

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

HAGGEO ALFONSO MORA PEDREROS

Análise das metodologias de Rolland, Suzuki e Risi:
proposta de aplicação em programa de ensino coletivo de violino

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2022

HAGGEO ALFONSO MORA PEDREROS

Análise das metodologias de Rolland, Suzuki e Risi:
proposta de aplicação em programa de ensino coletivo de violino

Dissertação apresentada ao Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Processos de Criação Musical.

Área de Concentração: Processos de Criação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Tokeshi

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Pedrerros, Haggeo Alfonso Mora
Análise das metodologias de Rolland, Suzuki e Risi:
proposta de aplicação em programa de ensino coletivo de
violino / Haggeo Alfonso Mora Pedrerros; orientadora,
Eliane Tokeshi. - São Paulo, 2022.
183 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Música / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Programa de ensino coletivo de violino. 2. Violino.
3. Paul Rolland. 4. Shinichi Suzuki. 5. Jorge Risi. I.
Tokeshi, Eliane. II. Título.

CDD 21.ed. - 780

PEDREROS, Haggeo Alfonso Mora. **Análise das metodologias de Rolland, Suzuki e Risi:** proposta de aplicação em programa de ensino coletivo de violino. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Processos de Criação Musical.

Aprovada em: 02 de 09 de 2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Eliane Tokeshi
Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento:

Prof. Dr. Emerson de Biaggi
Instituição: Universidade Estadual de Campinas
Julgamento:

Prof. Dr. Mabio Rocha Duarte
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia
Julgamento:

Em memória do meu grande mestre, Jorge Risi,
falecido no dia da finalização desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Eliane, que, nos anos do mestrado, muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento acadêmico e intelectual. Agradeço a atenção e o apoio durante o processo de definição do projeto de pesquisa e ao longo de toda a orientação.

À Escola de Comunicações e Artes pela oportunidade de realização do curso de mestrado. Agradeço igualmente à Escola Waldorf Rudolf Steiner por colocar à disposição o material de ensino e poder aplicar minha pesquisa na área de música.

Aos meus colegas da área de música pela grande ajuda durante o processo de finalização de minha dissertação e pela oportunidade de poder experimentar nas aulas meu método de ensino.

À minha companheira, Eva Lemmi, agradeço imensamente pela longa jornada de auxílio em todo o processo desta dissertação.

Agradeço especialmente a meu grande mestre, Jorge Risi, de quem aprendi a tocar e ensinar o violino para crianças e jovens com todo o amor do mundo.

RESUMO

PEDREROS, H. A. M. **Análise das metodologias de Rolland, Suzuki e Risi:** proposta de aplicação em programa de ensino coletivo de violino. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta dissertação tem o intuito de apresentar uma proposta de programa de ensino coletivo de violino. Como subsídio para essa criação, a pesquisa analisou e comparou as propostas dos pedagogos Suzuki, Rolland e Risi, focando nos aspectos técnicos de equilíbrio corporal, posicionamento do violino, empunhadura de arco e senso rítmico. A proposta pedagógica sintetiza qualidades das metodologias estudadas na forma de um caminho didático orientado ao primeiro ano de contato do aluno com o instrumento. Este caminho, embasado no conceito de um currículo flexível, é assentado em temas como equilíbrio corporal, de importante destaque neste trabalho, particularidades do processo de aprendizagem motora desde um ponto de vista prático, racionalização dos processos biomecânicos e adequação do programa de ensino às particularidades culturais do Brasil, ilustrado por músicas do folclore brasileiro. Este programa de ensino coletivo de violino é direcionado ao início do aprendizado e conduz ao ensino individual em um momento posterior.

Palavras-chave: Programa de ensino coletivo de violino. Violino. Paul Rolland. Shinichi Suzuki. Jorge Risi.

ABSTRACT

PEDREROS, H. A. M. **Analysis of the Rolland, Suzuki and Risi methodologies:** proposal for application in a collective violin teaching program. 2022. 180 p. Dissertation (Master in Music Creation Processes) – School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This dissertation aims to present a proposal for a collective violin teaching program. As a subsidy for this creation, the research analyzed and compared the proposals of the pedagogues Suzuki, Rolland and Risi, focusing on the technical aspects of body balance, violin positioning, bow grip and rhythmic sense. The pedagogical proposal synthesizes qualities of the methodologies studied in the form of a didactic path oriented to the student's first year of contact with the instrument. This path, based on the concept of a flexible curriculum, is based on themes such as body balance, which has great importance in this work, particularities of the motor learning process from a practical point of view, rationalization of biomechanical processes and adaptation of the teaching program to the Brazilian cultural particularities, illustrated by songs from Brazilian folklore. This collective violin teaching program is aimed at early learning and leads to individual teaching at a later time.

Keywords: Collective violin teaching. Violin. Paul Rolland. Shinichi Suzuki. Jorge Risi.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Partes do violino	19
Figura 2 – Partes do arco	19
Figura 3 – Dedos para tocar o violino	20
Figura 4 – Triângulo Suzuki (1)	28
Figura 5 – Triângulo Suzuki (2)	28
Figura 6 – Triângulo Suzuki (3)	29
Figura 7 – Triângulo Suzuki (4)	29
Figura 8 – Postura de descanso	35
Figura 9 – Posição dos pés	35
Figura 10 – Mão esquerda no ombro	36
Figura 11 – Posição de tocar	36
Figura 12 – Empunhadura no lápis (1)	37
Figura 13 – Empunhadura no lápis (2)	37
Figura 14 – Posicionamento do polegar (1)	37
Figura 15 – Posicionamento do polegar (2)	37
Figura 16 – Figuras rítmicas	38
Figura 17 – Semicolcheias e colcheias	38
Figura 18 – Mudança de corda	39
Figura 19 – Polegar na frente	39
Figura 20 – Polegar atrás	39
Figura 21 – Notas na corda Lá	40
Figura 22 – Notas descendo	41
Figura 23 – 4º dedo	41
Figura 24 – “Brilha, brilha estrelinha” (variação A)	42
Figura 25 – “Brilha, brilha estrelinha” (variações B e C)	43
Figura 26 – “Brilha, brilha estrelinha” (variações D e E)	43
Figura 27 – “Brilha, brilha estrelinha” (tema)	44
Figura 28 – Posição dos pés	50
Figura 29 – Pés alinhados à largura dos ombros	50
Figura 30 – Postura de descanso	51
Figura 31 – Exercício para desenvolver a musculatura	52
Figura 32 – Estátua da Liberdade	53

Figura 33 – Posição do violino	53
Figura 34 – Modelos de queixeiros (1)	54
Figura 35 – Modelos de queixeiros (2)	54
Figura 36 – Almofada de pano (A)	55
Figura 37 – Almofada de pano (B)	55
Figura 38 – Túnel	56
Figura 39 – Pontos.....	56
Figura 40 – Ponto	56
Figura 41 – Empunhadura correta.....	56
Figura 42 – Posição do 2º dedo	56
Figura 43 – Movimento do braço direito	58
Figura 44 – X mágico	60
Figura 45 – Polegar e indicador.....	60
Figura 46 – Correta posição do 1º dedo	61
Figura 47 – Ângulo do violino	70
Figura 48 – Braço esquerdo relaxado	70
Figura 49 – Posição do braço esquerdo.....	70
Figura 50 – Posição do arco no violino.....	70
Figura 51 – Primeira música.....	71
Figura 52 – Empunhadura <i>cromagnon</i>	72
Figura 53 – <i>Cromagnon</i> no violino	72
Figura 54 – Acentos a cada duas notas	73
Figura 55 – Acentos a cada três notas	74
Figura 56 – Mão direita em repouso	74
Figura 57 – Mão direita na barriga.....	74
Figura 58 – Indicador no arco	75
Figura 59 – Polegar no arco	75
Figura 60 – Mínimo no arco.....	75
Figura 61 – Dedos no arco.....	75
Figura 62 – Ponta do arco no ombro esquerdo	76
Figura 63 – Metade inferior e superior do arco	76
Figura 64 – Cotovelo direito errado	77
Figura 65 – Cotovelo direito correto	77
Figura 66 – Posição errada.....	77

Figura 67 – Posição correta.	77
Figura 68 – Posição errada.	77
Figura 69 – Posição correta.	77
Figura 70 – Diferentes golpes de arco	78
Figura 71 – Polegar na frente dos demais dedos	79
Figura 72 – Letra U	79
Figura 73 – Apoio da mão esquerda	80
Figura 74 – Apoio errado	80
Figura 75 – Fita no 2º dedo	82
Figura 76 – Acordes	82
Figura 77 – Articulação do 3º dedo	83
Figura 78 – Exercício silencioso do 1º dedo	84
Figura 79 – Mão alinhada (1)	84
Figura 80 – Mão alinhada (2)	84
Figura 81 – Mão errada (1)	84
Figura 82 – Mão errada (2)	84
Figura 83 – Preparação do 4º dedo	85
Figura 84 – Linha inclinada	86
Figura 85 – Forma mais natural	86
Figura 86 – Exercícios silenciosos	87
Figura 87 – Exercícios rítmicos	87
Figura 88 – Combinações de dedos	87
Figura 89 – Movimentos do braço	88
Figura 90 – Supinação	89
Figura 91 – Pronação	89
Figura 92 – Limpa-para-brisas (1)	89
Figura 93 – Limpa-para-brisas (2)	89
Figura 94 – Elevação do cotovelo	90
Figura 95 – Sustentação da ponta	90
Figura 96 – Movimentação do pulso (1)	90
Figura 97 – Movimentação do pulso (2)	90
Figura 98 – Queixeira recomendada	91
Figura 99 – Movimentação dos braços (1)	97
Figura 100 – Movimentação dos braços (2)	97

Figura 101 – Ângulo do violino (1)	99
Figura 102 – Ângulo do violino (2)	99
Figura 103 – Ângulo do violino (3)	99
Figura 104 – Empunhadura (1)	100
Figura 105 – Empunhadura (2)	100
Figura 106 – Empunhadura (3)	100
Figura 107 – Empunhadura (1)	101
Figura 108 – Empunhadura (2)	101
Figura 109 – Preparo do 4º dedo	102
Figura 110 – Tensão incorreta do arco	105
Figura 111 – Tensão correta do arco	105
Figura 112 – Ângulo do cavalete	106
Figura 113 – O instrumento corpo (BOSISIO, 2020)	111
Figura 114 – Quadrado sobre triângulo (BOSISIO, 2020)	112
Figura 115 – Posição de descanso	113
Figura 116 – Posição dos pés e joelhos	114
Figura 117 – Foto do aluno com as malas	115
Figura 118 – Foto do aluno com as malas coçando o queixo	115
Figura 119 – Foto do aluno com o violino posicionado à frente do corpo	116
Figura 120 – Mão esquerda no ombro do violino	117
Figura 121 – Aluno com violino (de frente)	117
Figura 122 – Aluno com violino, professor movimenta o violino	118
Figura 123 – Aluno com violino, professor movimenta o cotovelo	118
Figura 124 – Polegar no espelho para <i>pizzicato</i>	119
Figura 125 – Música do Sol: exemplo de uma primeira música tocada pelos alunos	120
Figura 126 – Música do Ré: partitura do “Em um galho de Manacá” em RéM, cantiga popular brasileira	121
Figura 127 – Música do Lá: partitura da canção sueca	122
Figura 128 – Exemplo de variações sobre a primeira música tocada pelos alunos	122
Figura 129 – Música do Ré, Lá e Mi: partitura da canção sueca (2)	123
Figura 130 – Mão esquerda em posição alta encostando no ombro do violino (ZWEIG, s.d.)	124
Figura 131 – Música “Gee Dee Gee”	125
Figura 132 – Posição da mão ao tomar o arco (imagem associada a um coelho)	126

Figura 133 – Mão esquerda segurando uma caneta	127
Figura 134 – Mão esquerda segurando o arco no ponto de equilíbrio	127
Figura 135 – Três pontos de apoio da mão no arco	128
Figura 136 – Empunhadura do arco final	128
Figura 137 – Posicionamento do arco no ombro esquerdo	129
Figura 138 – Regiões do arco	129
Figura 139 – Marcação do arco, meio	130
Figura 140 – Sentido da arcada	130
Figura 141 – Marcação do arco (talão)	131
Figura 142 – Marcação do arco (ponta)	131
Figura 143 – Canção Sueca (variação 3)	131
Figura 144 – Semínimas	134
Figura 145 – Colcheias	135
Figura 146 – Semicolcheias	135
Figura 147 – Semínimas e pausas de semínimas	136
Figura 148 – Semicolcheias e colcheias	136
Figura 149 – Pergunta e resposta em 4 tempos: “Subindo a montanha”	137
Figura 150 – Pergunta e resposta em 4 tempos: “Descendo a montanha”	138
Figura 151 – Pergunta e resposta em 4 tempos: “Subindo e descendo a montanha”	139
Figura 152 – Pergunta e resposta em 3 tempos: “Subindo e descendo a montanha”	140
Figura 153 – Pergunta e resposta em 2 tempos: “Subindo e descendo a montanha”	141
Figura 154 – Pergunta e resposta em 2 tempos combinados: “Subindo e descendo a montanha”	142
Figura 155 – Mãos relaxadas ao lado do corpo	148
Figura 156 – Mão esquerda simulando tocar o violino	149
Figura 157 – Fotografia da mão esquerda (letra “U”)	150
Figura 158 – Mão esquerda com o violino	150
Figura 159 – Mão esquerda	151
Figura 160 – Partitura do <i>pizzicato</i>: mão esquerda com o 4º dedo em cordas Mi e Sol.	152
Figura 161 – Fotografia da mão esquerda com o violino	152
Figura 162 – Música em Dó# e Lá com acompanhamento de melodia tocada pelo professor	153
Figura 163 – “See Saw”	154
Figura 164 – “Passarinho em céu azul”, de Paulo Bosisio	155

Figura 165 – Fita para indicar o posicionamento dos dedos no espelho do violino	156
Figura 166 – Espelho com as marcações adesivas (1º e 2º dedo)	157
Figura 167 – Música com Ré, Dó# e Lá.....	157
Figura 168 – Música do bemol (Mib)	158
Figura 169 – Partitura de B. Greene, adaptada pelo autor.....	158
Figura 170 – Forma da mão 1	159
Figura 171 – Notas da corda Lá.....	160
Figura 172 – Música com a forma da mão 1 na corda Lá.....	161
Figura 173 – Notas da corda Mi	162
Figura 174 – “Eu vi uma barata”, cantiga popular brasileira.....	162
Figura 175 – Escala de Lá Maior.....	163
Figura 176 – “Marcha do soldado”, folclore brasileiro.....	164
Figura 177 – “Hino à Alegria”, de Beethoven	165
Figura 178 – “Cai, cai balão”, folclore brasileiro.....	166
Figura 179 – Combinação de colcheia com ponto e semicolcheia.....	167
Figura 180 – Combinação de colcheia e duas semicolcheias.....	167
Figura 181 – Notas da corda Ré.....	167
Figura 182 – “Peixinhos do Mar” (refrão).....	168
Figura 183 – Combinação de semicolcheia, colcheia e semicolcheia	168
Figura 184 – Escala de Ré Maior.....	169
Figura 185 – “Em um galho de Manacá”, folclore brasileiro	169
Figura 186 – “O Cravo brigou com a Rosa”, cantiga popular brasileira.....	170
Figura 187 – “Eu sou pobre”, cantiga popular brasileira.....	171
Figura 188 – Notas da corda Sol.....	171
Figura 189 – “Asa Branca”, Gonzaga e Teixeira	172
Figura 190 – Escala de Sol Maior	172
Figura 191 – “Marcha soldado” em Sol Maior, cantiga popular brasileira.....	173
Figura 192 – “Escravos de Jó”, cantiga popular brasileira	174
Figura 193 – “Refazenda”, Gilberto Gil	175
Figura 194 – Allegro 8 (SUZUKI, 2007)	176
Figura 195 – “Movimento Perpetuo”, Suzuki	177

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O MÉTODO SUZUKI	23
1.1 SHINICHI SUZUKI	23
1.2 FILOSOFIA SUZUKI.....	24
1.3 LÍNGUA MATERNA	25
1.4 TRIÂNGULO SUZUKI	27
1.5 CURRÍCULO	30
1.6 CONCEITOS TÉCNICOS.....	30
1.7 ENSINO POR PRIORIDADES	32
1.8 PRINCÍPIOS TÉCNICOS	33
1.9 POSTURA	35
1.10 EMPUNHADURA DO ARCO	36
1.11 EXERCÍCIOS RÍTMICOS DE ARCO	37
1.12 MUDANÇA DE CORDAS	38
1.13 A FORMA DA MÃO ESQUERDA	39
1.14 A PRIMEIRA POSIÇÃO	40
1.15 EXERCÍCIOS DE PREPARAÇÃO RÁPIDA DOS DEDOS	40
2 A PEDAGOGIA DE PAUL ROLLAND	45
2.1 PAUL ROLLAND	45
2.2 PEDAGOGIA DE PAUL ROLLAND	45
2.3 PESQUISA NA UNIVERSIDADE DE ILLINOIS	47
2.4 <i>ACTION STUDIES</i>	48
2.5 PRINCÍPIOS TÉCNICOS	49
2.5.1 <i>Fundamentos do violino</i>	49
2.5.2 <i>Postura</i>	49
2.5.3 <i>Posicionamento do violino</i>	51
2.5.4 <i>Empunhadura do arco</i>	55
2.5.5 <i>Exercícios de arco silencioso</i>	57
2.5.6 <i>Arco reto</i>	58
2.5.7 <i>Equilíbrio do arco</i>	58
2.5.8 <i>Arco inteiro</i>	58
2.5.9 <i>Qualidade do som, ponto de contato e divisão uniforme</i>	59
2.5.10 <i>Posição da mão esquerda, dos dedos e do polegar</i>	60
2.5.11 <i>Posicionamento do polegar da mão esquerda</i>	61
2.5.12 <i>Movimento dos dedos</i>	62
2.5.13 <i>Padrões de dedo</i>	62
2.5.14 <i>Mudanças de posição</i>	62

2.5.15	<i>Afinação e qualidade do som</i>	63
2.5.16	<i>Spiccato</i>	64
3	<i>EL OTRO VIOLÍN</i>	65
3.1	JORGE RISI	65
3.2	<i>O MÉTODO EL OTRO VIOLÍN</i>	65
3.2.1	<i>Como se relacionar com o aluno</i>	67
3.2.2	<i>O brincar e a imitação</i>	67
3.2.3	<i>A invenção</i>	68
3.3	PROJETO “GRUPOS SONANTES”	68
3.4	PRINCÍPIOS TÉCNICOS.....	69
3.4.1	<i>Postura do violino</i>	69
3.4.2	<i>Empunhadura do arco</i>	71
3.5	POSIÇÃO DA MÃO ESQUERDA	78
3.6	POSICIONAMENTO DOS DEDOS NAS CORDAS (2º; 3º; 1º E 4º DEDO)	81
3.6.1	<i>2º dedo</i>	81
3.6.2	<i>3º dedo</i>	82
3.6.3	<i>1º dedo</i>	83
3.6.4	<i>4º dedo</i>	85
3.7	EXERCÍCIOS SILENCIOSOS.	86
3.8	EXERCÍCIOS SILENCIOSOS DA MÃO E BRAÇO DIREITO.	88
3.9	UTILIZAÇÃO DE ESPALEIRAS, QUEIXEIRAS E OUTROS ACESSÓRIOS	91
4	COMPARATIVO ENTRE OS MÉTODOS DE SUZUKI (2007), ROLLAND (2007) E RISI (2005)	93
4.1	EQUILÍBRIO CORPORAL	93
4.2	POSICIONAMENTO DO VIOLINO.....	99
4.3	EMPUNHADURA DO ARCO.....	100
4.4	MÃO ESQUERDA	101
4.5	SENSO RÍTMICO	103
5	PROPOSTA PEDAGÓGICA	105
5.1	CUIDADOS DO INSTRUMENTO	105
5.2	FILOSOFIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	107
5.3	ENSINO COLETIVO	107
5.4	EQUILÍBRIO CORPORAL	109
5.5	POSICIONAMENTO DO VIOLINO.....	112
5.6	<i>PIZZICATO</i> E A PRIMEIRA MÚSICA.....	118
5.7	EMPUNHADURA DO ARCO.....	126
5.8	GOLPES DE ARCO BÁSICOS: <i>DETACHÉ</i> , <i>MARTELÉ</i> E <i>LEGATO</i>	132
5.9	SENSO RÍTMICO	133
5.10	HISTÓRIA DE RUTH SALLES ESCRITA PARA A VIVÊNCIA DE CORDAS DO 3º ANO DA ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER.....	143

5.11 ESTÓRIA CRIADA PELO AUTOR DESTE TRABALHO PARA CONTAR PARA OS ALUNOS DO 3º ANO.....	145
5.11.1 <i>Seu Jacó e o Tônico</i>	146
5.12 MÃO ESQUERDA	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino coletivo de violino vem ganhando espaço no cenário educacional em todo o mundo. Especificamente no Brasil, diversas iniciativas têm surgido como resposta à grande lacuna observada na educação básica pública. Esses esforços, ainda aquém do ideal, evidenciam a carência de uma qualificação adequada para professores que almejam abraçar a ideia de ministrar aulas coletivas.

Dessa forma, esta dissertação analisa o trabalho de três importantes pedagogos do violino, Shinichi Suzuki (1898-1998), Paul Rolland (1911-1978) e Jorge Risi (1940-), e desenvolve uma proposta pedagógica voltada para o ensino coletivo de violino no Brasil.

O ensino coletivo de violino é adotado como proposta deste trabalho por propiciar a motivação, o engajamento social, a responsabilidade e a satisfação de se tocar em conjunto. Por esta razão, a presente pesquisa defende que o ensino coletivo de violino ocorra especialmente nos primeiros passos de aprendizado do instrumento; no entanto, isso não exclui, evidentemente, a possibilidade de futuras aulas individuais. Estas, por sua vez, são, inclusive, recomendáveis após se adquirir as habilidades essenciais – descritas em detalhes nesta dissertação.

