

Recortes de um estágio em escola especializada

Uma experiência com ensino de violão

Christian Alberto Weik
christianweik@gmail.com
Instituto Federal da Paraíba.

Resumo

Esse texto traz uma experiência com estágio supervisionado em escola especializada de ensino de música, que faz parte do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O estágio se deu no segundo semestre de 2017, envolvendo três estudantes de violão da Escola de Música Anthenor Navarro, em João Pessoa, Paraíba, e o professor de violão da escola. Neste artigo buscou-se triangular sua concepção de ensino às motivações dos estudantes e à minha própria proposta pedagógica para esse contexto, aglutinando, através de recortes, reflexões que evidenciam o importante papel do estágio na formação.

Palavras-chave

Estágio supervisionado, ensino de violão, escola de música.

Recortes de una pasantía en una escuela especializada

Una experiencia con la enseñanza de la guitarra

Resumen

Este texto aporta una experiencia de prácticas supervisadas en una escuela especializada de música, que forma parte del curso de Licenciatura (Profesorado) en Música de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). La pasantía se llevó a cabo en el segundo semestre de 2017, con la participación de tres estudiantes de guitarra de la Escuela de Música Anthenor Navarro, en João Pessoa, Brasil, y el profesor de guitarra de la escuela. En este artículo, intentamos triangular su concepción docente a las motivaciones de los estudiantes y a mi propia propuesta pedagógica para este contexto, reuniendo, a través de cortes, reflexiones que muestran el importante papel de la pasantía en la formación.

Palabras Clave

Pasantía supervisada, enseñanza de la guitarra, escuela de música.

Clippings of an internship in a specialized school

An experience with guitar teaching

Abstract

This text brings an experience with supervised internship in a specialized school of music education, which is part of the music teacher degree course in Federal University of Paraíba (UFPB, in portuguese). The internship took place in the second half of 2017, involving three guitar students from the Anthenor Navarro School of Music, in João Pessoa, Brasil, and the school's guitar teacher. This article seeks to triangulate the teacher's teaching conception, the students' motivations and my own pedagogical proposal for this context, adding, through clippings, reflections that highlight the important role of the internship in the graduation process.

Key Words

Supervised internship, guitar teaching, music school.

Introdução

A disciplina do Estágio Supervisionado visa colocar os graduandos da Licenciatura em Música em contato direto com a prática docente de música. Na UFPB, o Estágio Supervisionado III propõe um contexto de escola formal especializada, onde devemos explorar o ensino de instrumento. A ideia dessa proposta é inserir os graduandos, durante um tempo pré-determinado (16 horas/aula), em uma prática de ensino que já vem sendo desenvolvida pelo professor de instrumento da escola. Os estudantes devem se adaptar aos conteúdos e metodologia trabalhados pelo professor, ao mesmo tempo em que buscam inserir novas práticas, baseadas na própria experiência docente (se houver), no aprendizado realizado durante o curso até aquele momento e nas aulas e orientações da própria disciplina, que é permeada por leitura de textos, discussões e troca de experiências entre professor orientador do estágio e os estudantes do curso de graduação.

Foi do resultado desse processo que nasceu o presente relato, o qual consiste em uma tentativa de captar alguns aspectos cotidianos desse contexto específico de estágio, realizado em um tradicional conservatório de música em João Pessoa, Paraíba, Brasil, com três estudantes de violão. Optei para a exposição de tais aspectos a forma de recortes, selecionando-os e sistematizando-os de modo que possam contribuir para a reflexão da prática docente em música, visando promover uma análise crítica de temáticas e eventos comuns no dia-a-dia de professores, estagiários e estudantes de música, focando situações características desse contexto.

Os temas dos recortes são variados e guardam entre si, além de uma concepção musical de ensino/prática instrumental, uma relação temporal, cronológica. A despeito disso, eles podem também ser lidos em outra ordem, de acordo com o interesse do leitor. Professores e estagiários de música poderão tirar algum proveito das situações aqui descritas. Professores de violão e violonistas irão se deparar frequentemente com alusões a aspectos da prática desse instrumento, bem como com a breve descrição de práticas musicais, métodos e exercícios voltados para ele, mas que podem (e devem) ser analisados, alterados e adaptados para diferentes contextos e instrumentos.

