

Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas.

Different contributions and connections between music making and as stages of the training process for the string family instrument teacher.

Thayná Bonacorsi¹
Jorge Luiz Schroeder²

Resumo

O que pode unir a reflexão sobre a pedagogia do instrumento e a preocupação educacional e política? Os princípios de grandes nomes do violino e da viola possuem alguma semelhança com os escritos de Larrosa e Gramsci? Essas reflexões são construídas no presente artigo, fruto de uma intensa revisão bibliográfica e inspirados em um estudo de caso.

Palavras-chaves: Pedagogia do instrumento; Violino; Viola; Gramsci; Larrosa.

Abstract

What can unite the reflection on the pedagogy of the instrument and the educational and political concern? Do the principles of the great names of the violin and viola bear any resemblance to the writings of Larrosa and Gramsci? These reflections are built in this article, the result of an intense bibliographic review and inspired by a case study.

Keywords: Instrument pedagogy; Violin; Viola; Gramsci; Larrosa

1

Thayná Bonacorsi é bacharel em Viola pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - IA/Unicamp, no qual estudou sob a orientação do prof. Dr. Emerson de Biaggi, e é também licenciada em Artes, com habilitação em música, pela mesma universidade. Atualmente é aluna do mestrado em Processos e Práticas de construção e expressão musical na Universidade Estadual de Maringá - UEM sob orientação do prof. Dr. Paulo Lückman, no qual estuda performance e mediação tecnológica. E-mail: bonacorsithayna@gmail.com

2

Jorge Luiz Schroeder é bacharel em Composição pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - IA/Unicamp, mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisador do Instituto de Artes, Coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Música, Cultura e Sociedade - MUSILINC, pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação - LABORARTE, da Unicamp. E-mail: schroeder@unicamp.br



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

Para realizar a discussão sobre o processo de formação do professor de instrumento nos deparamos com duas forças já estabelecidas: a área da discussão técnica sobre o fazer musical (que podemos chamar genericamente de performática) e a área sobre as discussões de diferentes etapas e fases do processo de ensino-aprendizado (que podemos chamar genericamente de pedagógica). Temos como objetivo propor uma conexão entre essas grandes áreas na formação do professor de instrumento que vise atuar dentro do ensino coletivo e, para isso, discutiremos sobre os principais pontos de cada uma a seguir.

Dentro da pedagogia do instrumento, pensando na dupla violino e viola, podemos ressaltar três nomes já cristalizados: Carl Flesch³, Ivan Galamian⁴ e Simon Fischer⁵. Eles atuaram, respectivamente, na primeira metade do século XX, na segunda metade do século XX e próximo à virada do século XX para o século XXI, e publicaram obras teóricas visando fins práticos: o aprendizado do instrumento e a performance como um todo.

Carl Flesch, em seu livro *The Art of Violin Playing* (1924), criado como um guia para atualizar professores acerca dos métodos mais recentes para o ensino do instrumento, revela que seu principal objetivo era equipar violinistas com ferramentas que os permitissem pensar logicamente, por si próprios, e analisar problemas técnicos no violino em profundidade. Dentro do processo de escrita desse método podemos constatar que uma parte fundamental do texto se direciona ao professor indicando como passar as técnicas mais recentes no instrumento para seus alunos. Assim, Flesch não faz uma divisão por níveis, ou seja, o foco não são violinistas principiantes ou avançados, e sim violinistas *pensadores* e aqueles que querem pertencer a essa categoria.

Também existe uma ideia de valorizar a independência dos alunos nos escritos de Ivan Galamian, mais especificamente em seu livro/ensaio *Principles of Violin Playing and Teaching* (1962), no qual o autor comenta a necessidade da naturalidade no tocar, deixando claro sua concepção de que a técnica tem de estar a serviço da interpretação. O correto passa a ser o que é natural para um aluno (ou seja, o que é confortável e eficiente).

Assim, o papel do instrutor seria ensinar alunos a ouvir (e se ouvirem) de maneira objetiva e se auto ensinarem, incentivando também a expressão

3

Carl Flesch (1873-1944) foi um dos principais pedagogos do violino do século XX, lecionando em Berlim, Amsterdã, Bucareste e Filadélfia.

4

Ivan Galamian (1903-1981) foi um importante violinista, de família armênia, que estudou em Moscou, em Paris e foi um importante professor contemporâneo de violino nos Estados Unidos da América, por incorporar aspectos tanto da escola Russa como da escola francesa.