Ainda que aulas individuais sejam igualmente importantes, reitera-se a ideia de que é no ensino coletivo que se encontra o campo mais fértil para o desenvolvimento da leitura à primeira vista, da escuta dos demais instrumentos durante a própria execução, da percepção harmônica etc. Conseqüentemente, sob a ótica social, o ensino coletivo é uma valiosa ferramenta de aprimoramento humanístico e de transformação quando embasado e trabalhado adequadamente. São estas as características deste ensino responsáveis pelo significativo crescimento que hoje se observa em todo o mundo. O violino, por sua vez, é um instrumento de fácil socialização, que se adapta inerentemente à prática musical em conjunto, ao mesmo tempo em que demanda esforço, disciplina e senso crítico. Por esta razão, violino e ensino coletivo caminham juntos frequentemente.

Assim sendo, esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos. Os três primeiros, dedicados ao trabalho dos pedagogos supracitados, analisam – em tópicos separados – as propostas pedagógicas e questões técnicas, como equilíbrio corporal, posicionamento do violino, empunhadura do arco, execução dos golpes de arco básicos, desenvolvimento do senso rítmico e posicionamento da mão esquerda.

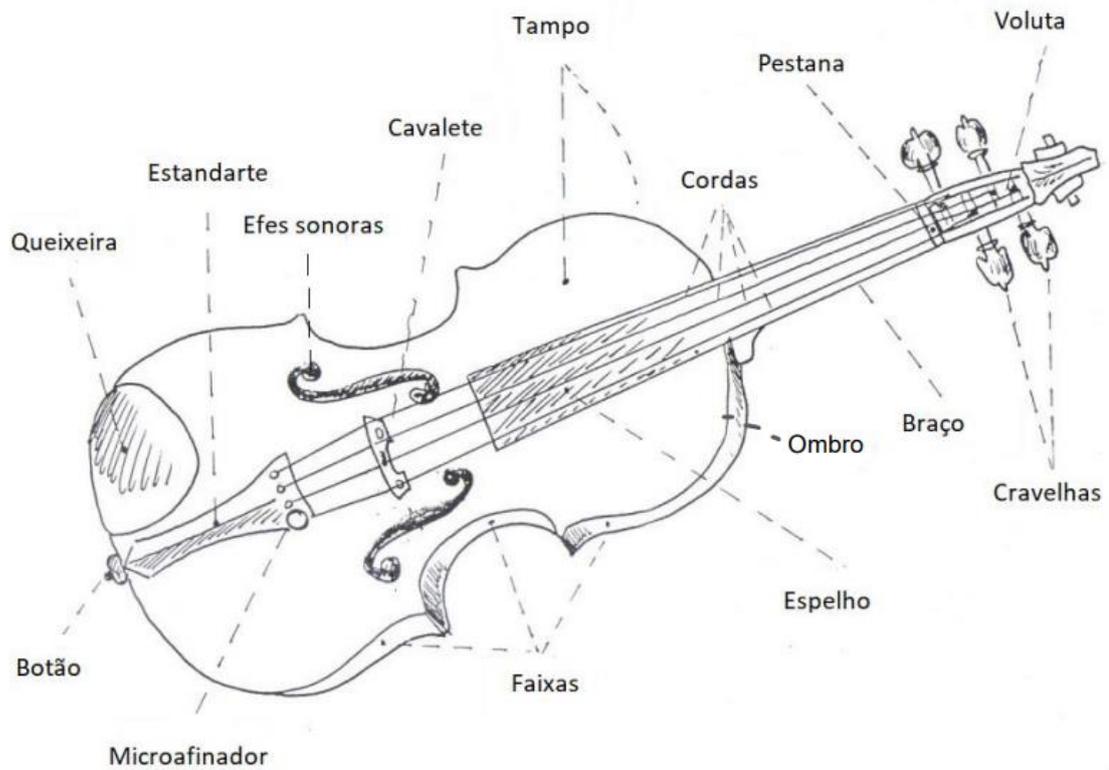
No quarto capítulo, é traçada uma comparação entre as metodologias de Suzuki, Rolland e Risi sob o ponto de vista técnico e conceitual. Discorre-se também sobre o equilíbrio corporal,

por vezes ignorado quando se tenta adaptar a postura do aluno ao instrumento. Seria possível o caminho inverso, adaptando-se o violino ao aluno, levando-se em consideração sua altura, comprimento de braços e de pescoço, tamanho da mão, dentre outros fatores? Para responder a esta pergunta, é traçado um paralelo com o preparo biomecânico feito por esportistas de alto rendimento, como ciclistas, cujas bicicletas são adaptadas cuidadosamente às suas características físicas. Será possível algo semelhante na hora de se ajustar o violino ao corpo dos alunos?

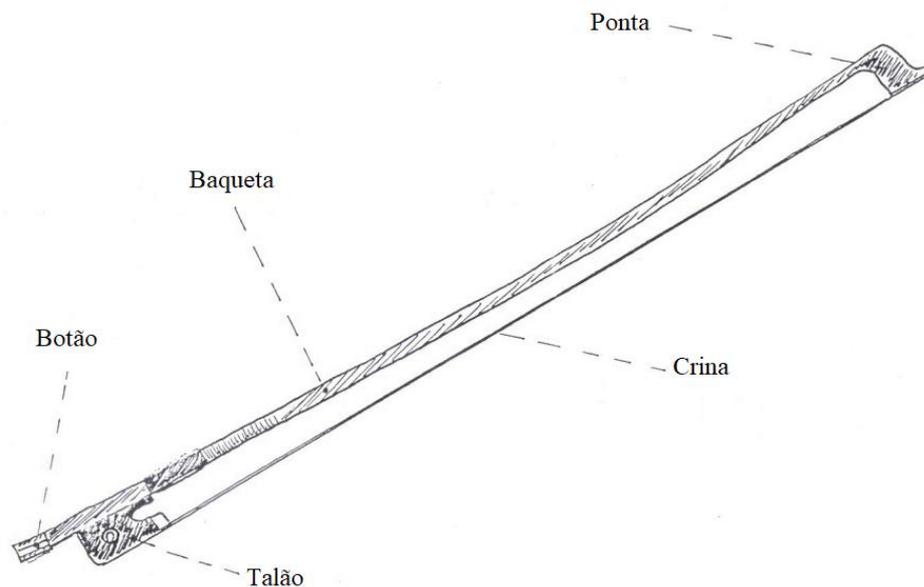
No quinto capítulo, elabora-se uma proposta pedagógica tomando como base os pressupostos discutidos nos capítulos anteriores e se propõe a discorrer sobre questões técnicas, bem como acerca de especificidades da prática musical em conjunto. Estes temas são apresentados por meio de ilustrações e partituras de músicas brasileiras. É, pois, neste capítulo, que se almeja propiciar um trabalho pedagógico rico em detalhes, contundentemente embasado e consciente de suas repercussões sociais.

É válido ressaltar que a escolha de músicas folclóricas brasileiras, aqui sugeridas na forma de um currículo adaptável e flexível, conforme proposto por Koellreutter (1984) e documentado por Teca de Brito (2011) tem como objetivo “ensinar aquilo que o aluno quer saber [...] [pois] o caminho se faz ao caminhar [...] é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar, repetia sempre Koellreutter” (BRITO, 2011, p. 33, notação nossa). Além disso, a proposta é propiciar o engajamento dos alunos por meio de melodias familiares, identitárias da cultura do estudante.

É pertinente, desde já, apresentar as nomenclaturas para um melhor aproveitamento na leitura da dissertação. Para tanto, na Figura 1, apresentam-se os nomes específicos de cada parte do violino; e, na Figura 2, os nomes específicos do arco.

Figura 1 – Partes do violino

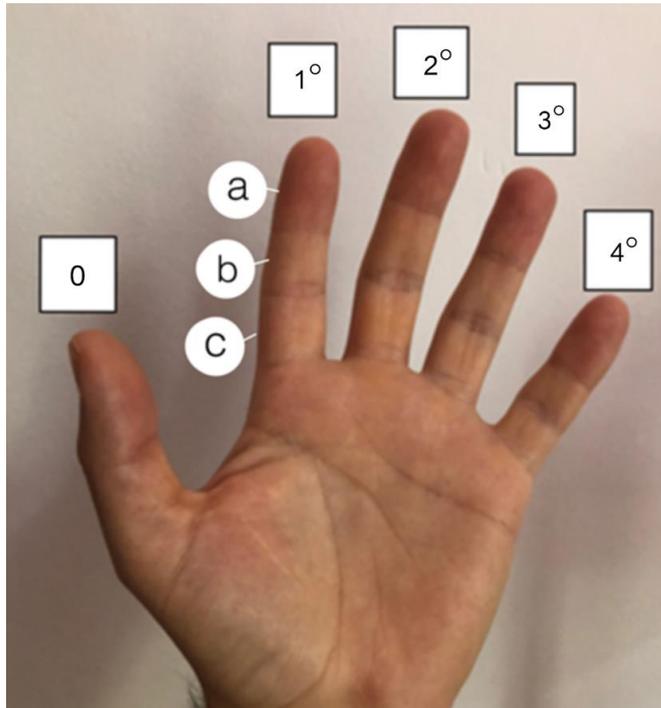
Fonte: Risi (2013a, p. 5, tradução nossa).

Figura 2 – Partes do arco

Fonte: Risi (2013a, p. 6, tradução nossa).

Além das partes do violino e do arco, foram estabelecidos os números designados para cada dedo, como demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Dedos para tocar o violino



0 – Polegar; 1º dedo – Indicador; 2º dedo – Médio; 3º dedo – Anelar; 4º dedo – Mínimo.

a – Falange distal; b – Falange medial; c – Falange proximal.

Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Por último, tomando como base Mariana Isdesbski Salles¹ (2004), é válido definir neste momento alguns conceitos de arcadas que se fazem presentes ao longo desta dissertação, como *detaché*, *martelé* e *legato*.

Para compreender o *detaché* é importante não perder de vista que

[...] cada nota é executada por uma única arcada, ou seja, cada nota corresponde a um novo movimento de arco, de direção contrária ao seu precedente, basicamente num movimento de extensão e flexão do antebraço. [...] o resultado apresenta uma sequência de notas ligadas, embora o arco troque de direção a cada uma. (SALLES, 2004, p. 61)

O *martelé*, por seu turno,

refere-se a um tipo de golpe de arco executado na corda, separado por pausas, onde cada nota é precedida por um grande acento inicial, de caráter percussivo. Este acento inicial é produzido através da pressão efetuada na vareta do arco, por movimento de pronação do antebraço, seguido de

¹(1973 -) Brasileira, professora de violino, repertório orquestral e música de câmara na UNI-Rio.

movimento horizontal do arco e alívio imediato da pressão excedente. (SALLES, 2004, p. 77.)

O *legato*, por sua vez, é

a sucessão de duas ou mais notas executadas numa mesma arcada, de forma ligada, ou seja, ininterruptas por pausas. A posição do arco, no *legato* deve flutuar entre o cavalete e o espelho, não possuindo, portanto, lugar determinado. (SALLES, 2004, p. 57.)

Nesta dissertação se apresentam conceitos que, escolhidos pelo autor, são importantes ao ensinar o violino de forma coletiva. Trata-se de uma proposta flexível, que pode ser alterada a todo momento, pois são sugestões feitas pelo autor no que diz respeito às habilidades que os alunos deveriam alcançar no ensino coletivo do violino no programa com uma duração de um ano, aproximadamente, chegando, no mínimo, até a música *Movimento perpetuo* do livro um de Suzuki. Assim sendo, o presente trabalho pretende ajudar jovens professores e, assim, oferecer mais possibilidades de uma metodologia de ensino adequada para seus alunos.

1 O MÉTODO SUZUKI

1.1 Shinichi Suzuki

Shinichi Suzuki (1898-1998) foi pedagogo e músico japonês criador do difundido internacionalmente Método Suzuki. Suzuki iniciou os estudos de violino aos 18 anos de idade, no Japão. Aos 22 anos, mudou-se para Berlim, Alemanha, onde teve Karl Klinger (1879-1971) como professor, de quem assimilou a técnica violinística. Neste período, uma das grandes dificuldades enfrentadas por ele foi a assimilação da língua alemã, que era confrontada com a condição de uma criança de 3 anos que podia entender e falar fluentemente alemão.

A partir dessa experiência, Suzuki percebeu que se tratava de um processo natural, diretamente relacionado com o ambiente no qual a criança se desenvolvia, o que o levou a concluir que todos os estímulos externos corroboram para a criança aprender sua língua materna.

Foi, então, dessa forma, que desenvolveu seu método baseado na língua materna para o ensino da música, de início, especificamente para o violino. Em seu livro *The Suzuki concept* (1971), ele afirma: “O método de educação que eu tenho usado é o método de aprendizado da língua materna aplicada sem nenhuma modificação essencial à educação musical” (SUZUKI, 2008, p. 9). Suzuki observa que todas as crianças do mundo falam sua língua materna, sem exceção, e questiona se “isto não é prova de impressionante talento?” (2008, p. 10) e “estranho que ninguém tivesse feito ainda essa descoberta, embora essa situação, sem dúvida, tenha sido encontrada em toda a história da humanidade.” (2008, p. 10)

Uma vez que Suzuki verifica esse talento inato de todas as crianças, denomina seu método de Educação do Talento. Para Suzuki, a proposta é clara: toda criança nasce com talento, pois, se a criança não apresentar nenhum problema cognitivo sério, ela poderá desenvolver qualquer habilidade proposta, tendo a orientação de pais e professores, revelando o ambiente no qual a criança se desenvolve. Quanto mais estímulos externos, maiores serão suas habilidades e facilidades de desenvolvimento.

Para o Sloboda (1999), ainda não há evidências científicas que comprovem que o talento surge por uma ligação genética ou predisposição em uma criança. Ele aponta que:

1. Quando não se sabe exatamente quais são as origens genéticas que levam a conquistas musicais específicas, não é adequado valer-se do ‘talento inato’ para explicar essas diferenças de resultado. Para nosso conhecimento, ninguém isolou quaisquer materiais genéticos que sejam especificamente

relacionados com realização musical, muito menos oferecido um relato convincente do caminho causal das diferenças genéticas para diferenças comportamentais.

2. Existe uma presunção generalizada no mundo da música (como evidenciado, por exemplo, pelo discurso cotidiano de pais, professores e os próprios músicos) de que grandes diferenças no desempenho são atribuíveis a diferenças em talentos e aptidões naturais ou inatas. Como tal relato é frequentemente sentido por aqueles que recorrem a ele como a única explicação plausível das diferenças, achamos que é cientificamente útil e socialmente benéfico promover explicações potenciais alternativas dos fenômenos observados, muitas vezes utilizados para fundamentar o talento. (SLOBODA; HOWE, 1999, p. 53, tradução nossa)²

1.2 Filosofia Suzuki

A Filosofia Suzuki tem como princípio: “Toda criança é capaz” (SUZUKI, 2008, p. 9). Além de trabalhar todas as habilidades musicais, o autor defende a ideia de estimular o desenvolvimento do potencial humano ao trabalhar as habilidades motoras, cognitivas e sensoriais da criança, bem como o fortalecimento dos vínculos familiares e sua integração social (SUZUKI, 2008, p. 13). Para Suzuki, portanto, a formação do caráter é prioridade e seu método usa a música como agente de transformação. (SUZUKI, 2008)

O termo filosofia é amplamente utilizado por Suzuki. Atualmente existe um curso chamado “Filosofia Suzuki”, curso introdutório para tornar-se um professor do Método Suzuki, pois segundo Fábio dos Santos³ apresenta alguns conceitos fundamentais na Filosofia Suzuki. É relevante o questionamento sobre o título de “filosofia”. Suzuki denomina Filosofia, pois trata-se de proposta de educação que exige o pensar tanto do aluno, quanto dos pais e professor. Suzuki faz seus professores pensarem sobre como as crianças aprendem.

Edward Kreitman⁴ descreve o Método Suzuki com três pontos centrais: Filosofia, Currículo e Conceitos técnicos. Kreitman relata que existe uma extensa bibliografia sobre a

² No original: “1. To invoke innate talent (or aptitude) as the cause of differences has no explanatory power in the absence of an account of how specific genetic differences may lead to differences in specific musical achievements. To our knowledge, no one has isolated any genetic materials which are specifically correlated with musical achievement, much less offered a convincing account of the causal path from genetic differences to behavioural differences.

2. There is a widespread presumption in the world of music (as evidenced, for example, by the everyday discourse of parents, teachers and musicians themselves) that large differences in achievement are attributable to differences in natural or innate talents and aptitudes. Since such an account is often felt by those who resort to it to be the only plausible explanation of differences, we have felt it both scientifically useful and socially beneficial to promote alternative potential explanations of observed phenomena which are often taken to substantiate the talent account.”

³ Professor Suzuki há mais de 15 anos. Teacher trainer registrado na SAA (Suzuki American Association).

⁴ Professor Suzuki, Teacher trainer registrado na SAA. É o fundador e diretor da Western Springs School of Talent Education e da Naperville Suzuki School, USA.

filosofia Suzuki, e destaca que uma importante característica é torná-la forma acessível para os pais de seus alunos, para que consigam entender, explicar e replicar seus conceitos.

Complementando essa ideia, Marcos Osaki⁵ (2020) refere-se ao ensino Suzuki não como uma filosofia ou método, mas, sim, compreendendo-o como uma abordagem. Para o autor, este seria o termo mais coerente. Interessante apontar que, nas palavras de Osaki (2020, comunicação pessoal),

Nem todos os professores Suzuki devem ensinar da mesma forma, com a mesma técnica ou escolas violinistas idênticas, o mais importante neste quesito é a liberdade de cada professor. Cada professor que possui uma técnica base diferente a outro professor não deveria ter problema nenhum, o mais significativo seria os ensinamentos fundamentais que traz em si a abordagem Suzuki. Nos livros didáticos estão presentes algumas fotos de postura do violino e do arco, por exemplo, entre outras “dicas”, mas não deixam de ser dicas.

1.3 Língua materna

Por meio da repetição, da escuta e de uma instrução correta, a criança assimila novas habilidades. Para Sloboda (2007) este processo de repetição denomina-se *modeling* e consiste em modelar o ouvido dos alunos para que, com a escuta de uma peça, por exemplo, possam tocar de uma determinada forma. Isso é exatamente o que acontece no Método Suzuki, no qual alunos, pais e responsáveis são encorajados a escutar diariamente as peças predefinidas para, assim, se acostumar com a afinação e musicalidade apresentada no áudio.

Sloboda (2007) explica que um instrutor apresentará um trecho musical e pedirá aos alunos ouvintes que o imitem o mais exatamente possível em seu canto ou execução. Este processo representa um conjunto de habilidades que os especialistas em desempenho demonstraram fazer com considerável precisão e consistência (WOODY, 1999)⁶. Em uma revisão da pesquisa acerca das estratégias de ensino utilizadas no ensino de música, Tait (1992, p. 528) apontou que “as crianças são imitadoras naturais” e concluiu que a modelagem é um meio eficaz para melhorar as habilidades de desempenho. Evidentemente, modelagem auditiva por um professor é também proeminente nas aulas de alunos de música para adultos (WOODY, 2000).

Através da modelagem de seus professores, os alunos vêm para discernir o som desejável e as qualidades de desempenho em seus instrumentos e aprender quais tipos de

⁵ Professor do Método Suzuki há mais de 25 anos e fundador da Escola de Música Suzuki de São Paulo.

⁶ No original: “*This process represents a skill set that expert performers have been shown to do with considerable accuracy and consistency.*”

variações no som (por exemplo, tempo, dinâmica e entonação) contribuem para a expressão apropriada. Os professores têm, igualmente, a possibilidade de encaminhar os alunos para gravações de som, que podem, por sua vez, servir como modelos auditivos eficazes (SLOBODA, 2007, p. 190).

Kreitman (2007) reforça a ideia de que o processo de aprendizado que determinará o sucesso ou o fracasso do aluno e que se dá por meio da repetição é influenciado pelo ambiente em que ocorre, em vez de base genética. Segundo Suzuki (2008), o meio que melhor propicia o desenvolvimento é aquele que se apresenta calmo, motivador e livre de qualquer tensão.

A tenra idade dos alunos de violino iniciantes do Método Suzuki está entre os tópicos mais discutidos sobre o Método Suzuki. Segundo Suzuki (2008), o processo de aprendizado se inicia no ventre da mãe, aproximadamente nos 4 primeiros meses de gestação, quando é desenvolvido o sistema auditivo. Desde este momento começam os estímulos do ambiente materno. Cientificamente sabe-se que a audição é o primeiro sentido a ser desenvolvido ainda na gestação, segundo Rolando Angel-Alvarado⁷:

A audição é o primeiro sentido a se desenvolver durante a gestação (Reyes, Hernández, Reyes, Javier & Ortiz, 2006) permitindo que o feto ouça a voz da mãe e o resto dos sons do corpo materno que chegam ao útero (Maldonado-Durán, Saucedo-García e Lartigue, 2008), que estão associados à atividade respiratória, cardiovascular, intestinal e laríngea, bem como aos movimentos físicos (Barrio, 2000). Por sua vez, a capacidade auditiva permite que o feto inicie sua interação com o mundo exterior, uma vez que o sistema auditivo materno, o sistema ósseo e os ressonadores são as principais vias de transmissão dos eventos sonoros externos (Van de Carr e Lehrer, 1988), de modo que a partir do quinto mês de gestação o feto apresenta preferências e reage com movimentos para expressar suas demandas, o que apresenta um comportamento motor, emocional e cognitivo contínuo (Deliège e Sloboda, 1996). No final da gravidez, o feto é capaz de discriminar sons vocais, diferenciar vozes femininas e masculinas, reconhecer a voz de sua mãe (Einspieler, Prayer & Prechtel, 2012) e é sensível a estímulos complexos, como variações musicais ou transposição de sílaba (Kisilevsky, Hains, Jacquet, Granier-Deferre; Lecanuet, 2004). (ANGEL-ALVARADO p. 2-3, tradução nossa)⁸

⁷ Professor e pesquisador da Universidade Pública de Navarra, Espanha.

