecto do livro lembrando que os métodos mais tradicionais como o *Dotzauer*, por sua característica de imediata ‘aplicação’ de conteúdos nas peças, reflete a concepção de um ensino voltado ao desenvolvimento da técnica. O ‘treinamento’ técnico aparece como objetivo prioritário e primordial a quem deseja fazer música no futuro.

³³ Sprechen Sie deshalb nicht vom “Celloüben”, sondern vom “Cellospielen”. (Wundling, 1997, p. 3)

Nos livros de *Wundling* e *Mantel*, entretanto, podem-se observar atividades de composição e improvisação, consideradas por diversos educadores como necessárias ao desenvolvimento da musicalidade. Segundo França e Swanwick (2002), metodologias que priorizam a vivência da música em todos os seus aspectos dão significado mais amplo à educação musical e constituem uma das principais diferenças entre o trabalho feito para musicalizar e o trabalho voltado à *performance*. Nota-se que, atualmente, a iniciação ao instrumento tem sido influenciada por essa perspectiva e tende a incorporar práticas que, de acordo com os autores, contemplam os demais aspectos do fazer musical e ampliam o conceito de *performance* para além da execução mecanicamente correta.

Neste sentido, há no livro de *Wundling* atividades que contemplam, em certa medida, aos parâmetros do fazer musical apontados por Swanwick³⁴ como possibilidade para um desenvolvimento musical no amplo sentido. Para Carvalho (2009),

A Composição baseia-se, primeiramente, na exploração lúdica dos recursos sonoros [...] passa a incluir conhecimentos de notação musical convencional, requerendo do mesmo aluno um certo grau de planejamento. [...] A *Literatura* se refere basicamente a elementos do código musical e sinais gráficos indicadores das formas de execução características do violoncelo. A *Apreciação* se restringe ao ouvir-se e ouvir o professor. O método não propõe a apreciação de pequenas peças. O parâmetro *Habilidades Técnicas* combina de forma lúdica os exercícios para aquisição da técnica de execução do instrumento com aquisição de conhecimentos de notação musical. Está ligado aos parâmetros Composição e Performance, no sentido de viabilizar a prática dos mesmos. A *Performance* envolve repertório de parlendas, pequenas melodias em cordas soltas e com notas da primeira posição, além das composições feitas pelo aluno. (CARVALHO, 2009, p. 42)

Neste livro, as histórias a serem sonorizadas pelo iniciante são, a partir da concepção de cada professor, utilizadas como atividades de improvisação, composição ou até mesmo como estratégia para introduzir a notação musical. Essas histórias são acompanhadas de ilustrações que, segundo Luísa, dão asas à imaginação, interferindo também na aquisição da musicalidade, pois, a partir das histórias ilustradas, a criança explora a sonoridade do instrumento, desenvolve a expressividade e faz descobertas que interferem no fazer musical.

³⁴ Swanwick, Keith. *A Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979.

[...] em cima dessa história, cada criança vai fazer a sua, como imagina. Eu posso mostrar um caminho, mas ela vai 'curtir' contar a história da forma dela. Um som que eu vejo, de floresta ou de água [...] Eu posso imaginar numa corda do violoncelo com o arco e ela pode sentir isso diferente. Essa pesquisa, não ir direto à leitura, de deixar a criança experimentar, pegar no violoncelo, sentir, ver que tipos de sons ela pode tirar, que pode usar o violoncelo com o arco, sem o arco, tem o pizzicato. (LUÍSA)

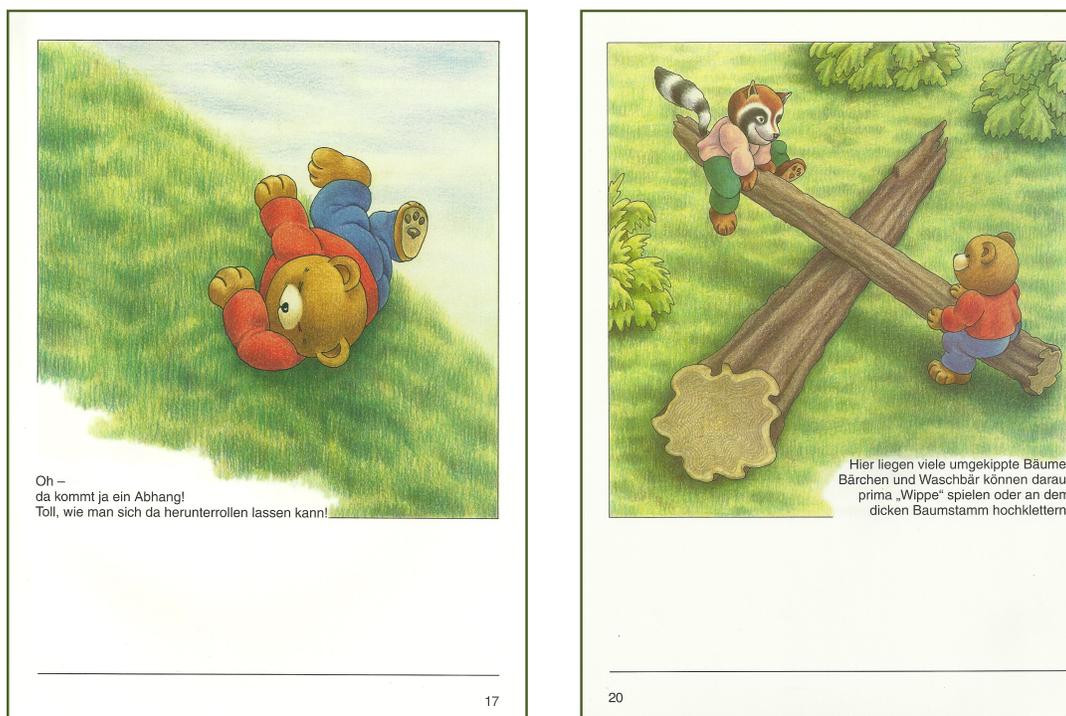


Figura 4: História para sonorizar. Wundling (1997, p. 17 e 20)

Além disso, para Luísa, esse tipo de atividade favorece o desenvolvimento da personalidade própria do instrumentista.

[...] faz com que você seja criativo quando você vai estudar mais tarde, quando você tem mais consciência de toda técnica. Porque você vai ter uma noção do que o instrumento te oferece: se apertar mais ele vai ter um som, se apertar menos ele vai ter outro som. [...] Se você dá oportunidade para a criança sentir isso desde o início, ela tem mais chance de desenvolver essa questão da musicalidade, de ter uma personalidade própria quando vai tocar. (LUÍSA)

Para Dimos Goudaroulis, entrevistado por Maciente (2008), a ideia de “fabricar” alunos que ficam reproduzindo as ideias do professor, prática que em sua opinião ainda existe no mundo da música erudita, precisa ser combatida, pois a

música como expressão humana torna-se mais interessante a partir da diversidade de interpretações.

Também neste sentido, Maciente (2008, p.203) defende a ideia de que o estudante de violoncelo seja incentivado a se tornar um 'pesquisador', pois o instrumentista "não aprende realmente uma ideia, ou conceito, a menos que experimente essa ideia e a vivencie, que a sinta em seu corpo, em seu arco, em seu instrumento". Esta autora lembra que na atualidade há uma gama imensa de possibilidades de pesquisa. Existe a possibilidade de ver e ouvir grandes violoncelistas e observar diferentes técnicas, posturas e interpretações, experimentá-las e desenvolver um jeito próprio de tocar, transformar o estudo não em uma "repetição de atos previstos e determinados, mas [em] uma reflexão constante" (MACIENTE, 2008, p. 205).

A técnica por um fazer musical expressivo

Um ponto enfatizado pelos professores é a maneira de se abordar a técnica na iniciação das crianças. A necessidade de construir estratégias que suscitem a necessidade de resolver questões técnicas parece estar relacionada ao envolvimento com o estudo do instrumento e com a motivação dos alunos. Neste sentido, as atividades de composição, consideradas por França e Swanwick (2002) como o "pilar para o desenvolvimento musical" constituem-se em uma dessas importantes estratégias, por serem exercícios de "tomada de decisão expressiva, habilidade determinante no fazer musical" (p.9). Segundo os autores, a composição quando inserida no processo inicial de educação musical desperta o aluno para os diversos elementos sonoros e a combinação deles em busca de resultados expressivos, além de incitar a necessidade da técnica para a realização das ideias musicais.

Nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição, o que poderia resultar em um esvaziamento do seu potencial educativo. Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 10)

A partir das atividades de composição propostas no livro de *Wundling*, Luísa percebe como os dizeres de França e Swanwick (2002) surgem na prática e concorda que a experimentação das possibilidades sonoras do instrumento, além de “preparar musicalmente o aluno” (LUÍSA), o desperta para as habilidades relacionadas à técnica.

Você não precisa dizer que é staccato. “Ah professora, esse tam, tam, dá para fazer na ponta do arco? Como é que vamos fazer?” Daí ela vai experimentar querendo pular o arco. Não funciona porque o arco fica pesado. “Então, vamos fazer mais no meio, vamos [ver] onde ele pula, aonde ele não pula.” (LUÍSA)

Segundo França e Swanwick (2002),

A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros. Desde os estágios iniciais, essas habilidades devem ser abordadas gradativamente e à medida que se fizerem necessárias. (ibid., p. 14)

Luísa evidencia em sua fala, que a criança pode descobrir a técnica naturalmente, e que o processo de ensino pode gerar um movimento oposto ao modelo dito ‘tradicional’³⁵,

[...] ela entendeu logo que era uma [figura] longa, duas curtas, uma longa, duas curtas. Essa longa podia ser até o fim do arco ou até o meio, tudo ia depender do que ela queria tocar. Mas ela entendeu que se ela fizesse tá, tá, tá, não dava para puxar o arco, que ela tinha que voltar o arco. [...] às vezes a criança é tão musical que ela já faz [executa diferentes articulações] por intuição. Assim, se ela tem um bom legato ou quer saltar com o arco, ela descobre [...], aí você pega um capítulo e “olha, isso que você está fazendo é isso aqui”. Nossa! Daí ela curte aquilo. (LUÍSA)

Essa abordagem, na qual a técnica passa a ser a ferramenta que favorece a ideia musical, é valorizada pelos professores que experimentaram os métodos de *Wundling* e *Mantel*. Na metodologia Suzuki, a abordagem dos aspectos técnicos também se dá a partir e em prol das necessidades surgidas na execução das peças do livro de repertório. Neste sentido, a sequência proposta é

³⁵ A expressão “modelo de ensino tradicional” utilizada neste trabalho refere-se ao ensino instrumental com ênfase no desenvolvimento da técnica e da *performance*.

[...] interessante porque no repertório tu tens a técnica, não é exercício 'no seco', sabe? É porque eu tinha, às vezes, [refere-se à própria iniciação] que fazer aqueles exercícios maçantes, chatos, repetitivos. Isso não funciona com as crianças, não adianta querer fazer que elas não fazem.(PAMINA)

Pleeth, em seu livro *Cello*, defende a ideia de que a técnica não pode ser aprendida em separado, “não pode existir sem a música, pois a ela deve servir”³⁶ (PLEETH, 1982, p. 2). A partir da afirmação, poderia se dizer que o estudo da técnica tem sentido somente quando relacionado à necessidade de tornar possível a expressão de ideias musicais. Existem, entretanto, inúmeros métodos elaborados para “servir” à técnica em separado que, a depender da abordagem que se dá ao estudo, poderiam perder o significado, na medida em que o aluno não associe a habilidade de determinados movimentos a ideias musicais expressivas. No ensino de crianças, com base nas afirmações de Pleeth (1982), esse tipo de material didático perderia totalmente o significado.

Percebo a relação dessas ideias com as falas dos professores, nas quais percebo que as crianças impõem, por assim dizer, que o fazer música se faça presente. Assim, a necessidade que as crianças tem de ‘fazer música’ gera a necessidade da técnica. Neste sentido, os métodos desenvolvidos especialmente para o público infantil, além dos livros relacionados à metodologia *Suzuki*, melhor contemplam as questões relacionadas ao desenvolvimento da musicalidade, à tomada de decisões interpretativas e ao desenvolvimento da personalidade do instrumentista. Por outro lado, os métodos não elaborados para crianças, porém utilizados por elas, precisam ser complementados em maior grau, com atividades lúdicas e repertório para atender as mesmas questões.

**“Acho que a primeira coisa é experimentar o arco como um todo”
(LUÍSA)**

Os métodos para iniciação ao violoncelo, em geral, tem como característica apresentar o arco com muitas atividades para que o aluno se familiarize com ele. Vale lembrar que o arco do violoncelo, cuja movimentação é transversal às cordas,

³⁶ [...] *technique per se cannot exist apart from the music it is meant to serve.*

exige bastante tempo de treinamento muscular devido ao peso que deve ser controlado com a mão direita. Nos métodos destinados às crianças há propostas de brincadeiras com o arco que incluem vários tipos de movimentos. Nos outros métodos, em geral, há muitos exercícios com cordas soltas a partir de leitura musical, para controle e divisão de arco.

Maria entende que a maneira de segurar o arco pode ser aprendida ludicamente, pois explorar é uma atitude natural das crianças que o professor pode direcionar no sentido de atingir os objetivos do processo de ensino.

Com relação à técnica, Luisa aponta o manuseio do arco como o aspecto mais complexo a ser desenvolvido e entende que os métodos iniciam com muitas atividades nas cordas soltas, para que a criança tenha, desde cedo, um intensivo contato com “o arco como um todo, [utilizá-lo] não só no talão, nem só no meio, nem só na ponta”, de uma maneira natural, com atividades lúdicas para não cansar e não achar que o arco é um “bicho de sete cabeças” (LUÍSA). Esta professora também acredita na possibilidade de introduzir as diferentes arcadas de maneira lúdica e ressalta a importância das atividades propostas por *Wundling*, aproveitando as ideias que a própria criança traz, “[...] subindo escada, pulando, descer pulando. E quando você, ao invés de vir pela escada, vem pelo corrimão? Escorregando? Pode ser um legato!” (LUÍSA).