Para uma melhor contextualização da proposta realizada o texto encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, apresento a instituição, o professor que acolheu o estágio e os estudantes. Na segunda, os recortes propriamente ditos, cujos temas são: *Planejamento e adaptação: a proposta pedagógica*; *Os estudantes e suas motivações*; *“O aluno não estudou...”*; *Aprendizagem significativa*; *Corpo, mente e...cantol*; e *Imaginação e ação*.

A escola de música Anthenor Navarro (EMAN)

A EMAN foi fundada em 1931, no centro da capital paraibana, tendo sido transferida para as dependências do Espaço Cultural José Lins do Rego¹ em 1983. A escola é referência e tradição no ensino da chamada “música erudita”, preparando estudantes de todas as idades para ingressarem nas orquestras e nos cursos de graduação em música – bacharelado e licenciatura. A EMAN, que conta com a média de 850 matrículas por semestre, funciona aos moldes de um conservatório, oferecendo aulas de diversos instrumentos, musicalização e teoria musical, para crianças a partir de 6 anos, além de adolescentes, jovens e adultos. O curso tem duração de 12 semestres, sendo o primeiro apenas a nível teórico; as aulas práticas com o instrumento começam a partir do segundo. Para entrar no curso é necessário fazer um teste de solfejo e leitura rítmica.

As aulas de violão: concepções do professor e acordos para o estágio.

Os primeiros contatos com o ambiente de estágio se deram de forma natural e proveitosa. Fui bem recebido, tanto pelo professor de violão da instituição, Carlos², quanto pelos seus estudantes, os quais buscaram interagir comigo desde o início, estando eu também a mostrar-me o mais acessível possível. Nesse contato inicial com meus “futuros estudantes”, creio ser fundamental mostrar essa disponibilidade, demonstrando interesse em conhecê-los e mantendo-se aberto para que eles também o conheçam. Quanto ao professor Carlos, como já nos conhecíamos um pouco devido a contatos anteriores, a relação aconteceu naturalmente. Apesar disso, foi uma experiência enriquecedora estagiar em suas aulas, aprendendo com sua visão do ensino de música e do instrumento, suas estratégias metodológicas, refletindo sobre suas práticas.

Acerca da sua atividade docente, é preciso dizer, antes de tudo, que Carlos não concebe os métodos como caminhos engessados ou estanques, não valorizando “fórmulas” ou um “caminho único” para se chegar a um determinado objetivo. Ele demonstra possuir uma visão fundamentada em Platão acerca do mundo das ideias, de que os objetos existem por si mesmos e cabe ao homem se aproximar deles através da reflexão. Para ele, a música é expressão dos afetos, cabendo ao intérprete se aproximar dos afetos imanentes – já consumados pelo compositor -

1 O Espaço Cultural, inaugurado em 1982, consiste no maior espaço de lazer, artes e cultura do estado, e conta com diversos teatros, cinema, escolas de dança e música, lutheria, sede para a Orquestra Sinfônica da Paraíba, além de ser palco de diversas feiras e festivais.), parte da Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC).

2 Os nomes do professor e dos estudantes foram alterados, a fim de manter seus anonimatos.

de determinada obra. Pode-se afirmar, assim, que os objetivos da sua aula partiam sempre da obra. Carlos frequentemente pedia para que os estudantes cantassem a melodia, solfejassem e então “transportassem” esse canto, mais expressivo, para o instrumento. Também pedia para que tocassem isoladamente cada voz antes de tocá-las em simultâneo e constantemente solicitava que os estudantes respirassem entre as frases. Ele compreende a dinâmica musical como a própria expressão do *melos* presente na obra, na melodia, e busca trabalhá-la com os estudantes a partir dessa concepção.

Quanto à escolha das peças, era feita conjuntamente com o estudante, perguntando o que o estudante gostaria de estudar e definindo a sequência e estratégias com ele. Também propunha exercícios técnicos para desenvolver, por exemplo, o dedilhado da mão direita, a soltura dos dedos da mão esquerda, sugerindo escalas, arpejos, etc. Durante toda a aula, Carlos priorizava uma boa postura do estudante, buscando a saúde do corpo e uma melhor sonoridade. Ele dizia de forma descontraída que “o aluno pode tocar até com o nariz, se tiver um bom som.” Embora de caráter caricato, o que sem dúvida se constituiu como uma brincadeira, na forma de piada, tal frase reafirma sua concepção de que o som ideal já existe, cabendo a cada intérprete buscá-lo à sua maneira, visto que o corpo, a mão, os dedos, as unhas de cada pessoa têm uma anatomia absolutamente única.