5

Simon Fischer, violinista proeminente da atualidade, que abarca tanto a área da performance como a de educador publicou, durante os anos de 1991 a 2014, artigos na revista *The Strad*, nos quais discutia acerca de questões desde as mais básicas de técnica (como segurar o instrumento, como empunhar o arco, qual a direção da voluta etc.) até questões específicas de manutenção de técnica avançada (interpretação de peças de acordo com seu estilo, dedilhados clássicos, golpes de arco combinados etc.)



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

artística individual de cada aluno. Galamian é extremamente claro na sua exposição sobre a necessidade de se encarar a prática como uma extensão da aula, sendo papel do professor orientar seus alunos para uma *boa prática*, na qual cada aluno possa ser supervisor de si mesmo.

Simon Fischer estrutura seu primeiro livro, *Basics* (1997), como sendo fruto direto das experiências do autor com seus professores e da prática de escrever para a revista *The Strad*. Ao constatar que a grande dificuldade de se tocar violino (e aqui cabe citar a viola também) é a imensa quantidade de abordagens técnicas que se faz necessária para tocar uma simples frase ou uma peça inteira, o livro se dispõe a ser um grande compilado de exercícios que subdividem a complexa técnica violinística geral em técnicas menores e individuais (FISCHER, 1997, p. VI). Apesar do caráter majoritariamente prático de *Basics*, existem diversos momentos nos quais Fischer discute de maneira quase que ensaística sobre a origem ou a sua percepção de determinadas técnicas, escolhas interpretativas e referências musicais, o que possibilita sua associação com os escritos de Flesch e Galamian.

Fischer não só autoriza como estimula, ao criar esse compilado, que alunos de diferentes níveis e com diferentes questões técnicas utilizem do *Basics* como uma espécie de *Google* quando ainda nem se pensava nisso, ou seja: um espaço para que o instrumentista consulte referências, reveja sua técnica básica e aplicada e onde, principalmente, possa comparar diferentes pontos de vista sobre determinado assunto dentro da técnica violinística/violística.

De uma maneira geral, Flesch, Galamian e Fischer concordam que o objetivo final do processo educacional, para o professor, tem de ser o de construir um *aprendiz independente*⁶, que consiga perceber suas falhas e trabalhar para progredir, independentemente do seu nível técnico.

Associado a essa concepção técnica, vamos agora nos colocar em contato com dois filósofos da educação e do processo de ensino/aprendizagem do último século: Antonio Gramsci e Jorge Larrosa.

Concepções de Educação: Larrosa e Gramsci

Em suas *Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência* (2017), Jorge Larrosa⁷ denuncia algumas tendências ao se pensar o fazer pedagógico sob a perspectiva da educação. De um lado Larrosa coloca o par ciência/

6

No original: "independent learner".
Tradução dos autores.

7

Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. Foi professor convidado e ministrou cursos e conferências em diversas universidades europeias e latino-americanas. É membro de conselhos de redação e comitês científicos de uma dezena de revistas internacionais. Seus trabalhos, de clara vocação ensaística, se situam em um terreno fronteiro entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação. Trabalhou com artistas tanto das artes cênicas quanto das artes plásticas. É fundador e coordenador-geral do Mais Diferenças, associação para a experimentação em educação e cultura inclusivas.



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

técnica, segundo ele, associado à uma perspectiva educacional “positiva e retificadora” em contraponto ao par teoria/prática, que o autor associa a uma perspectiva “política e crítica” (LARROSA, 2017, p.15). Do modo como aborda o problema das concepções educacionais, o autor acaba por constatar que se o primeiro par (ciência/técnica) justifica uma concepção educacional mais voltada para a busca de “eficiência” – e por essa razão sustentada por “tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas” –, o segundo par (teoria/prática) se orienta para uma atitude crítica, que se compromete principalmente com uma “perspectiva política” (id. ib., p. 16). A alternativa que Larrosa propõe é a do par experiência/sentido. Mas antes de nos aprofundarmos nessa ideia, pensemos também em Gramsci.

Em seus *Cadernos do Cárcere* (1926-1937), Antonio Gramsci⁸ se debruça sobre diversos temas no tocante aos pares ciência/técnica e teoria/prática. Em especial, no seu caderno 12, Gramsci discute a formação do intelectual e a sua projeção de processo educacional, assim como o ideal de humano que se pretende formar.

