



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**Ensino e aprendizagem de violino no Projeto Social Orquestra Experimental
Uberlândia**

Uberlândia, dezembro de 2017.

LILIANE MARIA DIAS

**Ensino e aprendizagem de violino no Projeto Social Orquestra Experimental
Uberlândia**

Monografia apresentada em cumprimento de avaliação da disciplina Pesquisa em Música 3 e TCC do Curso de Graduação em Música – Licenciatura - Violino, da Universidade Federal de Uberlândia, orientada pela professora Maria Cristina Lemes de Souza Costa.

Uberlândia, dezembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores, instrutores, monitores, proponente, coordenador pedagógico e aos alunos do Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia pela oportunidade, pela contribuição e pela participação de cada um, tornando essa pesquisa possível.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria Cristina Lemes de Souza Costa por ter aceitado a proposta, pelos conhecimentos compartilhados, pelas horas de leituras e conversas e pela paciência em realizar essa longa e prazerosa pesquisa.

Agradeço ao professor Klemes César Pires que contribuiu significativamente com esta pesquisa, compartilhando informações sobre a OEU, sobre o Grupo C.E.S.A.R, sobre as escolas tradicionais de violino e por me oportunizar fazer parte da Orquestra Experimental Uberlândia como instrutora, somando à equipe pedagógica.

Aos professores Mábio Duarte e Lília Neves Gonçalves, agradeço por terem lido meu trabalho e por terem aceito fazer parte da banca de defesa dando suas significativas contribuições para a versão final desse trabalho.

Agradeço a Nísia Sales que me ajudou na revisão.

E por fim, não menos importante, agradeço aos meus familiares, Edimônica Dias, Márcio Júnior e Gustavo Dias, pelo apoio e por não me deixarem desistir.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, insere-se no campo da Educação Musical e tem como objetivo geral identificar como se dá o ensino e aprendizagem músico-instrumental no Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia e como objetivos específicos identificar as ações pedagógicas utilizadas no ensino e aprendizagem do violino no Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia; identificar os momentos em que se dão o ensino e aprendizagem músico-instrumental dos alunos do Projeto; identificar quem são os responsáveis pelos processos de ensinar e aprender no Projeto; conhecer a concepção de ensino de música/instrumento dos professores; conhecer o material didático e repertório utilizados na e para a Orquestra e aulas e; investigar como e quando os alunos estudam. A coleta de dados foi feita por meio de observações no período de agosto a dezembro de 2016, nas aulas do Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia (PSOEU), nos ensaios e apresentações da Orquestra Experimental Uberlândia (OEU) e de seus integrantes nos espaços físicos destinados a aulas e ensaios, nos momentos de intervalo, lanche ou descanso. O ensino do instrumento violino no Projeto se deu em aulas coletivas com base nos princípios do Grupo C.E.S.A.R, que por sua vez tem como referência a Educação Suzuki e os fundamentos das escolas tradicionais de violino, em especial a Escola Franco-Belga Russa. O Grupo C.E.S.A.R é composto por toda a equipe pedagógica do PSOEU e promove oficinas e estudos, preparando professores, instrutores e monitores para o ensino de música e do instrumento violino no PSOEU. O Projeto tem como objetivos a inclusão social e a inserção profissional dos alunos. As aulas e as atividades da orquestra seguem princípios firmes de organização e concentração, valorizando a interação social. O referencial teórico dessa pesquisa concentra-se nos princípios da Educação Suzuki (SUZUKI, 1983, 2003 e 2007); em um panorama das escolas tradicionais de violino (TOKESH, 1999; TRINDADE, 2010; WIPRICH, 2014), em especial, da escola Franco-Belga Russa (AMARAL, 2013); e nas modalidades de ensino individual e coletivo do instrumento (TOURINHO, 2007; MONTANDON, 2004), (CRUVINEL, 2004 e ABREU, 2013). Concluiu-se que os resultados obtidos pela orquestra em suas apresentações públicas advêm da unidade de pensamento da equipe pedagógica quanto a princípios, materiais didáticos e ações pedagógicas, ao estímulo e incentivo aos alunos, valorizando-os e dando-lhes a oportunidade de se desenvolverem musicalmente e como cidadãos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de violino; projeto social; orquestra; educação Suzuki; escolas tradicionais de violino.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CCST.....	Centro Comunitário Sal da Terra
CEMCPC.....	Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli
C.E.S.A.R.....	Cultura, Estudo, Saberes do Arco e Ressonâncias
CEST.....	Centro Educacional Sal da Terra
EMSP.....	Escola Municipal Shopping Park
MSDT.....	Missão Sal da Terra
OCG.....	Orquestra Camargo Guarnieri
OEBSPP.....	Orquestra Experimental Bairro Shopping Park
OEU.....	Orquestra Experimental Uberlândia
OJU.....	Orquestra Jovem de Uberlândia
PSOEU.....	Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia
SEF.....	Sequência de Exercícios Fundamentais
SESC.....	Serviço Social do Comércio
UFU.....	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura Organizacional do Projeto Social Orquestra Experimental	
Uberlândia.....	37
Quadro 2: Sistematização das atividades observadas por data, hora, professor/a e local	
.....	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sequência dos Exercícios Fundamentais para violino escrita no quadro da sala	45
Figura 2: “bico da galinha” (^): músculo flexor do polegar “fechado” junto à mão.	46
Figura 3: Posição de descanso	47
Figura 4: Posição dos pés e do corpo	47
Figura 36: Desenho dos pés dos alunos no papel A3	48
Figura 5: “1” – esticar o braço.....	49
Figura 6: “2” – virar o violino de cabeça para baixo.....	49
Figura 7: “3” – violino em cima do ombro	50
Figura 8: “4” – queixo na queixeira	50
Figura 9: <i>Pizzicato</i> voador.....	52
Figura 10: <i>Pizzicato</i> em cada corda – cotovelo baixo e <i>Pizzicato</i> em cada corda – cotovelo alto	52
Figura 11: Movimento dos dedos sobre o tampo do violino	53
Figura 12: Forma dos dedos 23 (dois três) na posição de cavaquinho	53
Figura 13: Posição original, dorso e base do dedo indicador esquerdo	54
Figura 14: Exercícios fundamentais para o arco, escritos no quadro pelo professor	54
Figura 15: Preparação para segurar o arco – 3 dedos.	56
Figura 16: Pegada do arco.....	56
Figura 17: Escorregando o arco até a ponta	57
Figura 18: Aranha	57
Figura 19: Pronar –Horizontal ritmos.....	58
Figura 20: Pronar – arco/vareta no ombro	58
Figura 22: Dedo mínimo - supinação	58
Figura 23: Posição de descanso – mão fechada ao arco.....	59
Figura 24: Polegar do lado contrário ao que estava	59
Figura 25: Pegada após o movimento de todos os dedos.....	60
Figura 26: Sequência de Exercícios Fundamentais arco/violino juntos, escrito pelo professor no quadro	60
Figura 27: Pegada do arco/violino elegante	61
Figura 28: Posição do quadrado.....	61
Figura 21: Gráfico representando a ação das três propriedades do som.....	62
Figura 29: Primeira variação de Brilha, Brilha Estrelinha	62
Figura 30: Segunda variação de Brilha, Brilha Estrelinha	63
Figura 31: Terceira variação de Brilha, Brilha Estrelinha	63
Figura 32: Quinta variação de Brilha, Brilha Estrelinha	63
Figura 33: Quarta variação de Brilha, Brilha Estrelinha	63
Figura 34: Orientações para os Exercícios de Percepção.....	64
Figura 35: Variações de Brilha, Brilha Estrelinha com as sílabas	65
Figura 37: Salas de aula do Centro Educacional Sal da Terra.....	71
Figura 38: Organização dos naipes na orquestra	72
Figura 39: Organização da orquestra no local da apresentação.....	81

Figura 40: Ao fim da apresentação, os alunos saem do local carregando seu instrumento e as estantes.....	82
Figura 41: Ao fim da apresentação, os alunos levam estantes e bancos.....	82
Figura 42: Alunos da professora 1 organizados em ordem de tamanho	83
Figura 43: Fila para o lanche	84
Figura 44: Apresentação da OEU na cidade de Caldas Novas – GO.....	86
Figura 45: Apresentação da OEU no Teatro Municipal junto com a Banda Absurdos	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Construção do tema e objetivos	11
1.2	Trajetória de formação e minha relação com o Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia	12
1.3	Justificativa	14
1.4	Ensino de música em projetos sociais	15
1.5	Estrutura do trabalho	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Educação Suzuki	18
2.2	Escolas de violino.....	23
2.2.1	Algumas Escolas de violino	24
2.2.2	Escola Franco-Belga Russa.....	27
2.3	Modalidades de ensino/aprendizagem	30
2.3.1	Individual	30
2.3.2	Em grupo	31
3	METODOLOGIA	35
3.1	Tipo de pesquisa	35
3.2	Local da pesquisa	35
3.2.1	Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia(PSOEU)	35
3.2.2	Os participantes da pesquisa.....	38
3.3	Coleta de dados	40
3.3.1	As observações	40
3.4	Categorização e análise dos dados.....	42
4	AS AULAS	44
4.1	O método, os conteúdos e o repertório	44
4.2	As ações pedagógicas e o material didático	66
4.3	As interações pessoais.....	70
5	A ORQUESTRA.....	71
5.1	Os ensaios.....	73
5.1.1	Relação do regente com os alunos	76
5.1.2	Hábitos e comportamentos	77
5.1.3	Critério de disposição na orquestra	78
5.1.4	Funções da equipe pedagógica	78
5.1.5	Tocar junto na orquestra	79
5.2	As apresentações	80

5.2.1	Organização.....	81
5.2.2	Concentração	84
5.2.3	Performance.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	97
	ANEXO A – Apostila elaborada pelo Grupo C.E.S.A.R.....	99
	ANEXO B – Evolução e formação da Escola Franco-Belga	105
	ANEXO C – Repertório da Orquestra Experimental Uberlândia (OEU)	106

1 INTRODUÇÃO

1.1 Construção do tema e objetivos

A temática desta pesquisa nasceu das reflexões realizadas durante a minha prática profissional que aconteceu concomitante à minha formação musical. Essas reflexões surgiram a partir de obstáculos e dificuldades relacionadas ao meu próprio aprendizado do violino e ao processo de ensino da execução musical no que se refere especialmente à técnica instrumental e ao desenvolvimento da percepção musical. Junto aos questionamentos e dúvidas, vivenciei momentos de frustração e insatisfação, tanto como violinista quanto como professora, quando não conseguia tocar como eu queria ou fazer com que os alunos aprendessem. Sentia insegurança em relação aos meus próprios conhecimentos e consequentemente nas relações de ensino e aprendizagem com os alunos que eu orientava.

Em 2016, assistindo as apresentações musicais da Orquestra Experimental Bairro Shopping Park¹(OEBSP), hoje intitulada Orquestra Experimental Uberlândia (OEU), em seu terceiro ano de atividades, fiquei muito surpresa e impressionada. Os resultados positivos alcançados em tão pouco tempo naquela orquestra me fizeram perguntar como e o que foi feito para alcançar tais resultados. Seria a sua estruturação física e funcional? Seria a competência dos professores que estão à frente do projeto? Seriam os processos de ensino e aprendizagem? Enfim, acreditava ser uma somatória de todas essas questões e outras que eu ainda não tinha conhecimento e gostaria de investigar.

Assim, foi se ‘estruturando o objetivo geral desta pesquisa em como se dá o ensino e aprendizagem músico-instrumental no Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia (PSOEU). Como objetivos específicos foram estabelecidos: 1) identificar as ações pedagógicas utilizadas no ensino e aprendizagem do violino no Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia; 2) identificar os momentos em que se dão o ensino e aprendizagem músico-instrumental dos alunos do Projeto; 3) identificar quem são os responsáveis pelos processos de ensinar e aprender no Projeto; 4) conhecer a concepção de ensino de música/instrumento dos professores; 5) conhecer o material didático e

¹ Orquestra Experimental Bairro Shopping Park: Iniciado em 2013, pelo proponente Ângelo Marques do Nascimento, como uma extensão do projeto Clara voz. A Orquestra Experimental Bairro Shopping Park trata-se de um experimento por meio do ensino do violino e prática orquestral. Atualmente, é nomeada como Orquestra Experimental Uberlândia devido à sua expansão, agregando alunos fora do bairro Shopping Park.

repertório utilizados na e para a Orquestra e aulas e; 6) investigar como e quando os alunos estudam.

1.2 Trajetória de formação e minha relação com o Projeto Social Orquestra

Experimental Uberlândia

Minha formação musical sistemática iniciou-se em 2005, no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia² (OJU). As aulas de instrumento eram coletivas e eu participava também da prática orquestral. Em 2008, ingressei no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC) de Uberlândia no Curso de Educação Básica no violino, passando a ter aulas individuais do instrumento e aulas de teoria musical. Ainda em 2008, tornei-me membro do Grupo C.E.S.A.R.³, iniciando o processo de pesquisa e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem musical, além da prática de música de câmara com repertório de choros, canções brasileiras e obras orquestrais.

Em 2009, participei da Orquestra Camargo Guarnieri (OCG), por meio de um Projeto de Extensão oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesse Projeto tive a oportunidade de vivenciar músicas mais complexas em sua execução. Em 2011, ingressei como aluna nesta Universidade, no curso de licenciatura em Música. Nesse mesmo ano, ingressei no Curso Técnico em violino no CEMCPC. Em 2012, tornei-me bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciando a realidade do ensino de música em escolas de educação básica, por meio de observações, reflexões, no e sobre esse cotidiano escolar.

Nesses tempos e espaços de vivência fui estimulada pelos professores a exercitar um olhar crítico e questionador sobre o ensino e a aprendizagem musical e do instrumento violino. Também, em paralelo a esse estímulo, já experimentava a prática

²O projeto social “Orquestra Jovem de Uberlândia” foi idealizado pelo professor e maestro Flávio Santos em 2005, na cidade de Uberlândia-MG. Ocorreu no bairro Alvorada com cerca de 150 jovens e crianças, com o objetivo de ensinar instrumentos de cordas (Violino, violoncelo, viola e contrabaixo) para proporcionar, por meio da música, a inclusão social, a acessibilidade cultural e, consequentemente, a inserção profissional.

³C.E.S.A.R (Cultura, Estudo, Saberes do Arco e Ressonâncias) é um grupo composto por alunos e professores do Conservatório e da Universidade Federal de Uberlândia. Com sua origem em maio de 2001, por um trabalho desenvolvido e coordenado pelo professor Klemes César Pires, tem como objetivo primordial o estudo, formação e aplicabilidade do ensino dos instrumentos de arco (violino, viola, violoncelo e contrabaixo). Seus componentes desenvolvem trabalho orientado e voltado para a prática em conjunto, somando-os aos sentimentos da intelectualidade da música. Assim, sempre com renovação periódica de seus componentes, amplia a possibilidade de um canal intermediário, na busca do preparo para inserção profissional.

pedagógica como professora e como instrumentista em outros locais para além da sala de aula, profissionalmente, mesmo que de forma prematura.

Essa prática profissional iniciou-se na OJU, por meio de monitoria, auxiliando o professor de violino e os alunos. Ao integrar o Grupo C.E.S.A.R trabalhei como musicista tocando profissionalmente em eventos de diferentes naturezas – digo profissionalmente por ser uma prática remunerada, mas não pela qualificação. Na OCG vivenciei um ambiente profissional em relação ao comportamento, a seriedade, ao compromisso e desenvolvimento na execução instrumental, elevando o nível técnico-interpretativo de minha performance.

Na medida em que aprendia novos conteúdos, seja no Curso Técnico, seja na Graduação, questionava-me quanto à minha prática docente iniciada na OJU e continuada em outros locais. As dificuldades enfrentadas eram, certamente, fruto da falta de capacitação e experiência. Desse modo, busquei colocar em prática a observação e reflexão do que eu via e vivia.

Guiada pelo desejo de fazer os alunos aprenderem a tocar o instrumento e realizar-me como instrumentista, procurei respostas, soluções e outros caminhos. Em meio a essa busca é que surgiu a oportunidade de iniciar um estágio para formar-me como professora de violino, no ano de 2013, no Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia (PSOEU).

Nesse projeto, passando pelo estágio e seguindo com os cursos de graduação e técnico, foram tornando-se compreensivas para mim todas as fases que enfrentei desde o início da minha prática profissional até o presente momento. No PSOEU aprendi também o que é planejamento de aula; o que é ser dinâmico; o que era didática, estratégia de ensino e metodologia; qual o papel do professor na sala de aula; como conduzir uma aula coletiva, sem perder o controle dos alunos e buscando garantir a aprendizagem de todos; como estimular o aluno; como ensinar a segurar o instrumento e como manuseá-lo; como levar os alunos à concentração e mantê-los interessados no que estava sendo ensinado; o que é o processo cognitivo dos seres humanos; e muitos outros conhecimentos. Passar por esse estágio possibilitou-me crescimento pessoal.

Paralelo ao desenvolvimento desse trabalho no PSOEU, tornei-me professora do CEMCPC, compartilhando esses conhecimentos e experimentando os conteúdos aprendidos. Além disso, expandimos o trabalho do Grupo C.E.S.A.R abraçando novos alunos do CEMCPC e da UFU, atuando diretamente na PSOEU, por meio das oficinas e laboratórios em que se une teoria e prática, além de criar grupos de câmara para atuarem

no meio profissional e para alcançar o desenvolvimento musical por meio dessa prática coletiva.

1.3 Justificativa

Esta pesquisa, ao buscar entender como se dá o ensino e a aprendizagem do violino no Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia, pode contribuir com o campo da educação musical, no que tange à pedagogia do instrumento violino nas modalidades de ensino individual e em grupo, pois busca a reflexão, a crítica e o conhecimento de estratégias de ensino nessas modalidades, bem como da aprendizagem músico-instrumental nas práticas de orquestra dentro de um projeto social.

A prática musical do PSOEU pode possibilitar conhecermos como pode acontecer o ensino coletivo do instrumento violino, por meio de outro ponto de vista além de Paul Rolland⁴ e Shinichi Suzuki⁵, que elaboraram metodologias voltadas ao ensino de instrumento em grupo.

Mesmo conhecendo esse projeto de perto por atuar nele, há o desejo de buscar na literatura conhecimentos que possam contribuir com as práticas realizadas lá, seja por meio de conflitos pelas diferentes opiniões ou pelas concordâncias.

Quanto a pedagogia do violino, a OEU pode oferecer, pela sua prática, conhecimento das escolas de violino⁶, que defendem maneiras diferentes de ensinar e tocar esse instrumento. Seria tradicional ou moderna a forma que se trabalha no PSOEU? Seria uma metodologia própria? Seria uma união de diferentes abordagens resultando em apenas uma?

Quando aparecem os resultados da aprendizagem nesse projeto, acredita-se que surge a reflexão sobre essas práticas de ensinar e aprender música, buscando compreender como elas acontecem. Será por meio das aulas, dos ensaios de naipe e da orquestra? Seria pela convivência no ensino coletivo? Seria pelas estratégias e competência dos professores?

⁴ Paul Rolland: Professor de violino atuante nos Estados Unidos, que criou uma metodologia de Ensino e Aprendizagem coletiva do instrumento violino enfatizando a conscientização dos movimentos corporais.

⁵ Shinichi Suzuki: violinista e professor de violino que desenvolveu um método e uma filosofia para ensinar música para crianças e adultos em grupo. Atuou no Japão no final do século XX.

⁶ Escolas de violino: são maneiras e formas de tocar e ensinar o instrumento violino, que vem sendo seguida e transformada ao longo dos anos.

1.4 Ensino de música em projetos sociais

Os projetos sociais atingem, por meio da música, diferentes objetivos como inclusão social, socialização, construção de conhecimentos musicais e inserção profissional. O projeto Guri⁷, por exemplo, tem como objetivo “[...] resgatar, pelo aprendizado musical, a cidadania de crianças e jovens de baixa renda familiar, transformando a cultura em instrumento de inclusão social” (YING, 2007, p. 28). Já o Instituto Baccarelli⁸ “[...] tem como missão democratizar o acesso a manifestações culturais, oferecendo ensino artístico para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social [...]” (YING, 2007, p. 29).

Essa tarefa de inclusão social consiste em proporcionar, por meio das práticas musicais, uma vivência cultural, histórica, artística e social. Trata-se de possibilitar uma convivência com outras pessoas, trocando experiências e conhecimentos, além de expandir, como consequência, as visões de mundo, abrangendo as possibilidades de profissionalização. Arantes (2015) afirma que “a atividade musical pode se tornar importante na vida dos sujeitos” (p. 29), porque ela permite esse acesso ao mundo exterior de cada indivíduo.

Além da inclusão social, os projetos despertam nos alunos o desejo de seguirem a carreira profissional, mesmo que seja um *hobby*. Arantes (2015) afirma que para os jovens que estudam nesse contexto, “[...] tocar um instrumento ou integrar uma orquestra corresponde à realização de um ‘sonho’ – uma atividade à qual pretendem se dedicar por toda a vida, porém de forma concomitante a uma atividade profissional diversa” (p. 212).

Visto que o público alvo dos projetos sociais são crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e baixa renda torna-se desafiador formar profissionais na área de música, pois há difíceis exigências para alcançar um nível profissional, como, por exemplo, horas e horas de estudo com um bom instrumento musical, ambiente propício, estímulo e disciplina. Nem todos esses jovens possuem esses fatores em seu favor devido às suas condições sócio econômicas que os obrigam a iniciar a vida adulta antes do tempo, começando a trabalhar para ajudar financeiramente em casa.

Diante da realidade desses jovens, os projetos sociais dão a eles a possibilidade de realização dos seus sonhos. Entretanto, faz-se necessário ter esforço para alcançar tal

⁷ Projeto Guri: projeto social criado em 1995, “como a face social da política cultural implantada em São Paulo durante o governo de Mário Covas como governador Estadual” (YING, 2007, p.26).

⁸ Instituto Baccarelli: hoje se estabeleceu juridicamente como ONGs, contudo iniciou como projeto social em uma escola e em 1998, por meio da Lei de Incentivo a Cultura.

objetivo. No trabalho de campo de Arantes (2015), há relatos de jovens que conseguiram seguir carreira profissional na música, mesmo enfrentando dificuldades. Esses jovens afirmam que foi necessária a disciplina para conquistar o sonho profissional.

Os projetos sociais têm como característica as atividades coletivas. Assim, além da inclusão social e da inserção profissional, eles contribuem para a socialização, por causa das relações interpessoais ali vividas. Dessa maneira, os participantes dos projetos constroem sua rede de sociabilidade selecionando aqueles que são mais próximos, com características comuns (ARANTES, 2015). Vivendo essa coletividade, os participantes dos projetos sociais aprendem como estabelecer uma boa convivência a partir do respeito ao próximo, da postura em suas ações, da humildade, empatia, solidariedade, união, companheirismo e amizade. Assim, somam-se a cada individualidade esses valores, transformando-os.

Em relação aos conhecimentos musicais, não existe uma regra que proíba ou delimite quais instrumentos musicais ou métodos um projeto social pode trabalhar ou seguir. Tudo depende dos objetivos, das condições físicas e estruturais e da realidade financeira de cada um. Arantes (20015) relata que no projeto Orquestra Jovem de Uberlândia (OJU), trabalhavam inicialmente com o Método Suzuki e um repertório mais erudito, sendo fiel à partitura; depois migraram para um método próprio desenvolvido pelo maestro, abrangendo músicas populares e improvisações. Já no projeto Gurieno Instituto Baccarelli, de acordo com Ying (2007), ensinam-se diversos instrumentos musicais e com uma metodologia própria.

Enfim, o ensino de música em contextos de projetos sociais vai além de proporcionar conhecimentos musicais, abrindo possibilidade de profissionalização, buscando também transformar a vida dos seus participantes proporcionando vivências em diferentes culturas, formação de identidade, interações com outras pessoas, capacitação para o mercado de trabalho e formação de cidadania.

1.5 Estrutura do trabalho

Esse trabalho foi organizado em seis capítulos: Introdução; Referencial teórico; Metodologia; As aulas; A orquestra e Considerações finais. No primeiro capítulo encontram-se a apresentação do tema desta pesquisa, seus objetivos e sua justificativa. Além disso, há uma breve contextualização sobre a música em projetos sociais.

No segundo capítulo, o referencial teórico aborda os Princípios da Educação Suzuki, um panorama das Escolas tradicionais de violino, dando ênfase à Escola Franco-Belga Russa e o ensino de instrumento nas modalidades individual e em grupo.

No terceiro capítulo, nomeado de metodologia, são apresentados o caminho que se adotou para alcançar os resultados dessa pesquisa; o local e seus participantes e por fim, os procedimentos de coleta, categorização e análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta uma descrição das aulas observadas quanto ao método; aos conteúdos; aos materiais didáticos; ao repertório, às ações pedagógicas e às interações pessoais.

O quinto capítulo refere-se aos ensaios da orquestra, apresentando a relação do regente com os alunos, os comportamentos, os hábitos, as regras e normas, a hierarquia e o tocar juntos na orquestra. Além disso, encontram-se, nesse capítulo, as apresentações da Orquestra, mostrando a organização, a concentração e a performance.

O capítulo 6, destinado às considerações finais, apresenta um resgate de alguns aspectos significativos do trabalho relacionados aos processos de ensino e aprendizagem do violino nas aulas e nas atividades da orquestra, sobre a equipe pedagógica e suas concepções de ensino de música e de violino, e por fim, conclui que os resultados alcançados pelo PSOEU são frutos de um trabalho didático-pedagógico conduzido por uma equipe que mantém a mesma linguagem e os mesmos princípios na condução das aulas e da orquestra. Há uma unidade quanto à orientação técnico-instrumental e um rigor quanto ao comportamento, comprometimento e estudo. Os alunos desenvolvem habilidades de organização, concentração e de performance, favorecendo a aprendizagem musical e futuras inserções profissionais. A valorização do ser humano no projeto, a socialização e o aprendizado musical promovem a autoestima dos alunos estimulando sua participação nas aulas e na orquestra.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Suzuki

A Educação Suzuki foi desenvolvida por Shinichi Suzuki na primeira metade do XX. O surgimento desta Educação está diretamente vinculado à história de vida de seu criador. Constitui-se pelos princípios filosóficos e abordagens pedagógicas como: Educação é amor, Aprendizagem da língua mãe, Educação do talento e o Método Suzuki, em que se encontram os livros intitulados também como Método Suzuki.

Suzuki nasceu em Nagoya, no Japão, no ano de 1898. Conheceu a música instrumental e o instrumento violino ainda pequeno, por meio de seu pai. Contudo, só começou a estudar o instrumento aos 17 anos. Mais tarde, aos 21 anos, mudou-se para Berlim, na Alemanha, sendo instruído por Karl Kingler⁹ (SUZUKI, 1983; SAA, 2003).

Enquanto estudava na Alemanha encontrou dificuldades para aprender a língua daquele país e viveu uma época de desilusão consigo mesmo quanto à execução do instrumento. De volta ao Japão, vivenciou o período da Segunda Guerra Mundial e pós-guerra (SUZUKI, 1983; SAA, 2003), despertando em si o desejo de transformação do mundo por meio de uma educação com amor, com valores e princípios morais, almejando a formação de pessoas melhores e mais íntegras (SUZUKI, 1983).