O professor Carlos buscava seguir o ritmo de cada estudante, “puxando” mais de quem estudava mais e menos de quem queria ou precisava ir com mais calma, dado as circunstâncias pessoais de cada um. Isto demonstra que ele está atento às particularidades de cada estudante, sem esperar o mesmo desenvolvimento, comportamento ou interesses de todos. Para Bozzetto (2004), essa atenção revela a consciência que alguns professores têm de que:

[...] a metodologia de ensino depende do aluno, do que ele gosta, das suas possibilidades de se dedicar ao estudo do instrumento, conforme o nível que ele está, entre outros fatores que contribuem para a sua individualidade. [...] Muitos professores entendem que cada aluno é uma pessoa com vontades e necessidades próprias em relação ao estudo do piano, procurando respeitar a individualidade de cada um. (Bozzetto, 2004, p. 58)

Quanto ao uso de métodos específicos, Carlos costumava trabalhar com os estudantes iniciantes o livro *Iniciação ao violão* (Pinto, 1978) e *Técnica da mão direita: arpejos* (Pinto, 1985), utilizando pequenos exercícios técnicos e obras de dificuldade gradativa. Isto é, mesmo sendo um método com início, meio e fim, o professor não o utilizava linearmente. Neste sentido, diz Bozzetto (2004) que, mais importante do que a escolha dos materiais musicais que serão utilizados durante as aulas, é saber a forma de adequá-los aos estudantes.

Quanto ao currículo para violão da EMAN, o professor Carlos disse que estava em reformulação, mas que na sua visão o programa deve ser aberto, negociável com o estudante, nunca “engessado”. Descreveu sua prática pedagógica novamente de uma forma descontraída, como *aula self-service*, o que entendo que pode possibilitar ao estudante desenvolver suas aptidões em um universo musical que lhe agrade. Sobre sua visão acerca da atenção e concentração dos estudantes, para ele a maioria dos estudantes tinha uma atitude passiva, não reflexiva. Por isso, ele buscava trabalhar esses aspectos durante as aulas, desafiando e questionando os estudantes, incentivando uma atitude mais ativa em relação ao repertório, ao estudo, à análise e à interpretação.

Quanto ao meu estágio em si, ficou decidido que eu lecionaria para três estudantes, dentro de um horário em que eu pudesse conciliar as aulas na UFPB, trabalho e o estágio. Pude, em seguida, assistir suas aulas e conhecer os estudantes, durante duas semanas, me habituando à maneira do professor trabalhar e a forma que os estudantes interagiram com ele, com as atividades e com os materiais utilizados. Nesse período de observações e diálogos pude captar alguns aspectos fundamentais para o planejamento das aulas, tais como: média de idade e nível dos estudantes; relação com o professor Carlos; interesses pessoais e musicais; formas de participação e concentração; há quanto tempo estudavam o instrumento; porque escolheram o violão; preferências musicais, objetivos e motivações; entre outros. Apenas de posse dessas informações prévias foi possível planejar as aulas no sentido de se tornarem mais significativas para os estudantes, buscando conciliar seus objetivos e motivações aos objetivos e conteúdos do professor Carlos, bem como aos meus próprios, que só puderam se efetivar após a reflexão surgida desses contatos iniciais.

Recortes

Busquei, dentro do possível, manter os recortes na ordem cronológica em que as situações iam ocorrendo, ao invés de agrupá-los em subcategorias. Dessa forma, tem-se uma ideia geral do período do estágio, que pode refletir as diversas etapas de um estágio ou de uma prática docente.

Planejamento e adaptação: a proposta pedagógica.

Planejar uma proposta pedagógica para um contexto de ensino que já vem sendo desenvolvido pelo professor e seus estudantes não é tarefa simples. Como fomos advertidos durante as orientações do Estágio, nós estagiários ficaríamos apenas um curto período de tempo com aqueles estudantes, interrompendo, apenas temporariamente, a dinâmica que vinha sendo estabelecida com o professor Carlos. Era nosso papel buscar fazer uma “transição tranquila”, sem gerar uma

mudança abrupta (para os estudantes e para o professor), seja nos conteúdos, na metodologia ou na dinâmica das aulas. Assim, foi um desafio buscar uma conciliação entre o que vinha sendo trabalhado pelo professor e as nossas próprias propostas de ensino, trazidas à tona durante as orientações de estágio e pelas experiências docentes, musicais, etc.