A tradução comentada do Caderno 12 por Giovanni Semeraro intitulada *Intelectuais. Educação e Escola* (2021) foi um dos nossos principais livros de estudo durante a pandemia da COVID-19, mais especificamente no ano de 2021 junto com o livro *Tremores* (2017) de Larrosa. Numa tentativa de aproximação entre os autores percebemos em ambos uma análise e uma posição política e crítica em relação aos processos educacionais onde, em Larrosa, tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. (LARROSA, 2017, p. 15); assim como em Gramsci as noções de “intelectual orgânico”, “escola unitária” e “educação integral” convergem igualmente para uma preocupação política e crítica.

Se pensarmos no que Larrosa chama de *experiência/sentido*, sendo *experiência* um “significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento” (MARTIN *apud* LARROSA, 2017, p. 9) fica mais fácil compreender o que Gramsci chama de formação orgânica, ou seja, a crítica à formação dos funcionários que não “possuem nenhuma autonomia” (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2021,

8

Antonio Gramsci (1891-1937) foi um ativista político, jornalista e intelectual italiano, um dos fundadores do Partido Comunista da Itália. Em novembro de 1926 foi detido e levado para a prisão romana de Regina Coeli, onde foi condenado e passou o resto de sua vida na prisão. Mesmo submetido a maus tratos, Gramsci foi capaz de produzir uma grande obra “Cadernos do Cárcere”, que reúne uma revisão original do pensamento de Marx, no sentido histórico e com tendências a modernizar o legado comunista e adaptá-lo às condições da Itália.



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

p. 50) mas sim a busca por encarar o processo de ensino/aprendizagem como uma etapa importante de compreender os interesses e considerar a situação mais ampla que compõe o aspecto formativo, visando “expandir a personalidade autônoma e responsável, com uma consciência moral e social sólida e hegemônica” (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2021, p. 55).

No caso de Larrosa esse primeiro ponto de aproximação se dá quando expõe o “sujeito da experiência” (LARROSA, 2017, p. 25). Ainda que utilize palavras de alguma forma estranhas à teoria marxista (esta que é sustentada por Gramsci), o sujeito da experiência se caracteriza principalmente “por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (id. *ib.*, p.25-26). Ainda que o autor considere essas características como “passividade” (e esta é uma das palavras estranhas que ele usa, aparentemente contrária ao ato político), abre uma fresta para uma aproximação com as ideias gramscianas quando vincula “passividade” à “paixão”, quando reivindica a “ex-posição” como atitude fundamental para a experiência.

Assim, apesar de Larrosa não defender explicitamente uma perspectiva de ação histórico-crítica, ou seja, uma visão marxista, como Gramsci claramente o faz e refaz em toda sua obra, uma possível conexão entre ambos se dá ao defenderem um processo dialético que forme um novo princípio educativo em torno da subjetividade (LARROSA, 2017, p. 72) e da autonomia de cada aluno pensada não em apenas formar cidadãos funcionais, mas sim criar condições para que todos sejam dirigentes de si mesmo (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2021, p. 60) e assim possam construir novos meios de organização.

Refletindo sobre a atuação do professor de instrumento, a leitura de Gramsci associado ao pensamento de Larrosa potencialmente leva a crer e planejar ações com um ideal de tratar a Cultura (em especial, a música) não com pedantismo, mas sim como meio de “compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres” (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2021, p. 65), com um objetivo de fundamentar a consciência do estudante, independente de se pensar em uma formação profissionalizante futura.

Uma vez apresentada a defesa de Gramsci sobre um constante processo de reflexão se torna mais fácil compreendermos a já comentada



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

experiência defendida por Larrosa, aparentemente separada de uma ação mais direta, mas associada a uma paixão impulsionadora, a uma reflexão sobre si mesmo, levando em conta aqui o sujeito receptivo, aberto e disponível (LARROSA, 2017, p. 25-26). A partir dessa constatação podemos reivindicar o objetivo da autonomia para uma formação musical calcada nesses conceitos. Mas uma autonomia que se sustenta em duas camadas. A primeira, fornecida por Larrosa, diz respeito à autonomia do aluno em sua *experiência*, na sua forma de apropriação dos modos de expressão musical em seu instrumento, no seu desenvolvimento pessoal como musicista; e a segunda, fornecida por Gramsci, que diz respeito à possibilidade das alunas e alunos de instrumento poderem se tornar também “dirigentes”, ou seja, “especialistas + políticos” (SEMERARO, 2021, p. 167).