A partir dessa ideia surge a abordagem metodológica nomeada “Educação é Amor”, em que Suzuki defende que as pessoas ao serem criadas e ensinadas em um ambiente acolhedor, seja dos pais, amigos ou outros familiares, se tornarão, pessoas melhores.

Suzuki acreditava que os pais é quem promoverão a “Educação com Amor”, porque eles conhecem o íntimo da criança e têm amor incondicional por elas (SAA, 2003; SUZUKI, 1983). Além desse sentimento acolhedor, deve haver elogios, críticas construtivas, disciplina, estímulos e a vontade de aprender para se ensinar qualquer coisa.

Refletindo sobre o porquê todas as pessoas conseguem falar a sua linguagem materna, e como isso acontece, Suzuki, concluiu que os caminhos utilizados no processo de aprendizagem de qualquer língua nativa podem, também, levar ao aprendizado de qualquer outro conteúdo, até mesmo da música. Então, considerou que

⁹ Karl Kingler: Aluno de Joseph Joachim absorvendo os conhecimentos e estilo da Escola Húngara. Violista atuante em Berlim.

se todas as pessoas podem aprender a falar a sua língua mãe, então, todas podem aprender qualquer coisa (SAA, 2003).

Assim, se estruturou o “Método da língua mãe” em que os pais aprendem a tocar o instrumento primeiro e depois ensinam seus filhos em casa, corrigindo-os. Suzuki compara essa necessidade com o modo que os pássaros rouxinóis aprendem a cantar, ou seja, aprendendo com o exemplo de seu mestre (SUZUKI, 1983).

Para Suzuki, “todas as crianças podem aprender[...]” (SAA, 2003, p. A25), pois para ele “o talento não é herdado ou inato, mas tem de ser educado e desenvolvido [...]” (1983, p.22). Ou seja, talento não nasce ao acaso, não se trata de um pó mágico, mas sim de habilidades que vão se desenvolvendo com trabalho, dedicação, esforço, disciplina, persistência e vontade (SUZUKI, 1983).

Na Educação do talento, a criança tenta mais e mais vezes, adquirindo disciplina de ouvir incessantemente as músicas, além de estudar diariamente e participar das aulas individuais e em grupo sem faltar na frequência (SAA, 2003).

Fora da sala de aula, no dia-a-dia, as crianças devem ouvir as músicas que estão aprendendo a tocar e outras execuções musicais de forma analítica e consciente. Assim, estará desenvolvendo a memória, a sensibilidade musical e preparando para a leitura musical.

No livro “*Every Child Can*” (SAA, 2003) o Método Suzuki não se refere apenas ao livro elaborado por ele, com instruções sobre as partes do instrumento; como manter e cuidar dele; como segurar o arco e o violino; qual a posição do corpo e dos pés; o movimento do cotovelo em relação às cordas, a forma dos dedos sobre as cordas e uma organização extensa de peças musicais organizadas de acordo com o seu nível técnico-instrumental (SUZUKI, 2007). O Método Suzuki refere ao modo que se ensina o violino desde os aspectos técnicos até ao desenvolvimento musical.

O Método Suzuki é, na prática, a aplicação da Educação Suzuki no ensino do instrumento violino. Geralmente, acontece com as crianças a partir de 2 anos de idade, mas não se restringe a apenas elas, antes de entregar o instrumento, os pais precisam ter aprendido a tocar e as crianças devem ter ouvido as músicas que irão aprender (SUZUKI, 1983; SAA, 2003). Depois disso, segundo Suzuki, começa o ensino das músicas passo a passo seguindo para o próximo estágio somente após dominar o anterior.

As aulas no Método Suzuki organizam-se em individuais e coletivas. Nas aulas individuais as crianças aprendiam aspectos técnicos da música e do instrumento como,

por exemplo, aprender a segurar o arco, o violino, fazer o primeiro som e colocar os dedos sobre as cordas. E nas aulas coletivas visa-se o compartilhamento de experiência entre os alunos, tocando o repertório juntos (TRINDADE, 2010). Os alunos mais avançados tocam para os mais novos, a fim de motivá-los (SAA, 2003).

Ao chegar a suas casas, os pais devem estimular as crianças a estudarem o que aprenderam na aula. Com os pais ensinando seus filhos em casa, as crianças estudando todos os dias as músicas e os professores ensinando corretamente, formam-se, então, o Triângulo Suzuki Equilateral (SAA, p. 2003).

O repertório compõe-se de composições de Suzuki e outras obras de compositores de diferentes períodos como J. S. Bach, F. Händel, W. A. Mozart, J. Haydn, F. Schubert, L.V. Beethoven, R. Schumann, e outros. De acordo com Rosa (2010) e Suzuki (2007), a presença de obras de importantes compositores tinha um objetivo específico em cada volume. No primeiro volume, por exemplo, as músicas Minueto 1, 2 e 3 de J. S. Bach dão a possibilidade de os alunos “terem conhecimento da obra e da vida de um grande compositor, pois, aqui é possível que se faça uma introdução [...] sobre a história da música [...]” (ROSA, 2010, p. 17).

O primeiro volume do livro “Método Suzuki” (2007), por exemplo, tem as músicas nas “tonalidades de Lá, Ré e Sol maior, para estabelecer as tonalidades nos ouvidos dos alunos e contribuir para que toquem afinados” (TRINDADE, 2010, p. 32). Além disso, contribui para a concretização da forma de dedos 23 (lê-se dois três), em que se mantém o dedo médio junto do dedo anular. Ainda no primeiro volume, a partir da música 12 *Etude*, os dedos da mão esquerda passam a ser móveis, movimentando-se para frente, para trás e na diagonal (ROSA, 2010).

Suzuki afirmava que era muito importante ensinar corretamente as crianças a como segurar o arco e o violino, tendo uma boa postura. Por isso, cada criança precisa ter um violino de tamanho adequado. O professor deve atentar-se à produção do som, afinação, postura e musicalidade. Segundo Rosa (2010), o aluno ao segurar o seu instrumento sem deixá-lo cair, ele aprende a cuidar dele e ter orgulho de tocá-lo.

Ao segurar o arco, Suzuki dizia que seria mais eficaz fazer exercícios colocando os dedos num lápis, por exemplo, antes de colocá-los no arco, antecedendo às dificuldades técnicas. Depois, ao encaminhar-se para o arco, colocando o polegar fora

do talão¹⁰, posicionando-o “[...] na parte exterior na direção do dedo médio” (TRINDADE, 2010, p.30).

Quanto ao modo de segurar o violino, “Suzuki introduziu uma posição denominada ‘posição de descanso’: com os pés justapostos, o aluno coloca o violino na zona da queixeira¹¹[...]”. Criou também a “posição dos pés: o pé esquerdo deverá ser colocado aproximadamente 45 graus voltados para a esquerda e para frente, enquanto o direito levemente voltado para a direita” (TRINDADE, 2010, p.25). Essa posição de descanso também é mencionada em tratados sobre como tocar o violino como, por exemplo, encontramos no tratado de Charles-August de Bériot de 1858, fundador da escola Franco-Belga de violino.

Quanto à colocação do instrumento na posição de tocar, a Educação Suzuki afirma que “o violino deverá posicionar-se entre o ombro e o queixo e sem o auxílio da mão esquerda [...]. O violino fica praticamente na posição horizontal paralelamente ao chão” (TRINDADE, 2010, p.27). Esse modo de segurar o violino pode necessitar, ou não, dependendo do aluno, de um auxílio de almofada ou espuma para que haja conforto. Assim, ele conseguirá realizar a “colocação correta dos dedos nas cordas”(TRINDADE, 2010, p.27), pois a mão estará livre para se movimentar.

Suzuki afirma que

“os dedos devem colocar-se perpendicularmente às cordas e ligeiramente afastados entre si, sem tensões e na posição [...]mais natural (2º e 3º dedos encostados). O quarto dedo só é introduzido mais tarde, mas deve sempre ficar sobre a escala do violino” (TRINDADE, 2010, p. 28).

De acordo com Rosa (2010), a movimentação dos dedos é bastante explorada no terceiro volume do livro “Método Suzuki” (2007), em que há variações de tonalidades. Para auxiliar na afinação das notas, quando colocar os dedos sobre as cordas, é permitido o uso de marcas no espelho¹² do violino (TRINDADE, 2010).

No Método Suzuki, a leitura musical inicia-se a partir do quarto volume do livro “Método Suzuki”, porque “[...]a memória da criança, [a] sensibilidade musical e [as] capacidades de execução deveriam ter sido suficientemente trabalhadas. Problemas de

¹⁰ Talão: É o lugar do arco em que se coloca uma das extremidades da crina. É também nomeado por “noz”. Nesse local, encontra-se também o parafuso, utilizado para esticar e afrouxar a crina quando tocar o instrumento.

¹¹ Queixeira: Peça localizada no lado esquerdo-central do violino, usado para apoiar a ponta do queixo. Em algumas concepções, apoiam-se a bochecha.

¹² Espelho: Parte do violino em que posicionam os dedos sobre as cordas.

postura e forma de pegar no arco devem ter sido resolvidos e a sua atenção estar livre[...]”(STARR, 2000, p.15 apud TRINDADE, 2010, p.21). Encontramos ainda no quarto volume “o Concerto de Vivaldi em Lá menor”, em que “deverá ser introduzido o vibrato¹³, a leitura e as mudanças de posição já abordadas no Concerto de Seitz deste mesmo volume” (STARR,2000, apud TRINDADE, 2010, p.31).

Segundo Rosa (2010), no segundo volume do livro “Método Suzuki” há a exploração do uso do arco buscando o desenvolvimento musical dos alunos. Já no terceiro volume há a exploração de outras tonalidades e músicas de níveis mais avançadas. No quarto volume, assim como Trindade (2010), há o trabalho das mudanças de posições, finalizando com exercícios para realizar o trinado. E por fim, no quinto volume há a presença de Concertos para violinos em um nível bem mais alto, visando o início da formação de um solista.

Os conteúdos técnicos mais avançados como golpes de arco e mudança de posição também contam com orientações de Suzuki. Ele aconselha que os golpes de arco “podem ser praticados colocando a mão esquerda no corpo do violino e não no braço do violino” (TRINDADE, 2010, p. 30), pois assim o aluno terá a liberdade e independência de trabalhar apenas com o arco. Quanto ao estudo das mudanças de posição, pode ser realizado

“utilizando uma escala numa ou duas oitavas para que os alunos compreendam e sintam a colocação dos dedos numa nova posição, assim como utilizando peças antigas transpostas para posições avançadas. [...] Inicialmente a mudança será feita com glissando¹⁴, posteriormente em silêncio” (TRINDADE, 2010, p. 31).

Muitos estudiosos, músicos e curiosos foram à busca de compreender e ver de perto os resultados alcançados pelos alunos de Shinichi Suzuki. Trindade (2010), por exemplo, afirma que Suzuki recebeu influências de “teorias da Psicologia, Filosofia e de outros pedagogos musicais” (p. 16). Afirma ainda que a Educação Suzuki possui características do Behaviorismo – teorias desenvolvidas por John Lock(1632-1704) – e da teoria do desenvolvimento cognitivo – desenvolvida por Piaget (1896-1980). Além desses, a autora identifica semelhanças na filosofia de Suzuki com os pedagogos

¹³ Vibrato: técnica da mão esquerda para oscilar o som dando mais brilho e sensibilidade musical.

¹⁴Glissando: resultado sonoro do movimento de deslizar os dedos sobre as cordas.

musicais Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) e Zoltan Kodály (1882-1967)(TRINDADE, 2010, p.16-17).

Em relação ao resultado sonoro dos alunos da Educação Suzuki, afirma-se que eles tocam com uma sonoridade áspera e firme (STARR, 2000 apud TRINDADE, 2010). Junto a essa sonoridade, está a sensibilidade musical dos alunos, fruto do incessante trabalho auditivo.

Algumas filosofias de Suzuki não tiveram uma aceitação unânime. As críticas proferidas à Educação Suzuki direcionam-se ao ensino dos pais antes do ensino às crianças e a crença no desenvolvimento da aprendizagem de todas as crianças. Alguns acreditam que o aluno traz consigo aptidões inatas, não sendo capaz de desenvolver outras habilidades (MARTENS, 2005 apud TRINDADE, 2010).

Suzuki liderou seu trabalho até próximo a sua morte, formando outros professores por meio das Associações Suzuki, credenciando aqueles que estavam interessados em aprender a Educação Suzuki pelo Japão e pelo exterior. Sobre a aplicação do Método Suzuki pelo mundo, alguns criticam que “após o método ter sido adotado e adaptado ao sistema educacional Americano, por exemplo, ocorreram alguns problemas inerentes à má aplicação do método e às diferenças culturais entre o Oriente e o Ocidente” (TRINDADE, 2010, p.37).

De acordo com a Associação Suzuki das Américas (2003), todas as informações de como ensinar as músicas dos livros Métodos Suzuki, em seus 10 volumes, foram definidas e estabelecidas pelo próprio Shinichi Suzuki.

2.2 Escolas de violino

O instrumento violino surgiu, no modelo que conhecemos atualmente, no século XVII, segundo Paulinyi (2010). Sua prática e ensino se propagaram por todo o mundo, formando violinistas em toda parte. Ao longo dos anos, o instrumento sofreu alterações em sua estrutura, mudando também a técnica utilizada em sua execução. Isso foi possível, segundo Bosísio e Lavigne (1999), porque surgiu o gramofone (1887), permitindo realizar gravações do instrumento, percebendo assim as necessidades a serem melhoradas, principalmente as do arco.

É importante esclarecer que o termo Escola não é tratado aqui como uma instituição, mas, como afirma Paulinyi (2010), trata-se de ideias compartilhadas pelos mesmos professores e alunos. É, também, “[...] uma combinação de dois elementos: o

método (técnica) de como se toca violino e a filosofia geral de fazer música” (RODRIGUES, 2009, p. 3 apud WIPRICH, 2014, p. 29).

O próximo subitem traz um panorama geral das escolas de violino e o segundo subitem apresenta com mais detalhes as características da escola Franco-Belga Russa por ser a Escola de referência no trabalho do PSOEU, local onde se deu a coleta de dados desta pesquisa.

2.2.1 Algumas Escolas de violino

De acordo com Tokeshi (1999) e Wiprich (2014), a Escola Italiana foi o berço dos violinistas no século XVII e XVIII, pois era a referência na Europa. Sua influência quanto ao estilo musical vinha de Arcangelo Corelli (1653-1713), o representante da escola que se desenvolvia ali, pelo seu modo de tocar e suas composições.

Corelli e seus contemporâneos não se preocuparam em registrar como acontecia o ensino e a prática do violino, afirma Tokeshi (1999). Contudo, foi passado para os seus alunos esse conhecimento, impedindo que os estilos se perdessem ao longo dos anos. Mais tarde, de acordo com Paulinyi (2010), dois dos alunos de Corelli, Francesco Geminiani (1687-1762) e Giovanni Battista Somis (1686-1763), levaram adiante os conhecimentos e ideias de seu mestre, deixando registros por meio de um Tratado.

Na Alemanha, o violinista e compositor Heinrich Ignaz Franz Von Biber (1644-1704) influenciou gerações com o seu modo de tocar e de interpretar suas obras. Contudo, segundo Wiprich (2014), “[...] não podemos afirmar que Biber foi responsável por dar início a uma escola alemã de violino” (p. 29). Considera-se então como fundador da Escola Alemã, o violinista Franz Benda (1709-1786), porque teve o seu estilo de tocar seguido por Christian Cannabich (1731-1798), Carl Ditters Von Dittersdorf (1739-1799), Karl Haack (1751-1819), Franz Eck (1774-1804), Karl Möser (1774-1851), Ludwig Maurer (1789-1878), Johann Wenzel Kalliwoda (1801-1866) e Louis Spohr (1784-1859) (WIPRICH, 2014).

Stamitz e Leopold Mozart (1719-1787) são considerados, de acordo com Garcia (2016), importantes influenciadores da Escola Alemã de violino, após Benda. De acordo com Paulinyi (2010), L. Mozart escreveu um importante tratado apresentando a maneira como os alemães tocavam, especialmente no que se refere à técnica e visão musical.

Spohr junto com Joseph Böhm (1795-1876) influenciaram, de acordo com Wiprich (2014), a Escola Alemã e transmitiram aos seus alunos Ferdinand David (1810-1873), Jakob Dont (1815-1888), Joseph Hellmesberger (1800-1873) e Joseph Joachim

(1831-1907) o estilo alemão. Böhm também foi o responsável por formar a primeira classe em Viena, no século XIX, dando origem a Escola Húngara (GARCIA, 2016).

Enquanto isso, a Escola francesa buscava, segundo Garcia (2016), um resultado sonoro mais cantado, explorando as possibilidades de tocar com o arco, na busca desse desejado som. Entre os importantes violinistas estão Jean-Marie Leclair (1697-1764), Francesco Maria Veracini (1690-1768) e Michele Mascitti (1643-1729) (GARCIA, 2016).

Leclair foi considerado “como o pioneiro do novo estilo francês” (WIPRICH, 2014, p. 34). Mas, seu estilo não deixou de receber influências italianas como a de Pietro Antonio Locatelli (1695-1764).

Na mesma época deparavam com um novo modelo de violino (o que está presente até os dias atuais) com novas características como as “cordas mais grossas, braço mais comprido e anguloso, barra harmônica e alma mais grossa, desenho diferente do cavalete” e o arco Tourtle, em que a madeira do arco passa a ser côncava ao invés de convexa, desafiando a todos os professores do instrumento a desenvolver novas técnicas de execução (PAULINYI, 2010). Esse novo instrumento foi explorado ao ápice por Paganini que experimentou todas as possibilidades de tocá-lo (GARCIA, 2016). Apesar de sua influência ter sido intensa, “(...) não se pode considerá-lo fundador de uma escola pelo simples fato de ele não ter tido alunos (...)” (PAULINYI, 2010, p. 34).

Todas as Escolas derivaram da Escola Italiana (TOKESHI, 1999), surgindo, por meio de algumas alterações no modo de segurar o violino, na produção do som, no modo de segurar o arco, no modo de realizar os golpes de arco ou interpretar uma obra criando suas próprias características e identidades. Por serem países próximos, foi possível estabelecer um intercâmbio entre os violinistas de diferentes nacionalidades, oportunizando o compartilhamento desses estilos e visões musicais (PAULINYI, 2010).

Com a influência de Paganini e o novo modelo do violino outras escolas surgiram. Giovanni Battista Viotti (1755-1824), aluno de Gaetano Pugnani (1731-1798), foi um desses que recebeu a influência de Paganini e buscou, a partir das alterações do instrumento, explorar novas sonoridades, novas técnicas e novas interpretações. Viotti desenvolveu um novo estilo e técnica do instrumento, além da importância das suas composições, sendo considerado o fundador da Escola Moderna Francesa (WIPRICH, 2014).

Viotti transmitiu aos seus alunos Pierre Rode (1774-1830) e Pierre Baillot (1771-1842) a pedagogia desenvolvida por ele. Rode e Baillot, junto com Rodolpho

Kreutzer (1766-1831) foram alguns dos fundadores do Conservatório de Paris, e escreveram, de acordo com Wiprich (2014), um Tratado apresentando qual a metodologia que seria aplicada. Baillot, entre os três (Rode, Kreutzer e Baillot), foi o responsável por levar essa nova fase da Escola Moderna Francesa adiante, atualizando e criando, mais tarde, um novo Tratado (WIPRICH, 2014).

Com a criação do Conservatório de Paris, o intercâmbio se tornou ainda mais intenso. Os professores de outros Conservatórios também passavam por ali absorvendo o que encontravam. Como foi o caso de Charles-August Bériot (1802-1870), um dos alunos de Baillot. Bériot foi o principal professor do Conservatório de Bruxelas na Bélgica. Alguns autores, segundo Paulinyi (2010), consideram Bériot o fundador da Escola Franco-Belga.

A influência da Escola Franco-Belga atingiu violinistas de 1840 à 1920, dentre eles estão Charles Dancla (1817-1907), Jacques Féréol Mazas (1782-1849), Henri Vieuxtemps (1820-1881), Lambert Massart (1811-1892), François Prume (1816-1849), Hubert Leonard (1819-1890), Martin Pierre Marsick (1847-1924), Henryk Wieniawski (1835-1880), Ovide Musin (1854-1929), César Thomson (1857-1931), Eugéné Ysaÿe (1858-1931), Mathieu Crickboom (1871-1947), Jacques Thibaud (1880-1953), Alfred Loewenguth (1911-1983), Ginette Neveu (1919-1949), Arthur Grumiaux (1921-1986), Christian Ferras (1933-1982), Yehudi Menuhin (1916-1999), Isaac Stern (1920-2001), Pinchas Zukerman (1948) e Itzhak Perlman (1945) (GARCIA, 2016).

A Escola Húngara seguia o estilo da Escola Alemã que foi depois, mudado por Carl Flesch. Da Escola Húngara colheram-se como frutos os violinistas Joseph Joachim (que depois da Escola Alemã foi para a Escola Húngara), Leopold Auer (1845-1930), Carl Flesch (1873-1944), Tivadar Nachez (1859-1930) e Jenó Hubay (1858-1937). Abrangeu também violinistas de outras nacionalidades como Joseph Hellmesberger e Jakob Dont, que também estudaram na Escola Alemã; Heinrich Wilhelm Ernst (1812-1865), Ferdinand Laub (1832-1875), Franz Kneisel (1865-1926) e Karl Kingler (1879-1971) (GARCIA, 2016).

A Escola Tcheca (Séculos XIX-XX) teve como fundador, segundo Garcia (2016), Otakar Sevcík (1845-1934). Este desenvolveu um amplo material com exercícios voltados para a mão esquerda e para a mão direita do violino. Segundo Wiprich (2010), esses exercícios “[...] têm papel importante na formação violinística atualmente e compõem o material de estudo em diferentes universidades (2010, p. 78).

A Escola Russa foi desenvolvida por Leopold Auer, que segundo Berbert (2017), escreveu o “[...] mais antigo e o menor dos tratados modernos do instrumento [...]”, que contém uma “[...] compilação de ideias e opiniões resultantes da experiência de Auer como performer e professor de violino [...]” (p. 25).

Por meio dessa relação de Flesch e Rostal, surgiu a Escola Franco-Belga Russa– Russa por mesclar ideias da Escola Russa junto à Franco-Belga, segundo Bosísio e Lavigne (1999) – defendendo, segundo Garcia (2016), “[...] outra forma de segurar o arco, mencionando e preocupando com a naturalidade do corpo e relaxamento” (2016, s/p). Foi nessa Escola que se buscou associar o ensino do instrumento violino com a fisiologia do corpo, como podemos encontrar no Tratado escrito por Carl Flesch.

Ivan Galamian (1903-1981) criou a Escola Americana no século XX. Aluno de Leopold Auer e Lucian Capet trouxe em si os princípios da Escola Russa e Francesa. Quando se mudou para os Estados Unidos, lecionou em 1946 na *Juilliard School*. Escreveu dois importantes tratados sobre como ensinar violino e sobre interpretação. Entre seus alunos estão os famosos violinistas Itzhak Perlman e Pinchas Zukerman.

2.2.2 Escola Franco-Belga Russa

A Escola Franco-Belga Russa tem como precursor, segundo Garcia (2016), Carl Flesch, junto com o seu discípulo, Max Rostal. De acordo com Amaral (2013), Flesch e Rostal inovaram a Escola Alemã, pois desenvolveram uma maneira de tocar, ensinar e aprender a tocar violino usando o corpo a favor, juntamente com os princípios da Escola Franco-Belga de Charles-August de Bériot (AMARAL, 2013).

Dentre os princípios de Flesch e Rostal encontramos algumas definições sobre como segurar o arco, como segurar o violino, como produzir o som, como estudar, como realizar os golpes de arco, como estudar as escalas, como desenvolver a técnica de mão esquerda e mão direita, e outros assuntos relacionados ao desenvolvimento músico-instrumental do violino.

Carl Flesch era húngaro, de origem judia, formado em Viena e em Paris, mas se tornou um representante da escola alemã. Segundo Amaral (2013), “a principal crítica de Carl Flesch em relação à escola antiga alemã diz respeito, justamente, à técnica de arco, e mais especificamente, a um mau costume de se manter o cotovelo direito sempre baixo, próximo ao corpo (FLESCH, c2000,p. 35 apud AMARAL, 2013, p. 13). Afirma ainda que “para Flesch, os frutos da escola de Berlim eram insignificantes como

executante se professores, e estavam geralmente confinados ao conceito de um punho ‘solto’ e um braço direito rígido, o que resultava numa produção sonora inadequada” (FLESch, 1956, p. 3 apud AMARAL, 2013, p. 13).

A partir de então, Flesch buscou, segundo Bosísio e Lavigne (1999), outra forma de ensinar o instrumento sem negligenciar a postura do corpo, baseando-se ainda na Escola Alemã antiga, na Escola Franco-Belga e na Escola Russa. Assim surgiu uma nova escola de violino, a Franco-Belga Russa. Os princípios que norteiam essa escola foram registrados em seus dois volumes do Tratado sobre a Arte de Tocar violino (1960).

Sobre a posição dos pés, segundo Amaral (2013), Flesch fala de três modos de se posicionar:

a) com os calcanhares praticamente juntos, formando um ângulo reto (aproximadamente noventa graus) entre os pés - o que seria uma posição inadequada por promover uma base de apoio muito pequena para o tronco, inibindo a liberdade de movimento do corpo; b) com os pés levemente afastados, mantendo-se um deles à frente do outro - que seria preferível à primeira posição, mas ainda possuiria problemas, uma vez que a parte superior do corpo sofreria uma rotação, podendo prejudicar a relação entre o executante e a plateia ou sua estante de música, além de causar prejuízos no corpo, mais especificamente à região pélvica e às pernas, devido à rotação da bacia e à distribuição desigual do peso do corpo entre as duas pernas, e por último; c) com as pernas levemente afastadas, mantendo-se um ângulo ligeiramente agudo (aproximadamente quarenta e cinco graus) entre os pés, porém de maneira simétrica, o que, para ele, seria a melhor postura adotada, dando ao instrumentista uma base mais ampla e firme, sem impedir a liberdade de movimentos da parte superior do corpo (FLESch, c2000, p. 3 apud AMARAL, 2013, p.38).

Sobre a posição de cabeça, Flesch, de acordo com Amaral (2013) afirma que

Mantendo-se a cabeça reta, não recebemos primariamente o som diretamente em nosso ouvido [...]. Quanto mais nosso ouvido se aproxima do violino, mais o som se torna forte e mais subjetivo [...]. Quanto mais afastado está o nosso ouvido do violino, mais crítico é o nosso julgamento do nosso som, e mais claramente nós ouvimos suas imperfeições [...]. Eu sou, portanto, a favor da posição reta da cabeça quando se pratica, e da suspensão de qualquer ‘controle’ ao se fazer música (FLESch, c2000, p. 4 apud AMARAL, 2013, p. 38).