Nesse sentido, um dos objetivos principais da nossa proposta era a utilização de diferentes metodologias para trabalhar os conteúdos que já vinham sendo desenvolvidos, e, a depender do acordo, propor novos conteúdos, novas práticas com os estudantes. O fato de o professor Carlos construir muito da sua metodologia a partir da partitura, da análise das vozes, da harmonia, da melodia e da busca pelos afetos inerentes à composição, não coadunava inteiramente com a minha própria perspectiva de análise e interpretação musical. Porém, muito desses modelos estão na própria experiência conservatorial dos aprendizados de muitos músicos e, apesar de eu possuir críticas a esse modelo, eu as possuo justamente por serem bastante presentes em minha própria formação. Entretanto, deveríamos partir dos modelos pedagógicos do professor, buscar dialogar com eles, ampliá-los, ou até mesmo subvertê-los, desde que sempre aprovado pelo professor da escola e pela professora orientadora da disciplina. Alguns dos fundamentos teóricos para essa concepção podem ser apreendidos a partir dos livros de Chasin (2004) e Hannoncourt (1988), cujos princípios, apesar de proporem uma análise da música erudita antiga (renascentista, barroca e clássica), podem ser estendidos, em alguma medida, para outras fases mais recentes da música erudita, e mesmo para outros gêneros musicais. Isso porque, segundo o professor e estes autores, tratam de princípios humanistas, que partem da compreensão humana acerca do elemento sonoro e da sua relação com os afetos inerentes a cada um de nós.

Outro referencial teórico utilizado nas aulas de estágio foi o de Bozzetto (2004). A autora analisa as diversas práticas de um grupo de professores particulares de piano (capítulo do livro lido e discutido em sala, durante as orientações da disciplina). Temas como a vivência musical por meio da execução-apreciação-criação, as discussões sobre o método “ideal”, a escolha dos materiais didáticos e os diferentes enfoques que podem ser dados sobre cada um, a escolha do repertório, o dilema erudito x popular, o desenvolvimento da técnica e as metodologias para tal, a flexibilidade com o tempo de aula, o “estudar ou não estudar” com os estudantes durante a aula, apresentações públicas e formas de avaliação, são alguns dos importantes aspectos tratados neste capítulo.

A escolha desse referencial teórico viabiliza, assim, o equilíbrio pretendido: de um lado confirma e dá suporte às concepções de ensino e de música do professor da EMAN e por outro lado pôde promover mudanças e ampliações no universo musical vivenciado nas aulas. De forma prática, isso possibilitou não apenas seguir com o desenvolvimento dos conteúdos previamente trabalhados pelo professor

ou de captar a sua metodologia, mas inserir aspectos distintos, como apreciação e improvisação musical, indo além da interpretação de repertório e do desenvolvimento técnico. Buscar formas de fazer com que os estudantes vivenciassem outros aspectos da música, que partissem de experiências pessoais com ela, foi o princípio norteador do meu trabalho como estagiário.

Os estudantes e suas motivações

O primeiro estudante que conheci foi o Roberto, 17 anos. Tocava violão havia 4 anos e estava no 5º período do curso. Tocava o violão do irmão, e como sempre gostou de música “clássica”, decidi fazer aulas na EMAN, para aperfeiçoar seus conhecimentos e técnicas. Mais tarde, durante nossas aulas, também pude perceber seu gosto pelo rock. Soube que possui uma banda que compõe suas próprias músicas e que era do seu interesse aplicar nela os novos aprendizados, fossem técnicos ou teóricos.

De fato, essa busca pelo aprimoramento da própria prática é bastante comum. Muitos estudantes procuram aulas para aperfeiçoar suas técnicas e ampliar seus conhecimentos musicais, a fim de se desenvolverem melhor nos contextos musicais a que estão inseridos, bem como se inserir em novos. E como nós, estagiários e professores, estamos lidando com essas questões em nossas aulas de instrumento? Penso que é preciso uma sensibilidade maior para captar tais motivações e objetivos do estudante, e um cuidado no sentido de não ser omissos ou mesmo desestimulá-lo. Obviamente, um professor não pode abarcar todos os interesses do estudante - seja por que não domina o assunto, seja por questões de currículo e diretrizes da escola - mas é possível uma maior abertura e diálogo, reafirmando e ampliando o universo musical do estudante, adaptando conteúdos e exercícios, separando um tempo da aula para questões “extracurriculares”, inclusive sugerindo outros professores que possam complementar sua formação.