⁸ No original: “*La audición es el primer sentido en desarrollarse durante la gestación (Re Reyes, Javier y Ortiz, 2006) permitiéndole al feto oír la voz de la madre y sonidos corporales maternos que alcanzan el útero (Maldonado-Durán, S Lartigue, 2008), los que se asocian a la respiración, actividad cardiovasc 15/01/2021 El desarrollo auditivo en la primera infancia: Compendio de evidencias científicas relevantes para el profesorado <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194150012004/html/index.html#B17> 3/8 laríngea, como también los movimientos físicos (Barrio, 2000). A su vez, la ca le permite al feto iniciar su interacción con el mundo exterior ya que el sis sistema óseo y los resonadores de la madre son las principales vías de tra eventos sonoros exteriores (Van de Carr y Lehrer, 1988), de modo que a part de gestación, el feto muestra preferencias y reacciona con movimientos p demandas, lo que evidencia un comportamiento continuo motor, emocion (Deliège y Sloboda, 1996). Al final de la gestación el feto es capaz de dis vocales, diferencia las voces femeninas de las masculinas,*

Segundo Suzuki, depois do nascimento é apenas uma questão de repetição. Quanto mais se fala em seu entorno familiar, maiores serão seus estímulos e a criança, aos poucos, começa a balbuciar palavras devido ao anseio de participar do cotidiano familiar. Como ninguém desiste de aprender a falar sua língua materna, é importante que, nesse ambiente sadio, sempre haja respostas e correções de forma positiva no aprendizado da língua materna.

Sloboda (2007, p. 29-30, tradução nossa) descreve o processo de aprendizado da língua materna como:

Este "discurso dirigido a crianças" é mais rítmica e melodiosa do que a fala normal, usa arquétipos afetivos, e imita características específicas de vocalizações do bebê, a fim de atrair a atenção do bebê (PAPOUSEK, 1996). A imitação é bidirecional: os bebês também imitam tons e contornos melódicos que ouvem na fala de adultos (KESSEN, LEVINE & WENDRICH, 1979). Algumas dessas habilidades são aparentes bem antes de 6 meses de idade. Os bebês prestam muito mais atenção às mães cantando do que às mães que falam o mesmo texto (TREHUB, 2003). Quando as mães cantam para seus bebês, elas usam nível de afinação elevado, andamento reduzido e uma qualidade de voz mais emotiva. Música é, portanto, uma parte essencial do comportamento e interação dos bebês desde o início da vida.⁹

1.4 Triângulo Suzuki

Um conceito importante do Método Suzuki é o Triângulo Suzuki. Neste triângulo, existem três integrantes representados pelas arestas: o aluno; os pais ou os responsáveis; e o professor. Esta é uma parceria muito relevante para Suzuki, pois terá influência direta nos resultados do método. Conforme discutido anteriormente acerca do aprendizado da língua materna, habilidade que se desenvolve junto à família, e sobre a importância do estímulo oferecido à criança para seu melhor desenvolvimento, para Suzuki, não é diferente na música; portanto, nas aulas para alunos de três a quatro anos de idade, o professor não somente oferece

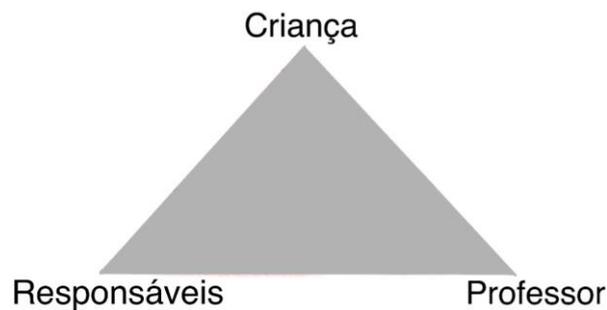
reconoce la v (Einspieler, Prayer y Prechtl, 2012) y es sensible a los estímulos com variaciones musicales o la trasposición de sílabas (Kisilevsky, Hains, Jacquet, G Lecanuet, 2004)."

⁹ No original: "This "infant-directed speech" is more rhythmical and songlike than normal speech, uses affective archetypes, and imitates specific features of vocalizations of the infant in order to attract the Development 29 Adults tcerroct necreP 0.0 0.2 0.4 Maj-P5 0.6 0.8 1.0 Infants Aug-Aug5 Figure 2.2. Percent correct performance for infants and adults in Trainor and Trehub's (1993) experiment. The bars show performance for the major chord and for the augmented chord. From "What Mediates Infants' and Adults' Superior Processing of the Major over the Augmented Triad?" by L. J. Trainor & S. E. Trehub, 1993, *Music Perception*, 11, p. 190, Figure 1. Copyright © 1993 by the Regents of the University of California. Reproduced with permission. infant's attention (Papousek, 1996). The imitation is two way: Infants also imitate pitches and melodic contours that they hear in adult speech (Kessen, Levine, & Wendrich, 1979). Some of these skills are apparent well before 6 months of age. Babies are much more attentive to mothers singing than to mothers speaking the same text (Trehub, 2003). When mothers sing to their babies, they use raised pitch level, decreased tempo, and a more emotive voice quality. Music is thus an essential part of babies' behavior and interaction from the very beginning of life."

os ensinamentos para a criança, como também para o adulto que acompanha a aula. Este procedimento é essencial para o método, pois evidencia o valor dos ensinamentos para a criança e torna o adulto capacitado para estudar com ela em ambiente fora da sala de aula.

Fábio dos Santos descreve o início da instrução Suzuki como um triângulo (Figura 4), no qual cada aresta tem a mesma importância e relevância.

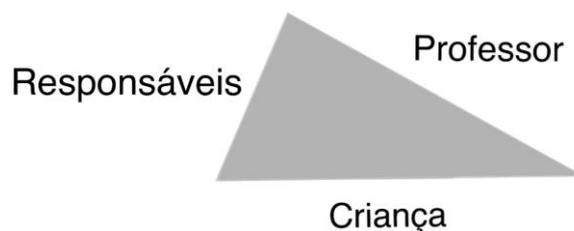
Figura 4 – Triângulo Suzuki (1)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Santos (2020).

Após o desenvolvimento da criança, o triângulo se altera, pois ela se torna mais autônoma e a ajuda do responsável diminui progressivamente, conforme representado na Figura 5.

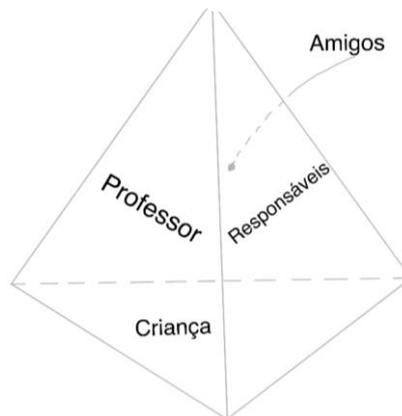
Figura 5 – Triângulo Suzuki (2)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Santos (2020).

Num ambiente externo à sala de aula, no qual existe interação com outros indivíduos e exposição a diferentes situações, o modelo se transforma. Santos (2020) sugere a representação na qual a criança está no centro, influenciada em seu desenvolvimento por outros fatores externos (Figura 6).

Figura 6 – Triângulo Suzuki (3)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Santos (2020).

A configuração representada na Figura 6 pode girar e mudar a depender da idade do aprendiz, bem como da situação em que ele está inserido. Pode-se notar que a criança, na Figura 6, é a base do triângulo e que, além dos responsáveis e do professor, entram os amigos, que, muitas vezes, também influenciam de alguma forma a criança ou o jovem em formação. Podemos observar ainda que o triângulo desta vez é tridimensional e não unidimensional como nas Figuras Figura 4 e Figura 5; porém, é válido sublinhar que, por ora, não se tornou uma pirâmide.

Figura 7 – Triângulo Suzuki (4)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Santos (2020)

Ao longo de seu desenvolvimento, a criança se torna mais autônoma e interage com mais pessoas, amigos e outros adultos que também a influenciam, como representado por esta pirâmide de base quadrangular (Figura 7).

1.5 Currículo

Kreitman (1998) reconhece que os instrumentos musicais têm suas particularidades; no entanto, ressalta que a adaptação do Método Suzuki para outros instrumentos¹⁰ foi capaz de manter a organização do repertório, começando com uma mesma música – *Brilha, brilha estrelinha* – e terminando com um concerto do período Clássico.

Suzuki estruturou seus dez livros com músicas que modelam todo o desenvolvimento técnico do aluno aprendiz de violino. Kreitman (1998, p. 3) afirma ainda que “O brilhantismo do método é que toda essa técnica é disfarçada em seleções musicais que são charmosas, convincentes, interessantes, deliciosas e atraentes para as crianças e suas famílias.”¹¹

Kreitman complementa que a chave do êxito do programa do método também está na exploração do anseio dos alunos por aprender novas peças musicais, sendo o currículo do Método Suzuki uma série bem considerada de peças musicais projetadas para apresentar e revisar a técnica musical em um formato progressivamente desafiador (KREITMAN, 1998).

1.6 Conceitos técnicos

Os professores do método utilizam uma série de técnicas de ensino exclusivas em sua abordagem. Para o ensino de alunos com idade inferior a três anos, considera-se essencial que os pais atuem como professores em casa, compondo o chamado “Triângulo Suzuki”, citado acima. Para Suzuki (2008), a assimilação de sons e o desenvolvimento do chamado “ouvido musical” logo no início é fundamental, pois os alunos do Método Suzuki aprenderão as músicas “de ouvido”, ou seja, sem utilizar partituras musicais, à semelhança da forma como ocorreu o aprendizado da língua materna. Para tanto, os estudantes deverão escutar diariamente, com ajuda de seus pais ou responsáveis, as músicas que estão aprendendo para, assim, oferecer ferramentas para um aprendizado pleno.

¹⁰ Violino, viola, cello, baixo, piano, flauta, flauta doce, violão, harpa, canto e órgão.

¹¹ No original: “*The brilliance of the method is that all of this technique is disguised in musical selections that are charming, compelling, interesting, delightful, and attractive to children and their families.*”

Segundo Suzuki (2008, p. 46), o aprendizado sem partitura no início do aprendizado é essencial para que os alunos possam se concentrar em aspectos sonoros e posturais sem a interferência que as dificuldades da leitura possam trazer. Sloboda, por sua vez, ressalta esta ideia de Suzuki, pois as crianças não aprendem a ler antes de aprender a falar. De acordo com o autor,

É precisamente por isso que alguns educadores musicais, notavelmente entre eles Shinichi Suzuki, na segunda metade do século XX, desenvolveram um método para ensinar música às crianças sem a ajuda inicial da notação musical. (SLOBODA, 2007, p. 111, tradução nossa)¹²

Dessa forma, pais e alunos focam a atenção na escuta e na imitação da melodia. O ensino da leitura musical é recomendado posteriormente, depois que a técnica esteja desenvolvida. O Método não impõe regra rígida sobre o momento de iniciar a leitura musical, podendo este variar entre alguns professores.

Para Winifred Crock¹³, professora americana do Método Suzuki cujo método é aplicado em algumas escolas nos Estados Unidos, descreve em seu livro, *Pattern play for strings: a sequential introduction to reading music*, as etapas do Método de forma detalhada para os pais das crianças a fim de auxiliar na introdução da leitura musical.

O professor Suzuki sempre trabalhará somente um tópico por aula, ou seja, ensinando apenas uma única questão técnica, de modo a respeitar o ritmo de aprendizagem do estudante. Dessa forma, o aluno consegue, como recomenda Suzuki, ter cada passo rigorosamente e completamente assimilado (1974) contidas em uma determinada peça musical.

Uma outra questão igualmente importante é a revisão de músicas que já foram aprendidas. Esta etapa é considerada de grande valor para o Método Suzuki. Para esse processo, Kreitman (1998, p. 4) recomenda que se use “as aulas em grupo para revisar os materiais apresentados na aula particular e para introduzir a habilidade de brincar juntos”. Ainda neste tema, Suzuki (2008) enfatiza que o processo de revisão não é apenas uma parte das atividades da classe, mas também uma forma de manter o repertório do aluno sempre preparado para eventuais recitais, mesmo que no âmbito familiar. A revisão é relevante e aperfeiçoa as

¹² No original: “This is precisely why some music educators, notably among them Shinichi Suzuki in the second half of the twentieth century, have developed methods to teach children music without the initial help of music notation.”

¹³ Professora membro da ASTA (American String Teachers Association) e autora de vários livros. É graduada do Suzuki Talent Education Institute em Matsumoto, sob a tutela do próprio Shinichi Suzuki. A pesquisa aqui referenciada e as demais publicações da autores podem ser consultadas no *site* disponível em: <http://www.patternplayforstrings.com/pp-parentteacher-volume.html>.

habilidades e técnicas musicais aprendidas para, assim, facilitar o aprendizado de novas músicas (STARR, 1976).

1.7 Ensino por prioridades

O ensino por prioridades desenvolvido pelo professor americano Edward Kreitman (1998) objetiva olhar diretamente para as prioridades para as quais os alunos e pais devem ter como referência.

Esta ideia vem ganhando adeptos mundialmente. Tanto professores do Método Suzuki, como também de outras correntes de ensino fazem uso dessa abordagem, como é o caso, por exemplo, do professor brasileiro José Marcio Galvão¹⁴, que aplica o ensino por prioridades em suas aulas no Instituto Baccarelli.

Estas prioridades são bem simples para Kreitman (1998), pois visam a uma visão clara dos objetivos dos alunos. O autor realiza um pequeno exercício para os professores que se propõem a aprender e aplicar a técnica. Kreitman solicita que escrevam num papel quais são, para estes professores, as três principais prioridades de vida. Segundo Kreitman (1998, p. 8, tradução nossa), a maior parte das respostas se orientam a partir dos seguintes aspectos:

Se você é como a maioria dos professores com quem trabalho, você escreveu ideias semelhantes a estas:

- Meu relacionamento com minha família e filhos.
- Meu relacionamento com Deus.
- Minhas responsabilidades como professor.
- A qualidade da minha vida.

Todas essas são grandes metas de vida, mas não são as três principais prioridades. Se você não escreveu essas três palavras, nesta ordem, você tem as respostas erradas.

- Respirar.
- Comer.
- Dormir.¹⁵

¹⁴ Professor de violino e coordenador pedagógico do programa de Ensino Coletivo de Cordas do Instituto Bacarelli, em São Paulo.

¹⁵ No original: *“If you are like most teachers I work with, you have written ideas similar to these:*

- *My relationship to my family and children.*
- *My relationship to God.*
- *My responsibilities as a teacher.*
- *The quality of my life.*

These are all great goals to have for living, but they are not the top three priorities. If you didn't write down these three words, in this order, then you have the wrong answers.

- *Breathing*
- *Eating*
- *Sleeping.”*

Assim, Kreitman encoraja os professores a terem uma visão mais aguçada e crítica dos alunos que atendem e não uma visão mais direta e não tão abrangente como mencionado por estes professores.

Por fim, é válido, portanto, explicitar as prioridades de ensino de Kreitman (1998, p. 9, tradução nossa):

Meus objetivos de ensino são estes:

- Para ajudar todas as crianças com quem trabalho a se tornarem seres humanos mais nobres por meio de suas experiências positivas com a música.
- Ajudar os pais a compreender que é o processo, não o produto da experiência educacional, que é importante.
- Para mim, aproveitar a oportunidade de ser uma parte central na vida desses seres humanos maravilhosos, meus alunos, que vêm compartilhar suas realizações comigo todas as semanas.

Agora - quais são minhas prioridades para o ensino?

1. Ensinar postura corporal equilibrada, incluindo violino e arco.
2. Ensino de produção de tons balanceados ou "tonalização".
3. Ensinar afinação perfeita.
4. Capacidades pedagógicas para o desenvolvimento da musicalidade artística da performance.
5. Ensinar notas e arcos para novas peças.¹⁶

1.8 Princípios técnicos

As cinco prioridades supracitadas devem ser desenvolvidas durante o primeiro volume da obra do Método Suzuki¹⁷, que aborda as bases de uma técnica e prepara para o aprendizado posterior de novas habilidades.

A seguir, será proposta uma análise deste volume, que é constituído, segundo Suzuki (2008), de três partes ou níveis:

A primeira parte consta de cinco músicas, que, segundo Suzuki, são fundamentais, pois nelas o aluno deverá ganhar a habilidade de parar o som com o arco. Esta primeira etapa é

¹⁶ No original: "My goals for teaching are these:

- *To help all of children I work with to become more noble human beings through their positive experiences with music.*
 - *To help parents understand that it is the process, not the product of the education experiences, that is important.*
 - *For me, to enjoy the opportunity to be a central part of the lives of these wonderful human beings, my students, who come to share their accomplishments with me each week.*
- Now – What are my priorities for teaching?*
1. *Teaching balanced posture of the body, including violin and bow hold.*
 2. *Teaching balanced tone production or "tonalization".*
 3. *Teaching perfect intonation.*
 4. *Teaching notes and bowings to new pieces."*

¹⁷ SUZUKI, Shinichi. **Suzuki Violin School**: violin part. USA: Alfred Music Publishing, 2007. v. 1.

designada pelo autor como “modo parado”. Todas estas músicas serão tocadas na metade superior do arco, desde o meio até a ponta, fazendo um quadrado, descrito no subcapítulo 2.9 (ver Figura 11). Cada uma das músicas abaixo possuem um exercício prévio que consiste em procurar a sonoridade correta, limpando os barulhos desnecessários que um aluno iniciante fará quando parar o arco. Aqui, o professor deverá atuar diligentemente para corrigir a postura e a sonoridade do aluno até obter um melhor resultado sonoro. Para esta parte, as seguintes músicas poderão ser executadas:

1. *Twinkle, twinkle Little Star Variations*, arranjo de Suzuki. (Brilha, brilha estrelinha)
2. *Lightly Row*, canção folclórica alemã. (Remando Suavemente)
3. *Song of the Wind*, melodia tradicional norte-americana. (Canção do Vento)
4. *Go Tell Aunt Rhody*, melodia tradicional norte-americana. (Vá contar para a Tia Rhody)
5. *Come Little Children*, melodia tradicional alemã. (Venham pequenas crianças)

A segunda parte consta de sete lições, nas quais as dificuldades serão outras, novas figuras rítmicas são inseridas e o quarto dedo – não utilizado até agora – é ensinado como exercício preparatório, descritos no livro 1. A introdução da corda Ré se transforma numa novidade na transposição da música *Perpetual Motion*, seguido da música *Allegretto*. As canções arroladas abaixo poderão compor esta segunda etapa:

1. *May Song*, melodia tradicional norte-americana. (Canção de Maio)
2. *Long, long Ago*. Autor T. H. Bayly. (Faz muito, muito tempo)
3. *Allegro*. Autor Shinichi Suzuki.
4. *Perpetual Motion*. Autor Shinichi Suzuki. (Movimento perpetuo)
5. *Allegretto*. Autor Shinichi Suzuki.
6. *Andantino*. Autor Shinichi Suzuki.
7. *Étude*. Autor Shinichi Suzuki.

A terceira e última parte consta de cinco músicas compostas de peças com maior dificuldade, outras técnicas de instrumento e cuidando para que as músicas sejam diferentes daquelas aprendidas nas etapas anteriores. Compositores como J. S. Bach serão os estudados nesta etapa do livro 1. A continuação, as músicas desta terceira parte:

1. *Minuet 1*. Autor J. S. Bach.
2. *Minuet 2*. Autor J. S. Bach.
3. *Minuet 3*. Autor J. S. Bach.
4. *The happy farmer*. Autor R. Schumann.
5. *Gavotte*. Autor F. J. Gossec.

Nesta pesquisa, focaremos somente na primeira parte da obra supracitada, uma vez que é justamente nessa parte que os tópicos básicos para a construção inicial da técnica de violino são abordados. Posteriormente, tais metodologias serão comparadas com as empregadas por Paul Rolland (1971) e Jorge Risi (2005).

1.9 Postura

Suzuki se refere à postura tomando como base a chamada “postura de descanso” (Figura 8), na qual o corpo ereto se equilibra igualmente em ambos os pés. O violino é posicionado entre o corpo e o braço direito e o arco é segurado pela mão direita (SUZUKI, 2007).

Para a posição de tocar, os pés devem estar levemente separados, ficando, aproximadamente, na mesma largura que a dos ombros. O pé esquerdo, por seu turno, deve ficar levemente para frente do direito, como ilustrado na Figura 9 (SUZUKI, 2007).

Figura 8 – Postura de descanso



Fonte: Suzuki (2007, p. 16).

Figura 9 – Posição dos pés



Fonte: Suzuki (2007, p. 16).

Os alunos iniciantes devem colocar sua mão esquerda no ombro direito a fim de se acostumarem a segurar o violino, como ilustrado na Figura 10 (SUZUKI, 2007).

Na posição de tocar, o nariz deve apontar para a voluta do violino; e o cotovelo esquerdo, para o pé esquerdo (Figura 11). Seguindo esses passos, é possível observar que se chega a um quadrado, que Suzuki e muitos outros pedagogos propõem ser formado pelo arco, o antebraço, o braço e uma linha imaginária entre o ombro e o ponto de contato do arco com a corda. Esta posição do arco é de vital importância para o desenvolvimento da técnica violinística (SUZUKI, 2007).

Figura 10 – Mão esquerda no ombro



Fonte: Suzuki (2007, p. 16).

Figura 11 – Posição de tocar



Fonte: Suzuki (2007, p. 16).