Controlar o arco representa, entretanto, grande dificuldade devido ao posicionamento ‘anti-natural’ do mesmo, ao peso, à movimentação paralela ao cavalete, à mudanças de corda e à execução das diferentes articulações. São necessários muitos exercícios técnicos para gerar independência entre as mãos e ao mesmo tempo, sincronia. Além disso, é preciso desenvolver a sensibilidade de perceber as diferentes sonoridades resultantes das diferentes movimentações.

Willian Pleeth diz ser necessário pensar no arco como o ar, como a respiração. Comparando com o ar aplicado por instrumentistas de sopros, aconselha a pensar no braço direito como sendo a respiração ou os pulmões, e o pulso e os dedos como sendo o movimento da língua ou dos lábios. Para ele, devemos sentir esse ‘sopro de ar’ muito livremente, tanto em arcadas grandes como em pequenas [...]. (MACIENTE, 2008, P. 47)

A mão direita controla o arco e é em grande parte responsável pela expressividade. Para Dimos Gouderoulis (2007, apud Maciente, 2008), o arco representa uma inúmera gama de possibilidades sonoras para o violoncelo. O instrumentista explica, comparando-o com outros instrumentos,

É um potencial expressivo imenso, porque você pode ter som contínuo, que raramente você tem em outros instrumentos. O piano é percutido, nos sopros você tem que respirar...no violoncelo, nos instrumentos de arco, você pode usar as duas coisas. Pode ter o lado percutido, e esse lado do legato, do grande som contínuo. E é um instrumento que tem todo esse potencial de se tocar com a mão, *pizzicato*, de se fazer vários tipos de música [...], também é um instrumento que tem o corpo grande, e pode virar quase uma percussão, ele soa, tem madeira, você pode bater nele, fazer sons diferentes. (2007, apud MACIENTE, 2008, p. 158-159)

Neste sentido, a introdução do arco inteiro a partir das notas longas, subdivisões rítmicas, da divisão em meio, ponta e talão, como é abordado em propostas tradicionais como a de *Dotzauer*, desconsidera a função expressiva do arco na etapa de iniciação. Neste tipo de abordagem, o uso do arco fica restrito à função técnica de produzir as notas e ao aprendizado do ritmo.

Para Luísa, entretanto, o manuseio do arco pode ser aprendido e ricamente explorado a partir das atividades de composição propostas por *Wundling* e ressalta a importância expressiva apontada por Pleeth e Goudaroulis. Assim, a professora acredita na importância do aluno se familiarizar também com esse aspecto na fase de iniciação, pois

[...] o arco é um instrumento que vai fazer toda a pontuação, que vai falar corretamente, que vai fazer o ouvinte entender o que você quer dizer. Então [...] como fazer com que a criança goste do arco? Acho que a primeira coisa é experimentar o arco como um todo. (LUÍSA)

Assim, para Luísa, é tão importante que a criança manuseie o arco e explore as diferentes possibilidades de utilizá-lo. Brincando, a criança aos poucos,

[...] vai tendo contato e vai sabendo tudo que o arco pode oferecer. É como se através do arco ela contasse uma história, falasse, tem toda uma pontuação, tem reticências, tem exclamação, tem pergunta. Tudo que ela quer falar, a maneira de se expressar está ali [no arco]. (LUÍSA)

Laura concorda com Luísa quando afirma que “o arco é complicado”. No método utilizado por esta professora, *I like to play the cello*, não há, entretanto, atividades lúdicas para esse fim. Assim, no intuito de complementar o livro didático, a professora constrói intuitivamente, na aula coletiva, um ambiente lúdico para os alunos, propiciando um contato mais completo com o arco.

entre outros. Esses movimentos são descritos para orientação no livro do professor³⁷.

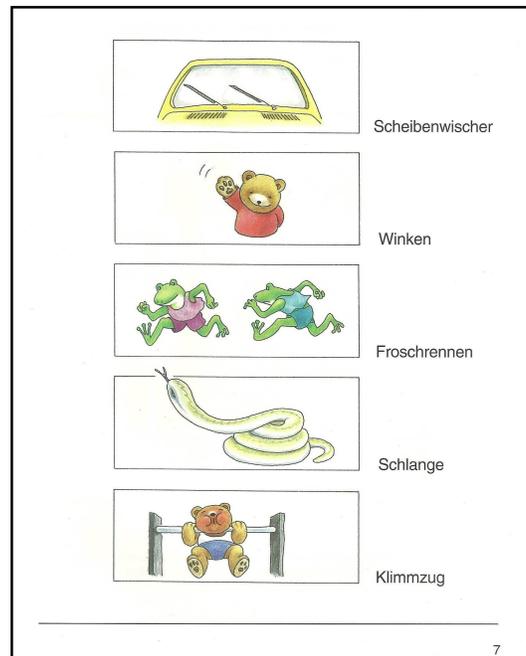


Figura 6: Ilustrações que sugerem imitar movimentos com o arco. Wundling (1997, p. 7).

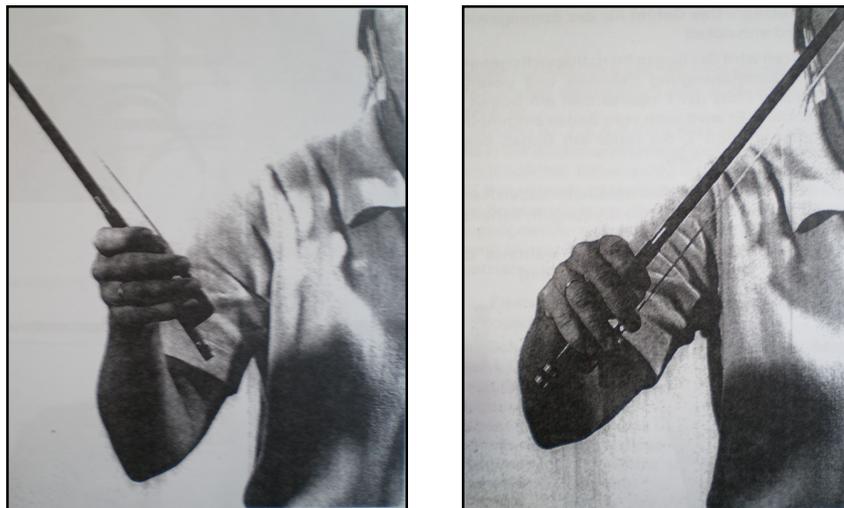


Figura 7: Orientação para exercícios com o arco. Wundling (1997, Livro do professor, p. 8).

³⁷ *Der Cello-Bär: Lehrekomentar zu Band 1 und 2*, de Heike Wundling.

As imagens auxiliam a compreensão dos movimentos que visam manusear o arco de diferentes maneiras adquirindo controle sobre seu peso e sua dimensão.

[...] através de uma série de metáforas que me permitem por em ação uma variedade de movimentos que já domino, consigo ter o controle da minha "pegada" do arco. Começo então a produzir um "esquema" ou "plano" sozinho - uma fotografia mental que pode ser refinada e desenvolvida. Ao criar o hábito de imagens de ação, o aluno aprende a lidar com a música, aprende a se tornar autônomo, aprende a aprender. (SWANWICK, 1994, p.2)

Uma estratégia utilizada pelos professores é o uso do *pizzicato*, uma forma mais fácil para que as crianças consigam tirar algum som "de primeira" (LAURA), pois segurar o arco cansa e é preciso adquirir resistência, além do controle, para a produção de som. Luísa, entretanto, lembra que o uso do *pizzicato* é mais indicado enquanto se toca apenas nas cordas soltas, pois, quando se inicia a primeira posição da mão esquerda, a afinação se torna confusa.

Observo que os autores dos métodos se preocupam em guiar o leitor professor no sentido de compreender suas propostas de ensino. Assim, a partir de textos explicativos, gráficos e imagens, os livros buscam evidenciar o 'passo a passo' referente à introdução do arco. Entretanto, apesar das intenções dos autores em guiar o leitor numa leitura supostamente correta, os autores não "detém o poder absoluto para anular a liberdade dos leitores" (CHARTIER, 1997, p. 6), que percorrem os caminhos propostos na medida em que estes fazem sentido em sua prática.

**[...] montamos a primeira posição na corda ré e na corda lá
[para tocar] primeiro a "Brilha, brilha estrelinha",
para ter uma música. (Laura)**

Nas palavras de Laura, posso perceber que durante o processo de iniciação, a necessidade da técnica de mão esquerda surge juntamente com o desejo de executar um repertório. De acordo com as necessidades, a professora relata a situação em que se fez necessária uma combinação de diferentes materiais didáticos,

[...] usei o método [I Like to play the cello] até a página 11, só com as cordas soltas. Quando chegou na parte de cordas presas, eu comecei com o “Brilha brilha estrelinha”, porque eles tinham uma aula de canto e eles cantavam esta música, sabiam esta música. Eu comecei solfejo, comecei leitura, ia por compasso bem devagarzinho. [...] montamos a primeira posição na corda ré e na corda lá [para tocar] primeiro a “Brilha, brilha estrelinha”, para ter uma música. (LAURA)

O posicionamento da mão esquerda na primeira posição é o ponto de partida para ampliar as possibilidades de repertório, o qual fica bastante reduzido com o uso das cordas soltas. Um desafio para os iniciantes é encontrar o local exato das notas devido à ausência de trastes no espelho do instrumento que, como no violão, indicariam o local de colocar os dedos. Para minimizar essa dificuldade, é comum no ensino do violoncelo que se marque com fitas adesivas os locais de colocação dos dedos.

No primeiro método publicado para iniciação ao violoncelo (CORRETTE, 1741, p. 5), o autor chega a sugerir que um *luthier*³⁸ coloque marcações nos locais das notas no espelho³⁹, que aí devem permanecer até que o instrumentista esteja apto a encontrar as notas. Suzuki também sugere que essas marcações podem ser utilizadas a fim de facilitar o início da aprendizagem.

Para Sazer⁴⁰, entretanto,

[...] esta prática, faz mais mal do que bem, já que induz os estudantes a segurarem a forma da mão sempre aberta e posicionada sobre as notas, com os dedos afastados, de maneira tensa. [...] dessa forma o aluno fica treinado a confiar mais em seu corpo do que em seus ouvidos. (MACIENTE, 2008, p. 100)

Estas marcas, afinações pré-concebidas e básicas que auxiliam o iniciante, fixam uma forma de mão que tende a limitar a “liberdade da mão esquerda, principalmente no que diz respeito às respostas emocionais que ela pode ter aos nossos sentimentos e sensações” e ainda pode levar à falsa impressão de estar afinado. As sutilezas de afinação devem ser ajustadas por “inteligência e instinto”, de modo que os ouvidos sejam o guia da afinação, não a mão (PLEETH, 1982, apud MACIENTE, 2008, p. 44).

³⁸ Profissional especializado na construção e manutenção de instrumentos de cordas.

³⁹ [...] *puisse faire marquer pra um Luthier Le nom des notes (ou faire incruster avec de l'yvoire, ou La Nacre de perle) des lines transversales sur Le Manche, em suivant la division que j'ai marque acoté de La Corde par les fractions, CE qui donnera beaucoup de facilite pour apprendre em très peu de tems a jouër juste.* (CORRETTE, 1741, p. 5)

⁴⁰ Victor Sazer, autor do livro *New directions in cello playing* (1995).

Para *Mantel*, a memória espacial, corporal e o tato, são os recursos a serem utilizados pelo instrumentista de cordas para ter uma consciência dos movimentos necessários para se tocar. Segundo Maciente (2008), as ideias deste autor são contrárias às marcações visuais colocadas no espelho e acrescenta que, devido à postura do violoncelista, muitos iniciantes tendem a se entortar para visualizar as marquinhos o que pode ser “particularmente prejudicial para a postura, dado o grau de desconforto que o aluno ainda tem com o instrumento, o que pode levar a dores e insatisfação” (ibid., p. 54).

Na metodologia *Suzuki*, as marquinhos são recomendadas nas etapas de iniciação. Pamina percebe que as marquinhos no espelho são prejudiciais à postura, entretanto as entende necessárias para as primeiras semanas de estudo. Assim, esta professora encontrou, a partir de sua prática, uma solução que considera eficiente, sem as tirinhas de papel ou fita adesiva.

[...] eu sempre uso essas figurinhas com os Smiles⁴¹, que são redondinhas, eles podem escolher o rosto que querem, a flor. [...] só no lugar do dedinho, e elas tem uma vida útil bem menor do que uma tirinha. Eu sempre digo: “quando ela gastou, que a gente quase não enxerga mais, que ela está saindo, é porque você não precisa mais”. Isso funciona muito bem, eu nunca ponho essas tirinhas, acho um horror isso. Até porque quando eles chegam na corda Sol e Do, eles já deveriam saber bem a posição sem precisar de uma marquinha para o primeiro dedo. (PAMINA)

A técnica da mão esquerda é introduzida em todos os livros utilizados pelos professores entrevistados com o aprendizado da primeira posição. Os autores apenas diferem quanto à sequência em que os dedos são introduzidos, sendo que a *Wundling* e o *Sassmanshaus* iniciam com o terceiro dedo; o *Mantel* e o *Samuel Flor* iniciam com o primeiro dedo, o *Suzuki*, o *Dotzauer* e o *Längin* iniciam com a primeira posição completa.

Maria é a única professora que manifesta a preferência quanto à ordem de introdução da primeira posição, iniciando com o terceiro dedo. Particularmente concordo com ela, pois acredito que a colocação do terceiro dedo possibilita um maior relaxamento da mão, já que o primeiro e o segundo dedos estarão ajudando a abaixar a corda, que pode parecer grossa e pesada para a mão da criança.