Outro estudante com quem trabalhei foi o Mateus, também de 17 anos. Ele havia começado a tocar violão há apenas 2 meses, estando no 2º período do curso. Ele tocava teclado, mas estava aprendendo violão para desenvolver mais habilidades e futuramente passar para a guitarra, pois sempre gostou de rock. Porém, ele trancou o curso antes de sequer iniciarmos nossas aulas e meu contato com ele não foi muito além dessas conversas iniciais.

É interessante ponderar, no entanto, que casos como o de Mateus são bastante frequentes, onde muitos acreditam que precisam iniciar seus estudos pelo violão, antes de passar para guitarra. Obviamente, toda experiência de aprendizado musical é válida - desde que criticamente refletida e incorporada -, porém muitas vezes nas aulas os estudantes são desestimulados quanto a essa mudança: terminam por se conformar ao instrumento, ou pior, desistem do aprendizado por esse não co-

responder às suas expectativas. Essa ordem de aprendizado imposta pelo senso comum, de ter que iniciar no violão para depois passar para a guitarra elétrica, é completamente desnecessária, e não é pequeno o choque técnico/estilístico que muitos estudantes enfrentam ao transitar de um para o outro. É possível estudar um, mudar para o outro, ou mesmo desenvolver ambos simultaneamente, e tudo isso deve ser encorajado pelo professor, na medida em que for conhecendo os reais anseios de seus estudantes. E, acerca do ambiente conservatorial, erudito, da EMAN, esse choque de ideais (objetivos do estudante *versus* objetivos da escola/currículo/professor) muitas vezes é inevitável, levando a desistências. Não que Mateus tenha trancado o curso por essas razões; nem eu nem o professor Carlos ficamos sabendo os motivos do estudante. Apenas levanto essas questões por considerá-las de extrema importância, assinalando um maior diálogo entre os objetivos e procedimentos da tríade estudante-professor-currículo, de modo a não engessar a aprendizagem em modelos antigos, os quais estão distantes das pessoas, das suas realidades e motivações.

O outro estudante foi Eduardo, 23 anos, graduando em Filosofia na UFPB. Ele fazia bacharelado em Piano, mas desistiu para se dedicar inteiramente à filosofia. Recentemente decidiu voltar a estudar música, sem compromissos profissionais, trocando o piano pelo violão. Ele se diz um apaixonado por música erudita antiga, enxergando no repertório violonístico a oportunidade de se aproximar dessas obras (já que o violão pode englobar o repertório do alaúde).

“O aluno não estudou...”

A primeira aula de Roberto se baseou na tarefa previamente deixada pelo professor Carlos na aula anterior. Como o estudante não pôde estudar naquela semana, lemos juntos os primeiros exercícios do livro, trabalhando questões como postura do corpo e mãos, toques, além de explorar diferentes timbres, nas diferentes posições do violão (doce, metálico, etc.).

Na primeira aula de Eduardo aconteceu um caso semelhante. Como ele não havia lido a peça nova, trabalhamos com a anterior, *Greensleeves* (Pinto, 1978). A partir das frases da música, abordamos questões de dinâmica, primeiramente contrastando entre forte e piano, buscando os “extremos” que o estudante podia atingir, a fim de tornar evidente a sua intenção (devido ao violão ter uma projeção sonora muito pequena, é importante trabalhar as dinâmicas da forma mais contrastante possível). Em outro momento, assistimos três vídeos retirados do *Youtube* de iniciantes interpretando *Greensleeves*, em níveis gradativos. Pedi ao estudante que, baseado nas questões de dinâmica abordadas na aula, fizesse uma análise crítica de cada uma das versões assistidas.

Situações como as evocadas aqui, do estudante não ter tido tempo de estudar

durante a semana, são bastante comuns, podendo o professor aproveitar o tempo da aula para estudar com o estudante, elucidando aos poucos outros temas, conteúdos e questões. Bozzetto (2004) reforça essa situação, sinalizando a paciência necessária ao professor para se adequar à realidade do estudante, negociando o ritmo do aprendizado de acordo com o tempo disponível dele. Muitos estudantes não têm pretensões profissionais e devido ao excesso de atividades cotidianas muitas vezes seu tempo com o instrumento se resume ao momento da aula, podendo o professor buscar potencializar esse tempo entre revisões, retomadas e novos conteúdos ou repertórios.