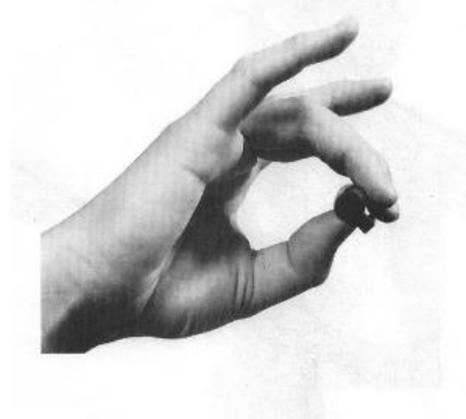
1.10 Empunhadura do arco

Suzuki apresenta uma forma para segurar o arco; porém, existe uma flexibilidade na empunhadura do arco ensinada que deve corresponder àquela utilizada pelo professor. As ilustrações abaixo apresentam a empunhadura recomendada, sendo que se prioriza seguir a abordagem de ensino para o ensino da empunhadura.

Nas Figuras Figura 12 e Figura 13, Suzuki utiliza uma caneta ou lápis para praticar a forma de segurar o arco, evitando lidar, nessa fase inicial, com o peso do arco.

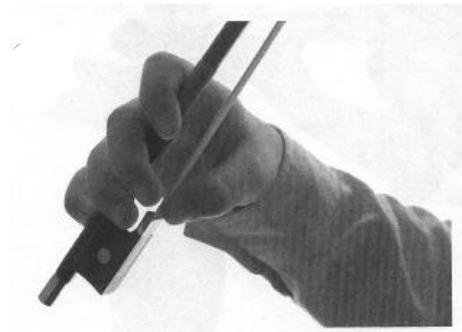
Figura 12 – Empunhadura no lápis (1)

Fonte: Suzuki (2007, p. 17).

Figura 13 – Empunhadura no lápis (2)

Fonte: Suzuki (2007, p. 17).

Após a assimilação desse passo, deve-se colocar o dedo indicador e o mínimo no lápis e, posteriormente, substituir o lápis pelo arco. Como a Figura 14 ilustra, o polegar se encontra abaixo do talão do arco. Nessa posição, a mão fica facilmente relaxada, pois o distanciamento entre o polegar e os demais dedos é maior. Somente após esta habilidade estar desenvolvida é que se deverá passar à última etapa, como ilustra a Figura 15, na qual o polegar é posicionado na baqueta (SUZUKI, 2007).

Figura 14 – Posicionamento do polegar (1)

Fonte: Suzuki (2007, p. 17).

Figura 15 – Posicionamento do polegar (2)

Fonte: Suzuki (2007, p. 17).

1.11 Exercícios rítmicos de arco

As seguintes figuras rítmicas devem ser estudadas primeiramente batendo palmas e com o movimento do braço direito, simulando o passar do arco sobre a corda do violino imaginário (Figura 16).

Figura 16 – Figuras rítmicas

Fonte: Suzuki (2007, p. 21).

Para o último estágio deste exercício, o aluno deve tocar com arco na corda propriamente dita. Recomenda-se executá-los na corda, na região do meio do arco, formando o quadrado já citado, com arcadas curtas e parando o arco sem “sair da corda”¹⁸. Na Figura 17, ilustra-se o exercício da figura rítmica A nas cordas Lá e Mi¹⁹, que deve ser estudado também com as demais figuras rítmicas B, C, D e E (SUZUKI, 2007).

Figura 17 – Semicolcheias e colcheias

Fonte: Suzuki (2007, p. 21).

1.12 Mudança de cordas

Para fazer a transição durante a execução da corda²⁰ Mi para a corda Lá, é instruído que a mão direita guie o arco e, quando a música exigir o regresso para a corda Mi, o movimento do cotovelo guia o arco.

Com o objetivo de adquirir a habilidade de mudar de corda, ensina-se segmentando a movimentação: primeiramente parando o arco na corda após da segunda colcheia em martelé da figura rítmica, como verifica-se na Figura 17, e, em seguida, mudando o ângulo para tocar em outra corda, como indica a seta da Figura 18. O mesmo exercício deve ser estudado com as figuras rítmicas B, C, D e E para desenvolver as habilidades desejadas, pois cada exercício

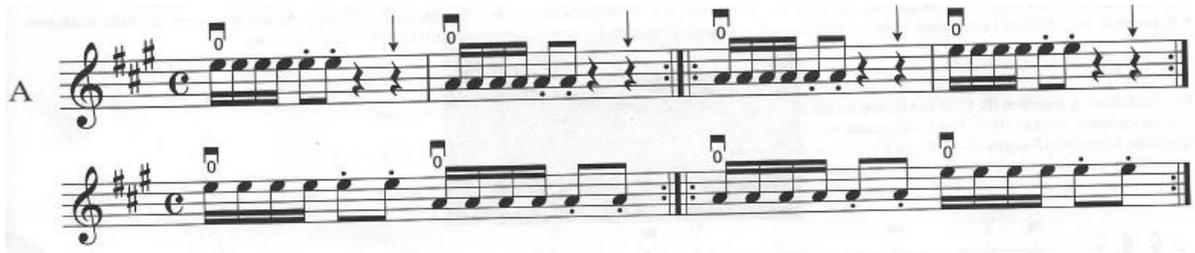
¹⁸ Comumente, utiliza-se a expressão “sair da corda” para descrever o golpe de arco que permite que a crina do arco perca o contato com a corda do violino.

¹⁹ Inicia-se trabalhando somente nas primeiras duas cordas do violino, Mi e Lá, pois estas são as cordas do ponto de vista de produção sonora mais fáceis. Este tema será abordado amplamente no capítulo 5.

²⁰ Utiliza-se o termo “mudança de corda” para descrever o procedimento necessário para transitar de uma corda do violino para outra, conforme exigido durante a execução musical.

rítmico trabalha diferentes quantidades e velocidades de arco. Estes detalhes serão apresentados detalhadamente no quinto capítulo da presente pesquisa (SUZUKI, 2007).

Figura 18 – Mudança de corda



Fonte: Suzuki (2007, p. 22).

1.13 A forma da mão esquerda

O método ensina que o polegar deve se encontrar alinhado ao lado oposto do dedo indicador, como mostra a Figura 19; e o pulso, por sua vez, deve estar reto, de forma natural (Figura 20) (SUZUKI, 2007).

Figura 19 – Polegar na frente



Fonte: Suzuki (2007, p. 23).

Figura 20 – Polegar atrás

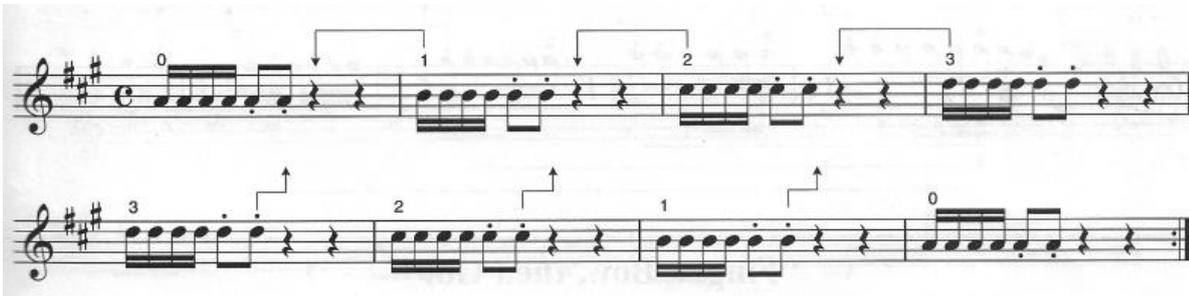


Fonte: Suzuki (2007, p. 23).

1.14 A primeira posição

O primeiro padrão de dedilhado ensinado no método denominado Padrão de Dedilhado 1 aproveita o posicionamento mais natural dos dedos – 1^o²¹ e 2^o dedos com distanciamento de 1 tom; 2^o e 3^o de ½ tom; e 3^o e 4^o dedos de 1 tom. A proximidade entre os 2^o e 3^o dedos evita exigir a independência entre estes, dificuldade imposta nessa etapa inicial por fatores anatômicos. Primeiramente se pratica com os dedos 1, 2 e 3 na corda Lá (Figura 21) (Suzuki, 2007).

Figura 21 – Notas na corda Lá



Fonte: Suzuki (2007, p. 23).

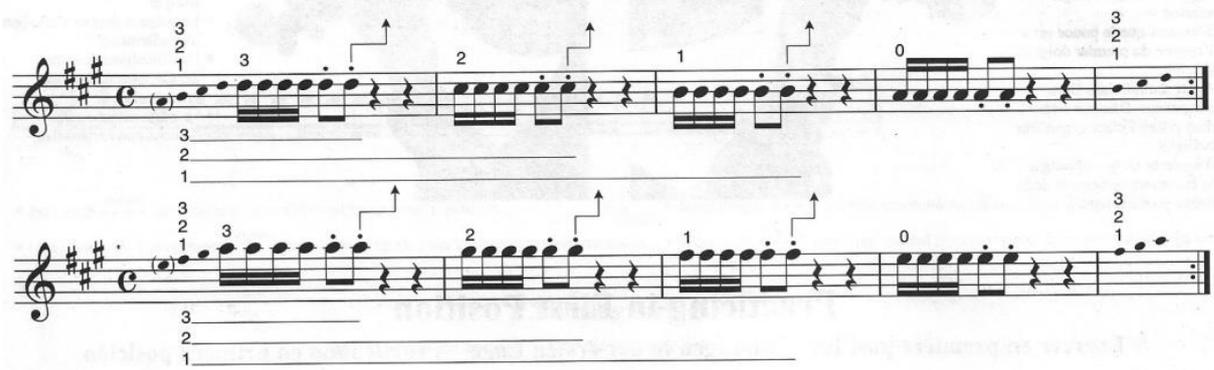
Os dedos devem cair na corda como indicam as setas da Figura 21. Depois, é preciso repetir o mesmo exercício na corda Mi (Suzuki, 2007).

1.15 Exercícios de preparação rápida dos dedos

O número seguido de linha contínua (por exemplo: 1 _____) significa que o dedo indicador deve, uma vez colocado na corda, permanecer pressionando a corda somente onde a linha está sinalizada (Figura 22). As setas indicam o momento em que o dedo deve ser levantado para preparar a próxima nota.

²¹ Existe a padronização, seguida neste trabalho, para indicar os dedos da mão esquerda por números, sendo o indicador, médio, anelar e mínimo, chamados de 1^o, 2^o, 3^o e 4^o dedo, respectivamente.

Figura 22 – Notas descendo



Fonte: Suzuki (2007, p. 24).

Suzuki (2007) sugere que, antes de o estudo da peça *Perpetual Motion* seja iniciado, é preciso que o 4º dedo seja trabalhado utilizando o mesmo exercício da Figura 22; porém, adicionando o 4º dedo (Figura 23).

Figura 23 – 4º dedo

Fonte: Suzuki (2007, p. 24).

É possível produzir um bom som se os dedos da mão esquerda e o arco da mão direita se moverem simultaneamente. Há que colocar os dedos corretamente na corda e logo colocar o arco sem apertar. Somente então, poderá começar a tocar. Isto é o que significa Dedo, arco, Vai! (SUZUKI, 2007, p. 24, tradução nossa)²²

Como bem explica Suzuki (2007), todos os exercícios anteriormente apresentados auxiliam o aluno a organizar os movimentos de forma consciente. Essa proposta exige o preparo

²² No original: “Es importante producir un buen sonido si los dedos de la mano izquierda y el arco se mueven simultáneamente. Hay que colocar primero los dedos correctamente en la cuerda y luego colocar el arco sin apretar. Solo entonces podrá empezar a tocar. Esto es lo que significa “Dedo, arco, YA!” “

dos dedos da mão esquerda, seguidos pelo preparo do arco a fim de se estar apto, então, para tocar.

Após a prática dos fundamentos da técnica, o aluno está preparado para aprender a variação A de *Brilha, brilha estrelinha*, a primeira peça do primeiro volume.

Figura 24 – “Brilha, brilha estrelinha” (variação A)

25

1 Twinkle, Twinkle, Little Star Variations
 Variations d' "Ah, vous dirai-je, maman" Variationen über „Leuchte, leuchte kleiner Stern”
 Variaciones de “Brilla, brilla, estrellita”

S. Suzuki

A

Fonte: Suzuki (2007, p. 25).

Figura 25 – “Brilha, brilha estrelinha” (variações B e C)

The image shows two musical variations, B and C, for the piece "Brilha, brilha estrelinha". Both are in the key of A major (two sharps) and common time (C).
Variation B: The first staff shows a melody with eighth notes and rests, marked with a 'V' above the notes. The second staff shows a bass line with eighth notes, marked with a '3' above the first measure, indicating a triplet. The piece ends with "etc."
Variation C: The first staff shows a melody with eighth notes, marked with a 'V' above the notes. The second staff shows a bass line with eighth notes, marked with a '3' above the first measure, indicating a triplet. The piece ends with "etc."

Fonte: Suzuki (2007, p. 25).

Figura 26 – “Brilha, brilha estrelinha” (variações D e E)

The image shows two musical variations, D and E, for the piece "Brilha, brilha estrelinha". Both are in the key of A major (two sharps) and common time (C).
Variation D: The first staff shows a melody with eighth notes, marked with a '3' above the first measure, indicating a triplet. The second staff shows a bass line with eighth notes, marked with a '3' above the first measure, indicating a triplet. The piece ends with "etc."
Variation E: The first staff shows a melody with eighth notes. The second staff shows a bass line with eighth notes, marked with a '3' above the first measure, indicating a triplet. The piece ends with "etc."

Fonte: Suzuki (2007, p. 26).

Após o aprendizado de todas as variações, estimula-se cantar o tema com a letra em sua língua materna.

Figura 27 – “Brilha, brilha estrelinha” (tema)

Theme
Thème Thema Tema

The musical score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). It consists of three staves. The first staff begins with a quarter rest, followed by quarter notes G4, A4, and B4. A 'V' (Vibrato) marking is above the first measure, and a 'f' (forte) dynamic marking is below the first measure. The second staff continues with quarter notes G4, A4, B4, and G4. The third staff continues with quarter notes G4, A4, B4, and G4. The piece concludes with a double bar line.

Fonte: Suzuki (2007, p. 26).

Durante este capítulo foi possível delinear um panorama geral do método proposto por Suzuki, passando pela sua filosofia, que se mostra essencial, pois traz os fundamentos do método e, sobretudo, os objetivos transversais presentes nele. A língua materna – como tema central no método – inclui os pais, os responsáveis, os amigos e a comunidade no aprendizado do aluno. São estas as questões tratadas na primeira fase de aprendizado dos alunos, um tema pertinente para a presente pesquisa.

2 A PEDAGOGIA DE PAUL ROLLAND

2.1 Paul Rolland

Paul Rolland (1911-1978), violinista e pedagogo húngaro, iniciou seus estudos de violino aos 11 anos de idade com o professor Dezsö Rados (1891-1974), com quem aprendeu os princípios de “relaxamento e mecanismos do corpo”. Posteriormente, estudou com Imre Waldbauer²³ (1892-1952), que, segundo Rolland, foi seu principal professor. Sob a orientação de Waldbauer, graduou-se na Real Academia Húngara Franz Liszt, em Budapeste, no ano de 1937 (Perkins, 1995).

Foi solista da Orquestra Sinfônica de Budapeste e membro do Pro Ideale String Quartet, entre 1935 e 1940, com o qual realizou turnês pela Hungria, Áustria e Estados Unidos.

Em 1938, estabeleceu residência nos Estados Unidos da América, onde desempenhou carreira como pedagogo e solista. Coordenou o Departamento de Cordas do Simpson College, entre 1940 e 1945, e, durante o ano de 1944, foi professor na State University of Iowa. Em 1945, começou a lecionar na University of Illinois até sua morte aos 67 anos (PERKINS, 1995).

Entre seus principais ensinamentos estão os fundamentos violinísticos voltados às crianças e técnicas corretivas para violinistas de todas as idades (ROLLAND, 1974).

2.2 Pedagogia de Paul Rolland

Sempre transitando entre atuações na área de *performance* e docência em sua vida profissional, Rolland conseguiu relacionar ambas as atividades e fazer um paralelo entre a pedagogia do violino e estudos científicos de movimentos do corpo humano. Baseado em pesquisas²⁴, criou um modelo de ensino que propõe um método compatível com os movimentos do corpo humano (PALAC, 1992).

Uma das premissas de Rolland era tocar com o corpo todo e sem tensões excessivas. Este conceito diferenciava-se das diversas vertentes contemporâneas, que dedicavam a atenção a partes isoladas do corpo para execução de técnicas do violino. Para tocar em *detaché*, por exemplo, Rolland compreende que se envolve todo o corpo, divergindo da ideia de concentrar a atenção somente na movimentação do braço direito. Nas palavras de Rolland, criticando o ensino tradicional, a “abordagem dos professores de cordas [tem] preocupação com os ‘fins’

²³ Aluno de Carl Flesch, renomado violinista e pedagogo húngaro do início do século XX.

²⁴ Pesquisas realizadas entre os anos de 1966 e 1974.

em vez de uma construção metódica com propósitos” (ROLLAND, 1974, p. 4, tradução nossa).²⁵

Desta forma, Rolland introduz o conceito “*gestalt*”, em que todo o corpo humano está conectado de forma orgânica ao tocar o violino e, para se tocar bem o violino, deve-se ter uma harmonia entre todos os movimentos. (LEÃO, 2011, p. 37)

Para isto, Rolland baseou-se nos estudos do ator britânico Frederick Matthias Alexander²⁶ (1869-1955), que explica o funcionamento do corpo e seu uso correto em ações cotidianas, como andar, sentar-se e levantar-se. Esta abordagem contrastava com o pensamento corrente do início do século XX, como, por exemplo, o de Carl Flesch²⁷ (1873-1944), que se preocupava, sobretudo, com as partes do corpo envolvidas diretamente no ato de tocar.

A imobilidade sustentada em alguma parte de corpo resulta em TENSÕES ESTÁTICAS, que impedem os movimentos naturais e sua coordenação, provocando uma sensação de desconforto. Tais tensões frequentemente ocorrem em áreas imperceptíveis para o aluno, como cotovelos, joelhos, juntas dos quadris, ombros e pescoço. O acúmulo dessas tensões tende a afetar negativamente a ação de tocar dos braços, das mãos e dos dedos. (ROLLAND; MUTSCHLER, 2007, p. 32, tradução nossa)²⁸

A introdução de elementos embrionários de técnicas violinística mais complexas logo no início dos estudos faz com que a pedagogia de Paul Rolland seja, até os dias de hoje, atual. Estes elementos embrionários, ensinados às crianças nos primeiros meses de estudo, são questões técnicas mais complexas e específicas, como os movimentos introdutórios do vibrato, mudanças de posição, acordes, dentre outras técnicas que, em outra instituição escolar ou pedagogia instrumental, seriam ensinadas mais adiante.

Uma outra questão importante na Pedagogia de Paul Rolland é a ênfase dada à precisão rítmica que era, até então, ensinada com base no Método Kodaly²⁹.

A análise dos padrões dos movimentos básicos utilizados nas execuções do violino foi o foco do trabalho de pesquisa liderado por Rolland no projeto *Development and Trial of a*

²⁵ No original: “His comment was a reaction to the all-too-frequent approach of the string teacher: one of “end gaining” rather than one of purposeful and methodical building.”

²⁶ Ator britânico criador da Técnica Alexander.

²⁷ Famoso violinista e pedagogo húngaro do início do século XX.

²⁸ No original: “Sustained immobility in any part of the body result in *STATIC TENSIONS*, which hamper natural movements and coordination and cause a feeling of discomfort. Such tensions frequently occur in the areas of which the player is not conscious—the ankles, knees, waist, shoulders, and neck. These tensions, if allowed to become set, tend to affect negatively the playing actions of the Arms, hands, and fingers.”

²⁹ Método desenvolvido por Zoltán Kodaly (1882-1967), destacado músico e pedagogo húngaro.

Two-Year Program of String Instruction (ROLLAND *et al.*, 1971). Este trabalho levou à criação de uma série sequencial de estudos sobre movimento, chamados *Action Studies* (Estudos da Ação), com o objetivo de desenvolver respostas físicas e neurológicas por parte dos alunos durante a fase inicial da aprendizagem (MEDOFF, 1999).

2.3 Pesquisa na Universidade de Illinois

Depois de ter iniciado seu trabalho na Universidade de Illinois, Rolland visitou Kató Havas³⁰(1920-2018), em 1966. Ambos os pedagogos compartilhavam uma visão muito semelhante, provavelmente por terem estudado na Hungria tendo Imre Waldbauer como professor em comum. Uma das similaridades fundamentais entre Rolland e Havas era a abordagem *gestalt*, trazida por Waldbauer, que consistia, essencialmente, em observar o aluno em sua totalidade (ROLLAND, 1960).

Posteriormente, Rolland visitou uma escola cigana, na Hungria, pela qual tinha grande admiração. Rolland sinalizou que o Método Suzuki teve grande adesão e aceitação devido à forma fácil de aprender e ensinar por meio da imitação; contudo, o autor assinala que esta maneira de ensino não é nova, pois os ciganos a utilizam há muito tempo.

Na escola, visitou alguns grupos de jovens tocando. Chamou-lhe a atenção, especificamente, um grupo que estava aprendendo pela primeira vez uma determinada peça. Sem partitura, o professor instruía seus alunos o que tocar, detalhando por naipe de instrumentos suas tarefas até chegar à ideia musical desejada, quando todos tocam juntos (ROLLAND, 1960).

Todas estas visitas realizadas por Rolland tinham o intuito de observar como se trabalhava na época com os estudantes de cordas na Hungria. Essas informações integraram sua pesquisa, chamada *The Illinois String Research Project*, com crianças e jovens do projeto da Urbana-Champaign. Por dois anos e meio, esta pesquisa foi denominada *The Illinois String Research Project*. Nele, os alunos interpretavam músicas de Stanley Fletcher (1910-1988), compositor estadunidense que escrevia especificamente para estes alunos. Suas composições miravam o desenvolvimento de habilidades com o violino e a superação de problemas técnicos específicos. Este segmento do projeto foi chamado *Remedial Application*. Outros colaboradores do projeto também foram Alan Shulman (1915-2002), celista, arranjador e compositor norte-americano; Halsey Stevens (1908-1989), compositor e professor de Nova Iorque que escreveu música para conjuntos instrumentais; e Richard Wernick (1934-), professor da University of

³⁰ Famosa professora de violino e viola húngara, autora do *New Approach to violin playing* e professora que apresenta êxito entre seus alunos e que coleciona elogios na revista inglesa *The Strad*.