Luísa explica,

⁴¹ Pequenos ícones contendo figuras ou expressões faciais, geralmente utilizados para exprimir um estado psicológico em comunicações escritas.

[...] quando ela [a criança] põe os dedos é como se fosse assim, como se fossem quatro amigos que nunca se separam. Só que tem um amigo bem forte, um menos forte, outro menos forte ainda. E tem um amigo que é bem magrinho e bem fraco, que precisa sempre da ajuda dos outros [...]. Paralelamente, pode ser mostrada ao aluno a função de cada dedo, em seu próprio braço, sem o uso do instrumento. (LUÍSA)

Parece importante que a criança compreenda a abertura de mão ao mesmo tempo em que perceba a relação 'de ajuda' entre os dedos. No *Dotzauer*, há sobre as notas traços indicativos de que a mão deve permanecer na 'forma' de mão. Até que o aluno mentalize fisicamente a primeira posição, essa prática é comum. Pleeth (1982), entretanto, critica esse procedimento, alertando que é possível ensinar ao iniciante que cada dedo pressiona a corda no momento de tocar e o restante da mão precisa permanecer relaxada possibilitando a execução de *vibrato* e as mudanças de posição. Ressalto que a mão, quando presa na 'forma' de uma posição, fica impossibilitada de movimentar-se para esses fins. Assim, o processo de fixar uma forma de mão na etapa inicial precisa ser 'desaprendido' em uma etapa posterior, a fim de que se possa mudar de posição e vibrar. Nos livros mais recentes, esses traços não aparecem sobre as notas, o que sugere que os autores não incentivam essa prática.

The image shows a musical score for guitar, page 7. It consists of two systems of music. The first system is marked 'Largo.' and 'mf'. The second system is marked '16.'. Both systems show a bass line with fingerings and a treble line with notes and fingerings. The score includes a guitar-specific notation 'G.' and a page number '7' in the top right corner.

Figura 8: Traços sobre as notas. Dotzauer, p. 7

Além das questões físicas como a posição do braço, do pulso e dos dedos, a força e a pressão para baixar as cordas, a colocação da mão esquerda na primeira posição está fortemente relacionada ao desenvolvimento da percepção auditiva. A sutil diferença de altura que define a exata afinação das notas pode ser complexa para a criança que nem sempre passou por um processo de musicalização.

Neste sentido, na metodologia *Suzuki*, a criança aprende pelo ouvido a tocar as melodias em um processo semelhante ao aprendizado da língua materna. Para *Suzuki*, dividir a atenção com a informação visual da leitura pode prejudicar a compreensão musical e o desenvolvimento do senso rítmico, ou seja, o “exemplo sonoro é fundamental” e “a leitura é adiada para que não interfira com a capacidade de concentração, permitindo que a criança focalize sua atenção no desenvolvimento dos elementos fundamentais que serão a base para desenvolver as habilidades” (GERLING, 1989, p. 51). Em outros métodos para iniciação, a leitura é tratada juntamente com o aprendizado da primeira posição e as canções conhecidas das crianças são a estratégia utilizada pelos autores a fim de que se obtenha um resultado favorável quanto à afinação.

**[...] olhar bolinhas entre espaços e linhas
pode ser uma coisa muito confusa. (Maria)**

A alfabetização musical, referente à decifração da notação tradicional, tem sido tema de pesquisas na área, pois, ao tornar-se objetivo central na aula de música, tende a limitar o desenvolvimento de aspectos considerados importantes, como a percepção auditiva, a criatividade expressiva e a capacidade de criar. Para França (2010), a “aquisição das convenções da escrita permite registrar e compartilhar percepções, ideias, fatos e informações”, sendo necessário encontrar estratégias para que essa aquisição se dê de modo a construir e não a limitar.

Nos livros de origem alemã, como *Der Cello-Bär* (WUNDLING, 1997), *Cello mit Spass und Hugo* (MANTEL, 1995) e *Früher Anfang auf dem Cello* (SASSMANNSHAUS, 2008), as ilustrações coloridas “quebram um pouquinho aquela estranheza com o primeiro contato com a notação musical tradicional” (MARIA). Além disso, as histórias ilustradas propostas como atividades de composição por *Wundling* são tratadas como textos a serem lidos e, a partir dos quais, a criança é levada a criar sons que expressem o que lê nas imagens. É nesse sentido que, para Chartier (2002b), a imagem deixa de ser um elemento meramente

ilustrativo, mas apresenta-se como um elemento textual, um “protocolo de leitura” que permite apropriação, construção de significados.

O repertório baseado em canções folclóricas contido nesses livros faz parte da proposta dos autores no intuito de facilitar o aprendizado da leitura, a partir de ritmos e melodias com as quais as crianças estão familiarizadas. Encontra-se aí uma semelhança entre esses livros didáticos e as obras de literatura de cordel estudadas por Roger Chartier (2002b), na medida em que ambos procuram se adequar à capacidade de leitura do público visado. Esse “reencontro, no livro” com as canções conhecidas, permite que os textos sejam mais facilmente decifrados pelos leitores, neste caso, as crianças, que “os reconhecem mais do que os descobrem” (ibid., p. 130).

Assim são, imagens e repertório, uma combinação que objetiva auxiliar a compreensão da notação musical tradicional.

Na área de Educação, encontro em Anne-Marie Chartier (2007) uma reflexão sobre o processo da decodificação dos signos no aprendizado da leitura. Para esta autora, a dificuldade maior nesse processo é a falta de compreensão do iniciante quanto a frases e textos. A autora apresenta alguns questionamentos sobre as prováveis causas dessa dificuldade.

A decodificação, ainda trabalhosa, absorve toda a energia dessas crianças? Elas encontram palavras novas demais ou com sentido incerto nos textos que lhe são dados? Os alunos e alunas se encontram muito longe dos conteúdos evocados pelos textos? (CHARTIER, 2007, p. 156)

A autora lembra o receio que os professores tem, de que o processo de leitura a partir de textos conhecidos, construa “uma falsa representação do ato de ler” (ibid., p. 159), pois dá uma falsa impressão de que se está lendo enquanto, na verdade, se está lendo/tocando de cor. Mesmo assim, afirma que esse tipo de leitura “tem papel essencial para despertar o interesse dos alunos sobre a maneira como é ‘codificado’ na escrita [...] um texto que conhecem literalmente” (ibid., p. 158). Neste sentido, ler canções conhecidas, motiva a criança a decifrar os códigos de leitura e escrita da notação musical. Tocar algo conhecido também dá prazer, facilita a afinação e a compreensão dos fraseados e dinâmicas, propiciando o desenvolvimento da musicalidade.

Ler algo conhecido ainda remete ao significado que a leitura tem em um sentido mais amplo, o de ler compreendendo o significado. Neste sentido, ler

significa não apenas decifração de signos, mas apropriação dos sentidos neles inscritos. Como no registro da linguagem falada, o registro musical é precedido pelo que existe no âmbito sonoro, ou seja, o registro reverencia a “autoridade” da comunicação oral (CERTEAU, 2008). Assim, aprender a ler música a partir de algo conhecido, ao invés de corroborar com a falsa representação do ato de ler, contribui para que a atividade leitora assuma sentido, não se confinando em um mero ato repetitivo. Para Certeau (2008),

[...] somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um sentido afina, precisa e corrige. (ibid., p. 263)

Os professores de violoncelo estão habituados a ensinar a partir de canções estrangeiras, mas entendem que isso é “uma limitação” causada pelo uso desses métodos, “porque não são as nossas canções brasileiras, não é o que as crianças cantam aqui” (Maria). Assim, novamente Maria demonstra que, em sua prática, o método é um guia de apoio pedagógico devendo ser adaptado, complementado, a fim de adequar o processo educativo à realidade de seus alunos.

Eu acho que os livros servem mais para a gente, como professor. Você tem sempre que lançar mão de um João-ba-la-lão [folclore brasileiro], que seja equivalente ao repertório que ele [o autor] está colocando aqui [no método] para a criança. Se você ficar só com isso eles aprendem, mas eles estão dependendo muito da leitura. A hora que a gente começa a usar a música brasileira [...] aí flui, porque eles não tem mais a preocupação de saber se está afinado, se não está afinado, porque conhecem a canção, ela funciona ou não funciona e ele [o aluno] arruma rápido. (MARIA)

Tocar de ouvido as canções conhecidas é um dos princípios da metodologia Suzuki, na qual a leitura só deve ser iniciada após a criança adquirir postura, concentração, afinação e outras habilidades relacionadas ao domínio técnico-instrumental (FONTERRADA, 2008). Como lembra João, Suzuki,

[...] se baseou na capacidade que a criança tem, por natureza, de aprender a falar ouvindo. [...] Assim o método Suzuki foi elaborado, porque ouvindo primeiro as músicas, conhecendo as músicas, depois ela [a criança] vai passar a aprender a ler essas músicas. Foi uma descoberta muito importante. (JOÃO)

Assim, João direciona o processo de ensino “primeiro ouvindo as músicas, depois ensinando a ler essas notas para tocar essas músicas”. A leitura se dá pelo reencontro, no livro, com os textos aprendidos antes de memória (CHARTIER,

2002b). Os professores que utilizam esta metodologia, entretanto, concordam que ficar muito tempo apenas tocando de ouvido prejudica o aprendizado da leitura e gera um “descompasso” entre o que se pode tocar e o que se pode ler.

[...] existem muitas discussões sobre a metodologia [Suzuki]. Tem gente que acha que até o terceiro volume você não pode ler. Eu acho isso um crime porque o pessoal, depois, não quer aprender a ler. [Porque] já tocam quase concertos e daí, se eles tem que começar a aprender a ler, [a leitura] não caminha junto. (PAMINA)

Neste sentido, esta professora faz adaptações e utiliza o livro de leitura paralelamente ao livro de repertório que é trabalhado com memorização e solfejos. Acredita que desta forma a introdução da leitura acontece de forma mais natural, mesmo porque, como afirma, determinadas informações podem ser facilitadas pelo aspecto visual da grafia.

Porque tem as arcadas, tem anacruse, tem ligadura. São informações que eu acho bem importantes porque são muito visuais. Você consegue enxergar a ligadura na partitura. [...] Há alguns anos atrás a gente fazia diferente. Primeiro você tocava todo o primeiro volume, todo o primeiro livro sem leitura nenhuma. Aí eles já tocavam músicas com mudança de posição, já faziam vibrato e tinham que ler, uma leitura primitiva de re, re, mi, mi: muito chato e eles não queriam fazer. Então eu me adaptei a isso e percebi que se eu começo na música dois, eles já dão conta de ter a posição, as notas são muito simples, [...] e aí eles vão aprendendo. (PAMINA)

Para Bosísio (2008, apud ROMANELLI et al., 2008)

[...] o primeiro acesso ao instrumento, como a gente fala, deve ser sem leitura. É mais simples, é mais natural, a criança tem mais domínio sobre seus movimentos, enfim, tem tudo a ver com uma criança pequena. Eu acho que mais adiante a leitura deve ser introduzida sim. Ou seja, vamos dizer, no nível do primeiro volume do Suzuki, a criança já deve estar lendo alguma coisa. (BOSÍSIO, 2008, apud ROMANELLI et al., 2008, p 14)

Para Pamina, a leitura não é uma habilidade a ser desenvolvida de maneira desconectada às outras, pois, mesmo no livro utilizado especificamente para desenvolver a leitura, é possível desenvolver a técnica, além do senso rítmico e da sonoridade enquanto questões mais ligadas ao desenvolvimento auditivo.

[...] Ele é bem sistemático, dá tempo de você memorizar e sistematizar a questão das posições, ajuda na questão da sonoridade, na questão do tempo. Ele tem sempre um lado que é com dedilhado e outro que é só arcada na corda solta, mas é tudo de ritmo, então [...] lá pelas tantas começo a introduzir o uso do metrônomo [...] então fica claro, a questão do tempo, da pulsação. Alunos que às vezes tem dificuldade, que tocam sempre com 'soluços' no meio [da música] e falam, ou [tocam] com paradas, com o metrônomo conseguem perceber "Opa! Mas aqui eu já devia ter tocado!" (PAMINA)

Quanto aos métodos alemães e americanos, no intuito de facilitar a leitura e o acesso às canções tornando-as conhecidas, os professores buscam traduzir suas letras, mas, ao traduzirem para o português, surgem dificuldades relacionadas à métrica. Luísa explica que,

[...] às vezes é difícil de traduzir. Porque cada melodiazinha tem a ver com a história, então na hora em que você vai fazer a tradução não confere com a parte rítmica. [...] eu trabalho a parte rítmica e a partir disso a criança vai começar a perceber onde ficam os tempos mais fortes, os mais fracos, se é binário, ternário, quaternário, e a partir disso a gente tenta encaixar uma letra nossa [...] se eu vejo que ela não assimilou, que ela não entendeu, faço em português. (LUÍSA)

Assim, devido à métrica, nem sempre é possível substituir uma letra ou traduzir uma canção, é preciso usar a imaginação e inventar, mudar o tema. Os professores apropriam-se da ideia do autor, mantendo a proposta do livro quanto à apresentação de determinado conteúdo, mas mudam a letra da canção e o tema em nome da métrica.

Dentro daquele ritmo às vezes surge uma ideia: "Ah, o que lembra você isso aqui? O pulo do sapo, do canguru?" Então acaba adaptando com uma letra muito simples [...] do ônibus, da bicicleta, do trem. Você põe lá uma letra que tenha a ver, dependendo o que acontece, notas repetitivas, alguma coisa assim. Então adapta com aquilo que está ao teu redor para que [a criança] tenha uma maior assimilação do conteúdo, do que aquele capítulo está querendo fornecer. (LUÍSA)

Isso demonstra que o professor de violoncelo, no espaço aberto às múltiplas leituras, tem a necessidade e a liberdade de inventar, recriar a obra. Essas práticas caracterizam a aula de instrumento como um espaço de leitura, onde o leitor-professor propõe meios de acesso aos métodos para o leitor-aluno.