Sobre a posição do instrumento, Flesch sugere colocar “[...] sobre a clavícula, e até certo ponto sobre o ombro esquerdo, mantido no seu lugar pela porção esquerda da mandíbula, e apenas (ligeiramente) apoiado pela mão esquerda” (FLESCH, c 2000, p. 3 apud AMARAL, 2013, p. 39).

A posição errada do instrumento, segundo Amaral (2013), afeta a condução do arco, prejudicando o paralelismo¹⁵. O autor ainda afirma que, segundo Rostal, a posição sentada pode ser feita de duas formas: “a primeira, sobre o canto direito da cadeira e com o pé direito um pouco recuado e apoiado sobre seus artelhos [tornozelos]; e a segunda, com o tronco encostado no apoio da cadeira e dos dois pés levemente aproximados entre si, inteiramente apoiados sobre o chão” (AMARAL, 2013, p. 39).

Além disso, o músico deve virar levemente o lado direito do corpo, para que o instrumento fique voltado à partitura e deixar o corpo ficar em repouso sobre a pelves (AMARAL, 2013). De acordo com Amaral “Rostal (1993, p. 24) lembra que, para se tocar nas posições mais altas, o polegar da mão esquerda não deve perder o contato com o braço do instrumento, pois isso acarreta na sustentação do instrumento unicamente pela pressão do queixo sobre este” (2013, p.41).

Sobre a maneira de segurar o arco, Amaral (2013) faz um levantamento de três diferentes escolas:

a) na escola alemã antiga o indicador mantém contato com a vareta do arco através da sua última falange (falange distal), e todos os dedos formam um ângulo praticamente reto em relação ao arco. Quase não há pronação do antebraço; b) na escola franco-belga, o indicador toca a vareta através da sua segunda falange (falange medial), permanecendo relativamente afastado dos outros dedos. Há uma pequena pronação do antebraço; c) na escola russa, o dedo indicador mantém maior contato com a vareta do arco, tocando-a com a segunda falange. Os dedos permanecem em extensão parcial, próximos entre si, e formando um ângulo bem mais agudo em relação à vareta do arco. O antebraço sofre pronação acentuada, e o dedo mínimo só encosta na vareta quando se utiliza a região inferior do arco (AMARAL, 2013, p. 45-46)

Rostal, (apud Amaral, 2013), sugere que se use a segunda falange do dedo indicador, deixe os dedos médio e anular próximos, o dedo mínimo curvado sobre a vareta e o polegar em oposição a todos eles no rumo do indicador e dedo médio.

¹⁵ Paralelismo: “O arco deve seguir seu curso, mantendo uma linha absolutamente paralela com a do cavalete, desde o talão até a ponta. Esta regra é da mais alta importância sob o ponto de vista da qualidade de som” (CAPET, 1929, p. 11 apud BOSÍSIO e LA VIGNE, 1999, p. 17).

Sobre segurar o violino, Rostal afirma que se pode usar a espaleira para quem precisa. Ele também afirma que não deve levantar o ombro esquerdo. Rostal defende a necessidade de realizar uma leve torção do antebraço (p. 40). Esses foram alguns dos princípios da Escola Franco-Belga Russa de Carl Flesch e Max Rostal.

2.3 Modalidades de ensino/aprendizagem

2.3.1 Individual

O ensino individual, também chamado como ensino tutorial, está presente em escolas especializadas e em Conservatórios, sendo, em alguns casos, a preferência de alguns educadores (TOURINHO, 2007). Essa modalidade se caracteriza pelo ensino exclusivo ao aluno.

Ao direcionar o ensino a uma única pessoa, acredita-se que alcançará uma qualidade na transmissão de conhecimento, pois estará focada em resolver as dificuldades e necessidades específicas dela (TOURINHO, 2007). Contudo, impede que outros meios de aprendizagem ocorram, como acontece na modalidade de ensino em grupo, em que os alunos aprendem com os seus colegas, por exemplo.

O ensino individual atende também poucos alunos diferentemente do ensino em grupo. Nessa modalidade individual, surge, conseqüentemente, uma seleção daqueles que mais se desenvolverem, separando-os dos que possuem dificuldades, pois ficam claros os seus desenvolvimentos por causa da proximidade entre professor e aluno (TOURINHO, 2007).

Apesar do ensino individual não promover uma socialização mais ampla, a troca de conhecimentos e experiências com seus pares, no caso dos alunos, e a prática musical coletiva, ele permite que o professor leve o seu aluno a um patamar maior, porque pode trabalhar técnicas específicas, repertório específico e estratégias voltadas a resolução de dúvidas e dificuldades dele.

Os professores dessa modalidade utilizam mais o método de imitação, que é um meio natural de aprendizagem (TOURINHO, 2007). Contudo, nem todos os educadores dessa modalidade se preocupam em conscientizar os seus alunos, guiando-os apenas à reprodução. Assim, aqueles que não conseguem realizar essa reprodução eficientemente, são, infelizmente, considerados sem talento ou habilidade.

Na área violinística há, por exemplo, o modo de ensino de Joseph Joachim, em que ele não levava os seus alunos a raciocinar sobre o que deveria ser feito, mas fazia-os

repetir os seus gestos e ações. Já o professor Carl Flesch “[...] lecionava de uma maneira científica, analisando, separando, eliminando, deduzindo e esclarecendo todos aqueles pontos que, hoje em dia, se entende como o conhecimento básico violinístico” (AMARAL, 2013, p.50).

O ensino individual é considerado uma modalidade tradicional, pois transcendeu a décadas e até mesmo séculos. Atualmente, vem perdendo espaço nas escolas por ser mais caro, e, por não atender a grandes demandas. A modalidade de ensino em grupo tem conseguido muitas defesas na literatura, em congressos e conferências, sendo considerada mais eficiente e mais produtiva.

Na área violinística, a modalidade que esteve presente, até mesmo antes da fundação das escolas tradicionais (Alemã, Franco-Belga, Italiana, Russa, Francesa e outras), é a de ensino individual. A partir do século XX, surgiram novas propostas para o ensino coletivo do instrumento violino com Schinichi Suzuki e Paul Rolland.

2.3.2 Em grupo

Pesquisas têm sido realizadas sobre o ensino de instrumento em grupo – (CRUVINEL, 2004); (TOURINHO, 2007), (YING, 2007); (MONTANDON, 2004); (ABREU, 2013) – revelando aspectos positivos e negativos; estratégias de ensino, habilidades e competências do professor e o repertório que se agregam ao processo.

Sobre os termos ensino de instrumento em grupo e ensino de instrumento coletivo, Montandon afirma que “[...] são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo”(2004, s/n). Assim, fica a critério do autor a escolha do termo atendendo as suas particularidades.

A modalidade de ensino de instrumento em grupo se caracteriza por reunir mais de uma pessoa para realizar uma mesma atividade. Por dispor de características diferentes, dificuldades específicas, opiniões divergentes e personalidades distintas reunidas em uma sala de aula, exigem do professor o domínio de dinâmica, conhecimentos, convicção e experiências para saber conduzir e atingir seus objetivos com a turma.

Além disso, ele precisa se preparar para atuar nessa modalidade, dominando metodologias que foram desenvolvidas para auxiliá-lo como o Método Jaffé e a Educação Suzuki, por exemplo; sendo criativo, para explorar a situação coletiva e promover a aprendizagem.

Essa modalidade de ensino de instrumento em grupo é defendida por alguns autores como mais eficaz do que a modalidade de ensino de instrumento individual. Cada um deles defende um ponto de vista, como, Cruvinel (2004), por exemplo, que afirma ser um caminho mais rápido para se alcançar um resultado musical, além de ser mais motivadora para os alunos. Já Ying (2007), percebe que é um modo de ensino e aprendizagem mais diversificado porque atende diferentes pessoas de diferentes locais de ensino.

Em contraposição, há a preocupação em ensinar todas as pessoas sem atendê-las individualmente, por exemplo, garantindo a aprendizagem de todas. Para ajudar a encontrar um caminho para não individualizar, Tourinho (2007), afirma que em sua prática pedagógica buscou, como estratégia de ensino, o ato de atender as dificuldades individuais no grupo de forma compartilhada, evitando interromper a aula.

Outro caminho possível seria “trazer” a dificuldade individual para trabalhá-la coletivamente por meio de alguma atividade ou dinâmica, sem colocar ninguém em destaque. Mas, para realizar essa estratégia, o professor tem que ter a habilidade de observar a todos em uma visão periférica.

Novamente, retomamos a importância das qualidades que devem estar presentes no professor. Montandon (2004) afirma que

[...] Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser consequência e não determinante evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido (MONTANDON, 2004, s/p).

A citação nos induz a refletir e compreender sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. Ao encontrarmos essas respostas saberemos definir o que e como aplicar os conteúdos nas aulas, sendo enfim uma consequência. É essa consciência do que fazer, o porquê fazer e como fazer é que se torna uma consequência.

O professor, ainda fica preparado para mudar de estratégia quando o caminho da aula começa a seguir outro rumo. Além disso, ele precisa, de acordo com Tourinho (2004), ter em mente três fatores:

1) todos aprendem a tocar um instrumento. (...); 2) acreditar que todos aprendem com todos. O professor é modelo, quem toca com facilidade, enquanto que os demais colegas atuam como espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo. Assim é possível observar/comparar/avaliar a si mesmo sem necessidades de intervenções verbais explícitas. 3) o ritmo da aula, que é planejada e direcionada para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração (...). (TOURINHO, 2004, s/p).

O ensino de instrumento em grupo permite que os alunos comuniquem entre si, trocando experiências, opiniões e ideias. Além disso, durante a aula, conseguem perceber uns nos outros as facilidades, as dificuldades, as admirações, os repúdios, e outras sensibilidades que influenciam na aprendizagem, na motivação e na socialização (CRUVINEL, 2004).

Por meio dessa modalidade, o professor tem a oportunidade de ensinar além dos conhecimentos musicais, compartilhando valores morais e éticos, conhecimentos interdisciplinares, e lições de vida. A sala de aula torna-se um pedaço do meio social, onde tecem uma rede de sociabilidade (ARANTES, 2015).

O professor, também precisa tocar com facilidade para dar aula, seja em grupo ou individual. Tourinho (2004) afirma que “[...] no ensino coletivo, como no tutorial, o professor corrige e incentiva muitas vezes demonstrando com o instrumento em vez de falar” (s/p). Observe que o professor incentiva e corrige usando o seu instrumento.

Na modalidade de ensino de instrumento em grupo, além de definir os conteúdos e as estratégias, é preciso definir o repertório. Porém, as músicas desenvolvidas no ensino individual podem ser as mesmas no ensino em grupo. O que irá diferenciar é o como serão ensinadas. Schinichi Suzuki, por exemplo, ensinava aos seus alunos as músicas selecionadas por ele mesmo e contidas nos seus 10 volumes do ‘Método Suzuki’, nas aulas individuais e nas aulas coletivas (SUZUKI, 1983), com abordagens e focos específicos.

Alguns métodos são mais utilizados do que outros nas aulas de instrumento em grupo como o “Método Suzuki”, o Método Jaffé; Action in Strings Playing de P. Rolland e Mutschler (YING, 2007). Em algumas escolas específicas ou em Conservatórios, os professores elaboram uma coletânea de músicas populares e folclóricas para atender aos objetivos traçados.

Mesmo que autores afirmem que a modalidade de ensino em grupo seja mais eficiente, não se pode desprezar ou desvalorizar o ensino individual. Cabe, na verdade, relacionar um com o outro buscando alcançar maiores patamares de evolução musical e

instrumental, como o japonês Schinichi Suzuki proporcionou ao criar a Educação Suzuki.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa, pela sua abordagem, caracteriza-se como qualitativa e insere-se no campo da educação musical. Têm-se na abordagem qualitativa a possibilidade de compreender um grupo social, sua organização, suas ações nas situações reais em que elas se dão. Além disso, pode-se investigar e perceber o que se passa por meio das atitudes e concepções, para além do que é dito. Seu foco está nas relações e ações dos seres humanos em determinado contexto. Para Minayo, a pesquisa qualitativa trabalha com processos e fenômenos, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32).

Para conhecer e entender como se dá o ensino e a aprendizagem músico-instrumental no Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia foi fundamental o envolvimento da pesquisadora presente no campo de estudo, observando as aulas, os ensaios e as apresentações, os espaços e as pessoas envolvidas no Projeto. Buscou-se, por meio desta interação com os participantes, dar-lhes voz a partir de conversas informais ouvindo seus comentários e interações durante as aulas, ensaios e apresentações.

Como a pesquisadora conhecia o PSOEU desde sua criação e fazia parte dele como instrutora foi importante aguçar a percepção para estranhar o que já era comum e conhecido, buscando exercitar um olhar para as atitudes e expressões, os silêncios ou ausências que podiam contar muito sobre aquelas pessoas e suas aprendizagens no Projeto. Assim, como pesquisadora, coloquei-me na posição de observadora curiosa e questionadora.

3.2 Local da pesquisa

3.2.1 Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia (PSOEU)

O Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia (PSOEU) foi criado em 2013 iniciando suas atividades por meio de aulas de violino para um grupo de vinte e duas crianças e pré-adolescentes. As aulas aconteciam na Escola Municipal Shopping Park (EMSP), às sextas-feiras de manhã e à tarde.

No ano seguinte, em 2014, iniciaram-se os trabalhos de formação de orquestra, propriamente dita, com ensaio de repertório. Além disso, foram oferecidas vagas para

aulas de violoncelo. Os ensaios da Orquestra aconteciam aos sábados com duração de 3 horas. Nesse período houve um aumento significativo na quantidade de alunos que se inscreveram no Projeto, contando com sessenta participantes. Essa ampliação no número de alunos trouxe como consequência problemas de espaço físico para realização das aulas.

O Projeto contava com o patrocínio do Hospital Santa Clara¹⁶(HSC) desde sua criação. A partir de então, firmou-se novas parcerias com o apoio e patrocínio do grupo religioso Missão Sal da Terra¹⁷ (MSDT), buscando ampliar os espaços para aulas e ensaios. Este novo apoio cedeu outros locais para a realização das aulas, como o Centro Comunitário Sal da Terra¹⁸ (CCST) e o Centro Educacional Sal da Terra¹⁹ (CEST).

Em 2015, as aulas centralizaram-se no referido espaço. O Projeto passou a desenvolver suas atividades às quintas e sextas, sendo as quintas-feiras destinadas aos alunos iniciantes e as sextas-feiras, aos alunos avançados (alunos iniciados em 2013 e em 2014). Quanto aos ensaios da orquestra, estes passaram a ser realizados no CEST, aos sábados de manhã. Foram abertas vagas também para as aulas de contrabaixo.

Da fundação até o final de 2015, o Projeto contava com o proponente e o professor fundador e quatro instrutores. Em 2016, a equipe passa a ser estruturada da seguinte forma:

¹⁶ Hospital Santa Clara é uma unidade médica particular localizada em Uberlândia, desde a década de 40. Tem como missão “oferecer serviço completo de saúde com qualidade e calor humano”. Tem, também, com visão “ser referência no atendimento médico hospitalar com competência, tecnologia e alta resolutividade, reconhecida pela satisfação dos clientes internos e externos”. Além disso, conquistou o Selo Empresa Cidadã, nos anos 2004, 2005 e 2006 pelos projetos sociais desenvolvidos; o Selo Amigos da Cultura, nos anos 2006, 2007 e 2010; e o Selo Amigos da Juventude, em 2007, 2008 e 2010.

¹⁷ Missão Sal da Terra é uma Associação religiosa filantrópica, criada em 1981, em Uberlândia. Seus criadores são um grupo de pastores atuantes da Igreja Cristã Sal da Terra. Possui como ideologia a realização de assistência social e evangelização.

¹⁸ Centro Comunitário Sal da Terra é um espaço criado pela Missão Sal da Terra, afim de desenvolver atividades culturais por meio da música, do esporte e do artesanato, atendendo a jovens e crianças de vulnerabilidade social, afim de diminuir a criminalidade e prostituição. Visa, também, oferecer possibilidades de inserção profissional por meio de cursos gratuitos de línguas estrangeiras, informática básica e reforço escolar.

¹⁹ Centro Educacional foi construído pela Missão Sal da Terra em parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia. Seu objetivo é contribuir com educação às crianças de 0 a 6 anos de idade, ofertando as séries iniciais. Está localizado no mesmo quarteirão do Centro Comunitário Sal da Terra.

Quadro 1: Estrutura Organizacional do Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia

1 Coordenador geral	Proponente e responsável pela gestão administrativa do Projeto.
1 Coordenador Pedagógico	Responsável pela gestão pedagógica, como a contratação e formação dos professores para o trabalho didático-pedagógico do Projeto, e regente da Orquestra
2 Professores: um de violoncello, e o outro de contrabaixo	Responsáveis por ministrarem as aulas, formação dos alunos e condução dos ensaios de naipes.
4 Instrutores de violinos	Responsáveis por ministrarem as aulas, formação dos alunos e condução dos ensaios de naipes.
3 Monitores	Responsáveis por auxiliarem professores e alunos, além de se prepararem para atuar futuramente como instrutores.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

O PSOEU caracteriza-se como formativo, pois preocupa-se com a formação das crianças e jovens por meio de princípios morais e éticos; investe na construção de conhecimentos musicais e técnicos instrumentais, objetivando a formação global de seus alunos e a preparação para o trabalho no campo da música.

Diante dos objetivos do Projeto e da realidade do ensino de instrumento em grupo, o coordenador pedagógico formou o Grupo C.E.S.A.R com a equipe de professores, instrutores e monitores do Projeto, a fim de promover estudos, discussões, reflexões e compartilhamentos de experiências, ideias e informações sobre o ensino e aprendizagem do instrumento violino, nas modalidades em grupo e individual, sobre psicologia do desenvolvimento humano e musical, sobre as relações professor-aluno e aluno-aluno. Em conversa informal, o coordenador afirma que o “C.E.S.A.R abre possibilidade de um canal intermediário à concretização de sonhos com trilha sonora própria, na busca do preparo para inserção profissional”. O coordenador ainda afirma

que o grupo “tem como filosofia a busca da compreensão do porquê, para quê e o quê, afim de alcançar o como”.

C.E.S.A.R significa Cultura, Estudo, Saberes do Arco e Ressonâncias. Segundo o coordenador pedagógico, Cultura aqui é entendida como aquilo que se cultiva, que se vivencia, logo, cultivar a música significa treinar, estudar, praticar e assim criar habilidade, ou seja, transformar o estudo diário em uma necessidade natural como comer e tomar água, por exemplo. De acordo com a proposta do C.E.S.A.R, Estudo refere-se ao estudo do instrumento e precisa ser feito pensando e analisando. O aluno que vive a prática do estudo diário irá tornar-se professor de si mesmo, transformando-se em “um músico pensante” (FLESCHE, 2000)²⁰, pois, saberá como usar as informações que possui em seu favor. Mas, para ter essa postura de pensador, ele precisa dominar os Saberes, nesse caso, os do Arco, para entender a técnica violinística e as diferentes opiniões, sabendo como executá-la e o porquê fazer de tal maneira. A partir desse momento, o aluno realiza Ressonâncias que são o resultado da soma de Cultura, Estudo e Saberes do Arco que passam a fazer sentido como um todo. A atuação do Grupo C.E.S.A.R na OEU visa à realização de laboratório e oficina, em que são testadas suas ideias na prática.

Nesse ano de 2017, a OEU se encontra em expansão agregando instrumentos de sopro (trompa e flauta transversal) e percussão (bateria, bumbo, tímpano, carrilhão e xilofone). Além disso, houve a criação de uma nova orquestra com os alunos iniciantes. A OEU tem como planos futuros tornar-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesses Públicos (OSCIP). De acordo com a Lei Federal n.º 9.790/99, estas organizações criaram “uma nova qualificação para pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos”. Assim, permite que o Projeto consiga estabilidade financeira por meio de doações e renúncias fiscais vindas das empresas privadas, além de garantir estabilidade empregatícia para os que trabalham nele.

3.2.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são dois professores, um instrutor, um monitor, o regente, o proponente e os alunos do Projeto. Para preservar as suas identidades, neste trabalho eles serão designados como professora 1 e professor 2; instrutor; monitor; o

²⁰ Carl Flesch foi um professor de violino do século XIX, representante da Escola Franco-Belga. Escreveu um tratado para violinistas defendendo o uso do pensamento e do raciocínio lógico para tocar o instrumento, além do uso favorável do corpo. Antes da publicação de seu trabalho, os professores anteriores acreditavam apenas no talento inato dos alunos, além do estudo árduo e intenso.

regente; o proponente do Projeto e os alunos. A formação, a experiência e as atuações de cada um deles são diferentes. Além disso, cada um desempenha um papel diferente atendendo às necessidades do Projeto.

A professora 1 teve sua formação pedagógica no Curso Técnico do CEMCPC de Uberlândia, onde cursou disciplinas como: Noções de Educação Musical e Práticas Pedagógicas de Ensino e Aprendizagem 1 e 2. Também é integrante do Grupo C.E.S.A.R como os demais professores do Projeto, e assim participa dos estudos teóricos e das atividades práticas relacionadas a como ensinar e aprender o instrumento violino em grupo e individual. Foi aluna de violino do professor 2 com quem aprendeu, “na prática”, todo o conteúdo que é aplicado no Projeto. Esse foi um dos critérios que a capacitou para atuar como professora das turmas iniciantes no Projeto, visto que não há em seu currículo experiências de atuação como professora em outras instituições ou locais de ensino.

Já o professor 2 possui formação acadêmica no Curso de Graduação em Educação Artística – Habilitação em Música da UFU e Especialização na área de neuropsicopedagogia. É também credenciado pela Associação Internacional Suzuki das Américas como um “professor Suzuki”²¹. Foi professor do CEMCPC até esse ano de 2017, totalizando 42 anos em sala de aula. Na década de 1980 foi diretor do Conservatório e regente da Orquestra Sinfônica do CEMCPC. Atualmente é o chefe administrativo da Banda Municipal de Uberlândia trabalhando diretamente com a Secretaria de Cultura da cidade. O professor 2 foi co-criador do Projeto OEU juntamente com o proponente. Além disso, fundou o grupo C.E.S.A.R e toda a sua ideologia.

O Instrutor é um jovem aluno do Curso Técnico do CEMCPC que está em formação, também sendo instruído pelo professor 2. Ocupa a posição de *spalla*²² na OEU, mas já teve essa experiência na Orquestra Sinfônica do CEMCPC. Atuou como professor de violino e regente em atividades religiosas, além da OEU, expandindo suas experiências e profissionalizando-se.

²¹ Professor Suzuki: todas as pessoas que realizam o curso preparatório para dominar o Método Suzuki são credenciadas pela Associação Internacional Suzuki, sendo considerado um professor Suzuki, ou seja, um professor apto a realizar o Método Suzuki.

²² Spalla: é o chefe de naipe dos primeiros violinos e de toda a orquestra. Sua função é liderança, condução, definição de arcadas, aquecimento, e, na ausência do regente, de regência. Para ocupar esse lugar, é preciso ter nível técnico para tocar todas as músicas, ter boa leitura à primeira vista e conhecimento musical.

O monitor é um dos alunos da OEU que iniciou seus estudos no ano de 2013. Assim como a professora 1, o que o capacitou para atuar como monitor foi que ele conhece, na prática, o conteúdo do que está sendo ensinado.

O proponente do PSOEU tem formação acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia, no Curso de Graduação em Educação Artística – Habilitação em Música. Além disso, possui Especialização na área da Educação Musical. Já foi professor do CEMCPC, porém, atualmente, atua como professor de música no Serviço Social do Comércio (SESC).

Os alunos do Projeto variavam de crianças, adolescentes e adultos. Estavam organizados de acordo com o nível. A maior parte deles mora no bairro e são de situação de vulnerabilidade social. Por meio dos ensaios da orquestra, das apresentações públicas e das observações foi possível conhecê-los.

3.3 Coleta de dados

3.3.1 As observações

Nesta pesquisa, foi utilizada para a coleta de dados, a técnica de observação, afim de “ver, ouvir e examinar os fatos [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.68). Essa técnica possibilita a aproximação do pesquisador de seu objeto de estudo. Uma das modalidades de observação é a observação participante, que, segundo Moreira e Caleffê (2006, p 201), “possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo”.

A presença do observador causa, em alguns momentos, curiosidades e questionamentos dos observados. Por outro lado, a participação permite uma aproximação do pesquisador com os participantes bem como maior liberdade no espaço físico onde acontece a pesquisa.

As observações foram realizadas num período de 5 meses, de agosto a dezembro de 2016. O quadro a seguir, apresenta os dias, os horários, os professores e as atividades observadas, bem como o local em que elas se deram.

Quadro 2: Sistematização das atividades observadas por data, hora, professor/a e local

DATA	HORA	PROFESSOR(A), INSTRUTOR (A), MONITOR (A)	ATIVIDADE OBSERVADA	LOCAL
25/08/2016	08hs-09hs/ 09hs-11hs	Professora 1	Aulas: Turma A/Turma B	Centro Comunitário Sal da Terra
26/08/2016	17hs-20hs	Regente	Ensaio Extra da Orquestra	Centro Educacional Sal da Terra
27/08/2016	Saida 7h- retorno 22h	Equipe pedagógica	Viagem para apresentação	Caldas Novas
01/09/2016	08hs-09hs/ 09hs-11hs	Professora 1	Aulas: Turma A/Turma B	Centro Comunitário Sal da Terra
08/09/2016	08hs-09hs/ 09hs-11hs	Professora 1	Aulas: Turma A/Turma B	Centro Comunitário Sal da Terra
09/09/2016	08hs-11hs	Alunos	Movimentação dos alunos	Centro Comunitário Sal da Terra
10/09/2016	08hs-11hs	Regente	Ensaio da Orquestra	Centro Educacional Sal da Terra
15/09/2016	09h 20- 10h 30	Professor 2	Aulas: Turma 1	Escola Municipal Shopping Park
22/09/2016	09h 20- 10h 30	Professor 2	Aulas: Turma 1	Escola Municipal Shopping Park
07/10/2016	18hs	Equipe pedagógica	Ensaio com alguns alunos	Centro Comunitário Sal da Terra
08/10/2016	08hs-11hs	Instrutor 1	Ensaio da Orquestra/ Reunião de feedback	Centro Educacional Sal da Terra
13/10/2016	08hs-09hs/ 09hs-11hs	Professora 1	Aulas: Turma A/Turma B	Centro Comunitário Sal da Terra
22/10/2016	19hs	Equipe pedagógica	Apresentação	Teatro Rondon Pacheco
03/11/2016	08hs-09hs	Professora 1	Aulas: Turma A/Turma B	Centro Comunitário Sal da Terra
03/11/2016	09h 20- 10h 30	Professor 2	Aulas: Turma 1	Escola Municipal Shopping Park
03/12/2016	19hs	Equipe pedagógica	Apresentação	Teatro Municipal
17/12/2016	08hs-12hs	Equipe pedagógica	Apresentação de Encerramento do ano	Centro Educacional Sal da Terra

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Os estudos de pesquisa em antropologia afirmam que o pesquisador deve ter um “estranhamento” daquilo que é comum para si, pois conseguirá enxergar o que desconhece (LAPLANTINE, 2003). Assim, para conseguir realizar as observações, foi necessário exercitar um afastamento do que era comum, a fim de conseguir identificar os aspectos, os conteúdos e as maneiras de fazer dos professores, instrutores, monitores e alunos. Embora, não seja possível uma neutralidade, buscou-se ao máximo não julgar ou avaliar durante a coleta de dados.