New York, em Búfalo, e da University of Chicago, e compositor de reconhecimento mundial na atualidade, ganhador do Prêmio Pulitzer de Música de 1977.

O quarto capítulo do *Final Report*, chamado *Development and Trial of a Two-Year Program of String Instruction*, relata o trabalho realizado no *Summer Youth Music*. O projeto *Remedial Application* foi implementado com os alunos selecionados que, segundo Rolland, “[...] apresentavam problemas óbvios com a posição do violino e do arco e da técnica da mão esquerda e do arco.” (ROLLAND, 1971, p. 41-43, tradução nossa).

Durante as aulas matutinas e vespertinas, os trabalhos foram embasados nos *Action Studies*. Deste trabalho, foram produzidos dezessete filmes intitulados *The Teaching of Action in String Playing*, o qual Rolland começou a revisar antes da sua morte, em 1978, e que foi posteriormente finalizado e publicado por Sheila Jonson, em 1983, com o título *Young Strings in Action Approach to String Playing*. Este método foi idealizado para o ensino do violino, viola, violoncelo e contrabaixo, em aulas coletivas e tem como cerne, segundo Rolland (1985), o ensino das cordas para os dois primeiros anos de ensino (STOWELL, 1992, p. 229).

2.4 *Action Studies*

O cerne e o objetivo do projeto de Paul Rolland estão apresentados nos *Action Studies, developmental and remedial techniques for violin and viola* (ROLLAND, 1974). O projeto procura compilar exercícios curtos aplicados à técnica violinística que se baseiam em movimentos naturais, pois Rolland acredita que movimentos livres de tensão auxiliam os alunos a obter um som de boa qualidade e com menor esforço.

Este projeto de ensino, bem como a posterior pedagogia de Paul Rolland, baseia-se em pesquisas científicas que demonstram que “[...] através do treino dos movimentos, promove-se um rápido desenvolvimento cinestésico das habilidades motoras dos alunos que estão iniciando a aprendizagem do instrumento.” (SMITH, 1989, p. 47, tradução nossa).³¹

Os tópicos abordados por Rolland (ROLLAND, 1974) estão elencados a seguir e serão descritos com maior profundidade mais adiante, na seção Princípios Técnicos.

- Estabelecer a sustentação do instrumento.
- Aprender a segurar o arco.

³¹ No original: “*Approach to movement training promotes rapid kinesthetic skill development in beginning string students.*”

- Tocar no meio do arco.
- Posição da mão esquerda e colocação dos dedos.
- Aumentar a amplitude dos golpes de arco.
- Saltado e balzato com o arco.
- *Martelé* e *Staccato*.
- Desenvolvimento dos movimentos dos dedos da mão esquerda.
- Movimentos básicos de mudança de posição.
- Desenvolvimento da flexibilidade do braço direito e dos movimentos do arco.
- Exercícios básicos para a execução do vibrato.
- Golpes de arco sustentados (baseado em ROLLAND, 1974, tradução nossa).

2.5 Princípios técnicos

2.5.1 *Fundamentos do violino*

- Como produzir o som.
- Como segurar o arco e o violino corretamente.
- Na primeira aula, devemos dedicar-nos a exercícios musculares para desenvolver certas habilidades o mais rápido possível.
- A fórmula básica para o sucesso técnico é a naturalidade.
- Gasto mínimo de energia.
- “Segurar e tocar corretamente no arco deve ter efeito de tal maneira que mãos e dedos mantenham a máxima semelhança com sua posição natural de repouso”.
- A maneira fácil de tocar o violino é a mais próxima à naturalidade, no qual todas as partes do corpo e movimentos são fluidos (ROLLAND, 1960, p. 2, tradução nossa).

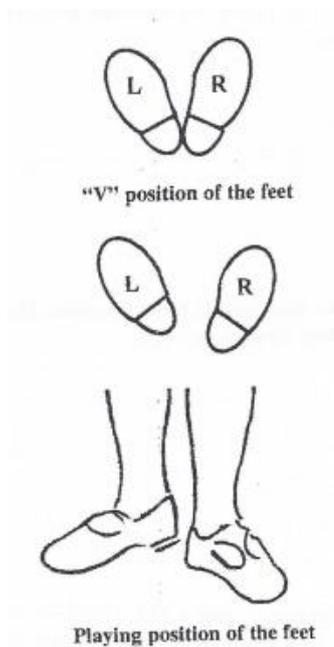
2.5.2 *Postura*

Rolland disserta amplamente acerca da postura pensada como um equilíbrio corporal e não somente como uma postura. Este é um dos temas centrais de seu método e é justamente o autor que introduz o conceito de tocar o violino com todo o corpo e não somente com os braços ou a parte superior do corpo.

Nesse sentido e tendo em vista que os braços são suportados pelos ombros e pela musculatura das costas, que por sua vez está diretamente relacionada ao quadril, a liberdade

dos braços deve ser uma consequência da movimentação do quadril. Os pés, posicionados em forma de “V”, conforme ilustra a Figura 28, devem ficar separados acompanhando, o tanto quanto for possível, a largura dos ombros (Figura 29). Os ombros, por seu turno, permanecem relaxados e nivelados, enquanto a cabeça, o pescoço e a coluna vertebral, devem ficar retos e alinhados. Observando-se o violinista de perfil, é fundamental notar a curva em “C” natural da nuca e a curva em “S” suave da coluna vertebral (ROLLAND, 1960).

Figura 28 – Posição dos pés



Fonte: Rolland (2007, p. 69).

Figura 29 – Pés alinhados à largura dos ombros



The correct stance

Fonte: Rolland (2007, p. 68).

Rolland (2007) refere-se ao equilíbrio corporal na hora de tocar e faz uma comparação com esportistas de tênis e *baseball*. O autor comenta que, antes de realizar o saque, o tenista está na posição indicada pela Figura 28. O mesmo acontece com o jogador de *baseball*, ambos estão em equilíbrio corporal antes de realizar sua atividade. Rolland destaca que, no momento de tocar violino, a postura não deve ser diferente.

O traslado de peso de um pé para outro é uma questão recorrente no método de Rolland, desta forma, o violino se toca com todo o corpo e não há bloqueios nos tornozelos, nos joelhos (que permanecem destravados), no quadril e em toda a parte superior do corpo.

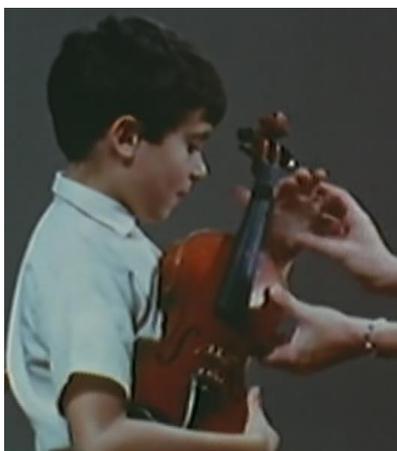
É válido ressaltar, inclusive que, na parte superior do corpo, exercícios de flexibilidade dos ombros são realizados sentados. Para tanto, deve-se apoiar os ísquios na ponta da cadeira e manter as costas retas. Em seguida, é preciso colocar a mão esquerda no ombro direito e fazer

rotações do ombro esquerdo. Estes movimentos devem ser intercalados com momentos de descanso, para que se regresse à postura de repouso inicial, uma ativação da articulação do ombro (ROLLAND, 1960).

2.5.3 *Posicionamento do violino.*

Antes de posicionar o violino, Rolland sugere realizar vários movimentos para encontrar um equilíbrio corporal apropriado para o posicionamento do violino. O pedagogo utiliza duas posições: a postura de descanso (Figura 30); e a postura de tocar (Figura 29).

Figura 30 – Postura de descanso



Fonte: Captura de tela do videocurso ministrado por Rolland (2008).

Antes de fixar a posição final do violino, uma série de atividades é realizada na posição de descanso. Muitas delas são silenciosas, outras emitirão sons com *pizzicato* da mão esquerda, especificamente com o 4^o dedo a fim de dar início ao processo de fortalecimento.

Também são elaborados exercícios silenciosos de mudança de posição, feito com os dedos relaxados, sem apertar as cordas. Os dedos deslizam sem impedimento, enquanto o polegar acompanha o movimento sem se opor ativamente aos dedos antagonistas. Durante a movimentação, o polegar se mantém de frente do indicador e o punho permanece reto. Este exercício pode ser realizado tanto na posição de descanso como na postura de tocar. Na seção 2.5.10 da mão esquerda pode-se ver o chamado “X mágico” de Rolland, que estará presente neste exercício também.

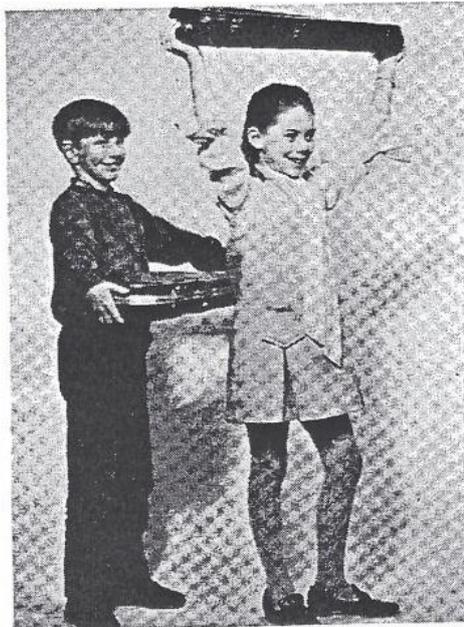
Para treinar a flexibilidade do polegar, recomenda-se mover o polegar em toda sua amplitude ao longo do braço do violino e, logo em seguida, descansar. O movimento, portanto,

consiste em mover repetidamente o polegar de forma circular até cansar e, depois, descansar. Este exercício pode ser feito tanto na postura de tocar, no ombro, ou na posição de descanso (ROLLAND, 1960).

Para chegar ao posicionamento do violino no ombro foram necessários todos estes trabalhos prévios. Agora, é possível levar o violino para o ombro, tocando *pizzicato* de mão esquerda. Nesta etapa, será o professor quem auxiliará no correto posicionamento do violino no ombro do estudante, pois, desta forma, o docente afina o instrumento enquanto o aluno toca o *pizzicato*. Este é, portanto, um dos princípios do método proposto por Rolland.

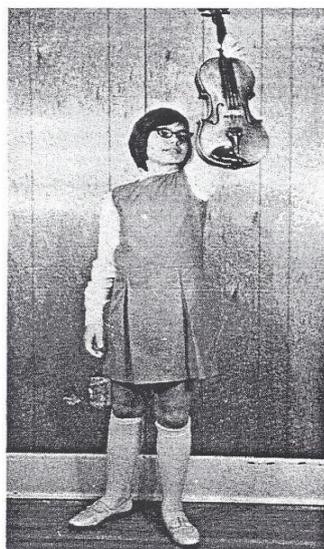
Para desenvolver a musculatura que envolve o tocar do violino, Rolland (1974) recomenda um exercício que consiste em segurar o estojo do violino, com ambos os braços, acima da cabeça, buscando caminhar com o instrumento (Figura 31).

Figura 31 – Exercício para desenvolver a musculatura



Fonte: Rolland (2007, p. 69).

Depois, outro exercício, chamado Estátua da Liberdade, pode ser iniciado, conforme proposto por Rolland (Figura 32 e Figura 33).

Figura 32 – Estátua da Liberdade

The Torch position

Fonte: Rolland (2007, p. 70).

Figura 33 – Posição do violino

The correct hold

Fonte: Rolland (2007, p. 61).

Para realizar a postura da Estátua da Liberdade, Rolland (2007) recomenda o seguinte exercício: segurar o violino por seu braço, apoiando a mão esquerda na caixa de ressonância do instrumento. Em seguida, levantá-lo um pouco acima da altura dos ombros, levemente para o lado, em um ângulo de, aproximadamente, 45 graus. Depois, deve-se olhar para o violino (Figura 32) e trazer o instrumento para o ombro, apontando o botão para o centro da garganta. Depois de realizar esta atividade, deve-se segurar o violino pela cabeça e ombro e levar a mão esquerda no ombro direito, deixando o violino somente segurado pelo queixo e, novamente, pelo ombro. Pode-se também, após esta última etapa, deixar os braços soltos ao lado do corpo, mantendo o violino na posição de tocar. É fundamental, contudo, deixar o corpo relaxado durante todo o tempo em que o exercício é realizado

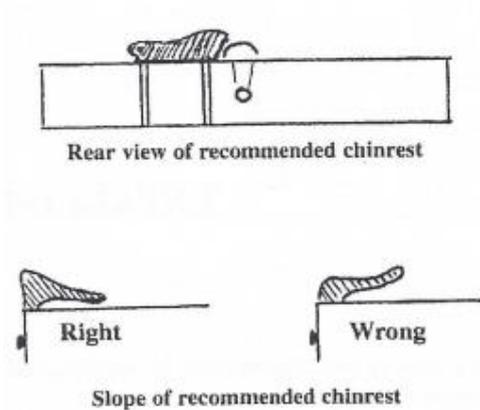
Em seguida, já é possível posicionar a mão esquerda no espelho do violino, perto da terceira ou quarta posição. O polegar é mantido em oposição ao dedo indicador e a base do indicador toca o braço do violino (Figura 33)³². Posteriormente, o violino é levado para o ombro esquerdo, na posição trabalhada anteriormente, mas, desta vez, com os dedos nas cordas. Repetir esse processo por várias vezes é essencial para conquistar autonomia no posicionamento do violino.

Uma questão relevante e que provoca muita discussão na literatura da área é quanto ao uso da queixeira e ao modelo indicado. Criado por Spohr (1784-1859), a queixeira é um

³² Esta postura da mão esquerda é adotada pelo violinista e professor Leopold Auer (1845-1930). Alguns de seus alunos foram Kreisler, Milstein, Ricci, Heifetz, entre outros.

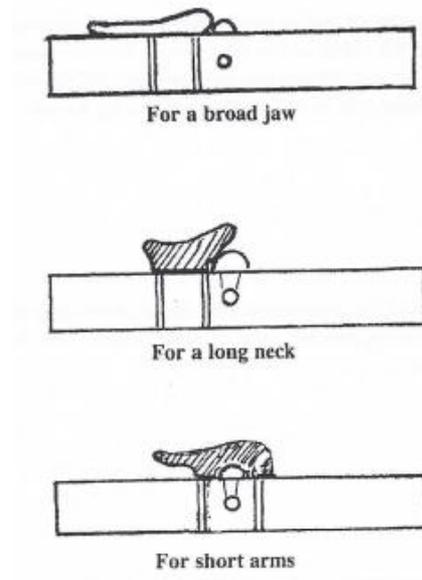
acessório do violino que apresenta bastante aceitabilidade pelos violinistas na atualidade. Existem várias formas e tamanhos que buscam se adequar ao tipo físico de cada violinista. Rolland apresenta alguns modelos (Figura 34 e Figura 35).

Figura 34 – Modelos de queixeiras (1)



Fonte: Rolland (2007, p. 62).

Figura 35 – Modelos de queixeiras (2)



Fonte: Rolland (200, p. 62).

Outro tema importante é a espaleira que, segundo diversos violinistas, incluindo Rolland, torna-se desnecessária se houver uma correta combinação da queixeira e um equilíbrio da mão esquerda. Nesse caso, sua eliminação geraria relaxamento e amplitude de movimento dos membros superiores, beneficiando, assim, o equilíbrio de todo o corpo. Em contrapartida, Rolland também afirma que o uso de espaleira beneficia a liberdade da mão esquerda, permitindo a movimentação do braço e do antebraço durante as mudanças de posição (ROLLAND, 1960).

A seguir, são apresentados alguns exemplos de utilização de panos e esponjas na sustentação do violino. Por serem de tamanho reduzido, esses acessórios oferecem conforto, ao mesmo tempo que não prejudicam o movimento como uma espaleira poderia provocar (Figura 36 e Figura 37).

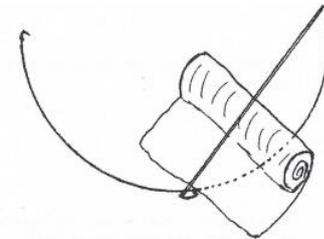
Figura 36 – Almofada de pano (A)



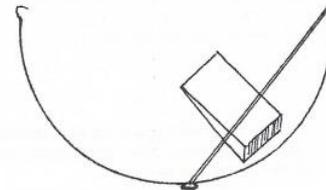
Washcloth pad--type A

Fonte: Rolland (2007, p. 63).

Figura 37 – Almofada de pano (B)



Washcloth pad--type B

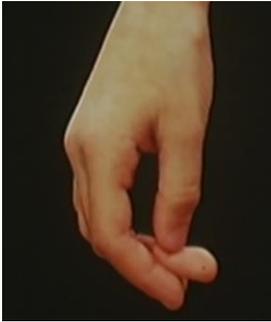


Sponge pad

Fonte: Rolland (2007, p. 63).

2.5.4 *Empunhadura do arco*

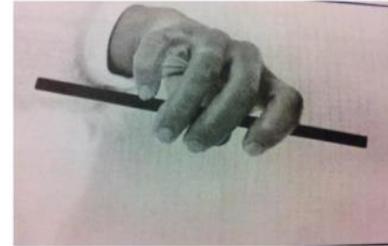
Rolland (2007) recomenda que, para começar, deve-se formar um “túnel” entre o dedo médio e o polegar. Essa disposição dos dedos trará a sensação de um ponto de equilíbrio do polegar em relação aos demais dedos (Figura 38). Esta forma da mão, em repouso, é observada quando caminhamos, por exemplo. Para posicionar os demais dedos, são marcados com caneta pontos de apoio do arco nos dedos do aluno (Figura 39). Antes de usar o arco, Rolland recomenda treinar com um lápis, pois é mais leve e funciona como preparo. Em seguida, o arco será tomado na região denominada por Rolland como *balance point* (ponto de equilíbrio) (Figura 40). Este ponto de equilíbrio fica entre o talão e o centro geométrico do arco.

Figura 38 – Túnel

Fonte: Captura de tela do videocurso ministrado por Rolland (2008).

Figura 39 – Pontos de apoio

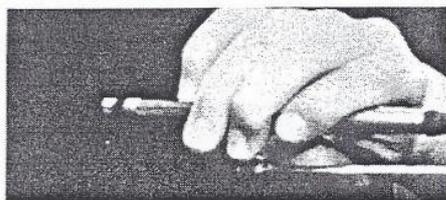
Fonte: Captura de tela do videocurso ministrado por Rolland (2008).

Figura 40 – Ponto de equilíbrio

Fonte: Captura de tela do videocurso ministrado por Rolland (2008).

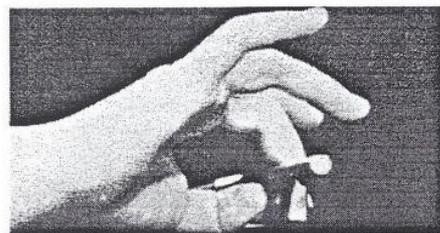
Com a empunhadura da Figura 40, deve-se fazer vários movimentos para que o aluno desenvolva a habilidade de segurar o arco. Exercícios como a gangorra, explicado adiante, na seção 2.5.5 (Exercícios de arco silencioso), são amplamente utilizados.

Precisa-se observar que todos os dedos fiquem sempre curvos, incluindo o dedo mínimo na face mais próxima da parte superior da baqueta do arco, conforme ilustra a Figura 41. A partir desta etapa, já pode ser introduzida a empunhadura final, na região correta do arco, no talão.

Figura 41 – Empunhadura correta

The correct bow hold

Fonte: Rolland (2007, p. 84).

Figura 42 – Posição do 2º dedo

Position of the second finger

Fonte: Rolland (2007, p. 85).

É indicado que se mantenha o interior do círculo (ou túnel), mesmo ao se tocar na região da ponta do arco. Uma recomendação de Rolland (2007) é que, ao se finalizar uma arcada para cima, perto do talão, não se deve levantar o punho, bem como não se estender os dedos, principalmente o polegar. A posição ilustrada na Figura 42 deve ser, portanto, preservada.

Na Figura 41, é possível observar como o polegar, o dedo médio, o anelar e o mínimo estão encarregados de segurar o arco. O indicador, por sua vez, transmite o peso do braço

relaxado para a baqueta do arco ao se tocar na região da ponta, realizando a chamada pronação³³.

Quando se está próximo ao talão, os dedos anelar e mínimo são os encarregados de contrabalancear o peso do arco. Assim, os dedos exercem funções diferentes a depender da região do arco em que se toca. Outro exemplo é quando se inicia uma arcada no talão em direção à ponta. Inicialmente, o polegar e o mínimo são acionados. Aproximando-se da ponta, o anelar e o médio são acionados, seguidos do indicador e do polegar. Na arcada para cima, quando o arco se dirige da ponta para o talão, observa-se esta mesma sequência em ordem inversa. (ROLLAND, 1960).

2.5.5 *Exercícios de arco silencioso*

Estes exercícios que não implicam, necessariamente, na produção de som, pois visam ao desenvolvimento das habilidades não apenas dos dedos, como também da mão e do braço direito. Diante disso, vale uma explicação mais detalhada a respeito.

A gangorra trabalha a habilidade dos dedos anelar e mínimo. O aluno inicia com o arco em posição horizontal, à sua frente. Realizando movimentos alternados de supinação e pronação, ele rotaciona o arco em torno de seu dedo médio, eixo da gangorra. Durante a supinação, o peso do arco é gradualmente transferido do dedo indicador para o mínimo. Na pronação, por sua vez, o peso migra no sentido contrário, do mínimo para o indicador.