Gehard Mantel (1995) propõe que a iniciação à leitura seja feita a partir dos gráficos de sons, os quais constituem-se em grafias alternativas que introduzem a leitura de modo a combinar altura e duração do som. Esse tipo de representação

gráfica evidencia as diferenças entre os sons, pois contém características visuais mais fáceis de serem identificadas pelas crianças, em relação à notação tradicional.

Em suas leituras, percebo que Luísa e Maria compreendem e utilizam os gráficos de diferentes maneiras, e demonstram a riqueza que pode haver na troca de leituras de uma determinada comunidade de leitores que, em certa medida, se completam.

Espaço aberto a múltiplas leituras, o texto é “uma construção de seu leitor”, que

[...] não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos uma coisa diferente daquilo que era a ‘intenção’ deles. Separa-os da sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria o desconhecido no espaço organizado pela capacidade que eles possuem de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (CERTEAU, 1980 apud CHARTIER, 1990, p. 61)

Assim, para Luísa, os gráficos representam uma maneira alternativa de introduzir a criança no mundo dos conceitos musicais, um jeito de ensinar brincando, associando com apelidos, antes de introduzir símbolos tradicionais, pois oferecem “uma ideia visual, tornando possível uma maior assimilação” (LUÍSA). Embora acredite que essa maneira de ensinar deva permanecer somente até que a criança tenha maturidade para compreender conceitos e notação tradicionais, a colaboradora entende que os gráficos são uma ferramenta útil no aprendizado da leitura, tanto em relação à altura quanto ao ritmo.

[...] esses gráficos são maravilhosos quando a criança tem uma dificuldade, por exemplo, de leitura corrida, ou de um pulo, ou ela não consegue perceber se está descendo, indo para o grave, se tem que ir para a corda sol, ou dó, e como é que você vai fazer isso? Com o gráfico. Pronto, ela entende na mesma hora. (LUÍSA)

Luísa lembra que a sensação de quem inicia o aprendizado do violoncelo é de estar sempre “ao contrário”, pois, no violoncelo, quando a mão vai para o agudo, no aspecto visual, desce em direção ao chão. Assim, em sua opinião, os gráficos auxiliam a orientação espacial e ainda organizam a música visualmente. Exemplificando, a professora diz que a partir dos gráficos pode-se compreender como funciona um *duetto* com o professor, pois fica mais fácil ao aluno compreender quando há uma pausa em sua parte e na do professor não. No aspecto rítmico, Mantel sugere as sílabas *ta* para a semínima e *ti* para a colcheia, respectivamente.

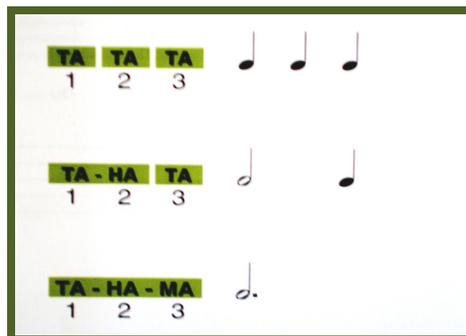


Figura 9: Representação gráfica da duração. Mantel, 1995, p. 45.

Como mostra a figura acima, essas figuras musicais são representadas visualmente pelos quadrinhos verdes. Voltando ao *duetto*, Luísa afirma que essa representação visual facilita o entendimento do ritmo de duas colcheias da parte do professor contra uma semínima da parte do aluno. Na verdade, os gráficos levam a criança a “entender que a música é movimento e [...] vai estar escrito na partitura [gráfico] que tipo de movimento você tem que fazer” (LUÍSA).

Para Maria, os gráficos estão diretamente relacionados à conscientização corporal, pois compreende que *Mantel* é um autor que enfatiza a questão do movimento. Neste sentido, o propósito dos gráficos na iniciação à leitura está relacionado ao uso do corpo e representa uma estratégia, a de permitir que o aluno “sinta o que ele toca com o corpo inteiro”, incentivando o envolvimento do corpo e evitando que o aluno fique parado e tenso no momento de tocar.

Além disso, Maria parece considerar que esse tipo de grafia interfere na aquisição da expressividade, a depender de como são apresentados, ora sugerindo um som mais agressivo e ora mais arredondado.

Von einer Saite zur anderen

5 Saitenwechsel am Frosch

D und gut zu bei - ne sind - ne
G sind hö - ren, soll die stö - ren.

6 Saitenwechsel an der Spitze

A
ben wie - der, ab-
wärts geh't's nach o-
wärts geh't's nach o-
ben wie - der.

Das kannst du natürlich auch auf den anderen Saiten spielen; einfach auswendig! Und dabei beobachtest du, was der Bogen macht.

12

Saitenwechsel mal am Frosch, mal an der Spitze

Vor dem Saitenwechsel geht der Bogen der neuen Saite schon ein bißchen entgegen, dann ist der Weg nicht mehr so weit. Du triffst dann die neue Saite genauer, und es klingt viel schöner, als wenn der Bogen plötzlich rüberplumpst. Damit du rechtzeitig daran denkst, haben wir die Blöcke vor dem Saitenwechsel rund gemacht.

7

D
schau - kelt im - mer mal rauf und geht's mal run - ter
C
schau - kelt mun - ter geht's mal run - ter

Spiele dies auch auf der A- und D-Saite und auf der G- und C-Saite.

8

A
Je - der möch - te Hipp und auf sind
G
rei - ten ler - nen tapp und ab, doch?
A
dann ein - mal es Je - der möch - te auf sind
G
auf geht's an - der's rei - ten ler - nen

Reite auch auf der G- und D-Saite.

13

Figura 10: Gráficos de sons. Mantel, 1995, p. 12 e 13.

Apesar de reconhecer a importância dos gráficos, Maria questiona se essa leitura alternativa não estaria “duplicando o trabalho do aluno” que precisa aprender a decifrar os gráficos e depois os signos da notação tradicional.

Considerando a dificuldade das crianças pequenas ao iniciar a leitura tradicional, acredito que os gráficos propostos por *Mantel* como grafia alternativa podem ser úteis na introdução de conceitos como agudo e grave, sons ascendentes e descendentes, a sequência de leitura da esquerda para a direita, valores dos sons, direção do arco, entre outros. Considerando os pontos de vista apontados por Luísa e Maria, os gráficos podem significar mais que o preparo para a leitura da notação tradicional, sua função pode, certamente, ser explorada de diversas maneiras pelo professor.

Na segunda edição do livro de *Mantel*, os gráficos apresentam-se coloridos, com as notas referentes às cordas soltas em vermelho. Essa modificação se deu por sugestão do editor, a fim de facilitar a leitura do iniciante (REYS e GARBOSA, 2010). Segundo Chartier (2002), o editor assume um papel de mediador entre o autor e o leitor e, na função de organizar, satisfazer as necessidades do consumidor e comercializar, interfere no processo de elaboração do texto.

Nos métodos produzidos para as crianças, o aspecto visual auxilia o desenvolvimento da leitura musical. A maioria dos professores concorda que a leitura para a criança fica mais fácil a partir de pentagramas em tamanho maior, facilita ao aluno enxergar com mais clareza a diferença entre notas nas linhas e nos espaços.

[...] O aspecto visual é muito importante também, desde as ilustrações, as cores, o tamanho dos pentagramas, todos eles começam com pentagramas grandes, de notas grandes [...]. Antes de ver esses livros eu não tinha atentado para o fato de que isso alivia um pouco o trabalho de leitura, é mais limpo, não oprime [em relação a] aqueles pentagramas empilhados um em cima do outro, dentro de uma página, lotando uma página. Eu acho isso importante. (MARIA)

Além disso, o pentagrama com bastante espaço entre uma linha e outra deixa a leitura mais fácil e mais clara, pois,

[...] olhar bolinhas entre espaços e linhas pode ser uma coisa muito confusa. Eu nunca fiz isso com quatro anos. Estou estudando muito para saber, para entender como é que a criança recebe aquilo visualmente e como ela decodifica. (MARIA)

Em métodos mais tradicionais como o *Dotzauer* e o *Längin*, não há recursos como pentagramas maiores ou imagens enquanto elementos textuais. Isso demonstra, em minha opinião, que os autores desses livros não visavam crianças como seu público alvo, além disso, a habilidade de leitura é considerada nesses métodos como uma das prioridades a serem destacadas na iniciação, juntamente com a técnica de arco e de mão esquerda. O processo de iniciação a partir do uso desses métodos, igualmente parece priorizar o aprendizado da leitura, no qual esta habilidade é considerada como uma etapa a partir da qual torna-se possível o acesso a outros tipos de atividades.

O primeiro que eu uso, o básico, é o Folkmar [...], que é a base de tudo, que justamente é isso que te falei, que trabalha essa parte de, primeiro tu lê as notas, tu faz um reconhecimento do que é uma escala, a escala natural. Daí eu trabalho com eles, eu coloco notas [nomes das notas] porque quando eles não tem o reconhecimento de notação musical, leitura ainda, eu coloco. Daí eu trabalho com eles essa questão, levo atividades, mando atividades para casa também. Eu sempre peço para trazer um caderno pautado para a aula e coloco algumas atividades referentes a isso. Para eles colocarem as notas, os nomes, já que não tem o conhecimento assim da música. [...] Isso é bem importante, se não tem essa base, não adianta colocar uma partitura para a criança fazer uma leitura quando ela não tem esse desenvolvimento, não é? Ela precisa ter a técnica, precisa saber golpe de arco, precisa saber fraseado, precisa fazer toda uma linha de pensamento [...] é uma construção. (MEL)

Nesse tipo de abordagem, manusear o instrumento, ter noções de técnica e ler as notas, constituem a base que o passo a passo dos métodos estabelecem para se chegar à música. Sem dúvida, o domínio da leitura significa o acesso à boa parte da música erudita composta na cultura ocidental. Entretanto, compreender a musicalidade dessas composições, conhecer músicas de outras culturas, saber improvisar ou tocar de ouvido também são competências consideradas prioritárias no processo de iniciação musical. Questiono-me acerca da formação inicial e continuada do professor de música, além das influências que as propostas dos autores de materiais didáticos possam ter nesse processo de formação. Em que medida os saberes docentes aprendidos na leitura de textos ou em práticas durante a formação inicial são transferidos para a atuação na aula individual de instrumento? Em que medida as propostas, tradicionais ou inovadoras, são compreendidas pelos professores e perpetuam ou impulsionam nossas práticas?

Assim, percebo que o conhecimento pedagógico e musical do professor, juntamente com sensibilidade para lidar com as diferentes situações educativas, incluindo necessidades e gostos dos alunos, auxilia na escolha de materiais didáticos e procedimentos, assim como em adaptações das propostas apresentadas pelos métodos. Da mesma forma, os alunos e suas necessidades impulsionam o professor a desenvolver estratégias de trabalho e a criar maneiras diferenciadas de utilização dos métodos. Exemplificando, Luísa cita uma situação em que as atividades de composição, a partir da sonorização de histórias⁴², propostas por *Wundling* (1997), puderam ser utilizadas para desenvolver a escrita musical, tendo em vista o interesse de sua aluna que, mesmo iniciante, desejava ler partituras 'à priori'.

[...] quando ela descobriu o livro do Bär, ela ficou encantada também, porque ela sabia que tinha outro lado que ela podia explorar [...] aquilo ia ajudá-la a criar, a compor [...] "Ah, agora eu descobri esse som, como é que eu coloco isso no papel?" (LUÍSA)

Neste tipo de abordagem, fazer música independe da habilidade de leitura, o importante é que o aluno experimente a sensação de estar fazendo música e que esta sensação crie a necessidade da leitura.

⁴² Die kleine Hexe e Die Bärengeschichte são propostas a partir de textos verbais e imagens.

Swanwick (1994) justifica que, muitas vezes, a ênfase da aula de instrumento recai sobre as questões técnicas devido à excessiva preocupação dos professores em ensinar procedimentos ‘corretos’ aos alunos, com relação ao manuseio do instrumento e a decodificação dos signos musicais. Além disso, as práticas tradicionais tão arraigadas em nossa identidade de professores nos conduzem a seguir etapas seguras para o aprendizado da técnica, entretanto, lembra que

[...] quando a técnica parece se aprimorar com a prática diversificada, precisamos ter certeza de que não estamos redundando dentro de um conjunto limitado de rotinas. Tocar trechos de obras musicais de uma única maneira não cumpre nem mesmo o objetivo limitado de adquirir habilidades motoras. Em geral, seria mais conveniente que os alunos estudassem de diferentes maneiras, um número maior de peças tecnicamente mais simples, ao invés de pressioná-los sempre com novas tarefas, estratégia que não deixa tempo nem espaço para que os alunos tomem decisões musicais a respeito do fraseado, das articulações, ênfases expressivas, linhas melódicas, etc. (SWANWICK, 1994, p. 1)

Assim, os professores entrevistados demonstram em suas falas grande preocupação em ensinar os tais procedimentos ‘corretos’. Percebo que, para a maioria dos professores, isto se relaciona principalmente a utilizar o instrumento e o corpo de maneira adequada de modo que, além de desenvolver a habilidade técnica, o aluno tenha prazer em tocar, saiba lidar com as emoções e não agrida o corpo. Apesar disso, o forte desejo que crianças tem de fazer música e fazer música brincando, parecem impulsionar os professores a buscarem alternativas e materiais didáticos que contemplem esse desejo.