Ensino de instrumento a partir das concepções oferecidas

Assim, se faz necessário rever um aspecto já trabalhado e comentado por Carl Flesch em seu livro *The Art of Violin Player* (1924) sobre os estágios entre o “não conseguir” e o “conseguir” tocar. Os projetos de extensão são normalmente os primeiros espaços para a iniciação à docência dos futuros professores de instrumento. Esta abertura da Universidade para a sociedade precisa ser pensada fora de uma visão paternalista, resistindo à “tendência de tornar fácil o que não pode ser desnaturado” (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2021, p. 68). Aqui deve se ter em mente que tornar um conteúdo acessível não significa simplificá-lo, afinal todo processo de aquisição de saber, e isto vale para qualquer área, torna fundamental aprender suas regras linguísticas⁹ (LARROSA, 2017, p. 60).

No caso do Instituto de Artes da Unicamp, um dos maiores programas de extensão implementados no campo da música (no sentido de público alcançado e discentes envolvidos) é o Projeto Primeira Nota.

Trata-se de um projeto¹⁰ desenvolvido pelo Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - IA/UNICAMP, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas, via Secretaria Municipal de Educação (SME). Seu objetivo é oferecer a crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos, aulas de teoria musical e ensino coletivo de canto e instrumentos.

9

Aqui é importante salientar que a aproximação que fazemos entre as várias linguagens (verbal, musical, cênica, cinematográfica, visual etc.) tem como base a filosofia dos sistemas de signos proposta pelos autores do chamado Círculo de Bakhtin (principalmente Bakhtin, 2009, e Volóchinov, 2017). Por esse viés teórico é que consideramos possível aproximar o alerta de Larrosa sobre a linguística com o campo do ensino de música, visto serem ambas (língua e música) igualmente sistemas de signos. A partir desse fundamento, à linguística, para o campo da linguagem verbal, corresponde a técnica e teoria musicais para o campo da música.

10

Todas as informações sobre o projeto foram retiradas de sua página na internet: <<https://www.campinas.sp.gov.br/primeira-nota/sobre-o-projeto.php>> Acesso em: 25 de Agosto de 2021.



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

Popularmente conhecido por *CEMMANECO*, não exige conhecimento prévio de música para quem deseja se inscrever. Também não é preciso ter os instrumentos, pois esses são fornecidos pela escola. Os alunos de 6 a 10 anos entram no curso de musicalização e os de 11 a 14 anos já podem escolher entre aprender instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), sopro (saxofone, trompete, trombone, tuba, flauta e clarinete), percussão ou canto. Não é necessário que a criança tenha cursado as turmas de musicalização para se inscrever em instrumentos.

A experiência com ensino coletivo no Projeto Primeira Nota vem se desenvolvendo desde 2014, ofertando aulas coletivas, separadas por instrumentos (com quatro diferentes turmas dentro de cada naipe), aula/ensaio geral (para as cordas o ensaio de orquestra e para os sopros e percussão o ensaio com banda) além de conteúdos voltados para teoria musical.

Com todas essas pré exposições, podemos dar um exemplo de uma prática docente, que foi trabalhada em uma monografia sobre a experiência no Projeto Primeira Nota¹¹. Ali ficam explícitas as influências dos pensadores acima citados, isto é, o ideal de construção do conhecimento com o propósito de inserção do jovem na atuação criativa e autônoma, conjugando as inseparáveis áreas de criação teórica, prática e autodeterminação (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2021, p. 118). Dessa forma buscamos expressar por meio de uma experiência prática o que nos estimula como ideal de princípio educativo, focando no tropo técnica/ciência e no humanismo/histórico, ou seja, na *práxis* no sentido gramsciano.

Durante o segundo semestre de 2019 e os meses de Fevereiro e Março de 2020, no qual ainda era possível ministrar as aulas de maneira presencial, a dinâmica de encontro era dividida em três momentos: (i) aula de naipe, (ii) aula de laboratório e (iii) aula de prática de grupo.

Aqui, nos concentraremos nas aulas de naipe¹², por serem as que ofereciam maior liberdade aos docentes e também por serem, na nossa visão, o *locus* privilegiado para a conexão que pretendemos explorar dentro do ensino de instrumentos de cordas friccionadas.