Aprendizagem significativa

Em uma determinada aula aconteceu algo inesperado, o que considerei bastante interessante: Roberto resolveu tirar dúvidas de assuntos totalmente diferentes do que estávamos trabalhando, como cifragem e formação de acordes. Talvez por eu algumas vezes ter tentado correlacionar os assuntos vistos com o universo musical “popular” que o estudante por vezes evidenciou, ele se sentiu à vontade para isso. Isso pode nos fazer atentar para algumas questões. Primeiro em relação às múltiplas correlações que podemos fazer durante as aulas: cada frase que falamos, cada maneira de abordar um assunto, pode ser o motor de inúmeras relações que o estudante irá construir entre os vários conhecimentos, pensamentos, ideias, sensações que esteja vivenciando naquele momento ou futuramente. Isso dialoga com alguns conceitos de Deleuze e Guattari (1995) e à sua concepção acerca do conhecimento: sua metáfora do *rizoma*, dos múltiplos desvios e ligações com que nossa mente apreende, correlaciona e reflete as nossas experiências. Nesse sentido, todo esforço de abordar e trazer à sala de aula o universo experiencial do estudante é válido e proveitoso, na medida em que a aquisição do conhecimento não se comporta de maneira hierarquizada ou organizada, mas segue uma ordem múltipla, caótica, que atravessa e é atravessado, anárquica, rizomaticamente, em transversais de conhecimentos, sensações e potências (Gallo, 2003).

Dessa forma, os processos de ensino-aprendizagem da aula vão muito além do diálogo que travamos entre o nosso plano de aula e o estudante. A aula realmente se efetiva no *espaço aberto* entre esses dois extremos; espaço esse repleto de infinitas possibilidades, principalmente em relação às correlações que o estudante realiza internamente, o que é refletido nos comentários e questões que levanta durante a aula. Por isso, devemos estar atentos a essas manifestações, pois já são frutos de movimentos internos que ocorrem no estudante, de forma potente. Penso que aproveitar, dialogar e expandir esses movimentos é uma tarefa central no trabalho do professor.

Em outra ocasião, Roberto comentou que desde que havia saído da última aula havia estado pensativo, sobre como aplicar os novos aprendizados na sua

banda de rock. A banda é de músicas autorais, e o estudante me mostrou duas gravações em seu celular, ao que pudemos conversar, retomando questões como dinâmica, condução melódica, variações timbrísticas. O estudante demonstrava estar buscando construir pontes entre o que estávamos trabalhando nas aulas de violão “erudito” e o seu universo musical, seu dia-a-dia como músico, em gêneros tão diferentes do erudito. Esses aspectos são mais significativos para o estudante do que os conteúdos que muitas vezes o professor tenta inculcar “à força”. E essa *transversalidade* de correlações será ainda mais significativa se forem elaboradas por ele mesmo. Um dos grandes desafios do professor constitui-se, assim, em buscar conduzir suas palavras e atitudes permitindo que as grandes elaborações de compreensão sejam feitas pelo estudante. Dessa forma, o aprendizado será preenchido com sentido e importância para ele, o que influenciará mais diretamente sua perspectiva do mundo, ampliando-a. Nas palavras de Carl Rogers, “a questão é saber se podemos permitir que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo” (Rogers, 1997).

Corpo, mente e... Canto!

Na ocasião de uma aula com Eduardo, trabalhamos sobre uma pequena peça que ele havia lido em casa, *Andantino* (Pinto, 1978). O foco recaiu sobre a condução melódica da música: Eduardo estava “cortando” a melodia, não apenas por uma questão de ordem técnica, mas principalmente por um problema de compreensão da voz principal. Para auxiliá-lo nesse aspecto, pedi para ele cantar a melodia e buscar perceber como as notas se ligam umas com as outras quando cantamos e, em seguida, que buscasse transportar aquela compreensão para o instrumento; houve uma melhora técnico-expressiva considerável. Quando cantamos uma melodia não apenas compreendemos e experimentamos com nosso próprio corpo o *legato* inerente a um determinado trecho melódico, mas “carregamos” esse trecho de expressividade, de afeto. Para Chasin (2004), cantar é um *modo de dizer* mais humano, “modo este que, através de grave, médio e agudo, através dos sons inarticulados tornados típicos, nada mais faz do que manifestar um homem que sente”. Através do canto, a vida humana rompe em sensibilidade. Quando buscamos transportar essa sensibilidade para outro instrumento que não à voz, tal expressão permanece na memória, e tentaremos, quase automaticamente, de alguma forma repetir aquela expressividade recém-descoberta.