Para o registro das observações foram feitas anotações de caráter descritivo e reflexivo em um diário. De acordo com Falkembach o diário é um “instrumento de anotações, comentários e reflexões, facilitando a criação do hábito de escrever e observar com atenção” (FALKEMBACH, 1987 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.76).

As anotações registraram a organização do espaço físico, a disposição dos alunos e da professora nos espaços, os conteúdos trabalhados e a forma em que se davam as aulas. Da mesma forma, foram feitas as anotações durante as observações dos ensaios da orquestra e apresentações. Durante a escrita foi possível refletir sobre os dados coletados, o que gerou novos questionamentos e indagações. Além disso, foram realizadas conversas com os participantes da pesquisa, possibilitando um novo olhar notando o que não se tinha notado antes.

3.4 Categorização e análise dos dados

Para a categorização dos dados partiu-se dos objetivos da pesquisa. Os dados foram organizados em duas grandes categorias: as aulas e a orquestra. Na primeira categoria, as aulas, encontram-se os itens: o método, o conteúdo eo repertório; as ações pedagógicas e o material didático;e, as interações pessoais.

Na segunda categoria, a orquestra, os itens estabelecidos foram: os ensaios e as apresentações. Somente nessa categoria, os itens têm subitens. Assim, no primeiro item, os ensaios, os subitens definidos foram: a relação do regente com os alunos; normas e regras; hierarquia; funções dos professores e; tocar junto na orquestra. No segundo item, as apresentações, foram estabelecidos como subitens: a organização, a concentração e a performance.

Os dados foram registrados em um diário totalizando sessenta e oito páginas. Para categorização foi feita uma primeira leitura de todo o diário, o que gerou uma

seleção daqueles conteúdos que auxiliaram na compreensão de como se deu o ensino e a aprendizagem do instrumento violino no Projeto Social Orquestra Experimental Uberlândia (PSOEU). Em seguida, surgiram duas grandes categorias com seus itens e subitens. A partir de então, iniciou-se a análise dessas informações.

4 AS AULAS

Foram observadas nove aulas, sendo cinco da professora 1 e quatro do professor 2. Nos dois primeiros meses foram observadas somente as aulas da professora 1 realizadas no Centro Comunitário Sal da Terra (CCST). As observações finais incluíram, além das aulas no CCST, as aulas do professor 2, que aconteciam na Escola Municipal Shopping Park (EMSP). Em todas as aulas foram feitos registros escritos no diário e, em algumas delas, foram feitos registros de imagens com a câmera do celular. As aulas são um dos momentos em que o ensino e aprendizagem do instrumento acontecem no PSOEU, de forma sistemática. As aprendizagens também foram observadas em outras atividades e momentos envolvendo os alunos do Projeto.

Nos dois locais em que se ministravam as aulas, havia uma sala disponível para realizar o ensino de instrumento. Elas dispunham de bancos, cadeiras, armários para guardar os violinos e outros equipamentos. As turmas observadas eram constituídas por crianças e adolescentes que estavam iniciando o aprendizado no violino.

As aulas da professora 1 eram organizadas em duas turmas, sendo a primeira turma, das 8h às 9h30, destinada aos alunos de 10 a 12 anos; e a segunda turma, das 9h30 às 11h, destinada aos alunos de 06 a 08 anos. Chamaremos de Turma A, a dos alunos de 06 a 08 anos e de Turma B, a dos alunos de 10 a 12 anos.

As aulas do professor 2 destinavam-se a apenas uma turma do segundo ano do ensino fundamental. Essa turma tinha uma média de 20 a 25 alunos com faixa etária de 7 a 8 anos de idade. A aula de violino tinha a duração de 30 minutos e tinha o acompanhamento da professora da escola responsável dessa turma no ensino regular. Chamaremos essa turma de Turma 1. Todos os alunos, tanto do CCST quanto da EMSP, utilizam os instrumentos do acervo do Projeto durante o período de aula.

4.1 O método, os conteúdos e o repertório

O método utilizado no PSOEU é fruto do trabalho de laboratório e oficina realizados pelo Grupo C.E.S.A.R, em que une as abordagens de como ensinar o instrumento violino sob a perspectiva de Shinichi Suzuki, de Carl Flesch-Rostal-Bosísio (representantes da Escola Franco-Belga Russa) e do próprio C.E.S.A.R.

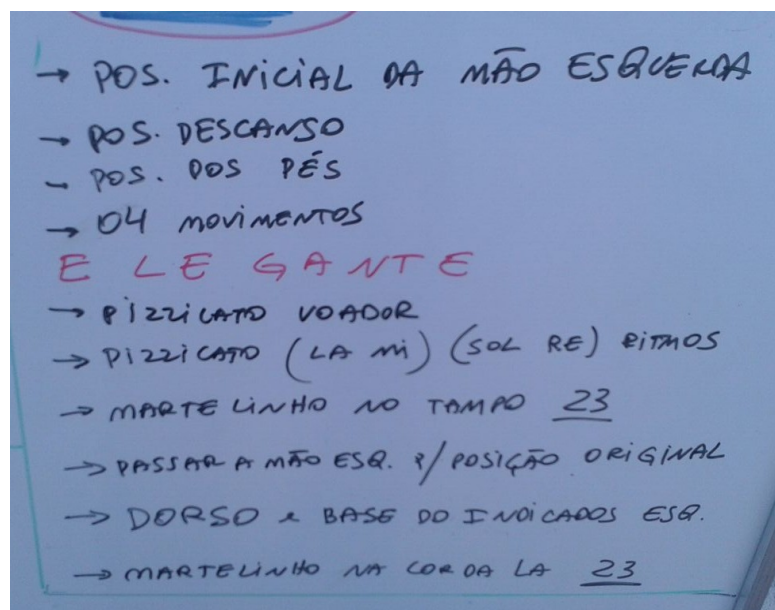
Esse trabalho de pesquisa do C.E.S.A.R resultou em uma apostila com conteúdos de formação inicial do violino. Nesta apostila contém exercícios organizados

de acordo com a dificuldade técnica do instrumento, tendo finalidades específicas. Esses exercícios foram nomeados de Sequência de Exercícios Fundamentais (SEF) para arco, Sequência de Exercícios Fundamentais (SEF) para violino e Sequência de Exercícios Fundamentais (SEF) para arco/violino juntos. Além desses, o C.E.S.A.R propõe maneiras de criar Exercícios de Percepção, buscando integrar os conteúdos de teoria musical concomitantemente à prática do ensino do instrumento.

As SEF para arco, violino e arco/violino juntos objetivam trabalhar a postura do corpo, como segurar o arco, como segurar o violino, a produção do som, como se inicia a aprendizagem das músicas e a pulsação, por meio dos Exercícios de Percepção. No PSOEU, todos os professores, instrutores e monitores do Projeto, utilizam esta apostila nas aulas.

Em uma das aulas observadas, o professor 2 fez uma lista no quadro da SEF para o violino:

Figura 1: Sequência dos Exercícios Fundamentais para violino escrita no quadro da sala



Fonte: Foto da lista escrita no quadro durante a aula pelo professor 2

Nela, o primeiro exercício listado é a “posição inicial da mão esquerda”, em que se segura o violino pelo tampo²³, deixando o polegar fechado junto à mão. Essa maneira inicial de segurar o instrumento vem sendo praticada pelos alunos de Suzuki, como se observa nas imagens do primeiro volume de seu método.

²³ Tampo: Parte de madeira do violino próximo ao braço do instrumento.

O professor 2, ao ensinar esse exercício, pegou no polegar esquerdo da criança e colocou no tampo de trás do violino; depois, fechou o músculo flexor²⁴ do polegar esquerdo aos outros dedos; e, por fim, dobrou os dedos encostando a ponta deles no tampo da frente. Já a professora 1 explorava sua criatividade com desenhos nas mãos das crianças, como, por exemplo, o “bico da galinha” como vê-se na figura 2.

Figura 2: “bico da galinha” (^): músculo flexor do polegar “fechado” junto à mão.



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Vê-se que ambos professores utilizaram diferentes ações pedagógicas para realizar o mesmo exercício. O professor 2 explorava o tato na hora de ensinar o conteúdo, fazendo com que o aluno tivesse uma consciência corporal. Já a professora 1 ajudava os alunos a visualizar o que precisavam fazer, por meio dos desenhos. Desse modo, esses professores do PSOEU estão proporcionando a aprendizagem, o estímulo e as interações dos participantes, segundo as autoras Tourinho (2004) e Cruvinel (2004), quando exploram suas criatividade.

Seguindo os exercícios da SEF, tem-se a “posição de descanso” e a “posição dos pés”, que já haviam sido mencionadas por Bériot e Flesch, segundo Berbet (2017). Essa posição de descanso, segundo a observação das aulas no PSOEU é a colocação do violino debaixo do braço direito, e a posição dos pés é a colocação do pé esquerdo levemente à frente e separado do pé direito, garantindo o balanço e equilíbrio do corpo.

²⁴ Músculo Flexor do polegar: é o músculo que se encontra entre o polegar e o dedo indicador.

Em relação a esta posição dos pés, Carl Flesch-Rostal-Bosísio acredita que ela proporciona “ao instrumentista uma base mais ampla e firme, sem impedir a liberdade de movimentos da parte superior do corpo” (FLESCH, c2000, p. 3 apud AMARAL, 2013, p.38).

Figura 3: Posição de descanso



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

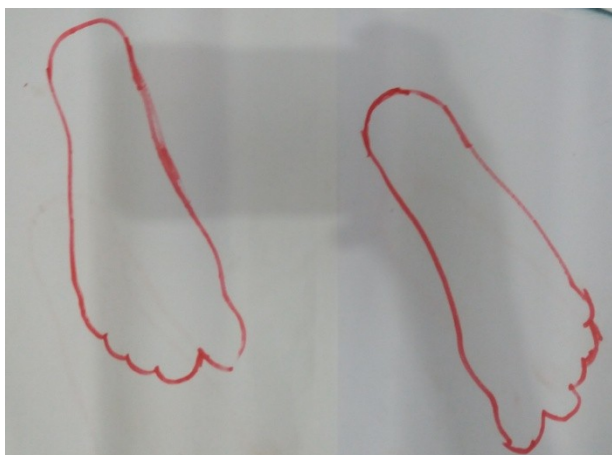
Figura 4: Posição dos pés e do corpo



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Na aula em que a Professora 1 ensinou a posição dos pés para os alunos, ela realizou uma atividade em que resultou na elaboração de material didático. Ela colocou as crianças descalças sob uma folha de papel A3. Em seguida, pediu que todos ficassem na posição de tocar o violino, ou seja, na posição dos pés, e, contornou, em seguida, em volta deles com uma caneta, desenhando-os.

Figura 5: Desenho dos pés dos alunos no papel A3



Fonte: Foto de Liliane Dias

O objetivo desse desenho era dar aos alunos a possibilidade de ver a posição dos seus pés ao tocar o instrumento.

O exercício seguinte, os “4 movimentos”(como está registrado nas figuras 11, 12, 13 e 14), objetiva colocar a cabeça corretamente sobre o violino. Essa postura visa a sustentação do instrumento, colocando o queixo sobre a queixeira e usando o ombro e a mandíbula como apoios. Assim, há a liberação da mão esquerda da função de sustentação, deixando-a livre para realizar os movimentos necessários e evitando tensões desnecessárias que prejudiquem o bom desempenho e saúde.

Quando realizaram esse exercício no PSOEU, os professores disseram “1”, os alunos esticaram o braço com o violino para frente.

Figura 6: “1” – esticar o braço



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Depois, ao falarem “2”, os alunos viraram o violino de cabeça para baixo.

Figura 7: “2” – virar o violino de cabeça para baixo



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Quando disseram “3”, os alunos levaram o violino até o ombro.

Figura 8: “3” – violino em cima do ombro



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

E, por fim, depois que falaram “4”, os alunos colocaram o queixo na queixeira.

Figura 9: “4” – queixo na queixeira



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Flesch-Rostal-Bosísio defendem essa postura e ainda afirmam que “mantendo-se a cabeça reta, não recebemos primeiramente o som diretamente em nosso ouvido [...]”. Quanto mais afastado está o nosso ouvido do violino, mais crítico é o nosso julgamento

do nosso som, e mais claramente nós ouvimos suas imperfeições [...]” (FLESCHE, c2000, p. 4 apud AMARAL, 2013, p. 38).

Ainda sobre essa posição, Amaral traz o que Flesch diz sobre como o violino deve ser colocado “[...] sobre a clavícula, e até certo ponto sobre o ombro esquerdo, mantido no seu lugar pela porção esquerda da mandíbula, e apenas (ligeiramente) apoiado pela mão esquerda” (FLESCHE, c2000, p. 3 apud AMARAL, 2013, p. 39).

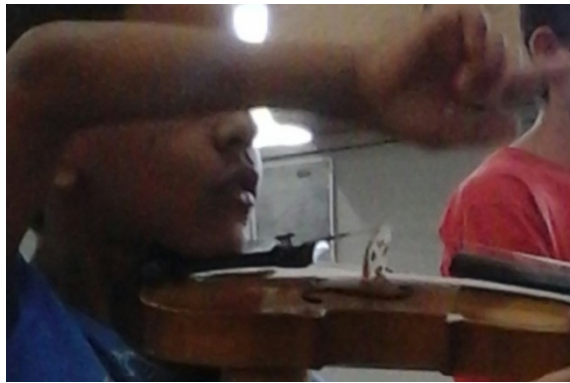
Nessa fala de Flesch, ele defende o leve apoio da mão esquerda na sustentação do violino. Contudo, o C.E.S.A.R deixa bem claro durante as aulas que a sustentação do violino deve ser inteiramente da cabeça e ombro. Há ainda hoje discussões sobre esse tema, pois a total sustentação da cabeça gera muitas tensões musculares que resultam em problemas graves de saúde como a hérnia de disco na coluna cervical, por exemplo.

O exercício seguinte, conforme o quadro (Figura 8), em que está escrito “elegante”, também se refere a boa postura do corpo. Esse exercício demonstra que os professores tem a preocupação de não desfigurar a posição natural do corpo. Desse modo, utiliza-se no PSOEU, o uso das espuminhas, para garantir o conforto dos alunos e o auxílio na firmeza do instrumento.

Os próximos Exercícios são o “*pizzicato*²⁵ voador” e o “*pizzicato* (Lá mi) (sol ré) – ritmos” que dão aos alunos a oportunidade de ouvir, pela primeira vez, o som do violino por meio do *pizzicato*. No *pizzicato* voador, eles beliscaram todas as cordas simultaneamente, seguidas por um movimento circular usando o braço todo. Já no outro exercício, o “*pizzicato* (Lá mi) (sol ré) – ritmos”, os alunos beliscaram as cordas do violino individualmente, levantando o cotovelo a cada mudança de corda, tocando as variações rítmicas de “Brilha, Brilha Estrelinha”, que estão no primeiro volume do livro “Método Suzuki”.

²⁵*Pizzicato*: esta palavra é de origem italiana e refere-se a um jeito de se tocar o violino. Esse jeito trata-se de beliscar as cordas usando um ou mais dedos da mão direita ou, em alguns casos específicos, da mão esquerda. Também pode ser entendido, o beliscar as cordas, como puxar as cordas, depende do efeito sonoro que se deseja realizar.

Figura 10: *Pizzicato* voador.



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Figura 11: *Pizzicato* em cada corda – cotovelo baixo e *Pizzicato* em cada corda – cotovelo alto



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

O pizzicato é uma técnica simples do violino utilizada em diferentes estilos musicais e em diferentes níveis técnicos. No PSOEU, os professores exploram essa técnica em diferentes momentos, inclusive com os alunos mais avançados, para trabalhar algum trecho específico, focando apenas no dedilhado, ou quando, na orquestra, estão montando um arranjo musical coletivamente.

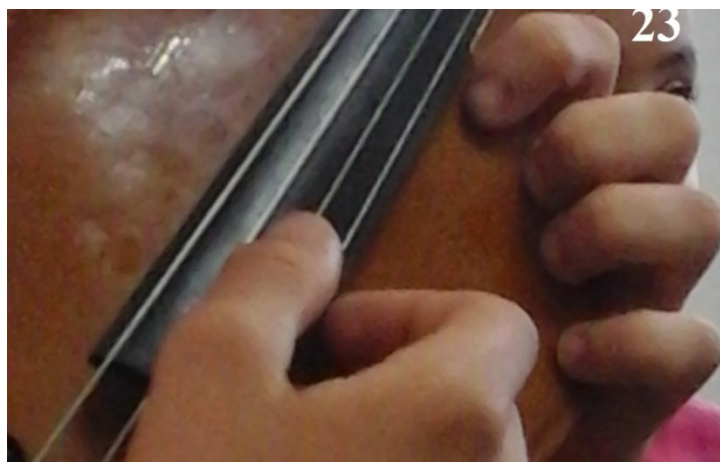
O próximo exercício da SEF para violino foi o “martelinho no tampo 23” (lê-se dois três), que é o levantar e abaixar dos dedos da mão esquerda sobre o tampo do violino. O 23 refere-se à forma de dedos, em que o dedo médio (segundo dedo) fica junto com o dedo anular (terceiro dedo), sendo usada no ensino do violino nas tonalidades de Sol Maior (tocando as cordas Sol e Ré), Ré Maior (tocando as cordas Ré e Lá) e Lá Maior (tocando as cordas Lá e Mi). Os movimentos de levantar e abaixar dos dedos são feitos nos ritmos das variações de “Brilha, Brilha Estrelinha” do livro “Método Suzuki”.

Figura 12: Movimento dos dedos sobre o tampo do violino



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Figura 13: Forma dos dedos 23 (dois três) na posição de cavaquinho



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

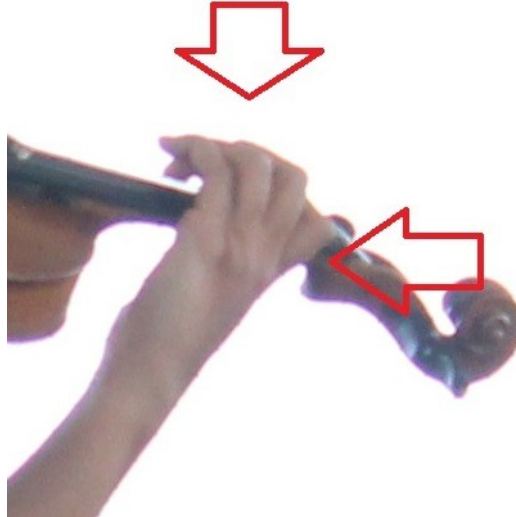
O objetivo desse exercício é desenvolver a coordenação motora dos dedos da mão esquerda, pois trabalha exclusivamente a movimentação de cada um deles individualmente.

Em todos os exercícios da SEF, o C.E.S.A.R trabalha os ritmos das variações de Brilha, brilha estrelinha, do Método Suzuki, primeiro volume. Assim, por meio da repetição, os professores do PSOEU vão ensinando os alunos a primeira música que irão tocar no instrumento. Essa é uma metodologia também adotada por Suzuki (SAA, 2003).

Os últimos exercícios da lista (figura 8), “passar a mão esquerda para a posição original”, “dorso e base do indicador esquerdo” e “martelinho na corda Lá e Mi”, não foram trabalhados com os alunos iniciantes durante as observações. Porém em conversa informal com a professora, esses exercícios são uma preparação para colocar os dedos

sobre as cordas. O exercício “martelinho na corda Lá 23”, trabalha os movimentos dos dedos, sendo esse um seguimento do exercício “martelinho no tampo 23”.

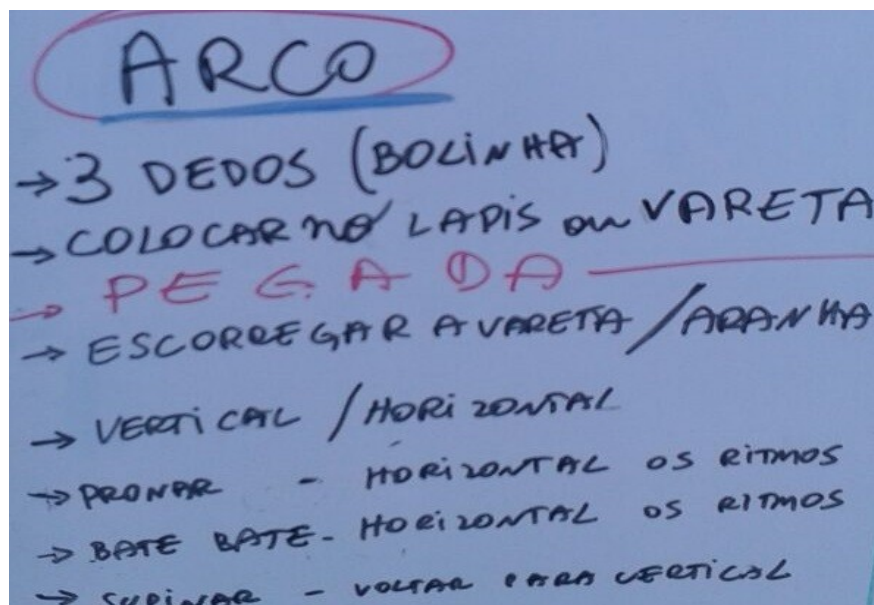
Figura 14: Posição original, dorso e base do dedo indicador esquerdo



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Na mesma aula que se percebeu a SEF do violino, também observou-se a SEF arco

Figura 15: Exercícios fundamentais para o arco, escritos no quadro pelo professor



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Os exercícios “3dedos (bolinha)” e “pegada” referem-se a como segurar o arco inicialmente. Amaral (2013) apresenta a forma de segurar o arco sob a perspectiva de três escolas de violinos diferentes:

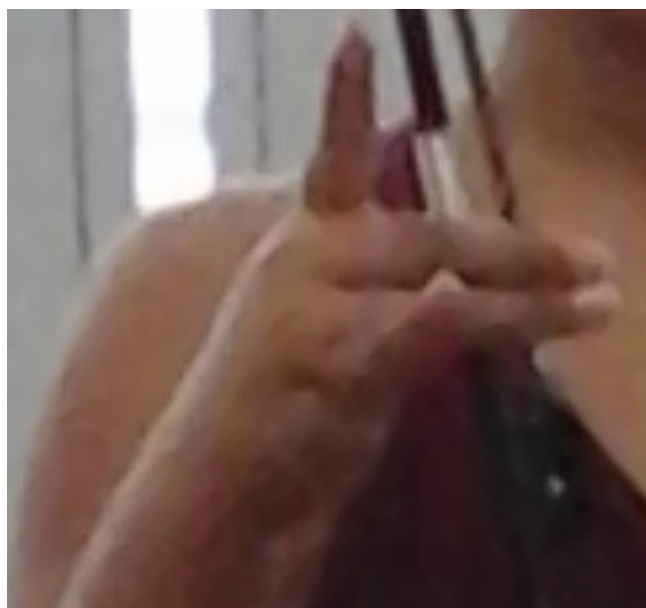
a) na escola alemã antiga o indicador mantém contato com a vareta do arco através da sua última falange (falange distal), e todos os dedos formam um ângulo praticamente reto em relação ao arco. Quase não há pronação do antebraço; b) na escola franco-belga, o indicador toca a vareta através da sua segunda falange (falange medial), permanecendo relativamente afastado dos outros dedos. Há uma pequena pronação do antebraço; c) na escola russa, o dedo indicador mantém maior contato com a vareta do arco, tocando-a com a segunda falange. Os dedos permanecem em extensão parcial, próximos entre si, e formando um ângulo bem mais agudo em relação à vareta do arco. O antebraço sofre pronação acentuada, e o dedo mínimo só encosta na vareta quando se utiliza a região inferior do arco. (2013, p. 45-46).

Para o C.E.S.A.R quem segura o arco são os dedos médio, anular e o polegar. Enquanto o dedo indicador encosta a segunda falange na vareta o dedo mínimo fica curvado. Os três dedos – médio, anular e polegar – formam uma “bolinha” como mostra a figura 15. Os mínimo e indicador ficam livres para realizar a pronação²⁶ e a supinação²⁷.

²⁶Pronação: É, segundo Bosísio e Lavigne, “a pressão do arco contra as cordas é exercida pelo dedo indicador da mão direita, através de um pronunciado movimento de pronação do antebraço” (1999, p. 56). É chamada ainda de pressão vertical (BOSÍSIO e LA VIGNE, 1999)

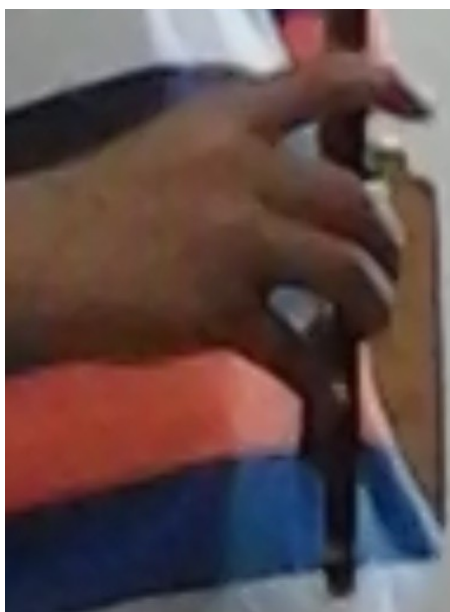
²⁷Supinação: É tônus de força gerado por meio da rotação do antebraço para ‘fora’ – para a direção contrário à do nosso corpo. Essa força é transmitida para o arco pelo dedo mínimo, aliviando o peso da vareta, levantando-o. A supinação é importante no auxílio da execução dos golpes de arcos saltados.

Figura 16: Preparação para segurar o arco – 3 dedos.



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Figura 17: Pegada do arco



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Seguindo a SEF para arco, o próximo exercício “escorregar a vareta/aranha” visa trabalhar o relaxamento da mão direita. É uma maneira de ensinar os alunos a liberarem a tensão da mão até o limite, sem perder o contato com a vareta do arco.

Figura 18: Escolegando o arco até a ponta



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Quando os alunos chegam na ponta do arco, eles fazem, em seguida, um movimento com os dedos, imitando o andar das aranhas, subindo com a vareta em direção do talão.