A estrutura do projeto, em um primeiro momento, requer a autonomia do professor perante a sala com uma média de 8 alunos por turma e uma constante proposição do ensino da técnica voltada para o tocar em grupo

11

O tema foi trabalhado de maneira mais complexa na monografia de Thayná Bonacorsi, disponível no link: <<http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1239194?guid=1665666408630&returnUrl=%2ffresultado%2ffistar%3fguid%3d1665666408630%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d1239194%2312-39194&i=1>> Acesso em 16 de Out de 2022.

12

Realço que essa escolha não se baseia de maneira alguma em diminuir a importância ou valor das demais aulas, mas sim para possibilitar um maior rigor metodológico sobre o tema.



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

e desenvolvendo a colaboração tão cara em grupos musicais e importante para a sociabilidade dos jovens.

Assim, durante todos esses meses foi orientado um trabalho pensando no desenvolvimento técnico voltado para o repertório, que já havia sido previamente escolhido pelos professores e coordenadores do projeto. Verificamos que desde o começo há uma excelente atitude de trocas coletivas, com um nítido avanço dos alunos, inclusive pelo senso de grupo, que alguns já possuíam entre seus pares.

Realçamos também um claro vínculo de afeto pela orientação. O papel do projeto como algo além da técnica, mas também voltado para o senso de pertencimento, de desenvolvimento das capacidades dos alunos e da mostra dessa capacidade para o público gera um envolvimento emocional centrado na figura do professor.

Dentro do Regimento de Contrato com os monitores (ou seja, discentes dos cursos de graduação em música que atuam como professores no projeto), devido a relação de trabalho ser via estágio, é estritamente proibido prolongar o vínculo empregatício para além dos dois anos. Essa troca constante de monitores possibilita que um maior número de alunos da graduação possa experimentar a prática de trabalho que a vida profissional certamente irá oferecer, porém também gera pequenas rupturas nas gerações de alunas e alunos atendidos pelo projeto. E esses processos de troca de professor/monitor são sempre acompanhados de perto pelos coordenadores do Projeto.

O trabalho que foi desenvolvido no âmbito virtual também precisou de adaptações para acomodar o aspecto da afetividade e do ensino da técnica. De maneira geral se percebeu que as crianças sentiam falta de conversarem, serem ouvidas e estarem entre pares, assim como se constatou certa dificuldade em perceber seus avanços, as melhoras em áreas técnicas e o aumento do repertório.

Dessa forma, o trabalho foi dividido em tópicos semanais, separados em técnicas menores como defende e comenta Fischer, Galamian e Flesch em seus livros. Organizados semanalmente com foco em um dos pontos principais de ação no fazer musical do instrumento (mão direita/arco ou mão esquerda/notas), esses conteúdos objetivavam desenvolver a consciência



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

corporal e novas ferramentas de escolha/auto percepção, uma vez que as aulas *online* limitam o olhar (e também a audição) sobre o desenvolvimento técnico do indivíduo.

Essa divisão da técnica encontra semelhanças com métodos de ensino de esportes, dentre eles o *método analítico* (GARGANTA, 1995). Este é caracterizado pela divisão de uma prática esportiva em partes menores, que devem ser ensinadas antes mesmo de se ensinar o movimento esportivo como um todo. Ou seja, vai da aprendizagem das divisões até chegar ao jogo, propriamente dito. Da mesma forma em seu livro, Fischer subdivide a técnica geral em técnicas menores, que levam ao aprendizado do fazer musical como um todo.

No planejamento das aulas do semestre, uma divisão por complexidade dos exercícios acabou exigindo delimitar pontos rígidos para cada nível de aprendizagem (podendo variar entre Iniciante, Intermediário e Avançado ou entre as turmas já pré definidas no Projeto como A, B, C e D), e essa questão não é levantada em momento algum por Carl Flesch, Ivan Galamian ou Simon Fischer. Em *Basics*¹³, inclusive, é aberta uma discussão que envolve o foco do estudo (seu movimento principal, sua potencialidade e sua principal funcionalidade) como forma de em alguns casos desenvolver uma base sólida de técnicas e/ou auxiliar a criar um arcabouço/mantê-lo¹⁴.

Entretanto, Fischer fala sobre as quatro premissas de atuação dos exercícios que propõem - Articulação, Afinação, Produção de Som e Ritmo - chegando em alguns casos a especificar, em textos corridos e complexos, pontos de atuação que confluem, dentro de cada uma das grandes áreas que organizam o índice.