O que o ato de cantar não pôde melhorar na execução do estudante, nós trabalhamos separadamente, pois eram aspectos técnicos (tirar ou manter os dedos da mão esquerda; alternar os dedos da mão direita; tocar e trocar simultaneamente para não cortar o som; arquear os dedos da mão esquerda, para que não abafem outras cordas que serão utilizadas). Esse é outro dos benefícios de se entoar uma

melodia antes de tocá-la no instrumento: evidenciar se uma determinada “limitação” é de ordem técnica, expressiva ou de ambas.

Algumas vezes, como foi o caso, é possível perceber que uma limitação aparentemente técnica é resolvida como que por um “passe de mágica”, após uma compreensão de cunho expressivo, uma imbução afetiva, anímica, em determinado trecho. Certa vez meu ex-professor de violão, Gilson Antunes, com o qual tive a honra de cursar o bacharelado, após pedir-me para esquecer a dificuldade técnica e expressar algum sentimento através daquele trecho em que eu estava “engalhando”, me disse, com uma naturalidade de monge budista, quando consegui tocá-lo sem errar: “muitas vezes a dificuldade vai estar na sua mente e não nos seus dedos”. Gilson frequentemente trazia à tona essas questões, alertando para a importância da mente estar completamente presente nos movimentos do corpo: mente e corpo deveriam estar associados, sincronizados, jamais dissociados na falta de atenção. E, como que conduzindo todo esse processo, um sentimento, uma expressão, que segundo o professor da escola, seria inerente à própria frase musical, ao próprio *melos*. Particularmente, penso que essa visão auto-determinante da estética é bastante limitante. Não concebo que haja um “dentro” ou um “fora” de uma melodia, de uma música. Acredito antes que ela é construída e experimentada através de múltiplas forças, internas e externas, sem hierarquias de significação. Porém, se aproximar dela através do canto possui um efeito expressivo tão potente justamente porque reflete um processo de *reincorporação do corpo* na experiência e na aprendizagem musical. Esse processo transcende a mera técnica de execução musical, pois compreende o canto como um patrimônio profundamente humano, de todas as pessoas (Tovar e Shifres, 2015).

Imaginação e ação

Na sequência das aulas de Roberto e Eduardo continuamos os trabalhos com a dinâmica, com foco maior em sua realização técnica. Inicialmente repetimos uma mesma nota, variando entre pianíssimo e três fortes, definindo o que pode ser chamado de “tessitura de dinâmica” do estudante. Passamos então a trabalhar com mais notas, tocadas aleatoriamente, realizando *crescendos*, *decrecendos*, variações súbitas ou buscando um equilíbrio sonoro. Creio que esse tipo de exercício, com dinâmicas isoladas, é muito válido, pois mune o estudante tecnicamente para a realização das mesmas. Muitas vezes exigimos uma maior “expressividade”, quando o estudante ainda não possui recursos técnicos para tal. Ao final da aula, retornamos ao estudo da música *Greensleeves*, no intuito de aplicar os princípios trabalhados às melodias e frases da obra.

Em outra ocasião realizamos um exercício de percepção e improvisação utilizando elementos semelhantes: eu começaria planejando, em minha mente, uma ideia de dinâmica que eu quisesse expressar - por exemplo, um *crescendo*, um *dimin-*

mnindo, uma alternância entre forte e fraco, etc. – e, após visualizar mentalmente essa *imagem sonora*, eu tentaria expressá-la através de algumas notas improvisadas melodicamente, sobre qualquer escala, dedilhado sobre um acorde, etc. O estudante teria que ouvir atentamente e logo traçar numa folha um desenho que representasse a dinâmica que eu transmiti, em forma de arcos, linhas, traços, etc. Em seguida, os papéis se inverteram: ele planejava e executava a dinâmica e eu anotava o que compreendi.

A utilidade desse exercício está na variedade de elementos que trabalha: primeiro, ter um conceito, uma ideia mental do que se quer transmitir com a frase. A ideia musical não nasce nos dedos, mas de uma concepção anterior, na mente, na imaginação. Segundo comentário do professor Carlos, os dedos apenas *imprimem* essa ideia no instrumento, em forma de som, a partir de um procedimento técnico. Outro elemento importante é a própria técnica, que deve transmitir sonoramente exatamente o que foi concebido pela imaginação. Quando os papéis se invertem, o estudante trabalha a percepção musical e a sua crítica, procurando perceber a ideia que eu quis transmitir e julgando se o fiz precisa e equilibradamente, nas diversas vezes que repeti sua execução. O estudante, finalmente, trabalha a improvisação e a criatividade, ao escolher as notas para expressar a dinâmica que planejou.