O exercício de pressão-liberação visa a um melhor controle do som. Com a ajuda da mão esquerda, posiciona-se o arco assim como no exercício anterior, da gangorra. A mão esquerda segura o arco pela ponta, sustentando o peso impingido pela mão direita. Esta, por sua vez, ora impinge pressão decorrente do movimento de pronação, fazendo o cotovelo elevar-se ligeiramente; ora libera o peso do braço sobre o arco com um leve movimento de supinação, fazendo o cotovelo descer sutilmente, conforme mostra a Figura 43.

³³ Conferir seção 3.8 (Exercícios silenciosos de mão e braço direito).

Figura 43 – Movimento do braço direito



“Roll the Arm” with the bow hooked on the little finger

Fonte: Rolland (2007, p. 86).

2.5.6 Arco reto

Para realizar a posição do arco reto é preciso repousá-lo, em sua metade, na corda. Em seguida, deve-se observar atentamente a empunhadura do arco, mantendo os dedos relaxados e, caso não estejam, pode-se retirá-los e colocá-los novamente. Em seguida, as notas curtas na corda Ré são tocadas e, se necessário, as correções da empunhadura do arco devem ser corrigidas com constância (ROLLAND, 1960).

2.5.7 Equilíbrio do arco

Para obter um som rico em harmônicos, Rolland (1960) recomenda o uso de velocidade constante. O peso do braço transmitido ao arco deve ser ajustado de acordo com a região do arco em que se está tocando, conforme explicado no tópico de estudo silencioso do arco³⁴.

2.5.8 Arco inteiro

Para se começar a tocar com todo o arco, é necessário estabelecer uma posição adequada entre o violino e o arco. O braço e o antebraço direito formam um “L”, enquanto o arco, apoiado no centro das cordas do violino, permanece paralelo ao cavalete. A posição do

³⁴ Conferir seção 2.5.5 (Exercícios de arco silencioso).

violino deve ser ajustada para que toda esta geometria seja possível. Ao se apoiar o arco em seu talão, braço e antebraço direitos formam um pequeno triângulo, sempre com o arco paralelo ao cavalete. Um movimento circular no braço é iniciado a partir dos músculos da escápula. Para tanto, o arco deve ser puxado para baixo e empurrado para cima e para trás, desenhando um laço de conexão lateral como um símbolo do infinito na ponta e no talão.

Garanta que o braço siga a inclinação do arco para cima e para baixo. Ao fazer um arco para cima a partir da ponta, o corpo sentirá o cotovelo pesando para baixo. Aproximando-se da metade inferior do arco, será possível perceber os músculos da omoplata puxarem o dedo anelar. Próximo ao talão, permita que o cotovelo caia ligeiramente, ficando abaixo da mão. Em seguida, deixe os dedos se curvarem gradualmente enquanto o arco move-se para cima, como um ímã atraído nos últimos instantes da arcada. No arco para baixo, por sua vez, deixe o punho cair.

Todos esses movimentos acontecem em sequência e ajudam a criar uma mudança suave do arco. Em deslocamentos rápidos e pequenos, os movimentos permanecerão no mesmo plano (ROLLAND, 1960).

2.5.9 *Qualidade do som, ponto de contato e divisão uniforme.*

É preciso sempre buscar produzir um som consistente e claro, mantendo atenção ao ponto de contato entre a corda e a crina. Os alunos devem desenvolver a habilidade de imaginar um bom som a fim de alcançá-lo em seus estudos. Para tanto, é importante que o professor forneça exemplos práticos do som desejado.

A divisão do arco em diferentes durações também é de grande importância a fim de que se tenha liberdade de fraseio musical. Para começar, recomenda-se utilizar pouco a pouco o arco e ir aumentando gradualmente a velocidade e a quantidade de arco. Usando o arco em velocidade alta, o ponto de contato será mais próximo ao espelho; com pouca velocidade, o ponto será próximo ao cavalete.

A combinação ideal de velocidade e peso deve sempre ser buscada, mas é válido lembrar da importância de se ter cuidado para evitar uma pressão excessiva no talão e provocar a falta de volume sonoro na ponta (ROLLAND, 1960).

2.5.10 Posição da mão esquerda, dos dedos e do polegar

Elevação, ângulo e equilíbrio da mão esquerda são conceitos muito trabalhados depois do posicionamento correto do violino. A articulação da base do dedo indicador, marcada pelo “X mágico” (ROLLAND, 2007), na Figura 44, repousa na emenda onde o espelho e o braço se encontram. O polegar permanece em frente ao indicador, como mostra a Figura 45.

Figura 44 – X mágico



Fonte: Fotografia realizada pelo autor baseada em Rolland (2007, p. 100).

Figura 45 – Polegar e indicador



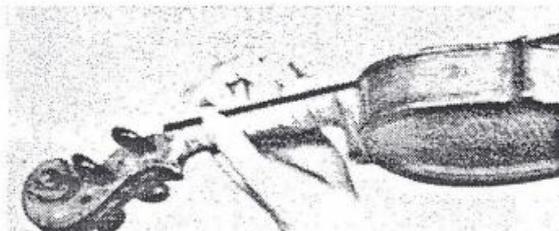
Fonte: Fotografia realizada pelo autor baseada em Rolland (2007, p. 100).

Estas duas posições são aproximadas e dependem da largura da mão e do comprimento dos dedos. Quanto mais longos os dedos, mais alta permanece a base do dedo indicador (“X mágico”) em relação ao braço do violino. Para dedos mais curtos do que a média, mais baixa será sua base. A posição do polegar é uma decorrência natural do posicionamento da mão. Em todos os casos, deve-se evitar agarrar o instrumento com força. Em vez disso, é preciso sentir o instrumento como se o braço do violino estivesse apoiado na mão de quem o toca.

Elevação: a mão esquerda pode ser colocada mais alta ou mais baixa em relação ao espelho. Quando mais alta, permitirá um maior poder percussivo dos dedos na corda; quando mais baixa, favorecerá uma aproximação mais suave dos dedos no espelho.

Equilíbrio: um bom equilíbrio da mão esquerda se dá quando os quatro dedos tocam as cordas sem esforço algum. Nesse caso, os dedos centrais, anelar e médio são a base da posição (Figura 46).

Figura 46 – Correta posição do 1º dedo



Correct position of the first finger

Fonte: Rolland (2007, p. 101).

- **Ângulo:** o ângulo dos dedos com o instrumento é fundamental para bons resultados tonais e está condicionado à posição do cotovelo. Quando o cotovelo é rotacionado excessivamente para fora, o lado externo da ponta dos dedos bate na corda, interferindo na corda da direita. Esse problema também pode ser causado por uma flexão lateral do punho. Quando o cotovelo é rotacionado excessivamente para dentro, a ponta dos dedos perde contato com a corda, desperdiçando sua pressão no espelho. Para cada corda, o aluno deve procurar uma posição do cotovelo que permita aos dedos pressionar a corda contra o espelho com a máxima eficiência. Para facilitar o movimento do cotovelo, o ombro deve permanecer relaxado.

2.5.11 Posicionamento do polegar da mão esquerda.

O papel do polegar esquerdo é oferecer um leve apoio ao violino e neutralizar a pressão dos dedos. O ideal é que ele permaneça relaxado, de modo a evitar que o instrumento seja agarrado ou “apertado”. Um polegar mais alto ou mais baixo, para frente ou para trás, será uma escolha individual, dependendo do tamanho da mão e dedos do aluno.

Uma posição natural é observada quando a mão é fechada. É válido observar que o polegar fica excessivamente fora dessa posição quando sua musculatura se contrai, conforme descrito por Flesch³⁵. O uso sustentado desse posicionamento deve ser, portanto, evitado (ROLLAND, 1960).

³⁵ FLESH, Carl. **The Art of Violin Playing:** Artistic Realization and Instruction. New York: Carl Fischer, 1930.

2.5.12 *Movimento dos dedos*

O movimento de descida do dedo até a corda pode ser praticado de forma silenciosa e percussiva. O aluno deverá ficar com o violino na perna (postura do violão) para praticar a queda dos dedos. O professor pode, ainda, escrever números de dedos no caderno para que o estudante se familiarize com seus números já convencionados. É válido repetir por, pelo menos, quatro vezes cada exercício (ROLLAND, 1960).

2.5.13 *Padrões de dedo*

A disposição dos dedos em tons e semitons e seu posicionamento geral podem ser trabalhados, por exemplo, com os seguintes exercícios:

- Padrão 2-3 juntos: 0 1 **23** 4
- Padrão 1-2 juntos: 0 **12** 3 4
- Padrão 3-4 juntos: 0 1 2 **34**
- Padrão todos separados: 0 1 2 3 4

Depois desses exercícios, pode-se tocar com o arco os grupos de notas a seguir:

1) ||:0 1 3 2:|| 2) ||:1 4 3 4:|| 3) ||:2 4 3 1:||

Rolland (1960) sugere que outras sequências de dedos sejam criadas livremente.

2.5.14 *Mudanças de posição*

A introdução da mudança de posição entre a 1^a e a 4^a posições, logo no início dos estudos, auxiliará no desenvolvimento da liberdade da mão esquerda. Tensões no polegar, braço esquerdo e indicador podem ser eliminadas sem demora, cuidando para se preservar o equilíbrio, o ângulo e a elevação.

2.5.14.1 *Mudança de posição silenciosa*

A mudança de posição silenciosa pode ser feita e acordo com os passos a seguir:

- a. Coloque todos os dedos suavemente nas cordas, sem pressão. Segure o violino com a mão direita ou apoie a voluta na parede. Faça as mudanças entre 1^a e 4^a posição, sem mudar a postura da mão esquerda.
- b. Mude de posição com um dedo, pressionando suavemente a corda. Mantenha os demais dedos em posição de tocar.
- c. Repita o passo **b**, agora, sem ajuda da mão direita ou da parede. Antecipe a mudança do polegar, quando estiver descendo de posição a fim de facilitar o movimento da mão.
- d. Em seguida, acrescente o arco e faça estes exercícios com *detaché*, conectado e ligado.

Para todas as etapas, é importante lembrar acerca da importância de tentar minimizar a fricção entre o polegar e o braço do violino (ROLLAND, 1960).

2.5.15 Afinação e qualidade do som

Como prática diária, é fundamental o estudante sempre buscar um bom e afinado som, sem barulhos nem chiados, próprios de quem inicia no violino. Este costume passa a ser cultivado quando o professor aponta a desafinação, incentivando o desenvolvimento de “um bom ouvido”, isto é, de uma audição sensível às eventuais falhas no som. A afinação deverá sempre estar com a manutenção em dia e uma boa forma de praticar e verificar a afinação é, por exemplo, tocar escalas nas tonalidades maiores das cordas soltas, trabalhando, assim, os padrões de dedos. Esta escala deverá ser tocada, no máximo, até o intervalo de 5^a justa, na mesma corda. Apenas após estar muito afinada, poderá ser estendida até o intervalo de 6^a maior, agregando-se, dessa maneira, uma suave mudança de corda. Em seguida, recomenda-se praticar a escala inteira, subindo e descendo; e, posteriormente, praticar as escalas menores iniciadas em cordas soltas. Em uma etapa mais avançada, fazer as escalas que começam com 1^o dedo em cada corda pode ser uma boa forma de praticar. Por fim, tríades maiores e menores poderão ser introduzidas seguindo os padrões de dedos:

[0-2-0-3-3-0-3-0], [1-3-1-4-4-1-3-1] e [2-4-2-1-1-2-4-2].

Por fim, é interessante sublinhar a importância de trabalhar, nessa etapa, músicas que integrem diferentes escalas (ROLLAND, 1960).

2.5.16 *Spiccato*

O *spiccato* é um golpe de arco com grandes efeitos nos jovens aprendizes, pois desenvolve a flexibilidade e equilíbrio do arco. É importante que esta técnica seja introduzida logo cedo no estudo, pois, tanto o *spiccato* lento quanto o *spiccato* rápido requerem domínio de diferentes técnicas e metodologias.

Acerca da variação da velocidade, vale tecer algumas considerações (ROLLAND, 1960, p. 43):

- ***Spiccato lento***: também chamado de arco lançado, *saltato* ou *spiccato* artificial, pode ser executado em várias partes do arco. O arco deve quicar livremente na corda, bem como não deve apresentar um movimento ativo do braço direito, salvo em notas muito lentas e finais de frase. É fundamental praticar exercícios lentos com diferentes ritmos nas três regiões do arco: talão, ponto de equilíbrio e meio do arco.
- ***Spiccato rápido***: também chamado de *sautillé* ou *spiccato* natural, esta arcada é derivada do *detaché* rápido ou *trémolo*. É válido começar no meio e avançar até o ponto de equilíbrio do arco, com a crina plana. Pode-se incluir exercícios com diferentes ritmos e mudanças de cordas, sempre cuidando para iniciar a partir da corda, evitando jogar o arco do alto. Outro exercício é tocar notas rápidas em *detaché* e, gradualmente, passar para o *sautillé*.

Ao longo deste capítulo, apresentou-se não apenas um panorama da abordagem proposta por Rolland, como também discutiu-se as questões técnicas, bastante desenvolvidas por Rolland durante suas pesquisas na Universidade de Illinois, ao longo dos anos 1945 e 1978. A discussão aqui desenvolvida tomou igualmente como base o curso em DVD ministrado pelo autor supracitado em 2008, no qual detalha as particularidades do processo de ensino.

Buscou-se destacar, ainda, a importância que Rolland atribui ao equilíbrio corporal, incluindo-o em seu método sob o conceito de *gestalt*, um tema valioso para esta dissertação.

3 *EL OTRO VIOLÍN*

3.1 **Jorge Risi**

Violinista e maestro uruguaio, nascido em 1940, em Montevideu, e falecido no dia 17 de outubro de 2022, começou seus estudos de violino no Uruguai com o professor Miguel Szilagyí (1922-2015). Posteriormente, na Europa, estudou com violinistas de renome internacional, como Yehudi Menuhin (1916-1999), Henryk Szeryng (1918-1988) e Max Rostal (1906-1991), com quem manteve um longo e estreito vínculo durante sua carreira.

Jorge Risi é solista e atua internacionalmente, frente a orquestras como Filarmônica do Teatro Colón, Filarmônica de Bogotá, Filarmônica da Cidade do México, Sinfônica da UNAM, Sinfônica do Estado de São Paulo, Sinfônica Municipal do Rio de Janeiro, Filarmônica de Asunción, Sinfônica Ossodre, Sinfônica Simón Bolívar, Sinfônica Nacional de Venezuela, dentre outras. Também foi *spalla* de orquestras na América e na Europa, como a Südwestphälische Philharmonie, Kölner Kammerorchester e Orquestra Sinfônica de Roma (RAI – Itália) e camerista muito ativo, sendo fundador e primeiro violino do Quarteto de Cordas Latino-americano.

Risi é professor titular de diversas universidades da América latina, entre elas a Universidade da República, no Uruguai; Universidade das Américas, no México; dentre outras. Como legado de sua carreira como pedagogo, pode-se apontar as posições que seus ex-alunos ocupam em diferentes orquestras (Filarmônica de Munique, do Teatro Colón de Buenos Aires, México, Estrasburgo, Bogotá, Gewandhaus de Leipzig, da Comunidade de Madri, Nacional de Venezuela, de São Paulo, Filarmônica de Südwestfalia, Nacional de Lisboa, Ossodre, Solistas de México, Orquestra Clássica de Vigo, dentre outras), e em grupos de renome como Trio Altenberg de Viena, Quarteto de Cordas Latino-americano, dentre outros.

Jorge Risi é autor do método de ensino chamado *El otro violín: Sistema Programado de Enseñanza de violín y viola*, abordagem que inclui materiais audiovisuais com duração de 10 horas.

3.2 *O método El otro violín*

Este método foi idealizado durante vários anos, quando Risi trabalhava nas cidades de Roma, Montevideu e México. A proposta do autor se baseia em três pilares fundamentais. São eles: (i) um método para aprender a tocar o violino; (ii) a didática do instrumento; e, por último, (iii) o questionamento voltado ao professor sobre os fundamentos técnicos do violino. O método

está voltado para os professores jovens que iniciam a docência sem previamente conhecer uma abordagem de ensino.

Constituído por quatro cadernos do aluno e um livro do professor, *El otro violín* apresenta diversas questões técnicas e alguns paradoxos sobre o ensino do violino. Nos cadernos do aluno, há melodias com acompanhamentos de violino que auxiliam os alunos a desenvolver suas habilidades. O material impresso, por sua vez, é acompanhado por quinze CDs e DVDs³⁶, um apoio audiovisual de, aproximadamente, 10 horas. Cada recurso audiovisual contém de dez a doze exemplos de curta duração que apresentam, com áudio e vídeo, soluções de como desenvolver certas habilidades necessárias para o aprendizado do violino.

O método tem o intuito de oferecer suporte ao estudo autônomo do aluno, trazendo, inclusive, gravações dos acompanhamentos das melodias. O livro do professor, de 400 páginas, apresenta de forma detalhada o conteúdo e objetiva ajudar os docentes a organizar um ensino progressivo. Risi ressalta a importância de cada professor adicionar materiais que conheça e que possam auxiliar no desenvolvimento do aprendiz. Para o autor, a mudança na ordem dos estudos é também fundamental a fim de ajudar o aluno, uma vez que, nas palavras do autor,

À medida que avançamos no Sistema, os tópicos são adicionados. Mas tenha sempre em mente que é essencial reforçar os anteriores: o mais importante dos módulos anteriores. Insisto também que é essencial que você leia os livros com atenção e assista os 2 DVDs com atenção (não apenas o do Mestrado) antes de ir para a aula. E praticar os exercícios que aparecem neles, para entendê-los e poder transmiti-los corretamente em aula. Ao realizá-los, sempre surgem pequenas dúvidas, que devem ser esclarecidas antes de explicá-las ao aluno. Por fim, reitero que os exercícios aqui propostos, os dos cadernos ou outros de edições futuras –ou os que vocês inventarem– não são os únicos. É necessário que cada professor esteja disposto a inventar seus próprios exercícios, a propor suas próprias soluções, de acordo com as necessidades de cada aluno. Desta forma, o hábito do aluno de inventar também seus próprios exercícios, por mais simples que sejam, será fomentado o quanto antes. (RISI, 2005, p. 127, tradução nossa)³⁷

³⁶ Disponível em: <https://jorgerisi.com/el-otro-violin/>.

³⁷ No original: A medida que seguimos avanzando en el Sistema, los temas se van sumando. Pero tengan siempre presente que es imprescindible reforzar los anteriores: los más importantes de los módulos anteriores. Insisto también en que es fundamental que lean detenidamente estos libros y miren con mucha atención los 2 DVD (no sólo el del Maestro) antes de llegar a clase. Y también practicar los ejercicios que aparecen en ellos, para comprenderlos y poder transmitirlos correctamente en clase. Al hacerlos surgen siempre pequeñas dudas, que es necesario aclarar antes de explicarlos al alumno. Por último, deseo reiterar que los ejercicios planteados aquí, los de los cuadernos u otros de ediciones futuras –o los que Ustedes inventen– no son los únicos. Es necesario que cada maestro se disponga a inventar sus propios ejercicios, a proponer sus propias soluciones, de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Así se fomentará lo antes posible la costumbre de que también el alumno invente sus ejercicios personales, por sencillos que éstos sean.

Risi atualizou seu método em 2005 e incluiu três capítulos abordando os seguintes tópicos: (i) a relação professor-aluno; (ii) ensino lúdico por meio do jogo e da imitação; e (iii) a criatividade por meio do uso da improvisação.

3.2.1 *Como se relacionar com o aluno*

Segundo Risi, o professor deve criar uma base afetiva favorável e, sobretudo, sincera com o aluno. Cada professor deve respeitar seu próprio estilo, o que proporciona um ambiente franco e autêntico. É ineficaz imitar outros professores e estilos de ensino, por melhores que sejam, pois, se assim o fizer, não se poderá entrar em sintonia com sua própria personalidade.

À semelhança de Suzuki (2008), Risi (2005) trata da questão do ambiente, o que, para Risi se configura como um espaço agradável e propício para o aprendizado do aluno. Esta deve ser considerada uma premissa básica. Além disso, este ambiente afetivo favorável, como descreve Risi, é de real importância para o aprendizado dos conteúdos corretos e esse elemento fundamental deve se expandir tanto no ambiente familiar quanto na sala de aula.

A relação de total obediência ao professor pode levar a uma falta de autocrítica e consequente falta de independência e criatividade musical. Risi (2005) elabora este tema sugerindo que não se deve desconhecer a obediência e orientar a desobediência irreflexiva, mas, sim, incentivar o aluno à não-obediência reflexiva.

Segundo o autor, deve haver sempre o questionamento por parte dos estudantes sobre as razões que levaram a uma determinada tomada de decisão. Dessa forma, se auxilia tanto a encontrar suas próprias soluções musicais como desenvolver as habilidades musicais.

3.2.2 *O brincar e a imitação*

Risi, similarmente a Suzuki, atribui grande importância à inclusão da dinâmica do brincar e da imitação no ensino, sendo ambas relacionadas e aplicadas para alunos de todas as faixas etárias. Segundo Risi (2005), o brincar é uma das ferramentas mais importantes: aprende-se brincando e, portanto, deve-se utilizá-la a todo momento para conhecer o mundo. Em várias línguas os verbos “brincar” e “tocar” compartilham a mesma palavra, como em francês *jouer*, em alemão *spielen*, em inglês *play*. Risi ressalta que é preciso ter estes verbos em consideração, pois, se deve pensar a todo momento, sobretudo quando se estiver tocando as passagens mais difíceis, no brincar, ação que remete à diversão e ao prazer.

Risi enfatiza que a imitação é um mecanismo de desenvolvimento de habilidades do ser humano. Por essa razão, deve ser usada frequentemente também durante as aulas, na forma de brincadeiras ou jogos. Mesmo que o aluno ainda não esteja preparado para realizá-la corretamente, a prática deve ser incentivada, afinal, todas as capacidades físicas que são desenvolvidas são possíveis porque o corpo está programado para fazê-lo. Imitação de movimentos e de sons não é diferente (RISI, 2005).