Pensando nessas grandes áreas ou premissas de atuação, as aulas do projeto se tornavam mais dinâmicas e por consequência mais cativantes para os alunos. Dentro de uma aula presencial era possível inclusive jogar com o espaço das aulas, variando os exercícios entre o nível médio (sentados na cadeira) e o nível alto (em pé), jogando também com a ideia de correlação.

Correlação, aqui, é utilizado no sentido que Fischer traz de Ivan Galamian, ou seja, do processo de aprendizagem que considera o controle que nasce do estímulo mental do executante e posteriormente se torna uma ação muscular. Essa relação mente-músculo é chamada de 'correlação'

13

Esse tema é abordado com mais detalhes no artigo fruto da minha Iniciação Científica sob orientação do professor Dr. Emerson de Biaggi, disponível no link: <<http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/musicaemfoco/article/view/550>> Acesso em 22 de fev de 2022.

14

Este seria, por exemplo, o caso de instrumentistas de alto nível sem uma grande disponibilidade de tempo para estudar técnica diariamente



(GALAMIAN, 1985, p. 5), e ela foi muito comungada nos processos de planejamento de aulas e escolha de repertórios.

A base para a preparação das aulas, no Projeto Primeira Nota, sempre fora o repertório e, portanto, a técnica necessária para executá-lo. No novo contexto de quarentena que se impôs e que implicou a falta da troca entre as alunas e alunos, se fez necessário pensar em um material de apoio básico para todos. Este material deveria ser capaz de equilibrar dois pontos importante para a unidade de uma turma tão heterogênea: visitar conteúdos mais complexos sempre que necessário e produzir e/ou delegar atividades de acordo com as dificuldades que cada um apresentava (de modo a estimular seus pontos fortes sem deixar o conteúdo estagnado ou desinteressante, sempre oferecer desafios consciente de que esses não se tornassem impossíveis ou frustrantes).

Em grande parte, todo material fora moldado com pequenas alterações para cada aluno, seja com um maior número como sugestão de repetições, com um enfoque em afinação, no arco, ritmo etc., tanto para as possíveis dificuldades de assimilação como para as questões de manutenção prática para quem não tem o instrumento em casa. E essas divisões acima citadas se concentram nas premissas de atuação, que foram comentadas anteriormente com base nos escritos de Simon Fischer.

Consideramos como positiva a frequência e o envolvimento dos alunos nas aulas virtuais, sendo um dos resultados o fato de quase todos já estarem com as duas peças prontas, em pouco mais de dois meses de aulas ministradas. A principal contribuição parental fora indubitavelmente o fornecimento de aparelhos digitais apropriados para as aulas (principalmente computadores ou celulares e redes de conexão).

Alguns pontos extras: possíveis conexões

Retornando aos nossos autores de base e agora apontando suas teorias para a educação musical mais especificamente, nas *Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência* (2017), um dos capítulos do livro *Tremores* (2017), Jorge Larrosa aponta uma tendência recente ao se pensar o fazer pedagógico: sob a perspectiva da educação no par teoria/prática,



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

no qual se percebe uma análise e posição política e crítica que se instaura no termo “reflexão” e em expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. (LARROSA, 2017, p. 15), como enfatizamos anteriormente. Assim, as contínuas reflexões sobre os resultados esperados, o repertório selecionado e as técnicas e metodologias que funcionaram entre as turmas ganharam maior atenção para unificar os esforços sem homogeneizar ou suprimir as individualidades de cada turma e seus respectivos desafios, como bem realçam França e Swanwick: “A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros” (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p. 14).

Galamian (1964) reforça que um dos principais pontos de observação para o professor é reconhecer que seus alunos são diferentes, e assim não tomar regras rígidas dentro do processo de ensino do instrumento. Ao contrário: deve-se estudar o aluno para ajudar a superar suas dificuldades e a ampliar suas potencialidades.

Gostariamos de reforçar aqui a discussão aberta por Galamian sobre a subjetividade de cada aluno, o que ele chama de “personalidade” conectando-o ao pensamento de Larrosa, que defende a necessidade de considerarmos os educandos como sujeitos críticos que se comprometem com práticas educativas concebidas sob uma perspectiva política, independente dos êxitos dos resultados, mas explicitamente construída pelo monitor com uma infinidade de estratégias reflexivas, ou seja, partidárias da educação como práxis política (LARROSA, 2017, p. 16).