Figura 19: Aranha



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

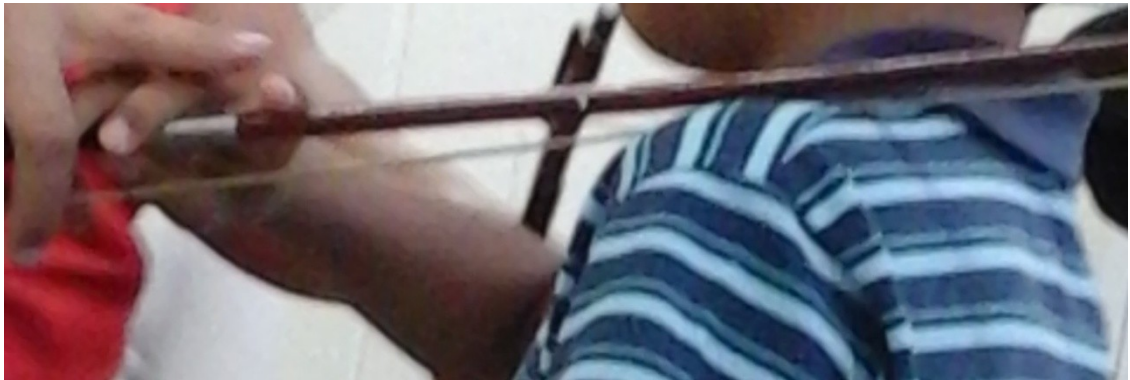
O exercício seguinte intitulado “pronar – horizontal os ritmos” é para ensinar os alunos a pronação, elemento fundamental para a produção do som no violino. Para fazer a pronação, os alunos precisam girar sutilmente o antebraço para “dentro”, ou seja, em direção a si mesmo, transmitindo por meio do dedo indicador o tônus de força necessária para produzir o som.

Figura 20: Pronar – Horizontal ritmos



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Figura 21: Pronar – arco/vareta no ombro



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

O exercício “bate-bate – horizontal os ritmos” e “supinar – voltar para a vertical” refere-se ao movimento de supinação, que é realizado pelo movimento de rotação do antebraço para “fora”, ou seja, contrário a si mesmo. Ao realizar o supinar, o dedo mínimo levanta levemente o arco para cima.

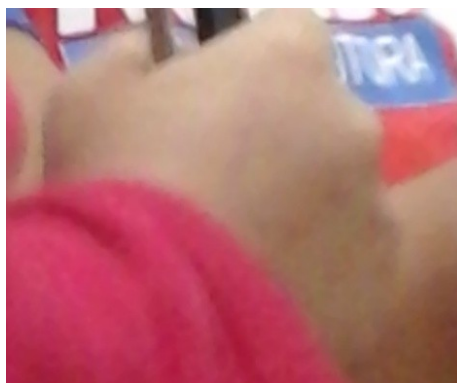
Figura 22: Dedo mínimo - supinação



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

O exercício “posição de descanso do arco” não está listado no quadro, mas esteve presente nas aulas. Nesse, os alunos fecham a mão no arco, deixando a crina virada para o músculo flexor.

Figura 23: Posição de descanso – mão fechada ao arco



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Depois, passaram o polegar para o lado contrário ao que estava.

Figura 24: Polegar do lado contrário ao que estava



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

E por fim, realizaram a pegada movimentando todos os dedos simultaneamente.

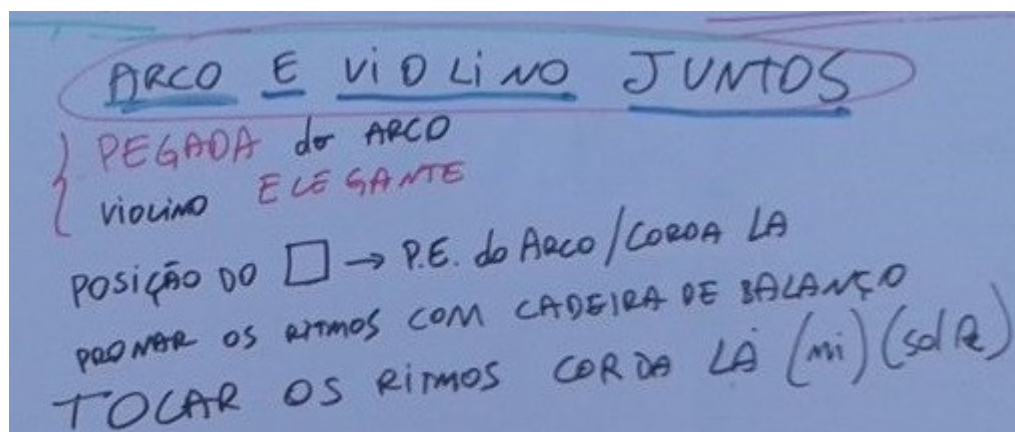
Figura 25: Pegada após o movimento de todos os dedos



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Além dos exercícios para o violino e para o arco, tem-se a SEF para arco/violino juntos, que também foram notados em uma das aulas do professor 2.

Figura 26: Sequência de Exercícios Fundamentais arco/violino juntos, escrito pelo professor no quadro



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

O primeiro exercício é fazer a pegada do arco e preparar o violino, por meio dos 4 movimentos, ficando elegante. Ou seja, fazer os primeiros exercícios da SEF para violino e da SEF para arco.

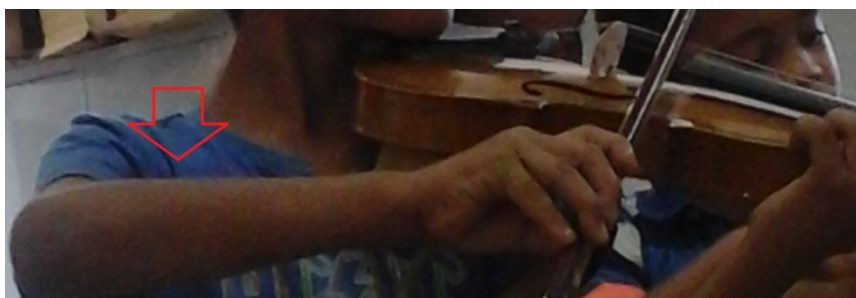
Figura 27: Pegada do arco/violino elegante



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

O próximo exercício, “a posição do quadrado”, refere-se à colocação do meio do arco sobre as cordas do violino. O quadrado é formado pelo braço, antebraço, violino e arco.

Figura 28: Posição do quadrado

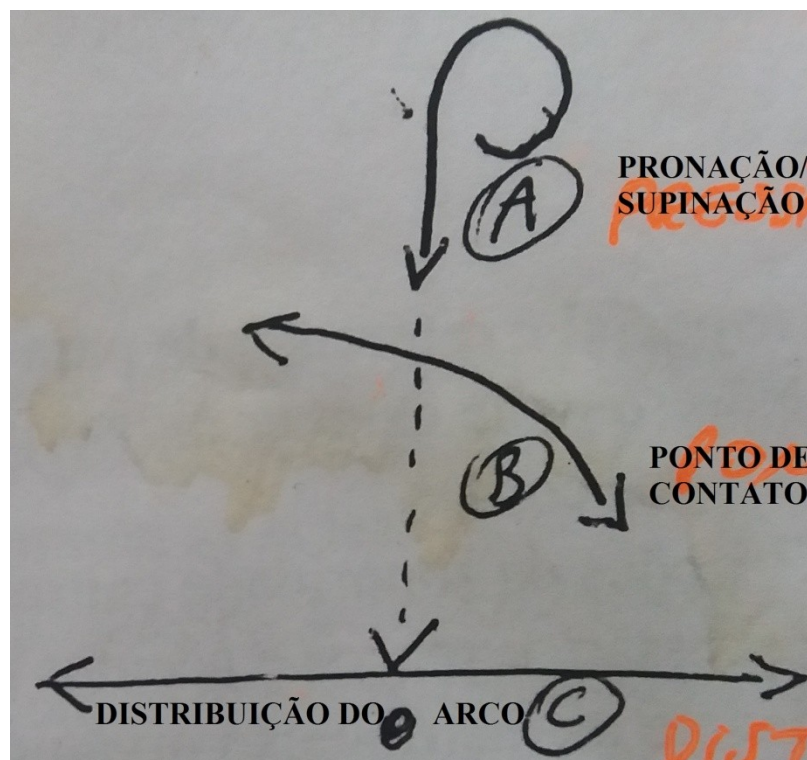


Fonte: Foto de Liliane Maria Dias.

Essa é a região mais usada no PSOEU para iniciar a produção sonora do instrumento. O ponto de contato – local da corda que está em contato com o arco – é, inicialmente, do lado do cavalete, onde tem maior pressão da corda, suportando a quantidade de pronação sobre ela.

A produção do som no violino necessita de pronação/supinação, distribuição do arco (velocidade e quantidade de arco) e ponto de contato, como afirma o C.E.S.A.R. e Bosísio e Lavigne (1999). Segundo esses autores, esses são os “elementos básicos da produção do som” como mostra o seguinte gráfico:

Figura 29: Gráfico representando a ação das três propriedades do som

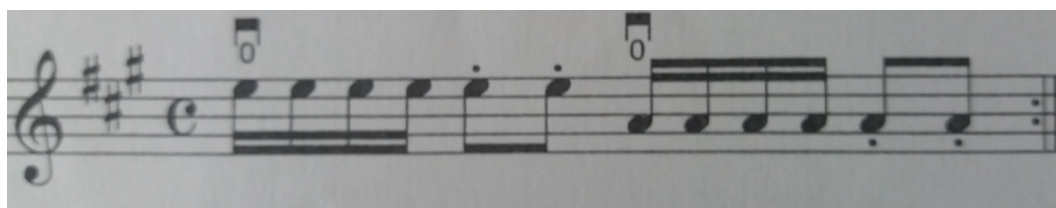


Fonte: Foto da apostila de Paulo Bosísio e Marco Lavigne

Ao aprender a realizar o som no violino, os professores ensinavam a música “Brilha, Brilha Estrelinha” e suas variações usando as cordas La e Mi. Na primeira variação de “Brilha, Brilha Estrelinha”, o C.E.S.A.R segue as orientações deixadas pelo compositor Suzuki, quanto ao tipo de golpe de arco a ser utilizado que é o *martelé*, de acordo com a nomenclatura de Salles (2004).

Na partitura, o *martelé* é apresentado com “[...] um ponto colocado acima ou abaixo da nota [...] que divide o valor em duas metades, sendo a primeira de som e segunda de silêncio” (Bohumil Med, p. 44). Para tocar o *martelé* no violino, de acordo com Salles (2004), usa-se uma arcada curta, realizando um som curto.

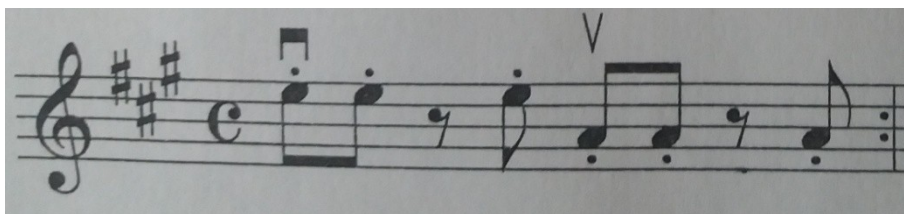
Figura 30: Primeira variação de Brilha, Brilha Estrelinha



Fonte: Foto do Método Suzuki, vol. 1

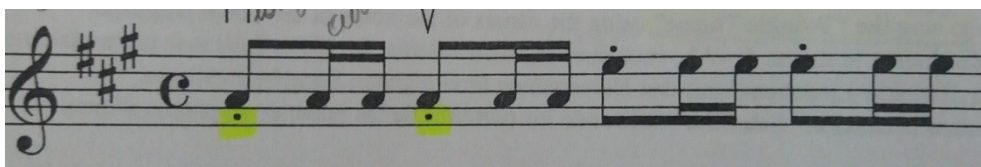
Esse golpe também é usado na segunda, terceira e quinta variação de “Brilha, Brilha Estrelinha”.

Figura 31: Segunda variação de Brilha, Brilha Estrelinha



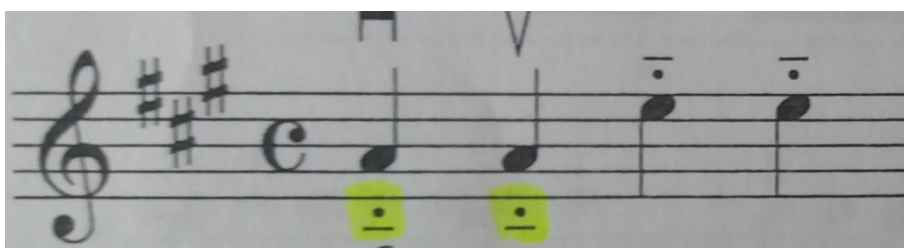
Fonte: Foto do Método Suzuki, vol. 1

Figura 32: Terceira variação de Brilha, Brilha Estrelinha



Fonte: Foto do Método Suzuki, vol. 1

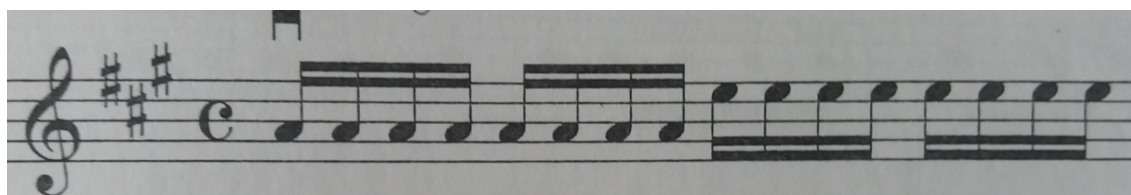
Figura 33: Quinta variação de Brilha, Brilha Estrelinha



Fonte: Foto do Método Suzuki, vol. 1

A quarta variação de “Brilha, Brilha Estrelinha”, do primeiro volume do livro “Método Suzuki”, não possui o ponto de diminuição. Assim, o golpe de arco a ser utilizado é o *detaché*, de acordo com a nomenclatura e definição de Salles (2004).

Figura 34: Quarta variação de Brilha, Brilha Estrelinha

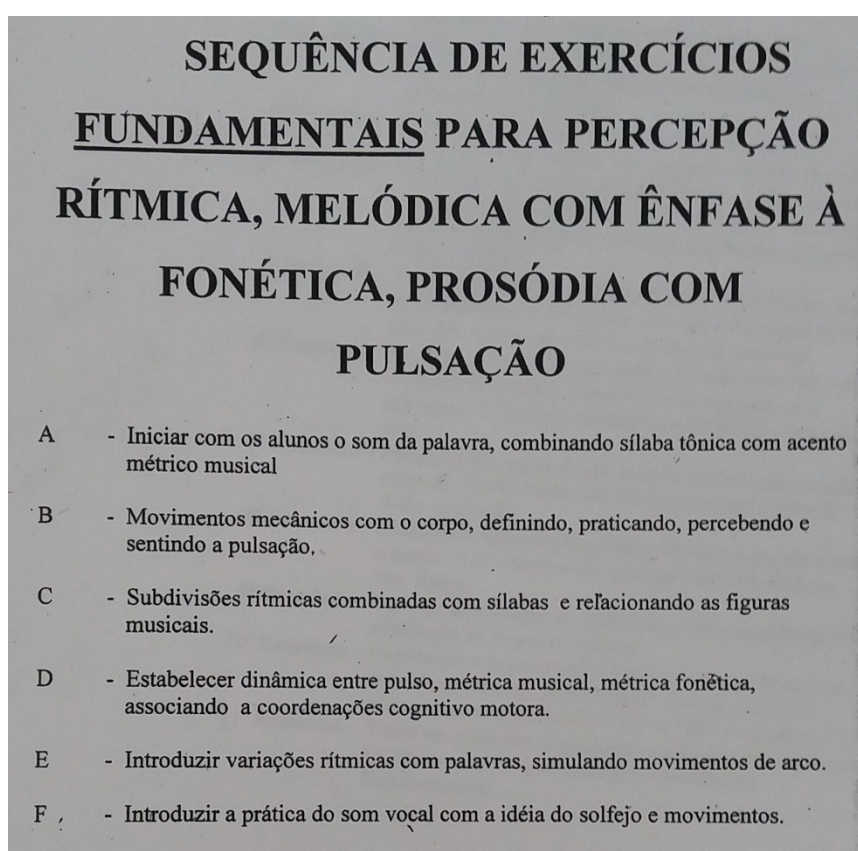


Fonte: Foto do Método Suzuki, vol. 1

Para tocar o *detaché*, o aluno deve somente “esfregar” o arco sobre as cordas, com pronação, subindo e descendo. Esse é o golpe de arco mais básico que existe no violino, de onde derivam todos os outros, segundo Salles (2014).

O C.E.S.A.R colocou na apostila (ANEXO A) orientações que norteiam a aplicação dos Exercícios de Percepção.

Figura 35: Orientações para os Exercícios de Percepção

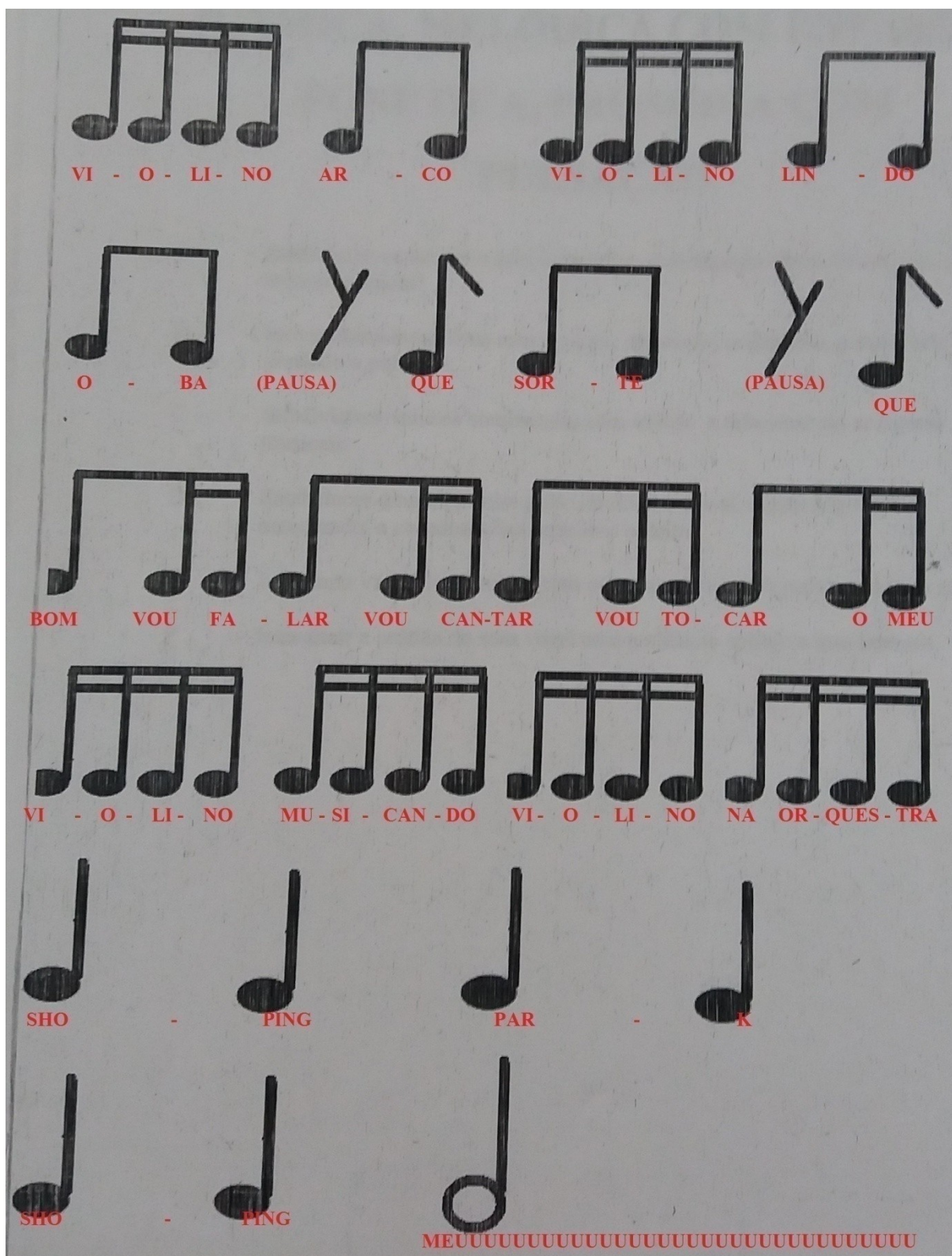


Fonte: Foto da apostila elaborada pelo C.E.S.A.R

Diante dessas orientações, os professores do PSOEU associavam a pulsação, por meio de atividades de rítmica corporal; solfejo das canções que irão aprender e a escuta dos ritmos para associarem ao que estão cantando e tocando.

Como fruto dessas orientações, os professores usaram variações de Brilha, Brilha Estrelinha, do primeiro volume do livro Método Suzuki, para criar letras a serem cantadas pelos alunos, a fim de ajudá-los a memorizar as músicas em suas respectivas alturas.

Figura 36: Variações de Brilha, Brilha Estrelinha com as sílabas



Fonte: Foto da apostila elaborada pelo C.E.S.A.R

Não houve apenas a preocupação, por parte do Grupo C.E.S.A.R, em formular um método para ensinar violino, mas um método para associar o ensino técnico do instrumento junto ao ensino de música, desenvolvendo a habilidade de ouvir conscientemente as notas, sabendo identificá-las; ter domínio da marcação da pulsação, conseguindo segui-la em qualquer andamento, dominando as métricas presentes nas canções; desenvolver a habilidade de cantar as notas musicais em suas respectivas alturas; desenvolver a musicalidade que será, depois, transmitida ao instrumento; e conhecer a notação musical e dominando-a, para depois conseguir tocar lendo a partitura.

4.2 As ações pedagógicas e o material didático

Um dos desafios na sala de aula “é descobrir os canais e estratégias pedagógicas que poderão atuar promovendo, de fato, o desenvolvimento” (TACCA, 2008, p. 85 apud PORTAL DA EDUCAÇÃO). Desse modo, notamos essa compatibilidade de pensamento quando o professor 2 afirma que “tem de pensar em toda uma estratégia de espaço [físico]”, por exemplo, para garantir a atenção dos alunos, a organização e aplicação do conteúdo.

Assim, percebia-se nas aulas dos professores do PSOEU, a relação entre conteúdo e organização da sala e dos alunos. A disposição dos alunos também era levada em conta. Essa organização variava de um professor para o outro. Em algumas das aulas da professora 1, encontramos os alunos em pé, um ao lado do outro formando uma meia lua, e os seus instrumentos colocados sobre as cadeiras. Enquanto que em outra aula, todos estavam sentados nas cadeiras em círculo. Já nas aulas do professor 2 havia a preocupação de não encostar as cadeiras na parede, não se tornando esse um encosto para os alunos. Para garantir o silêncio da turma, ele separava os alunos que conversam, sentando-os afastados.

Essa preocupação com a organização da sala e disposição dos alunos é uma característica importante no ensino coletivo do instrumento, porque é uma forma de avaliar o desenvolvimento do aluno no meio de uma interação, e perceber como ele aprende, como ele constrói seu conhecimento e como ele se relaciona com os seus pares.

Identificou-se como ações pedagógicas, adotados pelos professores 1 e 2, a organização da sala de aula e disposição dos alunos, as estratégias didático-pedagógicas,

a aplicação do conteúdo em degraus e as interações pessoais. Essas ações estão diretamente vinculadas com a utilização e confecção de materiais didáticos.

Nessa modalidade de ensino, os professores promovem as interações entre alunos e alunos, alunos e professores/instrutores, em que, segundo Cruvinel (2004), permite as trocas de experiências e aprendizagem coletiva pelo exemplo do outro.

Uma das estratégias didático-pedagógica usada pela professora 1 era a elaboração de dinâmicas. Em uma das aulas, ela colocou os alunos ajoelhados em cima das cadeiras, em duplas, de frente para o outro. Com as varetas em suas mãos, marcavam a pulsação. Já em outra, a professora 1 fez uma “brincadeira imaginária”.

Os professores do PSOEU também elaboravam desenhos e materiais didáticos para garantir a aprendizagem como se viu no capítulo anterior. Além desses meios, havia também bom humor para falar coisas engraçadas para os alunos e jogos desafiadores.

Para conseguir manter a organização comportamental dos alunos e conquistar suas atenções, falava-se constantemente “olha nos meus olhos”, e “olha pra mim”. Enquanto todos os alunos não olhassem para o professor a aula não seguia. Consequentemente, os alunos silenciavam-se e atentavam-se à aula.

O conteúdo era aplicado em etapas, por degraus. É notável pela apostila do C.E.S.A.R. com as SEF e dos Exercícios de Percepção. Nesse processo, os professores tinham que estar, conforme Tourinho (2004), equipados e preparados, além de realizar os planejamentos que são fundamentais para a condução das aulas.

Um exemplo de estratégia utilizada pelo professor 2, para ensinar o conteúdo em etapas, foi chamar um por um à frente e fazer um exercício da SEF por vez. A cada aluno, repetia e acrescentava um próximo exercício da SEF.

Uma característica importante que foi notada nas observações das aulas do professor 2, era o atendimento individual aos alunos, sem deixar a aula se tornar individual pois ele envolvia de alguma forma a participação de todos os alunos presentes. Esse modelo de ensino utilizado nessa aula é semelhante ao modelo de “*masterclass*”, em que um aluno toca e os outros assistem. É nesse modelo de aula compartilhada que Tourinho (2007), afirma realizar e conduzir suas aulas, a fim de garantir a aprendizagem de todos.

Enquanto isso, a professora 1 utilizava o instrumento para exemplificar os exercícios e para fazer junto com os alunos. Tourinho (2004) afirma que o professor é o modelo, é a referência para o aluno, é o exemplo certo do que deve ser feito. Isso exige

do professor um domínio do instrumento, pois se torna espelho para os alunos. Afirmava ainda Tourinho (2004) que utilizar o instrumento para explicar algum trecho, é mais eficiente do que fazer uma explicação verbal.

A presença do monitor presente nas aulas era imprescindível, para os professores do PSOEU, porque ajudavam a fazer as correções e, em determinados momentos, era o exemplo para os alunos quando tocava as músicas. O Monitor era ainda conduzido e orientado pelos professores em como ajudar as crianças.

Os professores do PSOEU realizavam avaliações constantes durante as aulas com os alunos, para saber até que ponto estavam compreendendo. Além disso, visavam encontrar soluções para os casos mais complicados que surgiam.

Uma dessas avaliações feita pela professora 1 consistia em colocar cada aluno a frente e tocar o que lhe era solicitado. Com a participação dos colegas, foi sublimado o que estava certo ou errado e o que deveria ser melhorado.

Esse fato de aprender com o outro é uma das características positivas do ensino em instrumento em grupo. A avaliação permite identificar o desenvolvimento de cada aluno na busca de soluções das dificuldades individuais.

Para interagir com os alunos, a professora 1 tinha o hábito de conversar com os alunos antes da aula, perguntando, por exemplo, como foi a semana deles, se estavam bem, se descansaram, se estudaram em casa os exercícios aprendidos na aula. Os alunos respondiam contando casos ocorridos no final de semana, em casa e na escola. Assim estabelecia uma relação professor e aluno.