Neste sentido, acredito que o acesso aos livros destinados às crianças e que apresentam propostas lúdicas de ensino da leitura musical trazem grande contribuição às práticas pedagógicas. Estes materiais consideram as peculiaridades relacionadas a aprendizagem da leitura musical na infância, que os professores leitores tem a liberdade de utilizar de acordo com cada necessidade.

[...] a sequência como eles mostram o violoncelo, como iniciar, como pegar, [...] como se familiarizar com o instrumento, acho que é uma forma muito saudável. (LUÍSA)

Tocar um instrumento envolve fortemente o corpo e a saúde física do aluno é, sem dúvida, um aspecto de grande responsabilidade. Assim, ensinar corretamente pode ganhar um significado que vai além do aprendizado da técnica e da leitura. Juntamente à capacidade técnica, saber improvisar, compor, tocar de ouvido e com prazer, ter consciência sobre os cuidados com o corpo é outro aspecto agregado ao trabalho junto às crianças.

Na fase de iniciação e no processo de conhecimento do violoncelo, a adaptação à postura para tocar se constitui em um dos pontos de partida para o trabalho com a criança, a qual, antes mesmo de aprender a segurar o arco, precisa estar confortável para começar a produzir sons com o uso do *pizzicato*⁴³.

Neste sentido, a iniciação, quando ainda na infância, talvez possa favorecer o preparo do corpo, como a abertura de mão esquerda que vai sendo aos poucos exercitada de maneira mais natural. Para Dimos Goudaroulis, pode-se aprender a tocar em qualquer idade, entretanto, “é mais fácil ensinar o corpo na época em que você está crescendo, seus ossos estão mudando, sua estrutura corporal está mudando” (GOUDAROULIS, 2007, apud MACIENTE, 2008, p. 151).

Quanto ao aspecto físico, autores e professores enfatizam que a postura para tocar violoncelo apresenta particularidades, no sentido de que o músico se encontra praticamente abraçado ao instrumento, o que implica em um grande envolvimento do corpo e constantes movimentos corporais. Devido a esta característica, há uma grande preocupação em relação à saúde do corpo, tendo em vista o alto índice de problemas causados por movimentos repetitivos ou o uso do corpo sem a devida consciência. Neste sentido, violoncelistas concordam que o “movimento ideal só pode ser sentido por toda a unidade do corpo, o que requer tensões conscientes e inconscientes de determinados músculos” (MACIENTE, 2008, p.115).

Há uma diversidade de opiniões e de escolas quanto à técnica do violoncelo, mas, na prática, ao observar grandes músicos tocando, pode-se facilmente verificar que há uma gama de possibilidades referentes à maneira de sentar e de utilizar o

⁴³ *Pizzicato*: maneira de tocar pinçando as cordas com os dedos.

corpo. Isso ocorre porque cada ser humano tem características físicas próprias e os violoncelos são feitos de madeira, não são maleáveis ou adaptáveis ao corpo. Sendo assim, cada músico deve encontrar seu jeito de manusear o instrumento, tendo em mente a saúde física, até porque isso determina sua atuação.

Neste sentido, os métodos geralmente reservam as primeiras páginas para essa conscientização, procurando mostrar ao aluno ou aos pais “como iniciar, como pegar o violoncelo” (LUÍSA). No método de *Mantel* (1995), o denominado “Breve curso para os pais” destina-se a orientá-los de modo que estejam aptos a supervisionar o estudo da criança e evitar procedimentos que possam prejudicar o corpo.

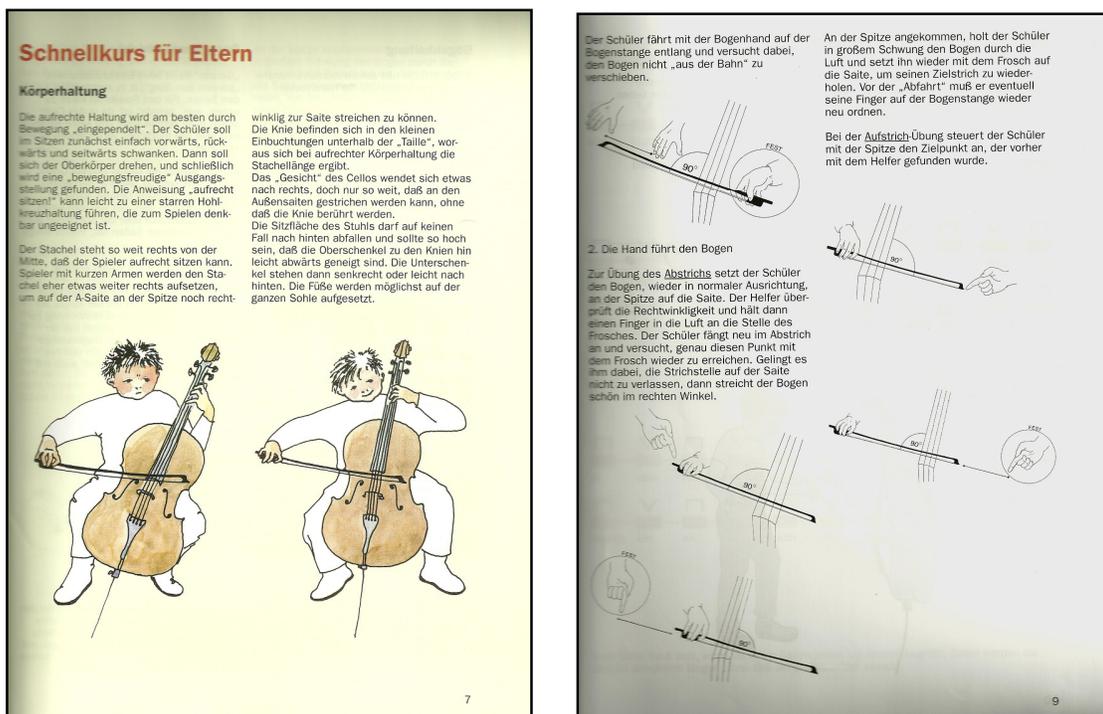


Figura 11: “Breve curso para os pais”, Mantel, 1995, p. 7 e 9

De maneira bastante sutil, *Wundling* (1997) apresenta o ursinho e o modo de segurar o instrumento logo no início do livro. Também os livros mais antigos e o método *Suzuki*, mostram fotos para orientação da postura correta, incluindo, muitas vezes, imagens de instrumentistas com posturas erradas a fim de compará-las.

Dentre os aspectos do desenvolvimento inicial, os professores mencionam a preocupação em conscientizar sobre a postura e o envolvimento do corpo. Como demonstra Laura,

[...] desde o começo, sempre fui bem chata com o negócio da postura deles, tem que levar a sério. Sentou para tocar violoncelo? Vai tocar violoncelo? Tem que se sentir violoncelista! Então às vezes, “Ah, não está com pose de violoncelista! Como vai tocar assim?” (LAURA)

Na metodologia *Suzuki*, o preparo para o contato com o instrumento inclui o aprendizado postural, um “tapetinho de cartolina onde põe o pé da cadeira, marca o lugar do pé, o lugar do violoncelo. Marca o tamanho do espigão em relação à cadeira que ele usa para ensaiar e então fica tudo certinho”. São etapas importantes que podem significar estímulos, “Nossa, eu não uso mais tapete, já sei sentar sozinho” (PAMINA).

Para Luísa, uma vantagem no Brasil é que, por questões culturais, o professor pode mais facilmente demonstrar à criança como ficar relaxada, ou seja, a criança pode “pegar a tua mão e ver você soltar, ela vai sentir na palma da mão que você relaxou” (LUÍSA).

Como mencionado, Maria entende que a utilização dos gráficos para a introdução à leitura no livro de *Mantel* (1995), está relacionada ao envolvimento do corpo. Neste sentido, para esta professora, através dos gráficos o autor demonstra que,

[...] não quer o aluno com o corpo parado, estático. Ele [o autor] quer que você balance a cabeça se for preciso, se isso for um jeito de você começar a deixar a música te envolver. É por isso que ele trabalha isso aqui, ele pede que você balance o corpo para o lado que vai o arco, coisa desse tipo. (MARIA)

Acredito que as falas demonstram a preocupação dos professores em relação ao envolvimento do corpo se atém, principalmente, à postura, assim como abordado explicitamente pelos autores dos métodos. Maria, entretanto, a partir de suas leituras, entende que *Mantel* propõe trabalhar o envolvimento do corpo associado à expressividade, por meio dos gráficos de sons.

Entendo que o professor de crianças iniciantes busca orientá-las dentro de um padrão unânime, que seria o de sentar confortavelmente para tocar, evitar movimentos desnecessários, mas ser flexível e envolver o corpo. A busca do

posicionamento ideal do violoncelo em relação ao corpo e a conscientização sobre a saúde física tendem a ser desenvolvidas desde o princípio.

[...] ‘toca para mim?’ Eles abrem o instrumento e tocam em pé mesmo, eles querem tocar! (MARIA)

Nos livros utilizados pelos professores não há, de modo geral, indicações em relação à *performance*. Considerando a *performance* musical como “todo e qualquer comportamento musical observável” que em qualquer nível deve ter uma alta qualidade artística para tornar-se “significativa, expressiva e relevante” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 14), trago as considerações dos professores a esse respeito. A *performance* aparece descrita pelos colaboradores em distintos momentos, como tocar para os pais na aula ou em casa, tocar com a família, tocar nos recitais, tocar para os colegas na aula coletiva ou tocar junto com os colegas na orquestra. O repertório envolve peças para solo ou para grupos, muitas vezes extraídas dos métodos principais, outras vezes são peças avulsas e de outros livros. Também as atividades de composição realizadas durante as aulas constituem-se em repertório para apresentações, quando precisam ser bem estruturadas e ensaiadas.

Para França e Swanwick (2002), é necessário que as crianças tenham oportunidades de tocar “peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo” (ibid., p. 14). Cipriano evidencia esta afirmação na prática, lembrando que é preciso saber dosar o nível de dificuldade e considerar o aspecto emocional do tocar em público, a fim de que a apresentação não seja encarada como um “monstro, uma coisa que você não sabe lidar”. Também neste sentido, Pamina lembra que na metodologia *Suzuki* há a recomendação de que os alunos não devem tocar em recitais “as últimas peças que eles aprenderam e sim as primeiras”, ou seja, devem ser estimulados a tocar as peças nas quais se sentem mais seguros e assim tem mais tranquilidade no momento de tocar. Assim, “se o fator emocional mexer muito, eles ainda dão conta de administrar porque as partes musicais e técnicas já estão resolvidas” (PAMINA).

Luísa concorda que é preciso cuidado para não traumatizar a criança e a *performance* tem que ser uma experiência positiva para a qual a criança tem que estar preparada, jamais sendo forçada a isso. Neste sentido, Luísa utiliza as atividades de composição propostas por *Wundling* para que a criança dê os primeiros passos em direção à *performance*. Nesses casos, a composição precisa ser bem elaborada e ensaiada.

[...] a criança acrescenta que choveu na floresta, e daí como é que faz o trovão? E o relâmpago? E eles vem contando. É um negócio incrível, porque tem que chegar em casa e pesquisar, ela não pode chegar na frente dos pais [...] Então eles ficam tres, quatro dias elaborando. Chamam a avó, o pai, daí tem o dia da apresentação [...] e os pais acham o máximo, gostam muito disso. (LUÍSA)

Para Luísa, a família é o primeiro espaço de *performance*, mesmo porque “às vezes são essas as pessoas mais exigentes” e em geral é para elas que “você quer mostrar que você chegou lá”. A *performance* deve então iniciar desde cedo em espaços onde a criança sinta-se segura, com pessoas conhecidas.

[...] Então toca para o pai, para o avô, para a tia. Vai tocar no Natal em casa, em uma apresentação na escola, leva a partitura para a professora de música, ensaia. [...] Tem uma irmãzinha que toca piano ou violão? Ótimo, vamos tocar junto. A criança está de alguma forma se expondo. Claro que sempre de uma forma segura, pois acho que ter uma frustração é perigoso. Eu já vi muito professor dizer “é audição semestral, você tem que tocar”. Se a criança não está pronta, ela sobe [no palco] e erra tudo, fica muito mal por causa dos outros. (LUÍSA)

Maria concorda que um espaço familiar para *performance* incentiva os alunos a desenvolverem a capacidade de tocar em público, naturalmente. Assim, Maria não pressiona os alunos a participarem de apresentações formais organizadas pela escola onde atua e acredita que promovendo um espaço informal, de encontro entre amigos, pessoas que também tocam um instrumento, as crianças se vêem motivadas.

[...] eu reúno todo mundo, não é uma audição em público, mas quem quer trazer um amigo para nossa reunião, pode [trazer]. Cada um vai mostrar para o outro o que é que está tocando, estudando. Até [o aluno] que não quer tocar de jeito nenhum, nessa oportunidade, toca sem problema. (MARIA)

Maria lembra que a *performance* é natural, visto que “os pequenininhos estão [sempre] loucos para tocar, se param no corredor e alguém fala: ‘toca para mim?’, eles abrem o instrumento e tocam em pé mesmo, eles querem tocar!” Se a

performance é um processo natural para a criança que se dispõe a tocar um instrumento, talvez ela possa ser apenas administrada pelo professor no sentido de incentivar uma prática espontânea e motivadora.

Parece um consenso entre os professores que, logo que possível, as crianças devem ter a oportunidade de integrar grupos instrumentais e orquestras. Para Mel, por exemplo, a orquestra é um espaço onde a criança começa a ter contato com o público de uma forma mais natural. Nesses espaços, as crianças desenvolvem vários aspectos como a leitura, ritmo e a percepção auditiva ao ouvir várias vozes, e ganham uma motivação extra.