Aqui consideramos necessário fazer uma pequena reflexão sobre o processo de formação de professores de instrumento: “Por trás de toda proposta pedagógica há uma concepção de mundo e um projeto político” (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2021, p. 147). As sugestões de atuação, o cuidado com o planejamento e a preocupação em tornar o aluno um aprendiz *independente*¹⁵ no melhor sentido que Carl Flesch defende colocam o professor estagiário na busca por se tornar um legítimo *intelectual orgânico* na definição de Gramsci: sendo o responsável pela real democratização do conhecimento, sem prevalecer uma divisão atávica entre os frequentadores da Academia e da comunidade geral, mas sim construindo uma relação ativa e recíproca entre professor e aluno (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2021, p. 113).

15

O principal pensamento objetivo de Flesch com seu livro *Die Kunst des Violin-spiels* (Berlim, 1923) é fornecer aos instrumentistas ferramentas que lhes permitam pensar logicamente, podendo assim analisar os problemas que enfrentam ao tocar com profundidade, testar as soluções e assim ampliar suas habilidades no instrumento.



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

Larrosa (2017) sugere, como já vimos, pensarmos a educação a partir do par *experiência/sentido* e não apenas no par teoria/prática (LARROSA, 2017, p. 16). *Experiência* aqui assume o sentido de ser o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (id. ib., p. 26), e assim o saber da experiência está separado do saber científico tradicional, positivista, e não pode ser traduzível em um acúmulo de informações. Nesse sentido, Larrosa sugere o conhecimento como uma forma de apropriação mais ampla do mundo, que não se resume à *ratio* (id. ib., p. 17)

Apoiado na filosofia de Heidegger, no que concerne à noção experiência, Larrosa aprofunda suas ideias deixando-as mais nítidas a partir da filosofia fenomenológica (que em termos gerais se distancia em vários pontos do materialismo histórico-dialético mas que, mesmo assim, não impede aproximações pontuais relevantes para o pensamento educacional da música nos termos aqui propostos):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER *apud* LARROSA, 2017, p. 27).

Assim temos uma definição de experiência que corrobora com a acima descrita receptividade, que relembra perigos, e que, como realça nas últimas linhas, tem como componente fundamental a capacidade de formação ou de transformação (LARROSA, 2017, p. 17).

Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2017, p. 31).

Dentro dessa perspectiva é possível afirmar que o saber da experiência é um saber particular, pessoal, relativo a cada sujeito e que esse saber não pode ser isolado do indivíduo que o encarna (LARROSA, 2017, p. 32). Aqui confirmamos a importância de uma avaliação contínua do processo de aprendizagem dos alunos, e não com provas exclusivamente técnicas ou de carácter mecânico que são usualmente feitas em centros de educação musical¹⁶.

É fato que a performance e consecutivamente o ensino da performance requerem uma série de acomodações por parte dos alunos (SWANWICK, 2014, p 17 - 25): ajustar sua postura corporal, ajustar seu movimento de braço, realinhar seus movimentos de maior amplitude (como braço e ombro) até os de menor amplitude (dedos ou punho) de carácter físico mas também de carácter interpretativo e, portanto, intencional. E que esse processo leva tempo.

Mencionado o âmbito da autonomia individual, aquele âmbito que propusemos explorar a partir das ideias de Larrosa, passaremos agora para o âmbito mais amplo da autonomia vinculado à ideia do "dirigente". É quase senso comum ouvirmos o comentário de jovens formados no campo educativo que eles acabam aprendendo a dar aulas quando vão dar as aulas, no embate corpo-a-corpo com alunas e alunos, no chão da sala de aula. Há frequentemente um estranhamento das jovens professoras e professores ao enfrentarem as distintas e inusitadas situações educacionais aos quais passam a ser submetidos na vida profissional da educação.

E isso não é diferente com as professoras e professores de música. Muitas vezes precisam enfrentar situações para as quais não se acham preparados, tais como, ter que modificar arranjos de partituras, adaptando-

16

Digo isso pois inúmeros programas de curso dentro da graduação defendem um nivelamento por provas de performance com banca. Assim como são feitas as avaliações para entrada de novos alunos em cursos de instrumento de instituições públicas.



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

os às possibilidades distintas das alunas e alunos; muitas vezes ter de realizar arranjos de músicas para suas alunas e alunos; enfrentar níveis muito diferentes de entendimento, de habilidade, de familiaridade e de interesse com o mundo musical simultaneamente; enfrentar falta de condições materiais para o ensino; ter de encarar limites para propostas criativas que poderiam desenvolver melhor alunas e alunos etc., para ficarmos no campo estritamente musical.