Uma forma de estimular os alunos era tocando para eles o resultado final do que estavam estudando, como quando a professora 1 e o Monitor tocaram a música “Brilha, Brilha Estrelinha” e todas as suas variações, fazendo uma segunda voz, acompanhando a primeira. Era visível a admiração dos alunos ao ouvirem o som do violino.

Libâneo (1994) afirma que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (1994, p.250).

Como afirma a citação de Libâneo, as respostas dos alunos dizem muito sobre a percepção que estão tendo de seu próprio aprendizado. Nesse diálogo com eles, os professores veem a oportunidade de expandir o conhecimento deles para além da música. Assim, falava-se nas aulas de assuntos relacionados ao convívio social e pessoal, como respeito ao próximo, persistência e mérito; sobre sexualidade, sobre drogas e violência, sobre outras disciplinas como a matemática, a física, a biologia, a química e a história, por exemplo.

A equipe pedagógica realizava semanalmente uma reunião de feedback, para avaliar, trocar de ideias e buscar de novas estratégias. Essas reuniões eram conduzidas pelo coordenador pedagógico que tem a preocupação em orientar e preparar os professores, instrutores e monitores que atuam no PSOEU.

Observando as aulas, foi possível identificar algumas das concepções dos professores. Essas concepções eram referentes a como acreditar no potencial de todos os alunos e a seguir uma mesma linguagem e um mesmo conteúdo.

Os professores da PSOEU concordam com Suzuki que afirma que “na sociedade de hoje muitas pessoas, crendo-se nascidas sem talento, nada fazem para transformar sua realidade e se conformam com o que consideram seu destino” (1983, p. 9). Para Suzuki talento são habilidades que devem ser desenvolvidas. A partir dessa ideia, a equipe pedagógica do PSOEU, afirmou em conversas, que para eles o talento é a união de inteligência que todos tem, à vontade de querer fazer, e a disciplina, que é fazer todo dia, ser persistente. Assim, organizou-se a condução das aulas e a cobrança sobre os alunos, mostrando a eles que somos agentes do nosso próprio destino, e podemos escrever a nossa própria história, mas é preciso trabalho, persistência, disciplina e vontade.

O aluno no PSOEU é o centro de todo o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica, por meio do Grupo C.E.S.A.R, que busca soluções para o desenvolvimento de todos, promovendo o conhecimento musical e preparando todos os seus alunos para enfrentarem a realidade do mundo adulto.

Não se trata de um ensino tradicional, em que o professor faz e o aluno imita, ou reproduz, sem raciocinar ou sem entender. Portanto, nesse trabalho percebe-se que há procedimentos em que se criam estratégias, utilizando os espaços e recursos disponíveis e aproveitando as situações que surgem no decorrer das aulas para transformá-las em momentos de aprendizagem. Os alunos são induzidos a realizar uma repetição pensada e

analisada; são ‘marcados’ pelos episódios criados nas aulas; são estimulados a tentarem diversas vezes diante da dificuldade e praticam a disciplina.

4.3 As interações pessoais

Dentro das relações humanas é possível adquirir conhecimentos por meio da troca de experiências, de conversas, de convivências e de ajuda ao próximo. Assim, observou-se que os alunos saíam de suas aulas no Centro Comunitário em grupo nas sextas-feiras, seguindo para as suas casas, combinando horário e dia de estudo das músicas da orquestra na casa de um ou de outro. A conversa era intensa, e não estava nessa roda de conversa apenas os alunos da mesma turma/naípe, mas misturavam-se.

Os estudos realizados em grupo são um dos caminhos para a troca de experiências, de informação, de conhecimento e, automaticamente, de aprendizagem. Além de criar laços afetivos entre o grupo, criando amizades, e também desavenças, pois constroem suas próprias opiniões críticas, passando a ter seu próprio ponto de vista.

Esses laços afetivos criam uma rede de sociabilidade entre os indivíduos, formando pequenos grupos com aqueles que são mais próximos, que tem mais afinidade (ARANTES, 2015). Percebe-se que no PSOEU há essa rede de sociabilidade entre todos os alunos, sejam eles de turmas diferentes ou de níveis diferentes. Há uma interação geral entre todos os participantes.

Esse relacionamento também acontece com o regente, o proponente, os professores, os instrutores e os monitores. No PSOEU, notou-se que cada aluno “escolhe” qual professor/instrutor admira ou segue e qual monitor tem mais afinidade. Além disso, possuem um carinho pelo proponente e um admirável respeito pelo regente.

As observações mostraram que dentro da sala de aula também acontecem interações entre os participantes, como, por exemplo, alunos que ajudam outros alunos que não conseguem entender ou fazer as atividades propostas; alunos que aprendem a esperar o outro sem rotulá-lo, e em criar sentimentos preconceituosos.

A equipe pedagógica buscava abraçar a todos os alunos, considerando-os como favoritos, independente de quem fossem. Quanto ao relacionamento com os alunos especiais do PSOEU não se observou ações específicas. Constatou-se, entretanto, que os alunos próximos aos alunos especiais, mesmo sabendo ou notando a “diferença” deles no jeito de andar ou de falar, de comportar e de aprender, demonstraram respeito a todos. Não foi identificado, por meio das observações, momentos de exclusão, rejeição, bullying ou preconceito com nenhum membro do PSEU.

5 A ORQUESTRA

A Orquestra Experimental Uberlândia (OEU) realiza seus ensaios gerais e de naípe nas salas e no refeitório do Centro Educacional Sal da Terra (CEST).

Figura 37: Salas de aula do Centro Educacional Sal da Terra



Fonte: foto de Liliane Maria Dias

Os alunos do Projeto, em nível avançado e intermediário, participam semanalmente dos ensaios da OEU. Os alunos em nível iniciante somam à orquestra somente às vésperas de apresentações, porque eles tocam apenas uma música. São membros também da OEU os professores, os instrutores, os monitores e o regente. Já o proponente acompanha os ensaios organizando o lanche, passando os avisos, bilhetes, entregando uniformes e certificados.

A organização instrumental presente na OEU, durante o período de observações desta pesquisa, eram os violinos, os violoncelos, os contrabaixos e um teclado. Nesse ano de 2017, a orquestra adquiriu um piano elétrico, os instrumentos de sopro – flauta transversal e pífaro; e de percussão – bombo, bateria, carrilhão, meia lua, tímpano, chocalho e xilofone. Mesmo todos os alunos tendo o seu próprio instrumento, a OEU tem um acervo de instrumentos (violino, violoncelo e contrabaixo) para emprestar aos alunos ou para serem utilizados durante as aulas e ensaios. Esses instrumentos foram adquiridos por meio dos patrocinadores. Além deles, a OEU tem também materiais como bancos, estantes para partituras e equipamento de som.

Todos os instrumentos foram identificados com a sigla MSDT de Missão Sal da Terra, e os bancos e as estantes foram numerados para melhor identificação e cuidados. A equipe pedagógica preocupa-se em manter o controle sobre todos os materiais utilizados nos espaços em que a orquestra passa. Por esse motivo, orienta que cada aluno se responsabilize pelo seu próprio banco, que é numerado.

A disposição dos membros da OEU nos ensaios e apresentações tinha o seguinte formato: violino 1 à esquerda do regente; violino 2 do lado do violino 1; violino 3 ao lado direito do regente; violoncelos do lado do violino 3; contrabaixos atrás dos violoncelos; teclado ao centro - de frente para o regente, entre o violino 3 e violoncelos; e o violino 4 atrás de toda a orquestra em linha reta ou em duas filas. Quando os alunos de nível iniciante participavam dos ensaios gerais, ficavam do lado do violino 4, atrás de toda a orquestra. Tanto o violino 4, quanto os iniciantes tocavam em pé.

Figura 38: Organização dos naipes na orquestra



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias

Os alunos das turmas de nível avançado tocavam no violino 1 e os alunos das turmas de nível intermediário são distribuídos no violino 2, no violino 3 e no violino 4. Cada naipe/turma tinha um Instrutor específico, que os conduzia nos ensaios como chefe de naipe²⁸ e nas aulas.

O repertório da OEU era composto pelos arranjos de “Star Wars” (John Willians); “Piziccato Pete” (Matesky); “Let it Go” (James Bay); “Over the rainbow” (Harold Arlen); “My Heart go on” (Celine Dion); arranjo do tema de “Trenzinho do Caipira” (Villa-Lobos –Ferreira Gullad); “Amigos para sempre” (Webber); “Peixe Vivo” (canção folclórica); “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira); “Perpetuo Motion” (Schinichi Suzuki); pout-pourri das músicas 2, 3, 4 e 5 do “Método Suzuki” –

²⁸ Chefe de naipe: é responsável pelo naipe, ocupando a primeira estante. Tem a função de liderança, organização e condução.

(Schinichi Suzuki); e “Brilha, Brilha Estrelinha” e variações, do livro “Método Suzuki” – primeiro volume. Todas as peças, exceto as do “Método Suzuki”, são arranjos elaborados para aquela formação orquestral da OEU e para o nível de seus participantes. Todas as partituras eram impressas pelo regente e distribuídas pela equipe pedagógica para todos os alunos.

5.1 Os ensaios

Os ensaios da orquestra eram divididos em ensaio de naipes e ensaio geral. Nos ensaios de naipes os grupos trabalhavam isoladamente com suas partes específicas das 8h às 9h30, e nos ensaios gerais juntavam-se todos os naipes para tocarem juntos das 9h30 até as 11h. Ambos os ensaios aconteciam aos sábados, mas surgia, em ocasiões específicas, a necessidade de realizar ensaios extras, de acordo com a agenda de compromissos da OEU. E foi em uma dessas situações que se deu a minha primeira observação do ensaio da orquestra.

Nesse primeiro ensaio, que ocorreu em uma sexta-feira às 18h, às vésperas de uma apresentação, foi possível a junção de todos os alunos, os da manhã e os da tarde, para realizar o ensaio geral. A montagem aconteceu coletivamente, ou seja, todos os alunos pegaram o seu banco e uma estante e levaram até o CEST. Todos os integrantes da OEU têm a responsabilidade de ajudar na montagem e desmontagem da orquestra.

Após a montagem coletiva, o Instrutor fez o aquecimento com os alunos tocando as cordas soltas²⁹ do violino em quatro tempos para verificar a afinação dos instrumentos. Na sequência fez escalas de Sol Maior, Lá Maior e Ré Maior, variando os ritmos em quatro tempos (semibreve), dois tempos (mínima) e um tempo (semínima), até a chegada do regente.

Quando o regente chegou, assumiu a condução do ensaio passando todo o repertório da apresentação. Foi um ensaio rápido porque as músicas foram tocadas do começo ao fim seguido, sem realizar nenhum trabalho específico de afinação, ou articulação ou de expressões musicais. Ao fim do ensaio, o regente e o proponente deram recados como, por exemplo, horário de chegada, uniforme a ser usado e documento a ser apresentado na hora da saída para a apresentação no dia seguinte. E, então, finalizou-se o ensaio.

²⁹ Exercícios de corda solta: exercício em que se tocam as cordas do violino sem colocar os dedos da mão esquerda. Sua finalidade é buscar qualidade sonora.

Na semana seguinte, o ensaio aconteceu no sábado, coincidindo com o dia letivo da escola e, por causa disso, a equipe pedagógica entregou os bancos em ordem aleatória sem seguir a numeração, pois já previram que apareceriam poucos alunos.

Depois de entregar os bancos e estantes, os poucos alunos que compareceram se dirigiram para as salas de aula para o ensaio de naípe. Nos naípes, os instrutores revisavam trechos das músicas, ora trabalhando a afinação, ora resolvendo alguma dificuldade técnica, ora fazendo algum tipo de arco buscando uma melhor sonoridade. Diferente das aulas observadas, nesse ensaio os alunos passavam mais tempo tocando os trechos ou as músicas completas, do que ouvindo alguma explicação ou exemplo do professor.

Com esse trabalho, foi possível perceber como acontecia a construção das músicas, como elas eram ensinadas, estudadas e treinadas. Além disso, percebia-se um roteiro de como estudar, dividindo a peça em partes, de acordo com sua estrutura. Associado aos aspectos de aprendizagem do instrumento, também foram trabalhados aspectos de teoria musical como, por exemplo, forma da música. A construção da compreensão musical era feita também na hora de tocá-la.

O ensaio geral iniciou com a formação coletiva, como no ensaio anterior. Os instrutores ajudaram para que todos tivessem a visão do regente. Em poucos minutos, todos já estavam a postos.

O aquecimento realizado pelo Instrutor 1 seguiu o padrão do primeiro ensaio observado, tocando com os alunos as cordas soltas e as mesmas escalas. Quando o regente assumiu a orquestra, informou que haveria a introdução de uma nova música, Hallellujah de Leonard Cohen, arranjado pelo regente para a orquestra. Nem todos os alunos conseguiram ler a partitura e tocar ao mesmo tempo.

Após esse momento de leitura, houve uma pausa no ensaio para servirem um lanche para os alunos. Todos se organizaram e, conduzidos pelo proponente, fizeram uma prece e se serviram do lanche. A prece foi um momento de respeito de todos os alunos, mesmo cada um tendo sua crença religiosa. Em grupos, conversavam e se alimentavam. Depois, retornaram para o local de ensaio, deixando o lixo no lixo e tudo organizado e limpo.

Chegado o ensaio seguinte, sob o comando do Instrutor 1, a equipe pedagógica conduziu todos os alunos para a montagem da orquestra, como aconteceu nos ensaios anteriores. Optaram, juntamente com regente, por não realizarem o ensaio de naípe. Os alunos não sabiam que o regente não estaria presente, mas respeitaram toda a equipe,

porque houve a construção de respeito estabelecida nas relações dos alunos com os professores, instrutores e monitores. Assim, foi interessante observar que a ausência do regente não mudou o comportamento dos alunos.

Da mesma maneira que no primeiro ensaio, nesse, o Instrutor 1, com a batuta na mão, iniciou o ensaio com o aquecimento, com escalas de Sol Maior e Lá Maior. Em seguida, passaram as músicas do começo ao fim, e as que apresentaram algum problema, foram realizadas novamente. Em conversa com o Instrutor 1, ele afirmou que nem sempre, nos ensaios, as músicas são tocadas do começo ao fim seguidas sem trabalhar trechos específicos. Mas, naquele ensaio específico, teve a intenção de apenas passar as músicas e não trabalhar com elas.

Veio o intervalo para o lanche, oportunizando as observações das interações pessoais. Ao retornarem para ensaiar, houve uma nova afinação dos instrumentos. Nem todos os alunos sabem afinar seu próprio instrumento, mas os que sabem ajudam a equipe pedagógica. Enfim, finaliza-se o ensaio, e todos ajudam a desmontar a orquestra.

Todas as músicas ensaiadas estavam bem construídas quanto à leitura, ou seja, as notas e seus respectivos ritmos foram tocados corretamente. Havia uma unidade sonora, seguindo a mesma articulação. A orquestra era sonora, afinada e musical, além de organizada e colaborativa.

No último ensaio do ano não houve o ensaio de naipe. Todos os patrocinadores da OEU estavam presentes no Centro Educacional acompanhando o ensaio e preparando lanches e lembrancinhas. Os alunos estavam com uma vestimenta normalmente utilizada em apresentações, ou seja, roupa preta para todos.

Depois que todos se organizaram no local, o regente anunciou que fariam uma apresentação naquele momento, mas não era para os patrocinadores, e sim para eles mesmos. Então, pediu que todos tocassem com todo o fervor e emoção.

O ensaio da orquestra mostra os resultados do que os alunos aprenderam nas aulas e do que é ensinado no Projeto. Não se aprende apenas a tocar as peças da orquestra. Os alunos aprendem a ser colaborativos, responsáveis, parceiros e terem bom comportamento na hora de lanche, na hora que termina o ensaio, nas apresentações, nas viagens. Esse também é um dos momentos em que se estabelecem as redes de sociabilidade entre os participantes permitindo a troca de informações e experiências.

Constatei nas observações que o horário do lanche cumpre outras funções além de alimentar e relaxar os participantes do Projeto. Ele promove a aprendizagem porque proporciona momentos coletivos, em que os alunos tiram dúvidas entre eles,

compartilham e combinam com os colegas de estudarem juntos, oportuniza a prática do comportamento ético e educado.

O ensaio de naípe é diferente, porque os alunos já sabem e conhecem as músicas, diferentemente da aula, em que irão aprender passo a passo. Já o ensaio geral visa à construção da música, interpretando-a de acordo com o seu tema, unindo todos os naipes.

O ensaio da orquestra também tem o papel de feedback para a equipe pedagógica quanto a unidade de linguagem, quanto ao desempenho de cada aluno, quanto à realização e execução das peças. Nele, todos estão ao alcance da vista do regente. Assim, facilita a correção e o redirecionamento de estratégias e conteúdos.

5.1.1 Relação do regente com os alunos

Durante as observações dos ensaios da OEU percebe-se como é a relação do regente com os alunos, com o proponente do Projeto e com professores, instrutores e monitores. Essa relação abrange o modo de tratamento, a forma de diálogo estabelecida, a distância ou aproximação existente entre eles, o respeito e a hierarquia.

No primeiro ensaio observado, aquele que aconteceu na sexta às 18h, antecedendo a uma apresentação, o regente falou aos alunos que todo aquele que tem o “poder da pulsação”, ou seja, aquele que segura a batuta e conduz a orquestra, é chamado de regente. Ele afirma que esse é o termo correto, porque o termo ‘maestro’ representa orgulho, arrogância, prepotência e vaidade.

Mas, apesar dessa preferência, os alunos e equipe pedagógica se dirigem ao coordenador pedagógico pelo seu próprio nome, não o chamando de regente ou maestro, exceto o proponente. Do mesmo modo, o regente se dirige aos alunos durante os ensaios da orquestra pelo nome ou por apelido e, também, pelo sobrenome quando têm nomes iguais. Os apelidos geralmente estão ligados a uma característica da pessoa ou histórico.

Era comum ver o coordenador cumprimentar a todos antes de começar a tocar as músicas. No decorrer da execução, o regente chamava algum aluno pelo seu nome para instruí-lo quando não conseguia acompanhar o grupo, também chamava a atenção daqueles que se sentavam errados ou conversavam durante o ensaio; e para realizarem alguma avaliação.

Muitos alunos do Projeto demonstravam simpatizarem-se e admirarem o regente, pois ele tem um relacionamento amigável com todos, conversando e brincando

nos momentos de lazer, mesmo tendo uma personalidade forte, ele é uma pessoa carismática, que acolhe a todos.

5.1.2 Hábitos e comportamentos

Durante as observações das atividades da Orquestra, se percebeu alguns hábitos e comportamentos adotados pelos participantes. Dentre esses, estão a assiduidade, o cumprimento do horário, a montagem coletiva da orquestra e o respeito ao próximo.

Havia uma cobrança por parte da equipe pedagógica em relação a esses princípios, a fim de que eles fossem adotados por todos da OEU. Foi assim que se estabeleceu a montagem coletiva da orquestra. Todos os integrantes tinham que ter as partituras, que eram entregues pela equipe e levar o lápis para a estante na hora do ensaio da orquestra para fazer as anotações de arcadas, dinâmicas ou alguma observação importante.

Na orquestra, todos respeitavam o lugar um do outro, pois uma vez definido pelo regente, professor ou instrutor, apenas eles poderiam modificá-los. Durante os ensaios da orquestra não havia conversas entre os alunos. O regente cobrava muito a atenção pedindo foco e solicitando que todos olhassem para ele. Também não era permitido caminhar ou sair do salão enquanto acontecia o ensaio. Por isso, tinha o intervalo, que variava de 10 a 15 minutos, para lanche, ir ao banheiro e tomar água, além de “esticar as pernas”, descansar o corpo e a mente. O horário do lanche era monitorado pela equipe pedagógica, evitando que os alunos corressem ou fizessem bagunças.

Na OEU, quando começava a finalizar o ensaio, ninguém podia desmontar o instrumento ou levantar-se até que o regente, ou o proponente, ou qualquer outra pessoa que estivesse falando não finalizasse.

Em relação à prática das músicas no ensaio, o regente sempre afirmava que devia seguir a pulsação, sendo esse o único meio de se fazer música coletivamente. Por isso, todos sempre olhavam para a batuta, concentrados e seguindo-a. Quando havia o “corte” das músicas, ninguém continuava tocando, exceto quando, aparecia o som de algum aluno distraído. Também não se tocava ou beliscava as cordas do violino enquanto o regente estivesse passando algum trecho específico dos outros naipes ou conversando com a OEU.

Nos diálogos com os professores e regente, entendi que todas essas exigências visavam não apenas a ordem durante o ensaio, mas a profissionalização dos alunos, ensinando-os a ética, a disciplina e o respeito no trabalho em grupo. Além disso, todos

os alunos conheciam os trechos musicais dos outros naipes, porque estavam atentos ao que estava acontecendo musicalmente. Assim, a unidade sonora se dava porque todos tocavam se ouvindo.

5.1.3 Critério de disposição na orquestra

As avaliações do desempenho dos alunos aconteciam semanalmente em todas as aulas, segundo o coordenador, observando a postura, a leitura e execução técnica das músicas. Aqueles que tinham mais fluência na leitura, que tinham boa postura e conseguiam tocar as músicas – notas certas, ritmo e afinação – participavam da orquestra ocupando as cadeiras que ficavam do “lado de fora” das estantes, ou seja, do lado dos chefes de naipes (à direita, no caso do violino 1 e violino 2; e à esquerda, no caso do violino 3 e violoncelos). Aqueles que tinham mais dificuldades também participavam, mas ficavam do “lado de dentro” das estantes. Os outros alunos que acabavam de sair das turmas iniciantes e que não sabiam ler partitura, ficavam no naipe do violino 4, tocando em pé e enfileirados atrás do naipe do violino 2. Eles tocavam apenas algumas músicas e memorizadas.

Em todos os naipes têm alunos de diferentes idades que ingressaram em tempos diferentes no Projeto, sendo organizados em nível técnico-instrumental diferente. Há sempre um rodízio entre os alunos, mudando-os sempre de lugar nas estantes e até mesmo de naipe. O objetivo desse rodízio era ensinar a todos os alunos que independente do lugar em que eles se sentavam na orquestra, todos deviam saber ler a partitura, tocar as músicas, estar presente nas aulas e chegar no horário.

Em algumas situações específicas dava-se a oportunidade para um ou outro aluno se sentar perto de alguém da equipe pedagógica ou na primeira estante para que o professor, instrutor ou regente pudesse avaliá-lo.

5.1.4 Funções da equipe pedagógica

A equipe pedagógica tinha a responsabilidade de preparar os alunos, ensinando as músicas nas aulas e nos ensaios de naipe, além de auxiliá-los durante o ensaio. Tanto os professores quanto os instrutores e monitores participavam do ensaio da orquestra tocando e assumindo a responsabilidade por cada naipe.

O Instrutor, desde o começo dos ensaios da OEU (em 2014) assumiu a função de *spalla* da orquestra e chefe de naipe dos primeiros violinos. Os outros instrutores

assumiam os outros naipes chefiando-os. Os monitores eram distribuídos, um em cada naipe, para auxiliar na execução das peças.

Quando necessário, a equipe se deslocava de seus lugares para auxiliar aqueles que por ventura, ficavam perdidos ou com dificuldades. Eles usavam o toque – mexendo o dedo do aluno para afinar, levantando o violino do aluno, corrigindo seu jeito de sentar com gestos – ou o exemplo com o instrumento – tocando o trecho, fazendo gestos da direção do arco – para ajudá-los. Em último caso, usavam a verbalização.

Toda a equipe pedagógica trabalhava na mesma linha de pensamento, auxiliando, organizando e conduzindo. Os ensaios seguiam uma mesma sequência de conteúdos: escalas, postura, afinação e repertório – trechos e passagens musicais, arcadas e articulação do arco.

A equipe pedagógica tocava as músicas, antes de tocar aos alunos, percebendo de perto os elementos a serem trabalhados, definindo qual a ideia musical a ser transmitida.

O regente buscava elevar o grau de aprendizagem de todos os alunos, possibilitando-lhe mais oportunidades de tocar e se desenvolver, além de desafiá-los, visando alcançar mais domínio técnico-musical.

5.1.5 Tocar junto na orquestra

A ideia de coletividade, segundo o regente da OEU, vai além de tocar, alcançando também o trabalho e convivência coletiva. De acordo com o regente, desde a fundação dela, ensinou a todos os alunos a trabalharem juntos, como, por exemplo, carregarem e cuidarem de seus próprios pertences, além de ajudarem a carregar pelo menos mais alguma coisa, seja estante ou banco, por exemplo. Além da organização da orquestra, a coletividade abrangia também os momentos de concentração e postura.

Haveria, talvez, outro caminho para se tocar junto sem ser seguindo a pulsação? Talvez não, pois a precisão rítmica depende dessa marcação de tempo. Mas, não se pode ignorar que a articulação, a quantidade de arco, a pronação, a afinação são fatores que podem atrapalhar essa unidade sonora. No ensaio observado, em que o Instrutor 1 conduziu o ensaio, foi possível notar essa diferença sonora.

Ao tocarem juntos, os alunos da OEU aprendiam a conviver com as diferenças entre eles. Por não escolherem com quem iam se sentar na orquestra acontecia de um

aluno ter que se sentar ao lado de um colega que ele não tinha simpatia ou afinidade. O ensaio da orquestra se torna um campo de socialização.

Nesses momentos, os alunos também praticavam a solidariedade ao ajudar o colega com dificuldade. Contudo, demonstravam também intolerância ou impaciência de ter que esperar o colega que tinha dificuldade, que faltava ou que não estudava em casa.

Dentro de cada naipe surgiam as amizades entre aqueles integrantes, por causa da quantidade de tempo que passavam juntos. Às vezes, esses relacionamentos expandiam-se para os outros naites, porém o regente não deixava manter a ideia de “grupinhos”, no sentido de evitar exclusões. Ele não queria deixar criar no Projeto a ideia de que uns são melhores do que outros, de que uns tocam “mais” do que os outros. Mesmo que realmente existissem alunos mais desenvolvidos, preocupava-se, na OEU, em ensinar a humildade, evitando a acomodação daqueles que estavam mais desenvolvidos.

5.2 As apresentações

Durante o período em que se deram as observações para esta pesquisa, a OEU realizou cinco apresentações. A primeira aconteceu na cidade de Caldas Novas, no Estado de Goiás, marcando a primeira viagem da orquestra. A segunda apresentação foi no Teatro Rondon Pacheco, em Uberlândia, marcando a primeira vez que a OEU se apresentou sozinha, pois, segundo a equipe pedagógica, nas outras apresentações o Coral Clara Voz³⁰, também se apresentou junto com a orquestra. A terceira apresentação aconteceu na Escola Estadual Felisberto Carrijo, em Uberlândia. A quarta apresentação aconteceu no Teatro Municipal de Uberlândia, junto com a Banda Absurdos³¹. E a última apresentação aconteceu no Centro Comunitário Sal da Terra, no dia do encerramento das atividades da orquestra.

Nas duas primeiras apresentações participaram somente os alunos da orquestra que faziam aula às sextas feiras. Na terceira, quarta e quinta apresentações teve a participação dos alunos da professora 1 que faziam aulas na quinta-feira. Os alunos do professor 2 não realizaram nenhuma apresentação.