[...] Uma coisa é você ensinar o aluno entre quatro paredes, mas para se desenvolver ele não pode ficar entre quatro paredes, ele tem que estar no meio da orquestra, inserido num contexto. Isso é uma coisa [...] eles se desenvolvem de um jeito no instrumento que é impressionante. Porque se você está na orquestra, se vê obrigado a estudar também, você tem outros objetivos, então isso os lança muito rapidamente. (MEL)

Entre os métodos utilizados pelos professores, entretanto, o *I like to play the cello* é o único que busca uma interação entre estudantes de instrumentos de cordas, ou seja, este material didático pode ser utilizado tanto em aulas individuais, como coletivas incluindo os outros instrumentos da família das cordas. Apesar disso, o exemplar utilizado por Laura visa o aprendizado do violoncelo, as partes referentes aos outros instrumentos necessitam ser adquiridas em separado.

Os professores se preocupam também em preparar psicologicamente os alunos, pois o momento de *performance* é especial. “Eu vou com eles, arrumo a cadeira, ajudo a arrumar a borracha, mas ele tem que anunciar a música” (PAMINA). Também como mostra Mel,

[...] eu faço as aulas em grupo também, justamente para um tocar na frente do outro e perder essa timidez, ter esse contato. Porque é um público, não deixa de ser. Uma coisa é você tocar com seu professor ali, uma coisa é você já tocar para quatro amigos, tem bastante diferença. Então, sempre trabalho essa relação e os ensaios da orquestra são bem importantes, isso vai desinibindo. Quando chega no concerto, já está bem mais relaxado. (MEL)

Laura também prepara os alunos de modo a simular uma situação mais formal, “mesmo quando essas *performances* são para os colegas, todo mundo aplaude, levanta e agradece”.

Percebo que a *performance* é um aspecto comum à prática dos professores entrevistados. Embora este aspecto não seja explicitamente tratado pelos autores dos livros, foi destacado pelos professores nas entrevistas devido ao fato de fazer parte do conjunto de habilidades a serem desenvolvidas desde a fase de iniciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as leituras e usos de professores de violoncelo, atuantes na região sul do Brasil, acerca dos métodos utilizados na iniciação ao instrumento. Para a realização do estudo, de natureza qualitativa, foi feito, inicialmente, um levantamento dos professores que atuam na iniciação de crianças ao violoncelo, na região sul, os quais foram indicados por docentes de IES dos cursos de bacharelado em violoncelo dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Após contato inicial com os colaboradores, sete docentes foram selecionados para participação na pesquisa a partir de critérios pré-estabelecidos. A partir do levantamento dos métodos por eles utilizados, realizei uma breve análise dos materiais, a qual precedeu a realização das entrevistas.

Os métodos adotados pelos professores colaboradores são, na sua totalidade, estrangeiros, provenientes de países como Alemanha e Estados Unidos. Além desses métodos, são utilizados, por uma parcela do grupo, livros relacionados à proposta Suzuki. Entre os livros, há alguns especificamente elaborados para crianças, contendo ilustrações e atividades lúdicas, além de partituras em tamanho maior do que o usual, no sentido de facilitar a leitura e motivar os alunos. Há ainda livros direcionados ao público jovem e adulto, os quais não apresentam as mesmas características dos materiais elaborados para crianças.

No que tange às datas de publicação, entre os métodos analisados há obras que vão de 1832 a 1997. É importante salientar que os livros mais recentes diferem dos mais antigos, e tradicionais, por assim dizer, por apresentarem propostas de iniciação que incluem não só atividades voltadas à execução do instrumento, mas também à criação musical, estando mais próximas às perspectivas de estudos recentes em educação musical.

Metodologicamente, as falas dos colaboradores, as quais se constituíram na principal fonte de dados, foram coletadas a partir de entrevistas semi-estruturadas que, transcritas, se tornaram documentos para análise. A subdivisão dos dados em categorias ocorreu com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2007), a

partir da qual os dados foram agrupados segundo a semelhança de seus significados, a fim de enriquecer a compreensão das ideias apresentadas.

A construção do estudo, no que diz respeito à breve análise dos livros e ao roteiro das entrevistas, se baseou na perspectiva teórica de Roger Chartier (1997, 1999, 2002a e 2002b), a partir da qual, questões voltadas aos aspectos da elaboração do livro e das leituras e usos dos materiais deram origem às categorias de análise dos dados. Sob a perspectiva da história cultural, este autor propõe olhar o livro a partir do texto elaborado pelo autor, da materialidade do impresso e das leituras que o decifram. Com base no tripé teórico, analisei as leituras e usos dos métodos para violoncelo, considerando que os textos, verbais e musicais, presentes nos métodos constituem-se em elementos que visam ao desenvolvimento musical dos alunos a partir de práticas decorrentes dessas leituras.

É importante ressaltar que a partir das falas dos professores, outros temas submergiram voltados não somente aos aspectos técnicos, materiais e de conteúdo dos livros, mas, em especial, dos usos desses métodos no trabalho de iniciação de crianças. Esta dissertação volta-se, assim, à atividade leitora como atividade de decifração de signos e como atribuidora de significados.

A análise das leituras foi realizada de modo a estabelecer um diálogo entre os sujeitos envolvidos no estudo e vários autores das áreas de Educação e de Música. Assim, a partir da análise, busquei responder aos seguintes questionamentos: O que significam os métodos na prática dos professores? Que leituras suas estruturas possibilitam? A materialidade e a forma de organização dos conteúdos influenciam as leituras e usos? As propostas desenvolvidas segundo a concepção dos autores atendem e se adaptam às suas necessidades? Os conteúdos propostos atendem às suas necessidades? Há necessidade de complementar os métodos utilizados? Quais são os recursos empregados neste sentido?

Assim, a partir dos dados coletados e do referencial adotado, três categorias principais foram utilizadas para a organização da dissertação: o encontro com o livro e seu significado para professores e alunos; as adaptações e complementações necessárias diante da diversidade de realidades; e os aspectos do desenvolvimento musical destacados pelos docentes na iniciação ao violoncelo. Na última categoria, procurei apresentar os aspectos considerados importantes pelos professores, os quais, algumas vezes, vão além da utilização de um método específico. Saliento que

tais aspectos, por serem parte do cotidiano desses professores, não poderiam ser ignorados.

Os professores, em suas falas, ressaltam a importância do livro didático para o ensino instrumental. O método representa para eles um apoio pedagógico, um caminho confiável proposto por um autor a partir de sua concepção pedagógica, o qual precisa estar em consonância com os desejos e necessidades do professor. O livro confere praticidade ao trabalho e, apesar da necessidade de complementações, guia a prática de professores e alunos a partir de um passo a passo estruturado de modo a propiciar o crescimento progressivo no instrumento. A criança percebe tal crescimento percorrendo as etapas do livro, o qual possibilita, mais facilmente, que seja assistido por sua família. Percorrer o livro evidencia que o aluno está aprendendo e que o professor está desenvolvendo um trabalho estruturado, ou seja, está percorrendo caminhos sistematizados na busca dos objetivos propostos.

Para as crianças pequenas, os personagens presentes em alguns livros e apresentados sob a forma de ilustrações, adquirem um importante significado nos processos de ensino e aprendizagem. O personagem ajuda a estabelecer a comunicação entre professor e aluno, dialogando com a criança, acompanhando as etapas de seu desenvolvimento e motivando-as. Além disso, o personagem constitui-se em um dispositivo empregado por autor e editor com vistas a uma leitura desejada, ocupando assim um espaço que além de orientar e motivar o aluno a prosseguir com o estudo conduz a uma leitura autorizada.

Para os professores-leitores, colaboradores dessa pesquisa, o método representa a base do trabalho docente, embora fique evidente que os métodos para iniciação não são tidos como fonte de verdade absoluta. Os materiais são utilizados como um guia e uma fonte de idéias trazidas por autores, as quais são complementadas de acordo com necessidades específicas. Há assim, na prática dos professores, os métodos-eixo, os quais se constituem na base para o trabalho docente. A partir de uma realidade determinada por fatores como faixa etária, conhecimentos prévios em música, interesses e gosto musical do aluno, motivação, acompanhamento dos pais, entre outros, o professor é levado a escolher o método a ser usado como base e complementado com outros materiais. Outro fator que determina a escolha dos métodos-eixo é o acesso aos diferentes materiais. Assim,

condições de aquisição dos livros, auxílio nas traduções e conhecimentos sobre o uso dos materiais, também influenciam nas escolhas do professor.

A partir das falas, ficou claro que não é possível utilizar um único método, mas um método-eixo, guia no processo de ensino do instrumento e ao qual outros materiais se somam. Os métodos trazem diferentes propostas de ensino que na prática dos professores que são complementadas com o uso de outros materiais didáticos, tendo em vista que cada livro é planejado e dirigido a um público específico. Essas combinações, assim como as complementações, são realizadas com maior ou menor consciência a depender do conhecimento musical e pedagógico do professor, além da experiência junto às crianças. Além disso, as escolhas, adaptações, complementações e combinações são impostas, por assim dizer, pela realidade do meio educativo.

Na comunidade investigada há uma grande liberdade de leituras e usos em relação aos métodos. Os professores os utilizam de acordo com suas concepções, seguindo a proposta dos autores a partir de diferentes necessidades e interesses encontrados no meio educativo. Essa liberdade é acentuada pelo fato de estarem os textos inscritos em uma “matriz cultural” (CHARTIER, 1997) para a qual não foram destinados. Assim, no intuito de aproximar o ensino à realidade dos alunos, os professores necessitam inferir maiores adaptações às propostas originais.

Grande parte das complementações está relacionada às questões culturais, ou seja, os professores reiteram a necessidade de aproximação do método à realidade de seus alunos. Traduções, adaptações e novas versões de canções, por exemplo, evidenciam essa necessidade, pois os métodos refletem a cultura de seus países de origem. Dessa forma, os personagens relacionados à certa localidade, assim como ilustrações que representam tradições, canções típicas, brincadeiras, entre outros aspectos, muitas vezes não são reconhecidos pelas crianças brasileiras. Embora relatem encontrar dificuldades nas adaptações, principalmente com relação à métrica de algumas canções, os professores tendem a traduzir, elaborar versões em português ou até mesmo substituir as canções do livro por outras tradicionais brasileiras.

Com relação aos livros estrangeiros, verifiquei a importância de alguém que auxilie na decifração dos elementos textuais verbais. Na verdade, relacionada à decifração da língua está a decifração da proposta do autor. Se por um lado, a

presença de partituras e imagens auxilia o professor na leitura, por outro lado a ausência das imagens ou uma decifração equivocada dos signos pode levar o professor a práticas não desejadas pelo autor. Uma coisa é “adivinhar” o livro com a ajuda de partituras e imagens, ou seja, deduzir o que está escrito buscando apoio nas informações dos textos não verbais, outra coisa é compreender por que as imagens foram colocadas no livro e qual o propósito de cada exercício ou canção.

Ainda em relação à compreensão dos textos verbais, alguns professores mencionaram a ajuda de pessoas que os auxiliam nas traduções. Outros docentes encontram ajuda em ex-professores que os guiam nas leituras, na decifração das propostas. Algo semelhante ocorre nos cursos de aperfeiçoamento para professores do método Suzuki, quando são apresentadas por especialistas as propostas do autor.

Também em relação à faixa etária, os métodos necessitam ser adaptados. Livros não elaborados para crianças e que não utilizam personagens, ilustrações coloridas, partituras em tamanho maior ao convencional e atividades lúdicas, requerem do professor a criação de estratégias de natureza complementar.

Assim, a pesquisa demonstrou a necessidade de uma constante busca dos professores por materiais didáticos. O professor é levado constantemente a conhecer novos métodos com propostas motivadoras e apresentações materiais diferenciadas. Além das necessidades surgidas na prática, novas situações que se apresentam como a influência da mídia e o acesso a recursos tecnológicos na educação das crianças, também se refletem na aula de violoncelo, conduzindo ou oferecendo possibilidades para o trabalho do professor de instrumento.

Apesar de materiais antigos como o *Dotzauer*, publicado pela primeira vez em 1832, permanecerem em uso, esse tipo de livro tem sido utilizado na maioria das vezes como ‘porto seguro’ na prática de professores de instrumento. Tendo em vista sua proposta e materialidade, o livro revela-se como uma sequência testada e aprovada durante anos, a qual segue orientando o trabalho de iniciação ao violoncelo. Por outro lado, comparações entre métodos como o *Dotzauer* e propostas mais recentes evidenciam, para alguns professores, inovações relacionadas à pedagogia do instrumento. Neste sentido, os métodos mais antigos e tradicionais, centrados no desenvolvimento da técnica, são por vezes, considerados como propostas a serem evitadas na educação das crianças.

Neste sentido, as características dos materiais desenvolvidos para as crianças são valorizadas pelos professores. As partituras em tamanho maior facilitam a decodificação dos signos musicais porque oferecem clareza à visualização. As imagens, além de motivar as crianças, interferem na expressividade, uma vez que, na maioria das vezes, estão relacionadas com o tema proposto no repertório. Além disso, as ilustrações orientam os pais e os alunos quanto ao posicionamento do instrumento e quanto às questões técnicas como a movimentação do arco. As ilustrações também auxiliam a decifração do livro, dificultada pela presença dos textos verbais em língua estrangeira.

O repertório presente nos métodos constitui-se em outro aspecto que requer complementações constantes. Os professores buscam outros métodos, livros de repertório, peças avulsas para solo e grupos, com o intuito de preencher as lacunas percebidas. Também foi enfatizado que o repertório presente nos livros muitas vezes é insuficiente. Nesse sentido, se um aluno está com alguma dificuldade técnica em uma determinada etapa do desenvolvimento, o professor busca peças de repertório que contemplem o aspecto em questão, reforçando este conteúdo de modo a não repetir as peças propostas no livro. Da mesma forma, por ocasião das apresentações, é necessário buscar novo repertório a fim de valorizar a *performance* dos alunos. Os resultados também apontam para a importância do repertório na motivação dos alunos, a qual, muitas vezes, determina o tipo de peças a serem estudadas, até mesmo em substituição às presentes nos livros.