Nessa esfera de formação que consideramos importante a proposta de Gramsci. Quando ele indica a necessidade da formação do intelectual dirigente, nos leva a pensar no nível maior de autonomia que a formação de professoras e professores de música poderia oferecer se levasse em conta a sua formação integral no sentido de Gramsci. O que ele quer dizer com “formação integral” pode ser resumido rapidamente como um “novo princípio educativo” que conjuga o “trabalho, como ‘atividade teórico-prática’, com o protagonismo político” (SEMERARO, 2021, p. 138).

Tentando traduzir essa ideia para o campo musical, o conhecimento sobre a situação da música na sociedade atual, particularmente da posição cultural e profissional que os instrumentos de cordas friccionadas ocupam nos vários gêneros musicais, além de suas várias formas de manifestação (não só a performance tradicional orquestral ou de câmara, mas também a improvisação, a composição, o arranjo, o conhecimento técnico-teórico e histórico, enfim, a criação no sentido amplo: artístico, musical, sociocultural e pedagógico), seria fundamental para a formação de um profissional da educação musical “orgânico”, que estimulasse as transformações necessárias à difusão do âmbito musical a todos os estratos sociais, assim como a transformação de seus educandos.

Nesse sentido, a partir da implementação de propostas sustentadas pelas ideias educacionais expostas aqui, as novas professoras e professores de violino e viola se tornariam, ao mesmo tempo, tanto transformadores da situação musical e cultural quanto formadores dos novos transformadores!

Conclusões

Para terminar, afirmamos que observar a construção do Projeto Base (2019) do Projeto Primeira Nota sob os óculos da noção plástica de *experiência* de Jorge Larrosa e o papel do monitor sob a perspectiva de uma educação



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

histórico-crítica, ansiando a construção de um *intelectual orgânico* de Antonio Gramsci, nos permite uma interpretação do tipo mais amplo da formação que o projeto pretende oferecer aos seus alunos beneficiados assim como, no estágio docente, para os alunos da graduação do IA/Unicamp que atuam como monitores no projeto. O processo de diálogos contínuos adotado pelo Projeto Base nos parece promissor no sentido da formação de agentes autônomos para o campo musical: tanto as novas professoras e professores de música quanto as novas alunas e alunos de instrumento.

Se por um lado o aprendiz independente de Flesch se apresenta como um aluno formado de maneira integral, como defende Gramsci, por outro a formação integral, visando um intelectual orgânico, não pode suprimir a experiência, a paixão e o atravessamento que é natural das artes. Esse atravessamento funciona como um motivador, para assim justificar que o professor possa se autodeterminar como um educador politicamente comprometido com as organizações populares, de acordo com Gramsci, ou um professor aberto às subjetividades e disposto a construir com seu aluno de acordo com Galamian.

Durante todo o caderno 12 de Gramsci vemos uma preocupação constante com as disciplinas “criativas”, como forma de saberes destinados a forjar personalidades conscientes, livres e socialmente responsáveis, capazes de assumir compromissos individuais e coletivos sem imposições exterior (Q 12, 1, p. 1.537). E é esse cuidado que acreditamos que deva ser ressaltado no ensino de cordas, para além de convenções técnicas ou tradicionais.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

FISCHER, Simon. Basics: 300 exercises and practice routines for the violin. Edition Peters, 1997.

FLESCH, C. The art of violin playing. New York: Carl Fischer, v. 1, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em pauta, v. 13, n. 21, p. 5, 2002.



Contribuições e conexões entre o fazer musical e as diferentes etapas do processo de formação para o professor de instrumento de cordas friccionadas

Thayná Bonacorsi
Jorge Luiz Schroeder

GALAMIAN, Ivan; GREEN, Elizabeth A.H. Principles of violin playing & teaching. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, c 1985.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.). O ensino dos jogos desportivos. 2. ed. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Rainho & Neves Ltda. v.2, p. 11-26, 1995.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Autêntica, 2017. Ebook disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/192592/epub/8?code=UHxFn7RU3qiXipA6sAXwIrp1/Okv1ktN4DcqlSgryEKz+8jvqGIN2Ce90vDh4PB9Owr+vD/4Ug+Ew6Gg==>> Acesso em 07 nov. 2021.

SEMERARO, Giovanni; MACHADO, Maria Margarida (trad). INTELLECTUAIS, EDUCAÇÃO E ESCOLA: Um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SWANWICK, Keith. Música, Mente e Educação. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