³⁰ Coral Clara Voz: projeto criado e desenvolvido por Ângelo Marques do Nascimento. Trata-se de um trabalho com Canto Coral e Flauta doce. É desenvolvido na Escola Municipal do Shopping Park.

³¹ Banda Absurdos: É uma banda musical formada por alunos surdos do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli.

Dentre todos os aspectos observados destaco a organização da orquestra ao dirigir-se para os locais de apresentação; a concentração dos alunos e de toda a equipe que se dava desde a preparação até o fim do concerto; e a performance da orquestra que emocionava o seu público e até mesmo aqueles que estavam tocando. Em todos os momentos, havia a participação de todos os integrantes da orquestra.

5.2.1 Organização

Assim como nos ensaios da orquestra, em que todos os participantes ajudavam na montagem dela carregando algum material, acontecia também nas apresentações. No dia da viagem para Caldas Novas, por exemplo, muitos alunos ajudaram a pegar o teclado, as estantes, os baixos, os bancos, as caixas de som, o pedestal, o pódio do regente e os banners que o proponente levava para divulgar os patrocinadores.

Todo esse material foi organizado dentro do bagageiro do ônibus para ser transportado. Há uma ordem de colocação deles, para que caibam todos. Quando se chegava ao local da apresentação todos ajudavam a retirar os materiais e leva-los para o local em que aconteceria a apresentação.

Figura 39: Organização da orquestra no local da apresentação



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias

Quando encerrava a apresentação, ora os alunos se retiravam do lugar, guardavam seu instrumento e depois voltavam para ajudar, ora todos saíam do local carregando sua estante, e desmontavam-na atrás do palco, ou nos camarins, ou numa sala próxima dali, como aconteceu nas apresentações da Escola Estadual Felisberto Carrijo e no Teatro Municipal de Uberlândia.

Figura 40: Ao fim da apresentação, os alunos saem do local carregando seu instrumento e as estantes



Fonte: foto de Liliane Maria Dias

Figura 41: Ao fim da apresentação, os alunos levam estantes e bancos.



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias

Os alunos também seguem uma organização, assim como nos ensaios da orquestra, para se posicionarem no palco. Em Caldas Novas, a equipe pedagógica dispôs os alunos em fila, separando-os por naipes, enquanto afinava os violinos. Na Escola, colocou todos os alunos de violino das turmas de nível avançado e intermediário, dos violoncellos e dos contrabaixos em uma sala de aula, e os alunos da professora 1 em outra sala, organizados em ordem de tamanho.

Figura 42: Alunos da professora 1 organizados em ordem de tamanho



Fonte: foto de Liliane Maria Dias

Além da organização do material utilizado na montagem e na orquestra e organização dos alunos para entrarem no palco, havia também a organização dos alunos fora do palco, ou seja, antes da apresentação. Em Caldas Novas, toda a orquestra foi almoçar antes de tocar. Nesse momento, todos os alunos foram distribuídos em pequenos grupos, ficando sob a responsabilidade de algum membro da equipe pedagógica.

Antes dos alunos se direcionarem para a Escola Felisberto Carrijo, que se localiza ao lado do Centro Comunitário, ficaram em uma das salas para afinar, deixar seus pertences e realizar a concentração, que falarei adiante. Depois, fizeram uma longa fila para irem juntos à escola. No Teatro Rondon Pacheco e no Teatro Municipal, os alunos foram separados por naipes e distribuídos nos camarins. Os alunos da professora 1 ficaram isolados dos outros, porque estavam em grande quantidade.

Em todas as cinco apresentações teve uma pausa antes ou no final da apresentação, para os alunos lancharem.

Figura 43: Fila para o lanche



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias

O proponente demonstra ter um cuidado especial com todos os alunos, mantendo-os alimentados e hidratados. Até nesse momento, há uma organização por meio de filas, mas não os separam por naipes.

5.2.2 Concentração

Em todas as apresentações acontecia o momento de concentração. Ao adentrarem no ônibus que se dirigia para Caldas Novas, o regente pediu para todos os alunos irem tranquilos, sem bagunça, sem conversas. Pediu ainda para que todos pegassem suas partituras, revisassem-nas e imaginassem que estavam tocando. O regente explicou que ao fazer isso, todos criariam uma imagem mental do que devia ser feito e tocado, mantendo assim uma concentração.

Muitos alunos seguiram as orientações do regente. Outros cochilaram, outros conversaram baixinho, e outros ouviram músicas em seus fones de ouvido. Antes da apresentação, todos os alunos ficaram em silêncio, com os seus instrumentos nas mãos, já posicionados.

Essa cena foi identificada também na Escola Estadual, quando todos estavam nas salas aguardando o momento de tocar; no Teatro Rondon Pacheco, no palco atrás das cortinas; no Teatro Municipal, enquanto a Banda Absurdos se apresentava; e no Centro Comunitário, antes de começar a tocar as músicas. Nessa última apresentação, conseguiram se concentrar mesmo com o barulho da conversa dos patrocinadores.

A consequência dessa concentração foi a intensidade da atenção dos alunos, evitando a dispersão e falhas na hora de tocar; eficiência na organização, evitando

gritarias, correrias, bagunças e stress. Acredito que o efeito causado no público também foi resultado desse foco, dessa atenção no que se estava fazendo. Mesmo quando surgiram erros, todos estavam preparados para corrigi-los sem comprometer a performance.

É por esse caminho que todos os participantes da OEU constroem sua preparação para tocar, além do trabalho realizado nas aulas, nos ensaios de naipes e nos ensaios da orquestra. As apresentações são o reflexo do que foi construído antes.

5.2.3 Performance

Depois de trabalhar a afinação das músicas, combinar as arcadas, as dinâmicas, e definir a sequência das músicas a ser seguida, restava apenas apresentá-las. Toda a organização da montagem da orquestra, a distribuição dos alunos em filas de acordo com os seus naipes e a concentração, tinham como finalidade realizarem uma boa performance da OEU.

A apresentação em Caldas Novas iniciou com o proponente contando a história da orquestra. Em seguida, todos os alunos entraram em fila e organizados. Ao tocarem a primeira música, “Trenzinho do Caipira” (Villa-Lobos), o público se impressionou. Via-se a expressão no olhar do público ao ouvir cada canção tocada pela OEU.

Fazia-se uma pausa entre cada composição para que o regente conversasse com o público. Um dos argumentos utilizados por ele, o regente, foi o convite para todos ali presentes tornarem-se amigos da orquestra. Pedia para que levassem o nome e a lembrança daquele dia para todos que encontrassem pelo caminho.

Em muitos momentos, se viam pessoas em lágrimas e outras sorridentes por todo o local. Não deixaram de registrar por fotos e filmagens. Até que veio o ápice da apresentação. Começaram a tocar a música “Minha Canção” e toda a orquestra se levantou e tocou no meio do público, caminhando. A OEU foi aplaudida imediatamente.

Ao finalizar a apresentação as pessoas se manifestaram com muitas palmas, gritos de “bravo”, “lindo” e com um depoimento de um pastor. Esse pastor disse o quanto admirava o trabalho realizado pelo regente, proponente, equipe pedagógica e os alunos. Ele estava muito emocionado e chorou enquanto falava da OEU.

Mas o que realmente chamou a atenção foi a emoção dos alunos. Ao saírem do palco, viam-se muitas crianças e jovens com um brilho nos olhos. Alguns diziam “nossa! Essa foi a nossa melhor apresentação”, outros diziam “consegui tocar todas as

notas”. É possível afirmar que esta apresentação transformou o pensamento e a visão de alguns alunos, sendo profundamente tocados pela música.

Outra questão a ser levantada é que ao conseguir executar as músicas, todos sentem uma alegria, uma felicidade, um prazer por isso. Então, o tocar deixa de ser algo monótono, cheio de cobrança para se fazer certo, e passa a ser algo prazeroso e que gera felicidade.

Os possíveis fatores responsáveis pela OEU terem conseguido atingir o público dessa maneira foram a concentração antes da apresentação, a organização de todos e a preparação que trouxeram das aulas e dos ensaios.

Figura 44: Apresentação da OEU na cidade de Caldas Novas – GO



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias

A apresentação seguinte aconteceu no Teatro Rondon Pacheco. Todos os anos, segundo a professora 1, a OEU se apresenta uma vez no teatro, para cumprir com as suas responsabilidades burocráticas. Além de apresentar o trabalho desenvolvido pela orquestra, representam-se também os patrocinadores.

O Grupo C.E.S.A.R abriu o concerto tocando a música “Eine Kleine Natmusik”, primeiro movimento “Serenade” de W. Amadeus Mozart. Em seguida, entrou um pequeno grupo de alunos tocando as músicas “O caderno”, de Toquinho, e “Pomp e Circunstance”, de Edgar Elgar. Esse pequeno grupo representa, segundo a equipe pedagógica, a ‘ponta da flecha’ do Projeto. Trata-se de um pequeno grupo, inspirado no C.E.S.A.R, formado pelos primeiros alunos da OEU e aqueles que se destacaram ao longo do ano. Tem o objetivo de avançar ainda mais, trazendo, consequentemente, os outros alunos.

Em seguida, entraram todos os alunos que já são integrantes da orquestra. Estrearam a canção Hallelujah, de Leonard Cohen, e um solo duplo na música My Heart Go On, realizado por duas alunas, atraindo muito a atenção do público. Assim como em Caldas Novas, a orquestra foi muito aplaudida. As pessoas estavam emocionadas de vê-los tocar.

Por meio dessas duas apresentações, a de Caldas Novas e a do Teatro Rondon Pacheco, pode-se confirmar que a concentração, a organização e a preparação das músicas realizada antes são a chave desse resultado.

As três apresentações seguintes tiveram a presença dos alunos da professora 1. A diferença das apresentações realizadas na Escola Felisberto Carrijo, no Teatro e em Caldas Novas estava no ambiente, que foi aberto, e um público leigo em relação as músicas orquestrais. Então, o regente buscou ser mais didático ao se dirigir ao público.

A OEU adentrou o local da apresentação tocando, conseguindo o silêncio e a atenção do público que era formado por jovens, crianças e alguns adultos. Os violoncelos e contrabaixos já estavam posicionados em seus lugares. Fez-se o mesmo repertório da orquestra, com os dois solos das alunas e a música Hallelujah. Quando chegou na música Brilha, Brilha Estrelinha, toda a orquestra tocou a primeira variação, nas duas cordas Lá e Mi ao mesmo tempo, enquanto os alunos da professora 1 entravam no local da apresentação, se organizando e começando a tocar junto com toda a orquestra.

Com esse público não houve lágrimas e emoção. Mas, demonstraram ter apreciado a apresentação. O ambiente em que se tocou não permitia uma qualidade no som, prejudicando a audição dos ouvintes.

No Teatro Municipal, a OEU voltou a emocionar o público. Tiveram uma participação na música composta pela Banda Absurdos, chamada “Que Absurdos”. Todos os alunos tiveram apenas um mês para aprender a música. Mas, o resultado foi próximo do que vinha sendo acompanhado das apresentações anteriores.

Figura 45: Apresentação da OEU no Teatro Municipal junto com a Banda Absurdos



Fonte: Foto de Liliane Maria Dias

A última apresentação aconteceu no Centro Comunitário para os próprios integrantes da orquestra. Quem ficou emocionado nesse dia foram novamente os próprios alunos. Havia um clima de satisfação e de dever cumprido no ambiente. As peças foram tocadas seguidas, fazendo o mesmo repertório das apresentações anteriores.

Por meio das apresentações foi possível identificar os alunos que conseguiram tocar, que sabiam ler a partitura, que conseguiram acompanhar os gestos do regente e a equipe pedagógica. Os alunos da professora 1 tinham mais dificuldade para se concentrarem, pois era pouco o tempo que tinham de palco. Era preciso trabalhar mais intensamente e frequentemente com eles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao presenciar as apresentações da Orquestra Experimental Uberlândia surgiu o desejo de entender e conhecer como se dá o ensino e a aprendizagem músico-instrumental naquele grupo. Buscou-se por meio de observações das aulas do Projeto, ensaios e apresentações da Orquestra: identificar as ações pedagógicas utilizadas no ensino e aprendizagem do violino no Projeto Orquestra Experimental Uberlândia; identificar os momentos em que se dão o ensino e aprendizagem músico-instrumental dos alunos do Projeto; identificar quem são os responsáveis pelos processos de ensinar e aprender no Projeto; conhecer a concepção de ensino de música/instrumento dos professores; conhecer o material didático e repertório utilizados na e para a Orquestra e aulas e; investigar como e quando os alunos estudam.

A equipe pedagógica do PSOEU, formada por professores, instrutores e monitores é orientada para o ensino, a partir dos princípios do Grupo C.E.S.A.R, que por sua vez se baseia nos princípios da Educação Suzuki e das escolas tradicionais do violino. As ações pedagógicas se sustentam em quatro aspectos principais, quais sejam organização, concentração, construção de conhecimentos músicos-instrumentais e interações pessoais.

A organização foi percebida em dois sentidos diferentes, um deles voltado especificamente para a realização das atividades pedagógicas nas aulas, nos ensaios e apresentações da Orquestra. A disposição das cadeiras, de materiais didáticos e instrumentos musicais em cada aula ou atividades da orquestra, atendiam aos objetivos ou ações pedagógicas preparadas para aquele contexto demonstrando a preocupação dos professores com o ensino e aprendizagem.

Quanto ao outro aspecto da organização, percebe-se a preocupação da equipe pedagógica em proporcionar a formação pessoal dos alunos no sentido de formar cidadãos preparados para o convívio coletivo e inserção profissional. A convivência dos alunos no Projeto é marcada sempre pelas orientações de disciplina, ética, respeito mútuo e colaboração entre os grupos. Os alunos aprendem assumir responsabilidades, cuidar dos objetos e materiais utilizados bem como cuidar do próprio grupo, pois eles saem juntos para se apresentarem em diversos lugares de Uberlândia e em outras cidades da região.

Em relação à concentração, observa-se que ela é fator essencial no ensino e aprendizagem nas aulas, nos ensaios da Orquestra e nas apresentações. Por meio do

silêncio durante as exposições de conteúdo nas aulas ou realização de atividades os professores insistiam que os alunos mantivessem o foco e que não desviassem a atenção com conversas paralelas. Essas ações visavam preparar os alunos para as realizações musicais que exigem total concentração dos músicos.

A concentração também era uma forma de respeito, ou seja, os alunos eram orientados a observar com atenção enquanto o professor trabalhava com algum colega em especial e saber esperar a sua vez.

Quanto à construção dos conhecimentos musicais, esta é orientada pelo material produzido pelo Grupo C.E.S.A.R e todos os seus princípios. Como toda a equipe pedagógica é preparada pelo mesmo coordenador e segue o mesmo material didático comum, percebe-se nas aulas e na Orquestra uma mesma linguagem, tanto nos aspectos teóricos quanto nos aspectos prático musicais.

Para as construções desses conhecimentos musicais, os professores e instrutores buscavam elaborar estratégias didático-pedagógicas que tornassem as aulas lúdicas, interessantes e eficientes.

Além da mesma linguagem e princípios, os professores e instrutores tinham a orientação do coordenador pedagógico que mantinha uma “vigilância” sobre os trabalhos da equipe, promovendo discussões, reflexões e o compartilhamento de ideias e opiniões. Por meio de reuniões semanais de feedback a equipe era avaliada pelo coordenador em seu trabalho e avaliava também o desempenho dos alunos.

A aprendizagem musical e do instrumento tem como norte uma somatória de abordagens metodológicas, que consiste em exercícios voltados somente para o arco, para o violino e para o arco e o violino junto, nessa sequência. Paralelo a esse ensino-aprendizagem por etapas, há a realização de exercícios voltados ao desenvolvimento da percepção musical. Observando as aulas constatei que esse passo a passo feito com estratégias metodológicas que estimulam o interesse e facilitam a aprendizagem, proporcionaram um ótimo resultado na prática musical dos alunos.

Acompanhando um grupo de alunos do começo de sua prática musical no violino até 6 meses depois, observei que os alunos adquiriram desenvoltura com o instrumento, alcançando uma boa produção de som e domínio das músicas estudadas. Um dos primeiros desafios do aluno que inicia nas aulas de violino é segurar o arco e produzir o som de forma limpa, firme e controlada. Para os alunos do Projeto, esse foi um desafio vencido pela maioria deles.

A equipe pedagógica acredita na construção de uma base sólida para o sucesso do desenvolvimento do aluno no instrumento. Por isso o foco e o rigor no estudo da Sequência de Exercícios Fundamentais.

As interações pessoais são o resultado de um conjunto de hábitos e comportamentos praticados dentro do PSOEU. Tais hábitos e comportamentos são estimulados pela equipe pedagógica e praticados por todos os participantes da OEU. O respeito, a solidariedade, o companheirismo e a humildade ensinaram os alunos a aceitarem o outro com suas diferenças; a ajudarem a todos; a viverem em harmonia com os colegas e amigos; a respeitarem o próximo; e, reconhecerem que todos têm potencial para realizar o que quiserem.

Observei também que a relação aluno-professor leva os alunos a tornarem-se perseverantes e confiantes em relação às suas capacidades de construir conhecimentos, além de desenvolver suas habilidades. A equipe pedagógica insiste para que os alunos se esforcem mais e mais. Por meio, das interações pessoais a aprendizagem coletiva é promovida.

Notou-se que os momentos de aprendizagem não se davam apenas nas aulas, mas também nos ensaios de naipe, nos ensaios gerais, nas apresentações e até mesmo nos momentos de lanche e intervalos de descanso.

Os ensaios de naipes oportunizaram aos alunos uma liberdade para realizar a troca de conhecimentos, auxiliando uns aos outros nas arcadas, na afinação e na interpretação das obras. Nesses momentos, os alunos tinham oportunidades de conversar sobre maneiras de fazer, aprendendo uns com os outros.

As apresentações, apesar de tratar apenas de um momento de exposição do trabalho, se tornam também um momento de aprendizagem de como lidar com a tensão, de enfrentar o palco e o público. É um momento que seus conhecimentos construídos e o estudo realizado são expostos.

Nos ensaios que se seguiam às apresentações, os integrantes da Orquestra aprendiam a exercitar o pensamento crítico, por meio de avaliações das apresentações realizadas, da qualidade do que foi feito levantando o que podia ser melhorado individualmente ou no grupo como um todo.

Observando os alunos fora das aulas, nos momentos do lanche, por exemplo, percebeu-se que realizavam estudos em grupos, combinando com os colegas locais e horários para estudar o instrumento. Nesses encontros, os alunos compartilhavam o que sabiam, ajudavam uns aos outros e tocavam juntos. Muitos desses alunos se destacavam

nessa troca de informações e conhecimentos, revelando habilidades em dar aulas, ser paciente e de saber tocar com segurança a ponto de ser um exemplo para o outro.

Nas ações da sala de aula e da Orquestra, a equipe pedagógica tem como concepção do ensino do violino a racionalidade, o estudo diário feito com muito esforço e a disciplina; pensam no ensino de música associado ao ensino do instrumento, a partir da compreensão e não reprodução. Os professores acreditam também na repetição dos trechos já conscientizados, buscando a interiorização como concretização do conhecimento.

No período observado o repertório trabalhado nas aulas com os iniciantes foi basicamente a música “Brilha, Brilha Estrelinha” e suas variações, do livro “Método Suzuki”, primeiro volume. Nas turmas avançadas, o repertório variou de arranjos a peças originais, de temas de filmes a obras eruditas. Todas as músicas visavam trabalhar algum aspecto técnico específico e musical, e estavam arranjadas para a formação da OEU, exceto as músicas do Método Suzuki.

Quanto ao material didático, além da apostila do C.E.S.A.R, observou-se que ao longo das aulas os professores procuraram elaborar materiais específicos para atender alguma atividade como, por exemplo, o contorno dos pés dos alunos na posição que deveriam ficar, e o uso das varetas em exercícios antecedendo o uso do arco.

Por fim, nas apresentações musicais pude presenciar que o resultado musical da Orquestra, conquista e emociona o público. Infere-se aqui que esse resultado é fruto de um trabalho didático-pedagógico que mantém uma equipe focada nos mesmos princípios e ideias, que segue um método e conteúdos em comum, e que valoriza um feedback de suas ações. Esse resultado também é fruto de hábitos e comportamentos adotados que influenciam na maneira com que os alunos aprendem, exploram oportunidades coletivas que geram outras formas de aprendizagem, exercendo diferentes papéis ora como aluno, ora como professor. Esse comportamento estimula o estudo individual e em grupo. Os resultados também podem ser atribuídos à rígida organização, concentração e disciplina, seguida por todos os integrantes, desenvolvendo neles além dos conhecimentos e prática musical, uma transformação nas suas maneiras de ser e agir como seres humanos. A valorização do ser humano no projeto, a socialização e o aprendizado musical promovem a auto estima dos alunos estimulando sua participação nas aulas e na orquestra.

Chegando ao final dessa pesquisa concluo que atingi os objetivos propostos inicialmente, porém surgiram outras questões. Embora os resultados mostrem um grupo

de alunos muito felizes, em sua maioria, com o trabalho e com as perspectivas que esse projeto lhes proporciona em termos de conhecimento, de integração social e de auto-estima, me pergunto se a rigidez da disciplina, bem como a unicidade de pensamento da equipe pedagógica somada à tentativa de unificar, também, os procedimentos em sala de aula seriam o melhor caminho. Quanto ao ensino do instrumento, diante do meu próprio histórico de dificuldades e desafios, como apresentado na introdução, acredito que essa metodologia tem proporcionado mais sucesso do que frustração nos alunos de violino. Assim, outras pesquisas podem ser feitas lançando um olhar crítico sobre as atividades desse projeto, quanto ao seu método e suas ações pedagógicas, contribuindo ainda mais com a área e o ensino de violino nos diferentes espaços, tanto em grupo como individual.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Filipa da Costa Abreu. **Ensino coletivo de violino: a escolha do repertório como fator motivacional na aprendizagem do instrumento**. Dissertação de (Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Minho. Portugal: 2013.

AMARAL, Vinícius Ferreira. **A tradição Flesch-Rostal-Bosísio no Brasil**. Dissertação de (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2013.

ARANTES, Lucielle Farias. **Juventude, música e vida**. Curitiba: Editora Prismas, 2015. 274 p.

BERBET, Bruna Caroline de Souza. **Méthode de violon (1858) de Charles-Auguste de Bériot**: Perspectivas pedagógicas do fundador da escola franco-belga de violino e suas relações com a Pedagogia Moderna. Dissertação de (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BOSÍSIO, Paulo; LAVIGNE, Marco. **Técnicas fundamentais de arco para violino e viola**. Rio de Janeiro: Apostila (não publicada), 1999.

CRUVINEL, Flavia Maria. **I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS, 1, 2004, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004, s/p.

FLESCHE, Carl. **The Art of the playing violin: Book one**. Translated and edited by Eric Rosenblith. New York: Carl Fischer, c2000-2008. 2v.

GARCIA, Luiz Alfredo. **As escolas de violino**. Disponível em: <<http://violinoarteetecnica.blogspot.com/2015/10/as-escolas-violinisticas.html/>>. Acesso em: 9 nov. 17.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloads/Serie/derad005.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 16.

HOSPITAL SANTA CLARA. Disponível em: <<http://www.hospitalSantaClara.com.br/hospital>> Acesso em: 07 ago. 17.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Ed: Brasiliense, 2003.

LEI MUNICIPAL DE INCENTIVO À CULTURA. Disponível em: <<http://www.artebrasilproducao.com.br/leideincentivoacultura#.WYiXmf5K3IU>> Acesso em: 07 ago. 17

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MEC. **A inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 17.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. rev e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

MISSÃO SAL DA TERRA. Disponível em: <<http://www.missaosaldaterra.org.br/index.php?>>

pg=a_missao> Acesso em 07/08/17.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 1, 2004. Local: Goiânia/Goiás. **Anais....** Goiânia: UFG, 2004.

MOREIRA, CALEFFE. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: Cortez, 2006.

OSCIP. Disponível em: < http://www.vieiraconsultoria.com.br/?path=quem_img1.php > Acesso em: 23 mai. 17.

PAULINYI, Zoltan. **Flausino Vale e Marcos Salles**: influências da escola franco-belga em obras brasileiras para violino solo. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2010.

PORTAL DA EDUCAÇÃO <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/acoes-pedagogicas/41697>> Acesso em 07/08/17

ROLLAND, Paul. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Rolland>. Acesso em 08 dez. 17.

ROSA, Gileade de Oliveira Campos. **Um estudo comentado das peças dos volumes 1 a 5 do Método Suzuki**. Monografia de Conclusão de Curso. Curso de música. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2010.

SALLES, Mariana Isdebski. **Arcadas e golpes de arco**: a questão da técnica violinística no Brasil: proposta de definição e classificação de arcadas e golpes de arco. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

SINESTESIA. <<http://www.infoescola.com/psicologia/sinestesia/>> Acesso em 07/08/17

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: um novo método de educação. 2. ed. Trad. de: Waltraud Suzuki. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1983.

SUZUKI, Shinichi. **Suzuki violinschool**: violin part. v 1. rev. USA: Copyright Act, 2007.

SUZUKI, A. A. **Every child can!** an introduction to Suzuki Education. 1. ed. USA: Suzuki Association of the Americas, Inc. 2003.

TOKESHI, Eliane. **Ernst Mahle**: violin sonatas and sonatinas (1995-80). Northwestern University, Northwestern, 1999.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16. Mato Grosso do Sul, 2007; e Congresso Regional da International Society for Music Education, 1, Natal, 2007. **Anais....** Natal: 2007.

TRINDADE, Alexandra Sofia Monteiro da Silva. **A iniciação em violino e a introdução do método Suzuki em Portugal**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. 2010. Portugal. Acesso em <http://www.meloteca.com/teses/alexandra-trindade_a-iniciacao-ao-violino.pdf>. em 25 fev. 17.

WIPRICH, Karen Alessandra. ***Méthode de violin***: a metodologia do *conservatoire de Paris* através de seu primeiro método sistemático para violino. Monografia (Conclusão de curso), Curso de Música. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria –RS, 2014.

YING, Liu Man. **Método Jaffé de ensino coletivo de cordas**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação Musicologia na Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2007.