No que tange aos métodos e aos conteúdos desenvolvidos no processo de iniciação, diversos elementos foram apontados pelos professores. O desenvolvimento da musicalidade e da criação interpretativa foi bastante enfatizado, juntamente ao desenvolvimento da leitura musical, da técnica, da conscientização em relação ao uso do corpo e do preparo para a *performance*. Os livros nem sempre contemplam a totalidade desses aspectos, sendo necessárias complementações.

O desenvolvimento da musicalidade e expressividade, assim como a conscientização de que a técnica é uma necessidade surgida pelo fazer musical, é apontado como um ponto positivo pelos professores e que nem sempre é valorizado nos métodos para iniciação. Isto porque a etapa de iniciação é tida, pelos colaboradores, como o momento de se desenvolver a musicalidade, o gosto pelo instrumento e a personalidade do instrumentista. Neste sentido, a iniciação não é

somente uma etapa de aprender a segurar o instrumento, localizar a primeira posição e realizar arcadas básicas. Os professores sentem uma grande responsabilidade por essa primeira etapa, que, em sua opinião, é decisiva na vida musical dos alunos, sejam eles futuros profissionais ou amadores.

Notadamente, os professores que tem acesso aos materiais mais recentes e, principalmente, a cursos para professores voltados à sua utilização, compreendem a etapa de iniciação como a base que conduz ao desenvolvimento da musicalidade. Esses materiais apresentam os conteúdos de forma lúdica e sugerem atividades de criação e improvisação, responsáveis, em grande medida, pelo desenvolvimento da musicalidade na etapa inicial. Isso ocorre devido ao fato de que o aluno precisa explorar os sons do instrumento e brincado passa a se familiarizar com o violoncelo e com aspectos técnicos que serão aprendidos de forma mais consciente em etapas posteriores.

Assim, entre os métodos em uso na região sul do Brasil, os mais recentes, produzidos especificamente para crianças, despertam nos professores uma grande satisfação em ensinar. Tais livros não visam a uma prática mecânica, voltada exclusivamente à *performance*, mas estão voltados a uma prática contextualizada, com uma visão de educação mais global. Ao desenvolver-se no violoncelo, incluindo questões especificamente musicais, o aluno também desenvolve seu lado afetivo, cultural, social. Isso faz com que os professores sintam-se parte de um processo mais amplo de educação.

Ao serem lidas de diferentes maneiras, as propostas dos autores dos métodos são modificadas para contemplar as diferentes necessidades dos professores. Assim, uma atividade direcionada ao desenvolvimento da musicalidade, em alguns momentos, apresenta-se voltada ao desenvolvimento da técnica ou da leitura. Da mesma forma, uma atividade técnica pode constituir-se em uma atividade lúdica com vistas ao desenvolvimento da musicalidade.

Os autores dos livros propõem ainda maneiras diferentes de introduzir a técnica de arco e de mão esquerda. São concepções diferentes que são acatadas pelos professores a depender de suas necessidades específicas e das características dos alunos. Assim, alguns optam por iniciar a técnica de arco com figuras longas, e, portanto, uso do arco inteiro, enquanto outros optam por iniciar o

arco por figuras de duração mais curta, o que possivelmente facilita seu controle pela criança.

Entre os métodos, existem também diferentes maneiras e sequências para iniciar o posicionamento da mão esquerda na primeira posição. Um aspecto interessante tem sido questionado por autores violoncelistas quanto ao aprendizado da “forma” de mão. Essa prática sugere que os dedos devem ser colocados na corda de uma maneira fixa e com uma abertura pré-estabelecida, sendo criticada, atualmente, tendo em vista prejudicar a afinação e o *vibrato*. Essa prática é incentivada pelos métodos mais tradicionais com traços sobre as notas, onde dedilhados demarcados com traços demonstram que os dedos devem permanecer posicionados nas cordas. O método Suzuki sugere marcar com trastes autocolantes o braço do violoncelo. Os professores demonstram, entretanto, que na prática com as crianças é preciso estabelecer a forma até que a criança tenha uma noção espacial do espelho do violoncelo e memorize a localização das notas.

Quanto à introdução à leitura musical, vários caminhos são propostos pelos diferentes métodos. Isso inclui desde propostas que iniciam com leitura, possivelmente como pré-requisito para tocar o repertório, até propostas como a do método Suzuki que inicia com o fazer musical, antecipadamente à leitura. Da mesma forma, observei a liberdade que os professores tem de adequar as propostas segundo as necessidades, interesses dos alunos e realidade brasileira, ou seja, uma proposta voltada à criação, é facilmente adaptada ao aprendizado da leitura, por exemplo.

O desenvolvimento da musicalidade, a técnica de arco, de mão esquerda e a leitura musical são os aspectos enfatizados pelos métodos de forma evidente. Além desses, os professores mencionam em suas falas, aspectos relacionados à saúde do corpo e à *performance*, que não aparecem nos livros de forma explícita, embora haja ilustrações relacionadas à postura e ao repertório que pode ser utilizado nas execuções.

Os professores demonstram que esses aspectos constituem-se em algo que vai além do uso dos métodos. Alguns deles percebem questões relacionadas à postura nas atividades propostas pelos autores e em seus estudos sobre essas propostas. Demonstram sentir grande responsabilidade pela necessidade de

preservar a saúde dos alunos e de criar bons hábitos posturais que, com certeza, serão decisivos em seu futuro como violoncelistas.

Quanto à *performance*, o cuidado demonstrado refere-se à importância atribuída às experiências frente ao público. Experiências negativas, como tocar uma peça para a qual não se tem preparo técnico, por exemplo, podem desmotivar ou causar maiores danos ao aspecto emocional. Assim, as peças escolhidas para *performance* tendem a considerar o gosto dos alunos, o nível de desenvolvimento musical e as características emocionais nos momentos de atuação frente ao público. Peças em grupos de violoncelistas são muito valorizadas nessas situações e, geralmente, não estão presentes nos métodos-eixo.

Em suma, uma análise das leituras e usos dos professores do sul do Brasil acerca dos métodos utilizados na iniciação de crianças ao violoncelo revelam práticas nas quais os métodos são complementados e adaptados, embora representem uma base sólida e um caminho a ser trilhado no trabalho junto às crianças. Assim, seja de uso exclusivo ou combinado, os métodos constituem-se no alicerce do trabalho do professor que, a partir de propostas tradicionais ou recentes, elabora e reelabora, em suas leituras, uma forma de utilizá-los.

Trago ainda para as considerações, a impressão de que minha presença como pesquisadora significou para os professores um momento de reflexão, um momento de sistematizar em palavras as práticas advindas das leituras e usos dos métodos. Essa é uma característica da pesquisa qualitativa que pude vivenciar durante a realização do estudo, quando as reflexões sobre a prática certamente propiciaram a todos os envolvidos um momento de construção de conhecimento. Mais do que isso, o pensar e repensar a prática significou para mim uma oportunidade de crescer na profissão, fato também mencionado no e-mail escrito por Cipriano algumas semanas após a coleta de dados,

[...] gostaria de lhe dizer que sua visita foi muito importante. Estou aumentando a dose de composições e improvisações nas aulas de violoncelo e, por enquanto, os resultados musicais estão sendo muito promissores. (CIPRIANO, 20/05/2010)

Quando questionado sobre aspectos do desenvolvimento do violoncelista, Cipriano respondeu que o trabalho com improvisação é visto muitas vezes como algo alheio ao ensino do violoncelo. Em nossa reflexão conjunta, após a entrevista, percebemos que essa prática tão natural no ensino de instrumentos mais utilizados

na música popular, nem sempre é considerada importante no ensino do violoncelo, por ser este um instrumento tradicionalmente voltado à execução de música erudita. Apesar disso, temos visto diversas bandas⁴⁴ internacionais e grupos de música popular brasileira que utilizam o violoncelo com uma linguagem não erudita. Além disso, tenho vivenciado em encontros e congressos esforços para o rompimento dessa fronteira popular/erudito. Entendo que ao refletir e verbalizar sobre essas questões, Cipriano sentiu-se fortalecido para conquistar espaços para esse tipo de trabalho junto às escolas. Ressalto também que esse professor solicitou que lhe fossem enviados textos acadêmicos sobre atividades de composição e improvisação.

Minha presença no campo de pesquisa também pareceu significar aos professores um espaço para expressar queixas e problemas referentes ao uso dos livros didáticos estrangeiros.

[...] é tão rico nosso folclore [mas] as crianças não conhecem mais as canções. (LUÍSA)
[...] alguém deveria sentar e fazer esse tipo de coisa. (PAMINA)

Apesar de se mostrarem acostumados ao uso desses métodos, quando questionados sobre esses materiais, a maioria dos professores manifestou sua insatisfação com a escassez de livros didáticos brasileiros para o ensino do violoncelo. Esta problemática parece tornar a atuação mais trabalhosa com relação às adaptações necessárias quanto à linguagem estrangeira e, principalmente, quanto às questões culturais.

Neste sentido, pareceu-me que, como pesquisadora, fui vista como uma representante da academia que, supostamente, deveria ser responsável pela produção de livros e outros materiais didáticos para uso dos professores. Os docentes relataram a mim suas dificuldades com relação à carência de materiais brasileiros em sua prática. Mesmo os materiais estrangeiros poderiam ser mais facilmente complementados com materiais brasileiros, se houvesse essa alternativa. Entendo que os professores não tem tempo e não tem como objeto de trabalho a produção de materiais didáticos, sendo esta uma queixa pertinente.

⁴⁴ Um exemplo é a banda finlandesa *Apocalyptica*.

A partir dos dados, percebi ainda que o público infantil impulsiona mudanças nas práticas de ensino dos professores, exigindo uma constante busca por materiais que se adaptem às condições da atualidade. A criança, na maioria das vezes, começa a estudar para experimentar e ainda não está certa de seus interesses pela música e pelo violoncelo. Assim, é preciso motivá-la e o encontro com o livro, seus conteúdos e dinâmicas de atividades, podem representar um diferencial nesse processo. As leituras, entretanto, são determinantes no uso dos materiais e, nesse sentido, percebi esse movimento provocado pelas crianças como algo muito saudável, o qual pode fazer a diferença no ensino de música.

Esta característica do público infantil também acentua a necessidade de complementação, já que a criança não aceita estudar repetindo. É necessário que o professor ofereça materiais atrativos além de uma grande variedade de repertório, incluindo jogos e brincadeiras, para que haja sucesso no aprendizado. Além disso, é preciso considerar as características do contexto sócio-cultural das crianças. Por esse motivo, os professores inseridos em meio a comunidades teuto-brasileiras não encontram dificuldades no uso dos métodos e canções alemãs. As melodias fazem parte do cotidiano dessas comunidades e a decifração dos textos verbais é tarefa simples para professores e alunos.

Ao mesmo tempo, acredito que as diferentes propostas interferem na formação do professor, ajudando a constituir seu modo de trabalhar, impulsionando mudanças, experimentos e abrindo novos caminhos na iniciação das crianças.

A partir da pesquisa, ficou evidente que na região sul do Brasil há poucas crianças estudando violoncelo e que uma série de fatores contribui para essa condição. Entre esses fatores, posso apontar o alto custo dos instrumentos e de sua manutenção, a falta de professores do instrumento, o desconhecimento por parte da sociedade em relação ao violoncelo e a escassez de livros didáticos elaborados para o público brasileiro. Nesse sentido, seria difícil imaginar uma criança alemã ou americana aprendendo violoncelo em seus países a partir de um método brasileiro, voltado ao contexto da criança do Brasil e recheado com canções folclóricas para elas desconhecidas. Essa é a realidade que se apresenta para nossas crianças e professores, integrantes da comunidade de leitores violoncelistas. Não atribuo esta realidade como único fator a influir na formação de violoncelistas no Brasil, mas

certamente uma educação inicial contextualizada, com métodos específicos para crianças produzidos em nosso país, favoreceria a esses instrumentistas.

Ressalto que durante a elaboração desta dissertação, estabeleci contato com uma pesquisadora (CARVALHO, 2010) que desenvolveu um material didático como parte de sua dissertação de mestrado, no qual há a análise dos métodos de *Mantel*, *Wundling* e *Sassmanshaus*, segundo o modelo C(L)A(S)P, apresentando uma suplementação a esses materiais a partir de peças do folclore nacional. Acredito que iniciativas como essa poderão contribuir para a iniciação de crianças no Brasil. Também outros professores contatados manifestaram o desejo de produzir materiais didáticos.

As leituras e usos da comunidade de leitores violoncelistas, acerca dos métodos, podem contribuir na compreensão de suas necessidades no meio educativo. Assim, novas temáticas poderão surgir a partir da análise das leituras e usos de métodos para o ensino instrumental, entre elas,

- Mapeamentos dos métodos utilizados no ensino de violoncelo no Brasil, em diferentes épocas;
- Análise das leituras e da comunidade de leitores violoncelistas brasileiros;
- O estudo das práticas de leitura a partir dos registros inscritos na materialidade do objeto de leitura;
- Pesquisas voltadas a análises e suplementações de materiais estrangeiros, elaboração de propostas que contemplem a cultura brasileira e que estejam em consonância com as perspectivas da educação musical;
- Estudos que enfatizem as influências ou implicações dos materiais didáticos no desenvolvimento musical do aluno de violoncelo no Brasil;
- Estudos sobre o processo de iniciação ao violoncelo e necessidades de professores e alunos, com vistas à produção de materiais didáticos;
- Pesquisas voltadas à formação pedagógica do professor de instrumento, no que diz respeito à orientação sobre escolhas e usos de materiais didáticos;

- Estudos sobre metodologias para aulas individuais ou em grupos, com foco no ensino de cordas em geral, com vistas à produção de materiais didáticos.