Risi (2005, p. 376, tradução nossa) ainda destaca que “se deve desenvolver na criança a capacidade de imitar, como um recurso insubstituível do aprendizado instrumental, e para incorporar mecanismos que não devem ser aprendidos racionalmente”³⁸. Também com isto se favorece a busca pessoal, própria de cada indivíduo, se apropriando das habilidades como um antídoto para uma repetição estéril, contra a clonagem (RISI, 2005). Esta apropriação do aluno, depois de imitar o professor, é chamada de *modelling* por Sloboda (2007)³⁹ e consiste em “modelar o ouvido das crianças” com o objetivo de desenvolver uma habilidade específica ou desejada.

3.2.3 A invenção

Risi utiliza a palavra “invenção” referente a um processo de criação, uma vez que tudo o que se conhece atualmente teve, em algum momento, um processo de improvisação para chegar em alguma criação.

O processo de desenvolvimento humano passa por várias tentativas de criação. No aprendizado do instrumento não é diferente. Deve-se instigar ao aluno, a todo momento, a ter suas próprias soluções e participar do processo de construção do conhecimento e habilidades. É melhor que o aluno faça uma arca errada e não imite as arcadas do professor somente por uma obediência irreflexiva.

3.3 Projeto “Grupos Sonantes”

Este projeto é financiado pelo ministério de cultura do governo uruguaio, com base na Escola Universitária de Música da Universidade da República, em Montevideu, Uruguai. O objetivo principal consiste em promover a descentralização da cultura no Uruguai, levando de

³⁸ No original: “Desarrollemos en el niño la capacidad de imitar, como palanca insustituible del aprendizaje instrumental, y para incorporar mecanismos que no deben ser aprendidos racionalmente.”

³⁹ Este conceito foi trabalhado no primeiro capítulo do presente trabalho de pesquisa.

Montevidéu, sua capital, para o interior do país o ensino de instrumentos de cordas friccionadas, de modo a criar espaços de pertença e inserção social por meio da música, que favorecem o acesso aos bens e serviços culturais de toda a comunidade.

O Grupos Sonantes nasceu em 2008, a partir da ideia de Jorge Risi, professor titular da Universidade da República e diretor, na época, do SODRE (Serviço Oficial de Difusão, Representação e Espetáculos), dependente do ministério de cultura do governo uruguaio. Foi assim criado um fundo para o pagamento de salários de professores e estabelecido também um vínculo com a Escola Universitária de Música, dependente da Universidade da República, base do projeto em Montevidéu. As *alcaldías* e *intendências* das cidades onde trabalha o projeto são as encarregadas da gestão e logística das aulas que acontecem todo final de semana.

Professores uruguaio e estrangeiros fazem parte deste projeto, viajando a cada final de semana para cidades como *Bella Unión*, *Carmelo*, *Durazno*, *Maldonado*, *Melo*, *Rocha*, *Rosario*, *San José*, *Treinta y Tres* e Montevidéu. No projeto, mais de mil estudantes de todas estas cidades passaram pelo Grupos Sonantes.

3.4 Princípios técnicos

3.4.1 Postura do violino

Para Risi, aprender a segurar o violino é uma das primeiras habilidades que se deve ensinar, pois trata-se da base de todo o desenvolvimento do aluno. Esta postura, que também é uma das habilidades mais simples de se adquirir, deve sempre que preciso ser corrigida para evitar que os jovens aprendizes adquiram ou se acostumem a maus hábitos posturais.

A primeira questão a se considerar é o ângulo do violino em relação ao corpo. Entre as recomendações de Risi (2005) acerca deste ponto, está em posicionar o violino de modo que a voluta aponte para a esquerda do corpo do violinista e o violino esteja levemente acima da horizontal (Figura 47).

Figura 47 – Ângulo do violino

Fonte: Risi (2005, p. 95).

Figura 48 – Braço esquerdo relaxado

Fonte: Risi (2005, p. 96).

O processo indicado por Risi para o posicionamento correto do braço esquerdo é deixá-lo ao lado do corpo, bastante relaxado e girar a mão o máximo possível para a esquerda (Figura 48). Após estas etapas, é recomendado flexionar o antebraço de tal maneira que a mão esquerda fique na altura do ombro (Figura 48).

Figura 49 – Posição do braço esquerdo

Fonte: Risi (2005, p. 96).

Figura 50 – Posição do arco no violino

Fonte: Risi (2005, p. 97).

Desta forma se chegará em uma postura favorável para movimentos livres do cotovelo, contribuindo para as mudanças de posição que serão realizados posteriormente. Isto influenciará e definirá a posição do braço direito, o braço do arco. Assim, o arco deve ficar paralelo, a todo momento, ao cavalete (Figura 50), conforme outros pedagogos indicam, entre eles, os anteriormente estudados, Suzuki (2005) e Rolland (2007). Se, por acaso, o instrumento

estiver mais fechado em relação ao corpo, o arco e o braço direito deveriam ficar mais retraídos, o que poderia impossibilitar encontrar sua posição de repouso e toda a musculatura que o sustenta se manteria em tensão, prejudicando, assim, todos os movimentos (RISI, 2005).

Assim como Rolland e Suzuki defendem, antes de introduzir as atividades do violino juntamente com o arco, é preciso procurar desenvolver um senso rítmico no aluno. O arco pode se tornar um elemento de distração neste momento, pois as habilidades com a ferramenta ainda não estão plenamente desenvolvidas. Para criar este senso rítmico mínimo, Risi recomenda executar os movimentos com *pizzicato* na corda Sol. Ao chegar à postura ilustrada na Figura 47, o aluno já terá a possibilidade de tocar este *pizzicato* e, junto com o professor, executar os primeiros duos. Inclusive, estas tarefas podem ser feitas durante a primeira aula (Figura 51). Dessa forma, o aluno ganhará confiança progressivamente e se sentirá motivado para futuros desafios.

Figura 51 – Primeira música

Moderato (♩ = 108)
(siempre pizzicato)

J. Risi

Fonte: Risi (2013a, p. 8).

3.4.2 *Empunhadura do arco*

Risi (2005) afirma que um dos principais erros no início do ensino do violino, ou qualquer instrumento de cordas friccionadas, é o de se tentar fazer com que o aluno toque uma nota longa, exigindo o uso de todo o arco. Deve-se lembrar que muitos métodos antigos de ensino incentivam, logo nas suas primeiras páginas de seus manuais, o trabalho com notas longas, de uma duração de um compasso de 4/4. Esta abordagem, por exemplo, foi utilizada

por Nicolas Laoureux (1863-1945)⁴⁰. Deslizar o arco durante uma nota longa é tarefa desafiadora, podendo exigir algumas semanas ou até meses para que um aluno iniciante consiga desenvolver esta habilidade.

Na fase inicial, analogamente a Suzuki (2008), Risi (2005) recomenda a empunhadura *cromagnon* (Figura 52 e Figura 53), por ser mais facilmente realizada por qualquer pessoa em uma aula, pois é uma forma ainda bastante primitiva. Esta empunhadura de arco será utilizada durante um breve tempo até que o aprendiz consiga adquirir as habilidades da empunhadura final. Ela consiste, basicamente, em segurar o arco como uma vara (Figura 52), com as crinas em direção à corda. Desta forma, o aluno já conseguirá tocar o violino com o arco na primeira aula. Poder emitir sons nesse início atende à expectativa tanto dos alunos quanto dos pais ou responsáveis.

Figura 52 – Empunhadura *cromagnon*



Fonte: Risi (2005, p. 54).

Figura 53 – *Cromagnon* no violino



Fonte: Risi (2005, p. 54).

É da natureza humana e podemos observá-lo em qualquer criança de qualquer cultura, segurar um objeto com a mão e, com ele, bater. E isto é o que fazemos (é claro, de forma bastante elaborada) ao fazer o *spiccato*. (RISI, 2005, p. 53, tradução nossa)⁴¹

Com essa observação, Risi (2005) introduz o início do movimento do *spiccato*, ensinado por meio da observação e imitação. Essa abordagem apresenta algumas vantagens. Primeiramente se deve buscar movimentos livres e vivos, rítmicos ou não, se aproximando do

⁴⁰ LAOUREUX, Nicolas. **Practical Method: Violin Method**. [S. l.]: G. Schirmer, 1986. v. 1.

⁴¹ No original: “Está en la naturaleza humana y podemos observarlo en cualquier niño de cualquier cultura, aferrar un objeto con la mano, y con él, golpear. Y esto es lo que hacemos (claro, en forma bastante más elaborada) al hacer un “spiccato”.”

livre brincar da criança e não ao engessamento de uma nota longa, como relatado anteriormente. A empunhadura *cromagnon* restringe o movimento dos dedos ou do pulso, forçando a liberação da articulação do ombro para realizar o movimento de *spiccato* (Figura 53). Do ombro, segundo Risi (2005), se originam todos os golpes de arcos que o aluno posteriormente utilizará. Com o ombro livre de tensões, o estudante conseguirá adquirir as habilidades desses golpes de arco com facilidade.

Com esta forma de empunhadura do arco, que elimina as preocupações de colocação dos dedos, o aprendiz vê-se livre para se dedicar ao desenvolvimento de um senso rítmico estável, conseguindo, em poucas semanas ou até em minutos, tocar duos com seu professor. Essa abordagem propõe adiar o aprendizado da empunhadura “correta” do arco, processo minucioso que depende dedicação e atenção e, de forma inovadora, insere movimentos como *spiccato*, que são normalmente introduzidos posteriormente em repertório mais avançado. Evidentemente, a empunhadura correta será ensinada, no entanto, é interessante apontar que, este primeiro contato com o arco motiva o aluno para as próximas tarefas e já incrementam as habilidades a serem desenvolvidas.

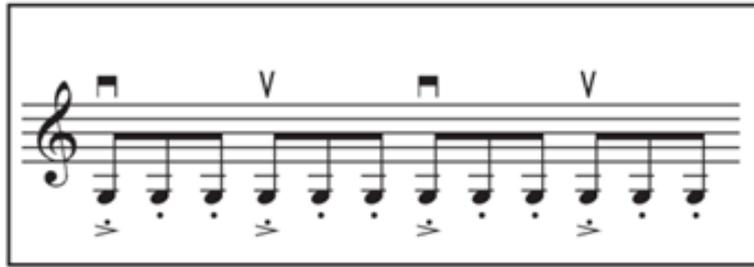
A seguir, são explicados alguns exemplos de realização de *spiccato* ao início, executados na região do talão, com movimento que se assemelha ao desenho de uma banana com mão direita⁴² (Figura 54). Também diferentes acentos devem ser apresentados logo em seguida, iniciando com arco para cima e, depois, pensado em ritmos ternários (Figura 55). Nessa abordagem, todos estes exemplos requerem acompanhamento que pode ser executada pelo professor.

Figura 54 – Acentos a cada duas notas

The figure shows a musical staff in treble clef with a sequence of eight notes. The first note has an active accent (♩) above it. The second note has a passive rebote (V) above it. The third note has an active accent (♩) above it. The fourth note has a passive rebote (V) above it. The fifth note has an active accent (♩) above it. The sixth note has a passive rebote (V) above it. The seventh note has an active accent (♩) above it. The eighth note has a passive rebote (V) above it. A legend to the right of the staff defines the symbols: ♩ = Acento (activo) and V = Rebote (pasivo).

Fonte: Risi (2005, p. 56).

⁴² Vale ressaltar que esta ideia é aqui utilizada metaforicamente apenas para fins didáticos.

Figura 55 – Acentos a cada três notas

Fonte: Risi (2005, p. 56).

O aprendizado desses duos com o professor auxilia na aquisição de um senso rítmico adequado e liberação da articulação do ombro. Após essa fase, Risi recomenda ensinar a empunhadura correta do arco, pois “[...] isto pode definir todo o futuro do violinista, deve-se fazer bem” (RISI, 2005, p. 60, tradução nossa).

Para se chegar à forma correta da mão, é preciso deixar o braço relaxado ao lado do corpo, de maneira que os dedos fiquem em repouso. Nessa posição, o polegar fica, geralmente, à frente dos outros dedos (Figura 56). Depois, deve-se levar a mão direita à barriga, flexionando o cotovelo. Nesta posição, é possível ver que o polegar fica naturalmente à frente do dedo indicador, já se assemelhando à sua colocação no arco (Figura 57).

Figura 56 – Mão direita em repouso

Fonte: Risi (2005, p. 60).

Figura 57 – Mão direita na barriga

Fonte: Risi (2005, p. 61).

Nas Figuras Figura 58, Figura 59 e Figura 60, pode-se observar os três pontos de contato que o arco terá na mão: a Figura 58 mostra o apoio no dedo indicador, o arco ficará

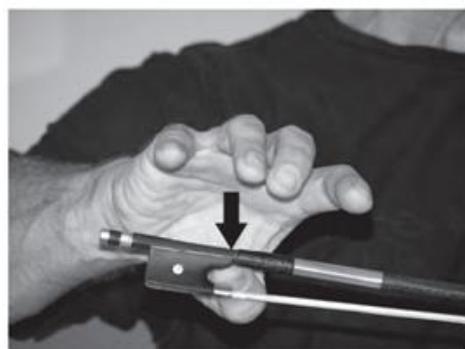
entre a primeira e segunda falange do dedo indicador; a Figura 59 apresenta onde o polegar estará posicionado, no espaço entre o talão do arco e o couro; e, por último, na Figura 60, o dedo mínimo fica posicionado sobre a baqueta do arco, levemente flexionado (RISI, 2005).

Figura 58 – Indicador no arco



Fonte: Risi (2005, p. 61).

Figura 59 – Polegar no arco



Fonte: Risi (2005, p. 61).

Figura 60 – Mínimo no arco



Fonte: Risi (2005, p. 61).

Figura 61 – Dedos no arco



Fonte: Risi (2005, p. 62).

Após localizar os três pontos de contato, os dedos médio e anelar se juntarão aos demais, como mostra a Figura 61, devendo manter a forma da mão da Figura 56, quando permanece completamente relaxada.

Risi recomenda que o aluno repita e imite o professor para automatizar este processo. O aprendizado é complementado com o procedimento: “O aluno deixará cair seu braço, depois apoiar o arco nos três pontos de apoio; depois, deverá girar o braço até apoiar o arco no ombro, muitas vezes, até que a mão adquira automaticamente a posição correta.” (RISI, 2005, p. 63, tradução nossa) (Figura 62).

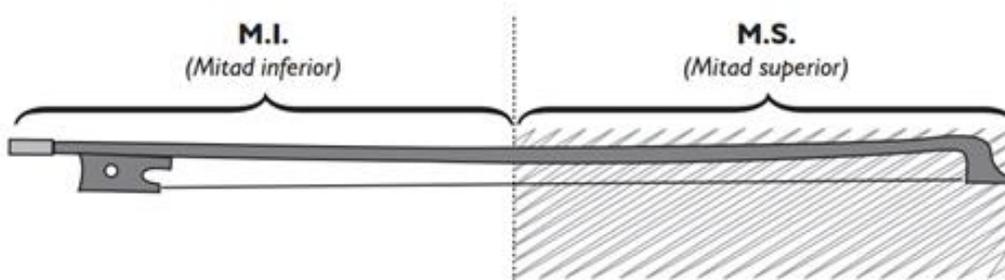
Figura 62 – Ponta do arco no ombro esquerdo



Fonte: Risi (2005, p. 63).

Desta forma, será iniciado o processo de deslizar o arco, flexionando o cotovelo. Nesta primeira etapa, é preciso priorizar o movimento para utilizar a parte superior do arco, desde a ponta até o meio do arco, assim, o aluno desenvolverá esta habilidade de deslizar o arco tendo como prioridade fundamental a qualidade do som. Risi destaca que é fundamental iniciar a movimentação do arco na corda somente na metade superior do arco (Figura 63), de forma que o cotovelo realize o movimento de fletir descrito acima. Este tipo de arcada é denominado *detaché*.

Figura 63 – Metade inferior e superior do arco



Fonte: Risi (2005, p. 121).

Segundo Risi (2005), nesta etapa, o professor deverá controlar 3 questões: (i) primeiramente o ombro não deve se retrair nem se levantar (Figura 64), mas, sim, permanecer baixo (Figura 65); (ii) o polegar não pode apertar e se curvar para dentro (Figura 66), necessitando manter a curvatura e a elasticidade (Figura 67); e, por último, (iii) o dedo mínimo

não deve estar esticado (Figura 68), é preciso que haja a manutenção da curvatura natural (Figura 69).

Figura 64 – Cotovelo direito errado



Fonte: Risi (2005, p. 64).

Figura 65 – Cotovelo direito correto



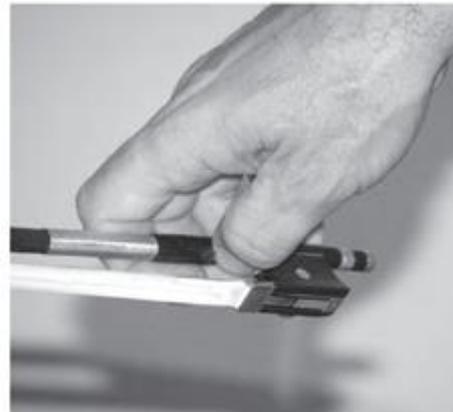
Fonte: Risi (2005, p. 64).

Figura 66 – Posição errada.



Fonte: Risi (2005, p. 64).

Figura 67 – Posição correta.



Fonte: Risi (2005, p. 64).

Figura 68 – Posição errada.



Fonte: Risi (2005, p. 65).

Figura 69 – Posição correta.



Fonte: Risi (2005, p. 65).

Para concluir o aprendizado de todas estas questões técnicas abordadas – *pizzicato*, *spiccato* e *detaché* –, Risi as reúne em um estudo, oferecendo um desafio para o aluno, como mostra a Figura 70.

Figura 70 – Diferentes golpes de arco

Fonte: Risi (2013a, p. 33).

3.5 Posição da mão esquerda

Risi afirma que, quando um objeto é segurado com os dedos, o polegar fica em oposição aos demais dedos. A força da pegada, seja um objeto leve ou pesado, se reparte equilibradamente entre todos os dedos. Desta forma, os dedos 1º, 2º, 3º e 4º convergem na direção do polegar (RISI, 2005), como mostra a Figura 71. Esta posição do polegar e do restante dos dedos será a base mecânica da posição da mão esquerda no violino.

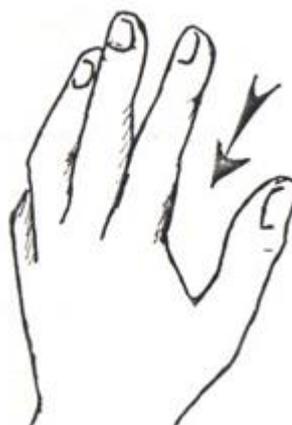
Figura 71 – Polegar na frente dos demais dedos



Fonte: Risi (2005, p. 104).

Risi chama a atenção para a posição em forma de "U" entre os dedos polegar e indicador, que deve resultar de uma mão relaxada ao lado do corpo (Figura 72).

Figura 72 – Letra U



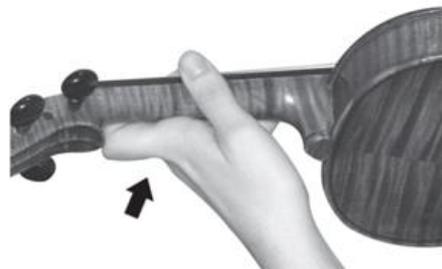
Fonte: Risi (2013b, p. 11).

Levantando-se a mão esquerda e levando-a na posição de tocar junto ao braço do violino, deve se chegar à forma desejada para segurar o braço do violino. Risi explica que a mão tem somente dois pontos de apoio: a base do dedo indicador alinhada à pestana do instrumento; e a falange distal do polegar, que ficará em oposição ao dedo indicador (Figura 73). Esta forma é idêntica à indicada por Rolland (2007)⁴³.

⁴³ Este tema, especificamente, foi abordado ao longo do terceiro capítulo desta pesquisa (A pedagogia de Paul Rolland).

Figura 73 – Apoio da mão esquerda

Fonte: Risi (2005, p. 106).

Figura 74 – Apoio errado

Fonte: Risi (2005, p. 105).

O espaçamento empregado entre a curva da forma de “U” da mão esquerda e o braço do violino pode variar, podendo permitir, de forma suave, a distância de um dedo aproximadamente. Risi enfatiza que esta variação no posicionamento deve ocorrer para atender os diferentes formatos e tamanhos da mão do aluno. A recomendação do pedagogo é que sempre se atente para evitar os seguintes erros: contração do polegar, eliminando a forma de “U”; o início do dedo (a articulação entre a mão e a primeira falange) não deve se posicionar abaixo do braço do violino, pois poderia provocar perda da mobilidade da mão (Figura 74); e, finalmente, procurar manter sempre o pulso reto e solto, da mesma forma que se encontraria quando posicionado em posição de relaxamento ao lado do corpo (RISI, 2005).

Risi descreve alguns exercícios para fixar esta habilidade. Com o violino posicionado no ombro e queixo apoiado sobre a queixeira, o aluno deve seguidamente deixar cair a mão esquerda ao lado do corpo, deixando o violino suspenso, segurado somente pelo queixo, e retornar a mão no braço do violino. O professor sempre deverá corrigir a posição do aluno até que o aprendiz automatize o movimento e se familiarize com a posição.

Risi também assinala mais um exercício para a mão esquerda, que busca desenvolver a sensação de apoio lateral do indicador contra o braço do instrumento e a sensação de oposição do polegar do restante dos dedos: o polegar fará força em direção à corda Sol, enquanto o indicador fará uma força contrária ao polegar, também em direção à corda Sol (Figura 73). O violino, então, girará, saindo de sua posição. Este exercício, repetido sem ajuda da mão direita, cria a sensação de apoio do indicador em oposição ao braço do instrumento e em oposição ao polegar (RISI, 2005).