APÊNDICE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora **NOME COMPLETO DA PROFESSORA**. Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “**Ensino e aprendizagem músico-instrumental no projeto social Orquestra Experimental Bairro Shopping Park**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Liliane Maria Dias (licencianda)** e **Maria Cristina Lemes de Souza Costa (professora orientadora)**. Esta pesquisa está sendo realizada para o meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender: como se dão e quais são os processos de ensino e aprendizagem músico-instrumental no projeto Orquestra Experimental Bairro Shopping Park. Na sua participação você será submetida à observação por mim, Liliane Dias, das aulas que você ministra para o grupo de alunos do Projeto Social Orquestra Experimental Bairro Shopping Park. Serão feitas algumas imagens dessas aulas em fotos e vídeos bem como serão gravados alguns trechos das aulas. A sua identidade será preservada e seu nome substituído por um codinome. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados com objetivos exclusivamente didático-científicos. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Liliane Maria Dias pelo fone: XXXXXXXX e Maria Cristina Lemes de Souza Costa, fone XXXXXXXXXX

Uberlândia, XX de agosto 2016

Liliane Maria Dias /Maria Cristina Lemes de Souza Costa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Assinatura da professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor O senhor está sendo convidado como coordenador pedagógico e professor do/no Projeto Social Orquestra Experimental Bairro Shopping Park para participar da pesquisa intitulada **“Ensino e aprendizagem músico-instrumental no projeto social Orquestra Experimental Bairro Shopping Park”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Liliane Maria Dias (licencianda)** e **Maria Cristina Lemes de Souza Costa (professora orientadora)**. Esta pesquisa está sendo realizada para o meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender: como se dão e quais são os processos de ensino e aprendizagem músico-instrumental no projeto Orquestra Experimental Bairro Shopping Park. O projeto que o senhor coordena será o local de nossa pesquisa. Na sua participação o senhor fornecerá informações sobre o projeto e farei observações de suas aulas de violino no projeto bem como dos ensaios da orquestra. Serão feitas algumas imagens do espaço físico, das aulas de violino, em fotos e vídeos, bem como serão gravados alguns trechos das aulas. O seu nome será mencionado na pesquisa e poderão ser usadas imagens suas e dos alunos, durante as aulas e ensaios, porém preservando a identidade de todos. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados com objetivos exclusivamente didático-científicos. O senhor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O senhor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o senhor poderá entrar em contato com: Liliane Maria Dias pelo fone: XXXXXXXX e Maria Cristina Lemes de Souza Costa, fone XXXXXXXX

Uberlândia, XX de agosto de 2016.

Liliane Maria Dias /Maria Cristina Lemes de Souza Costa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do professor

SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS FUNDAMENTAIS

ARCO

- A
 - Três dedos (bolinha)
 - Encaixar bolinha na vareta
 - Pegada (dedo mínimo supinador) e (dedo indicador pronador)
 - Relaxar pegada escorregando a vareta e voltar com Aranha, na vertical
- B
 - Passar da vertical para horizontal bem lentamente usando a rotação do antebraço
 - Exercitar o dedo mínimo com arco na horizontal, usar os ritmos
 - Voltar para vertical (observar DORSO)
 - Relaxar pegada e voltar com Aranha
- C
 - Posição de tocar (pegada)
 - Passar para posição de descanso e voltar
 - Posição de descanso fazendo Pizzicato
- D
 - Arco no ombro esquerdo ou na resina (posição do quadrado) – Meio do arco
 - No ombro, em cada corda (MI, LA, RE, SOL), pronar usando os ritmos
 - Combinar pronação com vai e vem do antebraço, simulando os ritmos
- E
 - Repetir a letra D na posição do Triângulo Grande (ponta do arco)
na posição do Triângulo Pequeno (talão do arco)

C

E

S

A

R

SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS FUNDAMENTAIS

VIOLINO

- A
 - Posição inicial da mão esquerda
 - Posição de descanso do violino
 - Posição dos pés, quadril, ombro esquerdo
- B
 - Posição de tocar - quatro movimentos
 - Posição de sustentação do violino com ombro esquerdo e queixo
 - Posição da cabeça (nariz, voluta e nuca) ELEGANTE
- C
 - Posição de Pizzicato (indicador na corda, polegar na ponta do espelho)
 - Posição do cotovelo para cada corda
 - Aplicar os ritmos em Pizzicato (tocar MI LA RE SOL)
- D
 - Martelinho no tampo com forma dos dedos 23
 - Passagem da posição inicial para a posição original no braço do violino
 - Martelinho sobre a corda LA com forma dos dedos 23
- E
 - Na posição de Cavaquinho, encaixar base do indicador
 - Colocar dedilhado 1 23 4 (observar dorso reto), encostar polegar
 - Com dedilhado tocar Pizzicato com dedo polegar direito (corda LA)

C

E

S

A

R

SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS FUNDAMENTAIS

ARCO E VIOLINO

OBSERVAÇÃO: PRONAR - Movimento de rotação do antebraço direito para dentro (dedo pronador – indicador)
SUPINAR - Movimento de rotação do antebraço direito para fora (dedo supinador – mínimo)

- A
- Posição de descanso do violino
 - Posição de descanso do arco
 - Quatro movimentos para violino no ombro ELEGANTE
 - Pegada do arco
 - Colocar perto do cavalete - crina plana, na posição do quadrado (meio do arco), sobre corda LA, pronado – depois mudar MI LA RE SOL, abrindo e fechando o cotovelo
- B
- Na posição do quadrado (meio do arco), perto do cavalete – tocar (vai e vem do antebraço) o primeiro ritmo MANTENDO a pronação, com crina plana, som forte, áspero e curto
 - Na posição do triângulo grande (ponta do arco), perto do cavalete – tocar (vai e vem do antebraço) o primeiro ritmo MANTENDO muita pronação, com crina plana, som forte, áspero e longo (PARALELISMO – TRÍCEPS DO BRACO)
 - Na posição do triângulo pequeno (talão do arco), perto do cavalete – tocar (vai e vem do antebraço) o primeiro ritmo com muita supinação do dedo mínimo e MANTENDO DORSO RETO, com lateral da crina, som normal e curto

C
E
S
A
R

- C
- Na posição original da mão esquerda, posicionar o dedilhado 1 2 3 4, sob corda LA
 - Fixando o dedilhado na corda LA, tocar no meio do arco, MANTENDO pronação, o primeiro ritmo na corda MI,
 - Colocando o dedilhado na corda LA, tocar no meio do arco, MANTENDO pronação, o primeiro ritmo, corda MI – nota MI,
quarto dedo: corda LA – nota MI,
terceiro dedo: corda LA – nota RE,
segundo dedo: corda LA – nota DO#,
primeiro dedo: corda LA – nota SI,
Manter o SI, tocar corda MI

OBSERVAÇÃO: SEMPRE MANTER A CRINA ENCOSTADA NAS CORDAS

- D
- Tocar no meio do arco o primeiro ritmo com o dedilhado da escala de LA Maior (ascendente e descendente)
 - Tocar no meio do arco o primeiro ritmo com o dedilhado da primeira música (Brilha brilha pequena estrela)
 - Posteriormente, escala e música nos outros ritmos e nas outras partes do arco

C

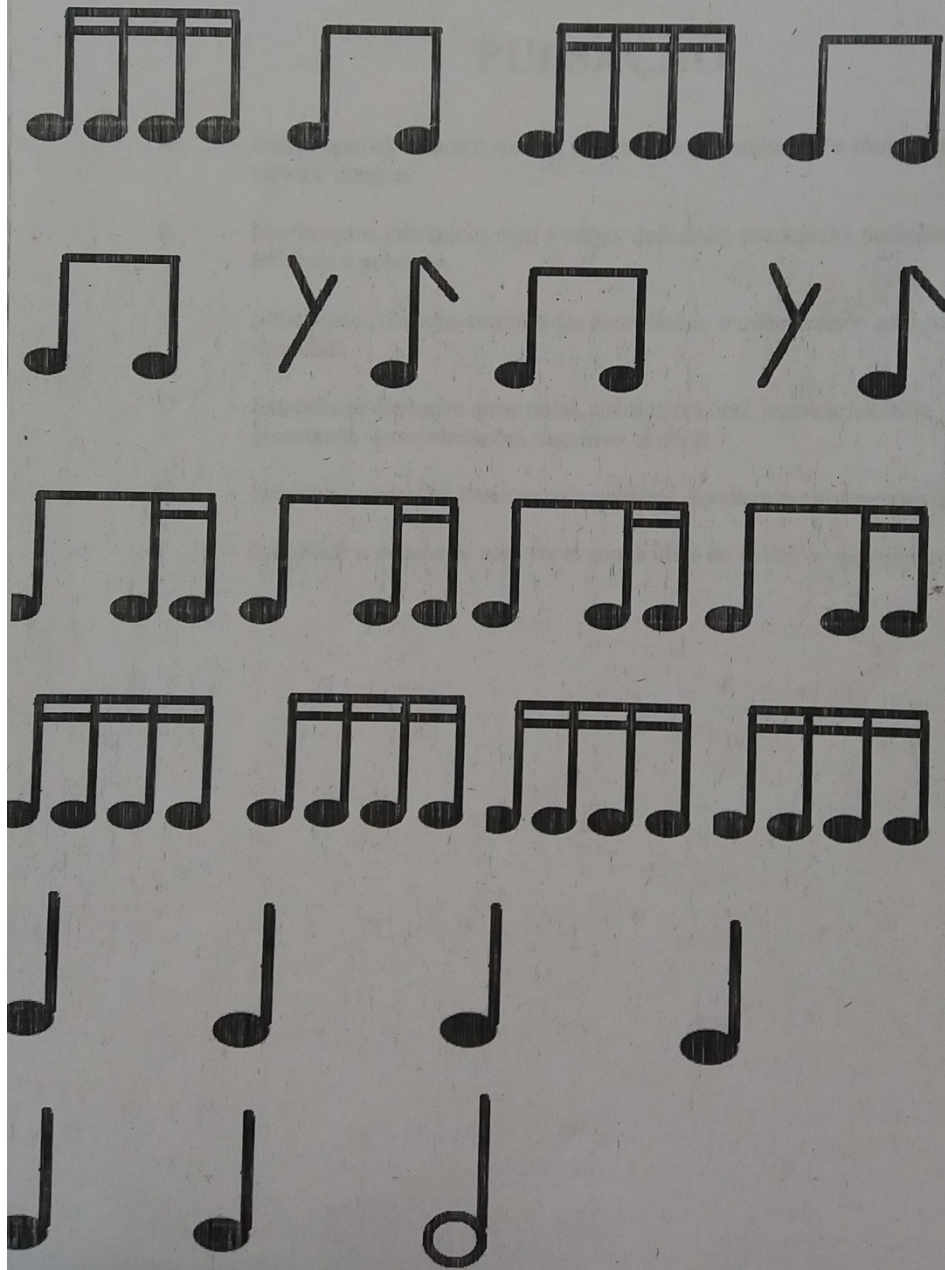
E

S

A

R

PERCEPÇÃO RITMICA



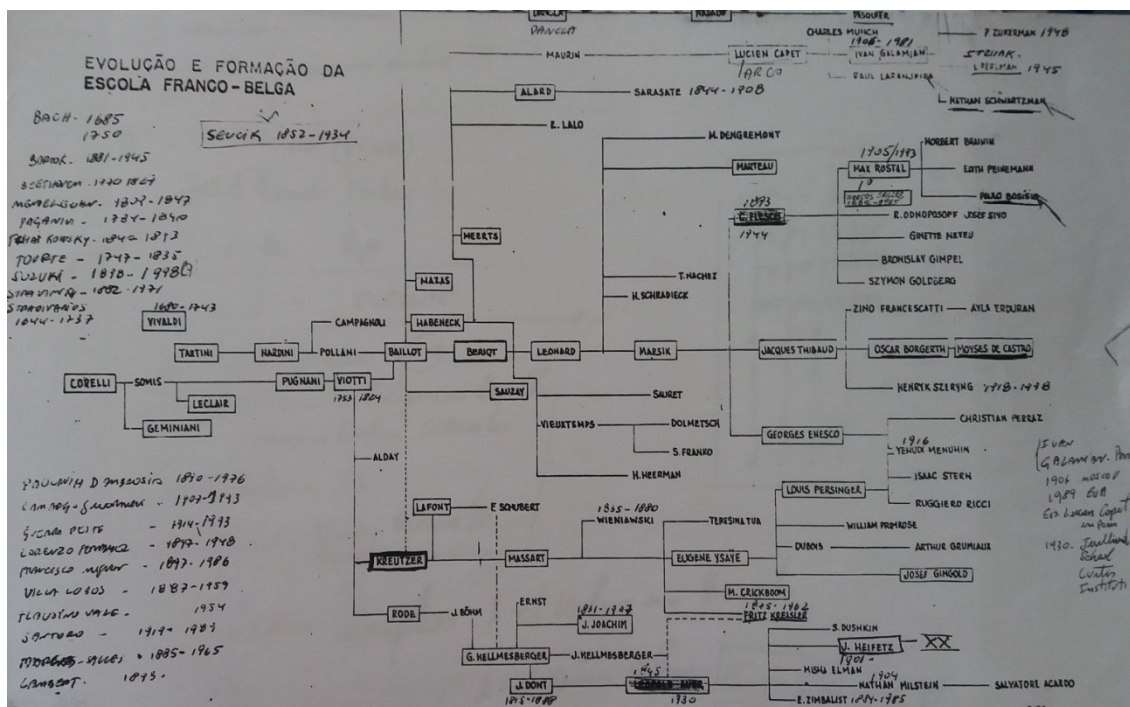
C
E
S
A
R

SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS
FUNDAMENTAIS PARA PERCEPÇÃO
RÍTMICA, MELÓDICA COM ÊNFASE À
FONÉTICA, PROSÓDIA COM
PULSAÇÃO

- A - Iniciar com os alunos o som da palavra, combinando sílaba tônica com acento métrico musical
- B - Movimentos mecânicos com o corpo, definindo, praticando, percebendo e sentindo a pulsação.
- C - Subdivisões rítmicas combinadas com sílabas e relacionando as figuras musicais.
- D - Estabelecer dinâmica entre pulso, métrica musical, métrica fonética, associando a coordenações cognitivo motora.
- E - Introduzir variações rítmicas com palavras, simulando movimentos de arco.
- F - Introduzir a prática do som vocal com a idéia do solfejo e movimentos.

C
E
S
A
R

ANEXO B – Evolução e formação da Escola Franco-Belga



ANEXO C – Repertório da Orquestra Experimental Uberlândia (as partituras da letra C até a letra M são do acervo do Regente da OEU).

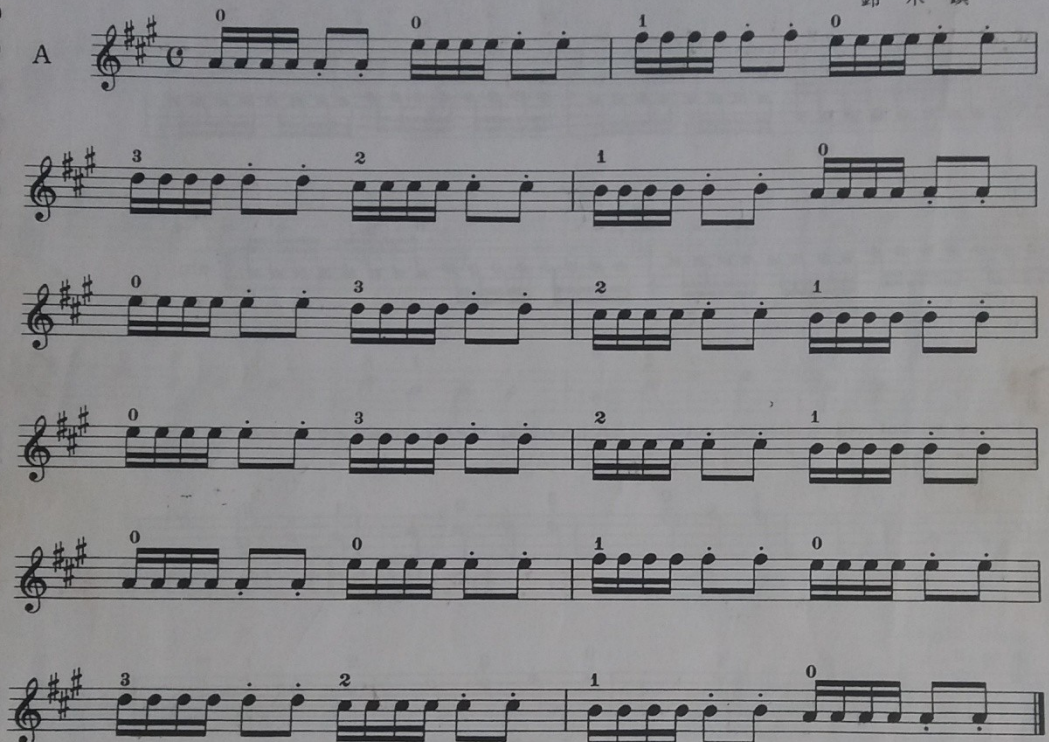
a) **Brilha, Brilha Estrelinha e variações ‘Método Suzuki’, volume 1 – Primeiro violino**

1. Twinkle, Twinkle, Little Star キラキラ星
Variations 変奏曲

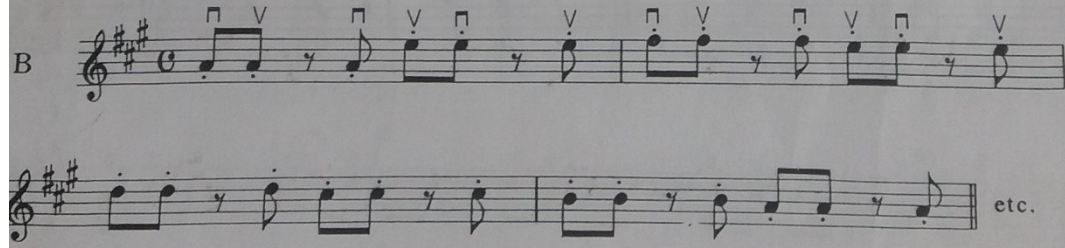
To play , stop the bow without pressure after each eighth note. Bow smoothly and unhurriedly, with a short pause between bow strokes.  のひき方=各8分音符は弓を押えつけずレガートに、1弓ごとにとめる。(B.Cも同じ)

Shinichi Suzuki
鈴木 鎮一

A



B



etc.

C

D

etc.

Stop the bow without pressure after each note. それぞれの音は、弓を押えつけることなくとめる。

E

etc.

b) Brilha, Brilha Estrelinha e variações – ‘Método Suzuki’, volume 1 –
Segundo violino

Brilha, Brilha, Pequena Estrela

Folk Song
ARR. CESAR

Viol II

4

9

13

17

22

26

30

34

39

2
43 ^(D)
Brilha, Brilha, Pequena Estrela
CESAR

46

48

50

53

56 ^(E)

60

65

69

c) Tema do filme Star Wars de John Williams – Primeiro violino

STAR WARS

JOHN WILLIAMS

Marche

This image shows a handwritten musical score for the first violin part of the Star Wars main theme by John Williams. The score is written on ten staves in treble clef, with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The tempo/mood is marked 'Marche'. The notation includes various musical symbols such as eighth notes, quarter notes, and half notes, often grouped in beams. There are numerous dynamic markings (e.g., *mf*, *f*, *pp*) and articulation marks (accents, slurs). Some staves have handwritten annotations, including a 'tr' (trill) on the sixth staff and a '4' on the seventh staff. The score concludes with a double bar line and repeat dots on the tenth staff.

d) Tema do filme Star Wars de John Williams – Segundo Violino

Handwritten musical score for the Star Wars theme, Second Violin part. The score is written on ten staves, each beginning with a circled measure number (4, 6, 10, 14, 18, 20, 23, 26). The title "Star Wars" is written in large letters at the top, with "Violinas" and "3x" written below it. The composer's name "JOHN WILLIAMS" is written in the top right corner. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like "p" and "f". There are also some handwritten annotations and corrections throughout the score.

e) Pizzicato Pete – R. Matesky – Primeiro violino

Pizzicato Pete

R. MATESKY

Allegro
pizz.
mf

A Fine
f

B p C p

p L2 mp D.C. al Fine

f) Pizzicato Pete – R. Matesky – Segundo violino

Pizzicato Pete

R. MATESKY

pizz. Allegro
mf

A Fine
f

B p C p

p D.C. al Fine

g) Tema do filme Let it go – Primeiro violino

Violin I

LET IT GO

From Disney's "Frozen"

1

6

12

19

26

33

40

47

L. 10/11
p. 10/11
p. 10/11
p. 10/11
p. 10/11

h) Tema do filme Let it go – Segundo violino

Violin III

LET IT GO

From Disney's "Frozen"

8

15

22

29

36

43

50

Handwritten annotations: *voz*, *24 n*, *V(172x)*

i) Over the Rainbow de Judy Garland – Mesma partitura para todos os naipes

Score

Over the Rainbow

Judy Garland

24

$\text{♩} = 70$

Violin

5

9

13

17

21

25

volta
ao (B)

- j) Tema principal de My Heart Go On de Celine Dion – Mesma partitura para todos os naipes

My Heart Will Go On
"Titanic"
Celine Dion

Style: Piano Ballada
CECILIA

The musical score is handwritten on six staves. The first staff begins with the title 'My Heart Will Go On' and 'Titanic' in quotes, followed by 'Celine Dion'. Below this, it says 'Style: Piano Ballada' and 'CECILIA' in a stylized font. The music is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The notation includes various notes, rests, and accidentals. Handwritten annotations include '2x' and '3-4' in the third staff, and 'Sol' below the fourth staff. The score ends with a double bar line and 'D.C.' below it.

- k) Arranjo do tema do Trenzinho Caipira – Primeiro violino/ CIFRAGEM é tocada pelo Segundo violino

Trenzinho Caipira

Villa Lobos
Letra: Ferreira Gullar

2x4 4x3 8x17

(A) 3xs (B) 8xs (C) 11xs

2x4 4x3 8x17

Vai o trem com mi - no Lá vai a vi - das ro - dar Lá

vai - ci - ran - dae des - ti - no. Ci da - de noi - te a - gi - rar - Lá

vai o trem sem des - ti - no. - pro di - a no - voen - con - trar - Gor -

ren - do vai pe - la Ter - ra - vai - pe - la - Ser - ra, val - pe - lo - ar... Gen -

tan - do pe - la ser - ra do lu - ar... Cor - ren - do en - tre es - tre - las a vo - ar Lu - ar Lu -

ar... Lu - ar... voltar 5

CESAR.

D) Tema de Amigos para Sempre – Mesma partitura para todos os naipes

Amigos para Sempre
Klimes

(A)

The musical score is written in 4/4 time and the key of D major (indicated by two sharps: F# and C#). The title is "Amigos para Sempre" by Klimes. The score is divided into two systems, (A) and (B). System (A) consists of five staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of two sharps. The second staff contains the chords Bm/A, Dm, and Dm/A. The third staff contains the chord A. The fourth staff contains the chord V. The fifth staff contains the chords Bm, Dm, and A. System (B) consists of one staff of music, which contains the chords V, D, and E.

(B)

②

m) Asa Branca e Peixe Vivo – Mesma partitura para todos os naipes

ASA BRANCA / LUAR NO SERTÃO / PEIXE VIVO

ASA BRANCA

Violin

10

20

Da Capo

LUAR NO SERTÃO

28

36

PEIXE VIVO

47

52

58

n) Perpetual Motion – ‘Método Suzuki’ volume 1 – Primeiro violino

9. Perpetual Motion 無窮動

in A major イ長調

Play this piece at the middle of the bow using a very short stroke. Stop the bow after each note. Play slowly at first and then gradually speed up the tempo.

弓の中央で、弓はばを小さくにとってひく。弓は1音ごとにおさえつけないでとめる。
はじめはゆっくりおけいこし、子どもつ能力にあわせてしだいに速くひかせる。

Allegro Shinichi Suzuki 鈴木 鎮一

A

Variation 変奏

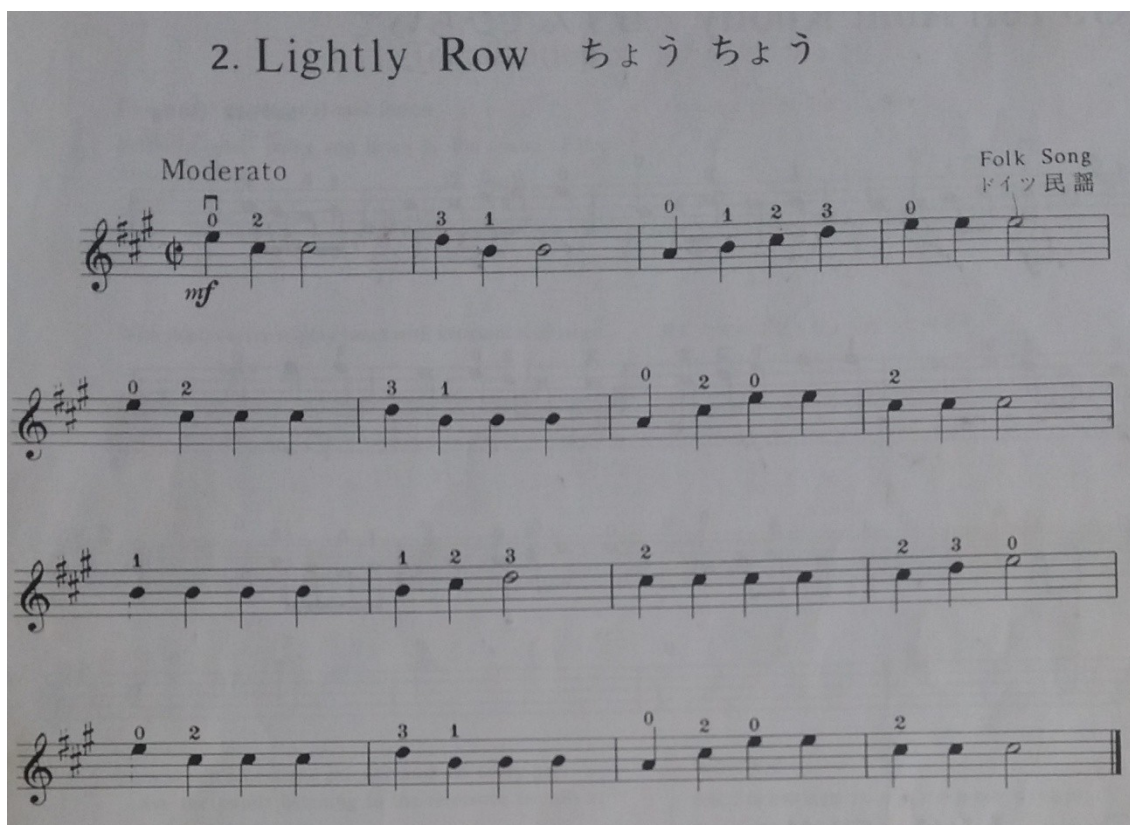
After A, play B. 2回目にはBのようにひく。

B

o) Perpetual Motion – ‘Método Suzuki’ volume 1 – Segundo violino



p) Lightly Row – ‘Método Suzuki’ volume 1 – Mesma partitura para todos os naipes



- q) Song of the Wind – ‘Método Suzuki’ volume 1 – Mesma partitura para todos os naipes

3. Song of the Wind こぎつね

Folk Song
ドイツ民謡

- r) Go Tell Aunt Rhody – ‘Método Suzuki’ volume 1 – Mesma partitura para todos os naipes

4. Go Tell Aunt Rhody むすんでひらいて

Folk Song
フランス民謡

- s) Oh! Come, Little Children – ‘Método Suzuki’ volume 1 – Mesma partitura para todos os naipes

5. Oh Come, Little Children クリスマスの歌

Andante

Folk Song
ドイツ民謡

mf

cresc.

f