A pesquisa focada nas leituras e usos de professores de violoncelo acerca dos métodos e com base em referenciais das áreas de Educação e de Música permite vislumbrar o ensino instrumental sob uma nova perspectiva. Ao adentrar o território das práticas de leitura, o estudo revela práticas de professores em um espaço de educação musical instrumental que possibilita desconstruir a idéia recorrente de ensino instrumental centrado na técnica. As leituras revelam que o ensino instrumental pode abordar os vários aspectos do desenvolvimento musical como a técnica, a expressão e a *performance* de modo integrado.

A utilização de materiais didáticos, sejam métodos ou livros de outra natureza, mobilizam os professores em direção a adequação de suas práticas às necessidades que se apresentam no dia a dia com os alunos e, como consequência, influem na reconstrução de suas concepções sobre o ensino de instrumento.

Desejo que esta pesquisa, voltada às leituras e usos de métodos por professores leitores instrumentistas, possa contribuir como um pequeno passo na direção de preencher algumas das lacunas aqui descritas.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Revista em Pauta**, v. 13, n. 20 p. 95-121. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). Lisboa: Edições 70, 2007. 223 p.

BATISTA, Antônio A. G. **O conceito de livros didáticos**. In: Livros escolares de leitura no Brasil. Campinas: Mercado de letras, 2009. Pp. 41-73.

BEINEKE, Viviane. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino de flauta doce. **Revista Expressão**, n.1, p. 25-32. Santa Maria: UFSM, 1997.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos e professores**. In: Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Pp.167 - 221.

BRESLER, Liora. **Paradigmas cualitativos en la investigación em educación musical**. In: Introducción a La investigación em educação Musical. Maravillas Diaz (coord.). Madrid, Enclave creativa ediciones, 2006. P. 60-81.

CARVALHO, Maria S. Análise do método Der Cello-Bär de Heike Wundling à luz do modelo C(L)A(S)P e da Teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick. In: *Cadernos do Colóquio*, n.2, versão *on-line*. Rio de Janeiro: Unirio, 2009. Pp. 25-42. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/index>. Acesso em: 15/05/2010.

_____. Iniciação ao violoncelo: análise de três métodos e proposta de sua suplementação com repertório do folclore brasileiro. XV Colóquio do Programa de Pós Graduação em música da UNIRIO. In: Anais do SIMPOM. Rio de Janeiro: Unirio, 2010. Pp. 341-349. Disponível em: <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-MariaSalete.pdf>. Acesso em: 04/02/2011.

CHARTIER, Anne-Marie. Dos abecedários aos métodos de leitura: gênese do manual moderno antes das leis Ferry (1881). In: **Práticas de leitura e escrita - história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. Pp. 67-119.

CHARTIER, Roger. **À beira da Falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Patrícia C. Ramos (Trad.). Porto Alegre: UFRGS, 2002a. 277 p.

_____. **Textos, impressos e leituras**. In: A história cultural: entre práticas e representações. Maria M. Galhardo (Trad.). Rio de Janeiro: Difel, 2002b. Pp.121-139.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Reginaldo Moraes (Trad.). São Paulo: UNESP, 1999. 159 p.

_____. **A ordem dos livros**. Leonor Graça (Trad.). Lisboa: Codex, 1997. 161 p.

CHOPPIN, Allan. O Manual escolar: uma falsa evidência histórica. Maria H. C. Bastos (Trad.). In : **História da educação**. Pelotas: ASPHE, 2009. Pp. 8-75.

CORRETE, Michel. *Methode théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le violoncelle dans as perfection*. Paris, Alyon, 1741. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/3355219/Methode-pour-apprendre-le-violoncelle-Michel-Corrette>. Acesso em: 11/01/2010.

CRUVINEL, Flávia M.; LEÃO, Eliane. O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora. *Quero educação musical na escola. 2003* Disponível em: <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/pdf/CRUVINEL,%20FI%C3%A1via%20Maria%20e%20LE%C3%83O,%20Eliane%202003.pdf>. Acesso em: 08.05.2009.

CUERVO, Luciane. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda A. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 35-43. Porto Alegre: ABEM, 2009.

DOTZAUER, Justus J. F. **Violoncello-Schule**. J. Klingenberg. Frankfurt: Peters, sem data.

FAGERLANDE, Marcelo. **Padre José Maurício**: o método de pianoforte do Padre José Maurício Nunes Garcia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Joice E. Costa (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FLOR, Samuel. **I Like To Play The Cello**. Philadelphia: International Copyright, 1972. 30 p.

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FRANÇA, Cecília C. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des) construindo a forma musical. **Música na educação básica**, v.2, n. 2, p. 8-21. Porto Alegre: ABEM, 2010.

GARBOSA, Luciane W. F. **Es tönen die Lieder...** Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados. 2003. 402f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

_____. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 19-28. Porto Alegre: ABEM, 2009.

GERARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares**. (Trad. Júlia Pereira e Helena Peralta). Porto: Porto Editora, 1998

GERLING, Fredi. O “método” e o “mito”. **Revista Em Pauta**, v.1 n.1. Porto Alegre, UFRGS, 19.

HALLAN, Suzan. **Instrumental Teaching: A practical guide to better teaching and learning**. Oxford: Heinemann Educational Publishers, 1998. 350 p.

LÄNGIN, Folkmar. **Praktischer Lehrgang für das Violoncellospiel** - vol. 1. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1965. 37p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri (Trad.). Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999. 344 p.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 261 p.

LOURO, Ana L. M. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Jusamara Souza (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2008. Pp. 259-283.

LÜHNING, Ângela E. A educação musical e a música da cultura popular. **Revista ICTUS**, v. 1, p. 53-62. Salvador: UFBA, 1999.

MACIENTE, Meryelle N. **Aspectos da prática do violoncelo na visão de instrumentistas-educadores**. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual da São Paulo, São Paulo, 2008.

MANTEL, Gerhard; MANTEL, Renate. **Cello mit Spass und Hugo**: ein neuer Weg zum Cellospiel. Mainz: Schott Musik, 1995.

MARTIN, Joanne. **I Can read Music**, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Music, 1991.

PENNA, Maura. O método na prática pedagógica em música: função, uso e o papel do Professor. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** Londrina: ABEM 2009. Pp. 1350-1342.

PLEETH, Willian. **Cello**. Londres: Macdonald & Co, 1982. 290p.

QUEIROZ, Luis R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 99-107. Porto Alegre: ABEM, 2004.

REYS, Maria C.D. **Material didático para iniciação ao violoncelo**: uma proposta elaborada a partir da análise de materiais estrangeiros. 2008. 52f. Monografia (Licenciatura em Música) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

REYS, Maria C. D.; GARBOSA, Luciane W. F. *Cello mit Spass und Hugo: O método de Gerhard Mantel, análise e leituras*. In: XX Congresso da ANPPOM. **Anais...** Florianópolis: ANPPOM, 2010.

_____. Reflexões sobre o termo 'método': um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). **Revista da ABEM**, v. 24, p. 107-116. Porto Alegre: ABEM, 2010.

RIBEIRO, Sheila S. **Análise e classificação de estudos selecionados para violoncelo**. 2003. 119f. (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. **Opus**, v. 14, n.2, p. 7-20. Goiânia: dez. 2008.

SASSMANNSHAUS, Egon. **Früher Anfang auf dem Cello**. Kassel: Bärenreiter, 2008. 2ª Ed. 64 p.

SCHOROEDER, Silvia C.N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 44-52. Porto Alegre: ABEM, 2009.

SILVA, Tais D. O ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas no Município de Salvador – BA. In: I Encontro Regional da ABEM-NE. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2008. Pp. 183-190.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: III Simpósio Paranaense de Educação Musical. **Anais...** Londrina: UEL, 1994. Pp. 43-60.

_____. **Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada**. Jusamara Souza (org.). Porto Alegre: UFRGS, 1997.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**. 2ª ed. Santa Maria: Palotti, 1994.

_____. **Suzuki Cello School**, Vol. 1. Miami: Warner Bros, 1991.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Fausto B. Oliveira (Trad.) 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em: 05/09/2009.

TORRES, Cecília A. Entre livros e métodos musicais para ensino de instrumentos: diferenças e semelhanças. In: **Questões de música**. Valeria Gobbi (org.). Passo Fundo: UPF, 2004. P.42-56.

TORRES, Cecília A. Olhares de alunos de um Curso de Licenciatura em Música: entre métodos e manuais para ensino de instrumentos. **Revista Fundarte**, 2009 (no prelo).

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

WUNDLING, Heike. **Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule**. Mainz: Schott Musik, 1997.

ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Educação e Artes - LP4
Grupo FAPEM: formação, ação e pesquisa em Educação Musical

Colega professor(a),

Estou entrando em contato, tendo em vista que o(a) Sr.(a) me foi indicado pelo (a) professor (a) _____, do curso de bacharelado em violoncelo da _____, a partir do destaque de seu trabalho em seu contexto de atuação. Minha intenção com este contato é convidá-lo para participar de uma pesquisa acadêmica, cuja temática está relacionada à análise de materiais didáticos para iniciação ao violoncelo. Para tanto, gostaria de ouvi-lo (a) a fim de compreender suas percepções acerca dos materiais mais recorrentes em tal ensino, bem como sobre suas necessidades e problemas, a partir do uso de materiais didáticos voltados à iniciação ao violoncelo.

Assim, envio um questionário, a partir do qual poderá manifestar o interesse em participar desta pesquisa. Em caso afirmativo, solicito o preenchimento do questionário e o respectivo envio para o e-mail **cris_reys@hotmail.com**. Após o recebimento destes dados, entrarei novamente em contato para agendarmos uma entrevista, em local e horário adequados à sua disponibilidade. A entrevista, do tipo semi-estruturada, será transcrita e enviada para que o (a) Sr.(a) possa ler e fazer as correções/complementações que julgar necessárias, antes de ser utilizada como fonte de dados para a pesquisa. Será mantido, no trabalho, o anonimato dos professores colaboradores.

Espero que possas participar, tendo em vista a importância de investigações sobre os métodos de iniciação musical ao violoncelo utilizados no Brasil. Desejo que os encontros, para a realização da entrevista, sejam momentos de compartilhamento de experiências, de modo que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento da área.

Agradeço antecipadamente,

Maria Cristiane Deltregia Reys

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

Questionário:

1. Terias interesse e disponibilidade em participar de uma pesquisa sobre “materiais didáticos para iniciação ao violoncelo”? () Sim () Não

2. Há quanto tempo atuas como professor de violoncelo?

() Menos de 2 anos

() Até 5 anos

() Mais de 5 anos

3. Trabalhas com crianças? (Faixa etária até 12 anos)

() Sempre

() Quase sempre

() Raramente

() Nunca

4. Trabalhas com crianças em fase de iniciação?

() Sempre e atualmente

() Quase sempre, mas atualmente não

() Raramente

() Nunca

5. Qual(is) o(s) método(s) que utilizas no trabalho de iniciação de crianças ao violoncelo? Por favor, indique o ou os métodos mais utilizados atualmente em sua prática (não é necessário preencher todos os campos):

MÉTODO(S)	AUTOR(ES)

ANEXO C: Carta de cessão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Mestranda: Maria Cristiane Deltregia Reys

Pesquisadora Responsável: Prof^ª. Dr^ª. Luciane Wilke Freitas Garbosa

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa voltada a materiais didáticos para o ensino de música, de forma totalmente voluntária. Para tanto, gostaria de ouvi-lo (a) a fim de compreender suas percepções acerca dos materiais didáticos mais recorrentes em sua prática, bem como sobre suas necessidades e problemas no processo de iniciação ao violoncelo.

A entrevista, do tipo semi-estruturada, será gravada, transcrita e enviada para que o (a) Sr.(a) possa ler e fazer as correções/complementações que julgar necessárias, antes de ser utilizada como fonte de dados para a pesquisa. Será mantido o anonimato dos professores colaboradores e para tanto o (a) colaborador (a) deve escolher um codinome que será utilizado no texto do trabalho.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Local, dia, mês e ano.

Maria Cristiane Deltregia Reys
Mestranda

ANEXO D: Roteiro de entrevista

Texto:

1. Os objetivos e conteúdos apresentados nos materiais atendem suas necessidades quanto à iniciação das crianças (visando seu desenvolvimento musical)?
2. Em sua opinião quais são os aspectos que os diferentes materiais didáticos visam desenvolver?
3. Como você vê a presença de textos explicativos sobre técnica, postura e conhecimentos musicais em geral? Utiliza estes recursos, quando estão presentes nos materiais?
4. Como vê a presença de atividades lúdicas, de improvisação e composição?
5. Qual sua opinião quanto ao repertório apresentado? É apreciado pelos alunos? Está adequado à sua prática/realidade dos alunos?

Impresso:

6. Como vê a organização do material quanto à sequência de atividades (exercícios técnicos, repertório, etc..)?
7. A organização facilita/permite uma flexibilidade no uso?
8. A apresentação visual parece interferir na motivação? Em sua opinião, qual a importância das ilustrações, quando presentes?

Leituras:

9. Em sua opinião, a linguagem estrangeira interfere de alguma forma no trabalho, representando um problema ou barreira?
10. Como costuma utilizar os materiais? (na sequência proposta pelo autor ou de outra maneira?)
11. Há a necessidade de complementar o ensino com outros recursos ou outros materiais? Que tipos de recursos são estes?
12. Desenvolve algum tipo de atividade em grupo? Que tipo de atividades? Com que frequência?
13. Em sua opinião, os materiais são adequados à realidade (contexto, faixa etária e interesses) de seus alunos?
14. Utiliza de alguma forma, recursos da mídia?
15. Existe algum tipo de preparo para a *performance*?
16. Gostaria de acrescentar algo mais sobre ao uso dos materiais?