Considerações finais

Chegado a este ponto, acredito ser propício retomar e reunir alguns elementos diluídos ao longo deste relato, enfatizando alguns aspectos e propondo questionamentos, no intuito de promover reflexões. O primeiro ponto a mencionar, essencial para o desenvolvimento do meu trabalho como estagiário, foi o meu aprendizado com o professor da escola, o qual possibilitou reflexões enriquecedoras. Afinal, numa proposta de estágio como essa é primordial partir inicialmente das concepções do professor, permitindo-as nos conduzir temporariamente, refletindo criticamente, planejando novos rumos. Neste sentido, cabe reafirmar a importância de um referencial teórico condizente com a sua prática pedagógica, mas que ao mesmo tempo possibilite novas metodologias e concepções a serem desenvolvidas com os estudantes.

Sobre os estudantes, cabe enfatizar um diálogo mais aberto, em direção às suas reais motivações, seus gostos, anseios e interesses. Se realmente almejamos uma aprendizagem significativa para os nossos estudantes, esses aspectos deverão estar presentes nos nossos objetivos com as aulas, no nosso planejamento. De acordo com Rogers (1961), uma aprendizagem significativa vai além da mera acumulação de fatos dentro de uma sequência de aulas, sendo uma aprendizagem que provoca mudanças no comportamento, nas atitudes, nas perspectivas futuras ou na personalidade de uma pessoa. Para ele, significativa “é uma aprendizagem

penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.” É isso o que temos buscado em nossas aulas?

Infelizmente conheci muitos professores de música que se impacientam com seus estudantes quando estes não estudam: mandam-no estudar ali como se estivessem sozinhos, mandam-no de volta para casa, etc. É fundamental conhecer as razões que estão levando a falta de dedicação, bem como levar em consideração o ritmo, os objetivos e as motivações do estudante, que serão sempre muito singulares. Sobre essas últimas, é possível evocar questões: é também papel do professor motivar seus estudantes para o estudo do instrumento? Se sim, como estamos exercendo esse papel?

Este foi um estágio permeado de aprendizados, trocas de experiências, reflexões e questionamentos, sejam com a orientadora da disciplina de Estágio III, com os colegas de estágio, com o professor de violão da EMAN ou com os meus estudantes temporários daquela escola. Penso que um dos grandes aprendizados, muito além de uma concepção técnica do instrumento ou metodológica do ensino (que pode ser facilmente aferida das páginas anteriores), foi a questão da adaptabilidade, da flexibilidade, da fluidez. Do início ao fim, o estágio foi sobre adaptação: adaptar-se aos conteúdos do professor, à dinâmica das orientações, aos prazos, aos relatórios. Adaptação, mas também negociação. Como negociar nossas próprias ideias e concepções, nosso próprio tempo e ritmo com as concepções e ritmo do outro? Como negociar os conteúdos, a metodologia, num contexto de ensino que será interrompido? Como negociar a burocracia dos documentos e prazos com a prática, com a realidade, que é dinâmica, múltipla e imprevisível? Creio que esse equilíbrio, da *adaptação ao que é* e da *negociação ao que pode vir a ser*, é o grande aprendizado. Desse equilíbrio é que surgem aquelas possibilidades, de transformação, de significação profunda, e que são sempre positivamente imprevistas.

Referências

- Bozzetto, A. (2004). *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: UFRGS Editora/FUNDARTE Editora.
- Chasin, I. (2004). *O canto dos afetos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 1. São Paulo: Editora 34.

- Harnoncourt, N. (1998). *O discurso dos sons*. Tradução de Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Pinto, H. (1978). *Iniciação ao violão, Vol. 1*. São Paulo: Ed. Ricordi.
- Pinto, H. (1985). *Técnica da mão direita: arpejos*. São Paulo: Ed. Ricordi.
- Rogers, C. R. (1997). *Tornar-se pessoa* 5ª Edição (Original de 1961). São Paulo: Martins Fontes.
- Tovar, P. e Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10 (15) pp. 40 – 53.