3.6 Posicionamento dos dedos nas cordas (2º; 3º; 1º e 4º dedo)

Após ter desenvolvido as habilidades (apresentadas nas seções anteriores da presente pesquisa), Risi acredita que o aluno estará preparado para posicionar de forma correta os dedos no espelho do violino. O autor afirma que

A colocação correta da mão esquerda pode influenciar toda a carreira do futuro instrumentista: o futuro da sua afinação, sua mobilidade geral, suas mudanças de posição e o seu vibrato dependem de como se desenvolve esta etapa. Por isto da sua enorme importância. (RISI, 2005, p. 110, tradução nossa)⁴⁴

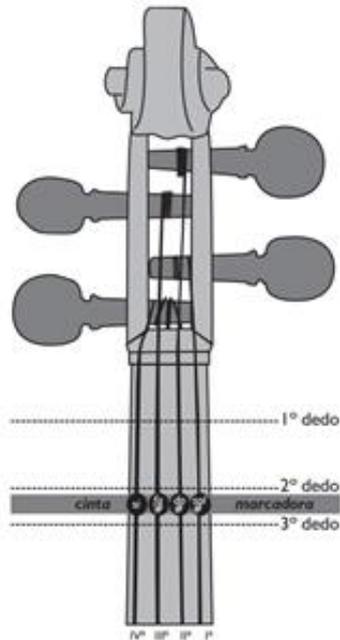
3.6.1 2º dedo

A razão de se começar o processo de posicionamento dos dedos pelo dedo médio, segundo Risi (2005), é que este é o que articula mais facilmente. Seguindo sua curva, os demais dedos encontram sua posição mais facilmente. O 2º dedo, por sua vez, equilibra toda a mão por estar no centro, além de proporcionar o dedilhado justo para se fazer um acorde maior, com um dedo apoiado e duas cordas soltas (Figura 76).

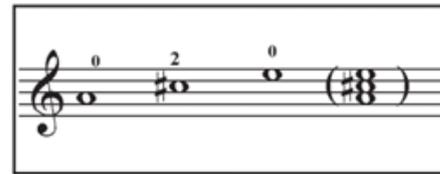
Uma vez definido o ângulo do instrumento em relação ao corpo e verificados os pontos de apoio da mão esquerda com o instrumento, como proposto nas etapas anteriores, insere-se, agora, o ponto de apoio do 2º dedo, encostado na corda do violino em sua ponta.

Na Figura 75, pode-se observar as notas resultantes da colocação do 2º dedo na corda de forma perpendicular a ela. Esse posicionamento gera na corda IV (corda Sol) a nota Si; na corda III (corda Ré), a nota Fá#; na corda II (corda Lá), a nota Dó#; e, por último, na corda I (Corda Mi), a nota Sol#.

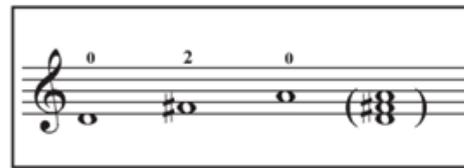
⁴⁴ No original: “La colocación correcta de la mano izquierda, puede influir en toda la carrera del futuro instrumentista: el futuro de su afinación, su movilidad general, sus cambios de posición o su vibrato, dependen de cómo se desarrolle esta etapa. Por eso su enorme importancia.”

Figura 75 – Fita no 2º dedo

Fonte: Risi (2005, p. 111).

Figura 76 – Acordes

Acorde de Lá Mayor



Acorde de Ré Mayor.

Fonte: Risi (2005, p. 111).

Apesar de Risi destacar que cada professor pode escolher a corda pela qual iniciará o processo, sugere-se começar pela corda Lá e Mi, devido à facilidade de se obter som. Estas cordas auxiliam no uso da tonalidade de Lá maior em uma oitava, empregando as notas resultantes do uso do 2º dedo, como explicado anteriormente. Risi também assinala a liberdade para que cada professor experimente colocar uma fita para marcar a posição, como aparece na Figura 75. No entanto, não recomenda o uso em excesso de muitas fitas para estimular a percepção auditiva do aluno. Portanto, se um professor optar por colocar uma fita no 2º dedo, é preciso retirá-la assim que o aluno tiver desenvolvido esta habilidade, pois, dessa forma, o aluno não ficará refém das marcas visuais, mas, sim, atento à afinação das notas.

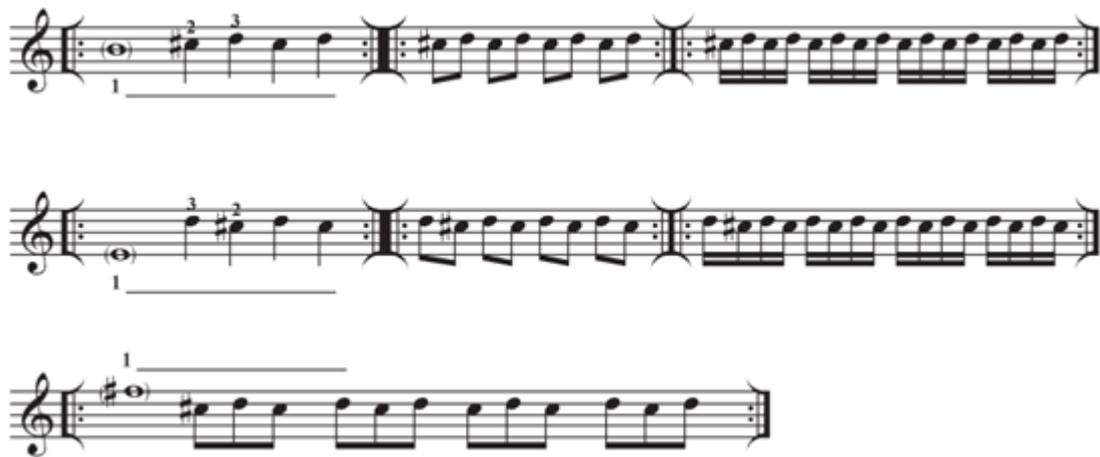
3.6.2 3º dedo

Após desenvolver a habilidade de segurar o violino nos três pontos com a mão esquerda – indicador (1º dedo), polegar e médio (2º dedo) – a colocação do anelar (3º dedo) se dá de forma simples, somente permitindo o 3º dedo “cair” sobre a corda, ao lado do 2º dedo, seguindo a mesma curvatura. Para tanto, é preciso trabalhar a articulação do 3º levantando-o o máximo possível e mantendo-o sempre na curvatura natural para se garantir uma clareza na produção das notas. Isto chama-se articulação.

Também é necessário manter a curvatura quando o dedo anelar (3º dedo) cair na corda. Risi assinala que deverão estar juntos os 2º e 3º dedos; porém, eles não devem ficar colados, é preciso que haja um espaço equivalente para encaixar uma folha de papel entre ambos os dedos (RISI, 2005).

Risi propõe estes exercícios com o objetivo de desenvolver a articulação do 3º dedo (Figura 77). A tarefa deverá ser realizada começando lentamente até chegar a uma velocidade, no metrônomo, de até 90 a semínima. Deve-se deixar apoiado o 1º dedo na corda, sem tirá-lo, como mostra a Figura 77.

Figura 77 – Articulação do 3º dedo



Fonte: Risi (2005, p. 116).

3.6.3 1º dedo

No início, recomenda-se trabalhar sem som e sem arco. Propõe-se manter o 1º dedo sem contato com a corda e os 2º e 3º dedos posicionados na corda vizinha (respectivamente nas notas Sol# e Lá da corda Mi). Desta maneira, a forma da mão se mantém estável no braço do violino e, com a ajuda do professor, o 1º dedo se movimenta em bloco. Assim, o aluno terá a sensação da correta movimentação do 1º dedo (RISI, 2005).

Alguns exercícios silenciosos para trabalhar o 1º dedo são mostrados na Figura 78, a seguir.

Figura 78 – Exercício silencioso do 1º dedo

Fonte: Risi (2005, p. 117).

Primeiramente, o professor movimentará o dedo do aprendiz para desenvolver o movimento correto. Com prática, o aluno conseguirá realizá-lo sozinho. Depois, recomenda-se transportar este exercício para as cordas vizinhas, sempre supervisionando o ganho de precisão rítmica, afinação e a curvatura do dedo.

Figura 79 – Mão alinhada (1)

Fonte: Risi (2005, p. 118).

Figura 80 – Mão alinhada (2)

Fonte: Risi (2005, p. 118).

Segundo Risi, o 1º dedo nunca deverá ficar esticado (Figura 81), pois, se assim o for, perde-se facilmente a forma da mão, questão esta importantíssima neste momento do aprendizado. Também deverá ser observado pelo professor que o punho da mão esquerda se mantenha reto e que a base do 1º dedo não fique oculta (Figura 82).

Figura 81 – Mão errada (1)

Fonte: Risi (2005, p. 118).

Figura 82 – Mão errada (2)

Fonte: Risi (2005, p. 118).

Risi insiste que a mão deve permanecer alinhada ao antebraço, independentemente da movimentação do 1º dedo (Figura 79 e Figura 80). Esta habilidade deve ser treinada a fim de que o indicador possa, gradualmente, ganhar independência, sem perigo de alterar a posição correta da mão (RISI, 2005).

3.6.4 4º dedo

Para começar com a preparação do 4º dedo, recomenda-se iniciar com a seguinte tarefa com o objetivo de ativá-lo gradualmente. Este exercício, realizado também por Paul Rolland no seu estudo e ativação do 4º dedo, consiste em tocar em *pizzicato* com o 4º dedo, indicado pelo símbolo de (+) na Figura 83. Quando houver a troca da corda Mi para a corda Sol, o aluno deverá girar ligeiramente o cotovelo esquerdo, a fim de alcançá-las com maior facilidade, para dentro do corpo, na corda Sol, e para fora, no caso contrário. Dessa forma, a mobilidade do ombro esquerdo é trabalhada (RISI, 2005).

Figura 83 – Preparação do 4º dedo

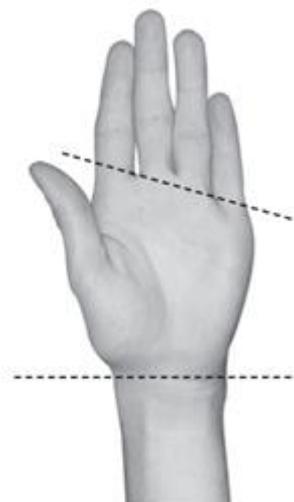


Fonte: Risi (2005, p. 119).

Risi (2005) aponta como errônea a ideia frequente de fraqueza e falta agilidade do 4º dedo. Segundo ele, o problema reside em seu comprimento, 1 centímetro menor do que o 3º dedo e 1,5 centímetro menor do que o 2º dedo. Esta desvantagem é acentuada pelo

posicionamento da base do 4º dedo, que é uma linha inclinada, convergente e não paralela à linha do punho, como mostra a Figura 84 (RISI, 2005).

Figura 84 – Linha inclinada



Fonte: Risi (2005, p. 157).

Figura 85 – Forma mais natural



Fonte: Risi (2005, p. 158).

Algumas escolas violinísticas tentam compensar esta limitação de comprimento com fortes alongamentos, o que, segundo Risi (2005), só traz péssimos resultados.

Considerando-se que a mão esquerda gira para sua posição violinística, os dedos 1º, 2º, 3º e 4º convergem para o polegar, o que é totalmente contrário à forma da mão de quem toca o piano, como mostra a Figura 85. Neste instrumento – ou até no violoncelo – a extensão do 4º dedo é mais natural.

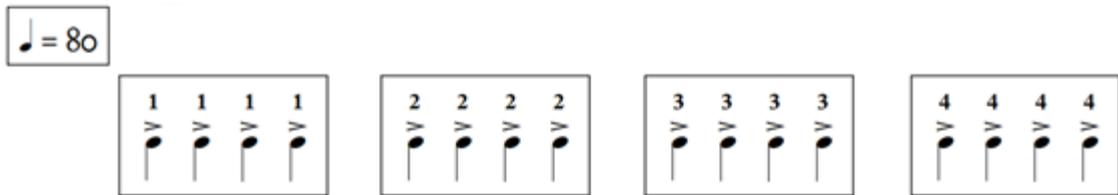
O autor chama a atenção também para o 4º dedo, que deverá cair na corda da mesma forma que o 2º dedo, nem esticado e tampouco demasiado curvo. Em seu material audiovisual, Risi apresenta exemplos utilizando o intervalo de um tom entre os 3º e 4º dedos, permitindo a comparação do 4º dedo na corda Lá com a corda Mi, solta. Contudo, em seu terceiro livro, ele afirma que é possível começar a usar o 4º dedo com um semitom entre o 3º dedo, com o objetivo de adquirir a força e as habilidades necessárias. Pode-se presumir que este exercício se refere ao início do trabalho com o *pizzicato* (Figura 83).

3.7 Exercícios silenciosos.

À semelhança de Rolland (2007), Risi destaca a importância de estudar também sem o instrumento, abordando aspectos rítmicos. O autor descreve alguns exercícios sobre a postura

da mão esquerda, como do 1º dedo, já citado anteriormente. Destaca ainda o exercício chamado “Solfejo de dedos”, que consiste em, sobre uma mesa, deixar a mão esquerda colocada como se fosse tocar um piano. Desta forma, com todos os dedos curvos, recomenda-se iniciar repetições de ritmos com os dedos (Figura 86).

Figura 86 – Exercícios silenciosos



Fonte: Risi (2013c, p. 31).

Este exercício desenvolve em cada dedo motricidade fina, controle rítmico e tônus muscular, o que gera “ataque” na corda de forma clara e precisa.

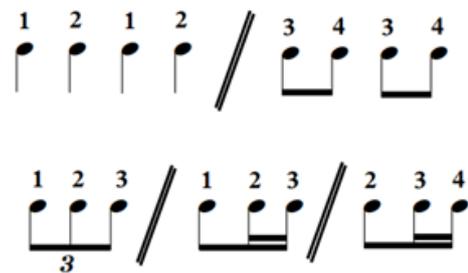
Finalizados os exercícios da Figura 87, Risi recomenda elaborá-los com outras figuras rítmicas (Figura 88).

Figura 87 – Exercícios rítmicos



Fonte: Risi (2013c, p. 31).

Figura 88 – Combinações de dedos



Fonte: Risi (2013c, p. 31).

Interessante notar, no exercício da Figura 87, o sinal de acento (>) que indica o movimento realizado com mais força do dedo sobre a mesa. Na Figura 88, se terá combinações

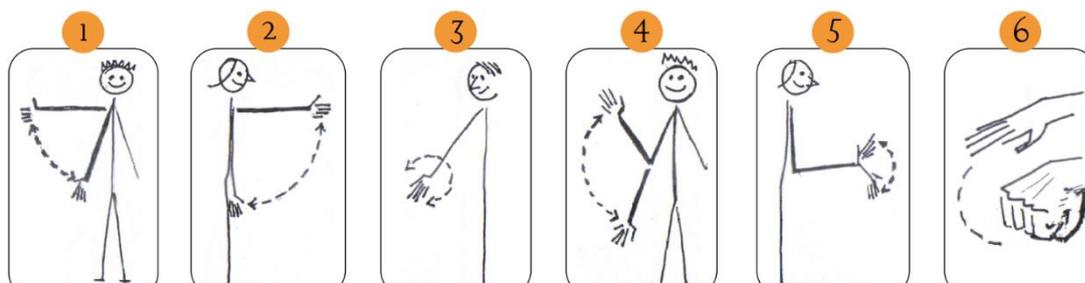
de dedos: primeiramente combinações de somente dois dedos; depois, combinações de três; e, por último, combinações de quatro dedos.

3.8 Exercícios silenciosos da mão e braço direito.

Para consolidar a empunhadura do arco e a movimentação deste, Risi sugere alguns exercícios para estabelecer esta habilidade no aluno.

O autor destaca os seis movimentos básicos⁴⁵ que se pode realizar com o braço, envolvendo desde o ombro até a ponta dos dedos (Figura 89). Todos os demais movimentos do braço são uma importante composição destes princípios (RISI, 2013c, p. 23, tradução nossa).

Figura 89 – Movimentos do braço

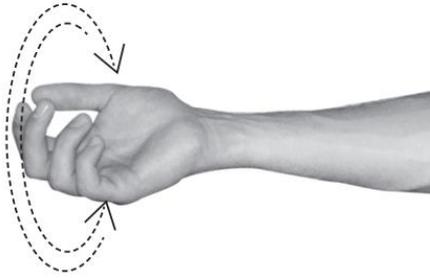


Fonte: Risi (2013c, p. 23).

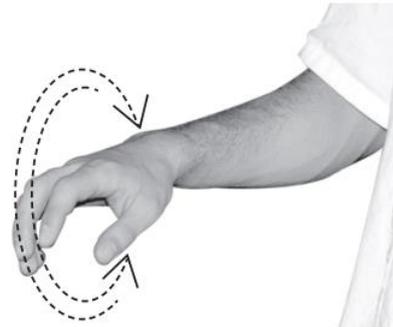
1. Braço lateral
2. Braço para a frente
3. Giro do antebraço
4. Abre e fecha o antebraço
5. Pulso sobe e desce
6. Dedos abrem e fecham

Inicialmente, o aluno sempre fará a movimentação de sua mão direita sem o arco, como mostram as Figuras Figura 90 e Figura 91. Durante o treino inicial do movimento de rotação do antebraço, o cotovelo deverá ser mantido flexionado. O giro deve ocorrer em ambos os sentidos, de pronação e de supinação. Pode-se treinar, por exemplo, com um acento realizado em um determinado sentido.

⁴⁵ Os seis movimentos básicos foram pensados primeiramente por Carl Flesch que transmitiu para Max Rostal quem transmitiu para Jorge Risi.

Figura 90 – Supinação

Fonte: Risi (2005, p. 70).

Figura 91 – Pronação

Fonte: Risi (2005, p. 70).

O mesmo exercício, antes feito sem arco, será então repetido com arco, com a empunhadura *cromagnon*. Somente depois ele será repetido com a empunhadura definitiva (Figura 92 e Figura 93). Este movimento será chamado na presente pesquisa de “limpa-para-brisas”.

Figura 92 – Limpa-para-brisas (1)

Fonte: Risi (2005, p. 70).

Figura 93 – Limpa-para-brisas (2)

Fonte: Risi (2005, p. 70).

Outro exercício silencioso consiste em posicionar a ponta do arco no ombro direito. A mão direita, junto com cotovelo, sobe e desce, fazendo a extensão total das cordas Sol e Mi (Figura 94). Para garantir que o arco que não escorregue, pode-se segurar sua ponta com a mão esquerda (Figura 95).

Figura 94 – Elevação do cotovelo

Fonte: Risi (2005, p. 71).

Figura 95 – Sustentação da ponta

Fonte: Risi (2005, p. 71).

Após essa etapa, pode-se incluir movimentos de *detaché*, primeiramente sem arco e, depois, com arco, realizando o movimento na altura de cada corda.

Além da movimentação do ombro e cotovelo, também pode-se fazer uma movimentação do pulso em toda sua amplitude, sem que os dedos mudem de posição (Figura 96 e Figura 97).

Figura 96 – Movimentação do pulso (1)

Fonte: Risi (2005, p. 72).

Figura 97 – Movimentação do pulso (2)

Fonte: Risi (2005, p. 72).

Todos esses movimentos são simples e devem ser realizados diariamente pelo aluno antes de tocar com violino e arco simultaneamente (RISI, 2005).

3.9 Utilização de espaleiras, queixeiros e outros acessórios

Risi cita a grande variedade de espaleiras encontradas no mercado atual. Elas se diferenciam em formatos e tamanhos e podem auxiliar, de forma substancial, os jovens aprendizes. Risi destaca que não podemos esperar que a mesma espaleira sirva a uma aluna entre 8 e 10 anos, bem como a um aluno de 15 anos, com seus 75 kg. Cada professor, observando o aluno, deve recomendar uma espaleira adequada à sua fisionomia.

A discussão acerca de se utilizar a espaleira ou não é ampla e precisa de algumas considerações. Risi (2005) relata que há professores adeptos a estes artefatos “ortopédicos” e outros que passam longe deles, alegando inúmeras questões de postura.

Primeiramente, pode-se pensar que a queixeira é também um artefato ortopédico, assim como a espaleira; contudo, a queixeira somente passou a ser utilizada após sua invenção por Spohr. A partir da necessidade de se manter o violino na horizontal, pela evolução do repertório, ela foi adotada. Desta forma, o instrumento pôde ficar na horizontal, deixando de ser segurado pela mão esquerda e passando a ser sustentado principalmente com a mandíbula e clavícula esquerda, segundo Risi.

Risi (2005) recomenda a utilização da queixeira lateral (Figura 98), que pode ser regulada facilmente para cada aluno. As centrais têm um arco por onde passa o estandarte do instrumento e não possuem margem de regulagem. A utilização da queixeira do lado esquerdo favorece a postura geral do violino e ajuda no ângulo do violino com o braço direito (RISI, 2005).

Figura 98 – Queixeira recomendada



Fonte: Risi (2005, p. 59).

Com relação à espaleira, Risi recomenda que não seja utilizada no início do aprendizado. O ideal é que ela seja incluída mais adiante, quando o estudante já tiver desenvolvido a habilidade de segurar o violino corretamente⁴⁶.

Ao longo do presente capítulo se expôs um panorama geral da pedagogia e filosofia de Risi, bem como das questões técnicas desenvolvidas pelo pedagogo durante sua trajetória. À semelhança de Rolland (2008), Risi (2005) ilustrou seus conceitos fundamentais em pequenos vídeos em DVD (publicados em 2005), nos quais detalha as particularidades do processo de ensino.

É válido destacar a importância que Risi atribui ao equilíbrio corporal, à maneira pela qual se relaciona com o aluno, ao brincar, ao imitar e à invenção, temas significativos para esta dissertação.

⁴⁶ Conforme já mencionado na seção 3.4.1 da presente pesquisa.

4 COMPARATIVO ENTRE OS MÉTODOS DE SUZUKI (2007), ROLLAND (2007) E RISI (2005)

4.1 Equilíbrio corporal

A presente pesquisa busca apresentar a percepção do autor enquanto professor de violino. Tendo isso em vista, fica nítido, ao longo da experiência em sala de aula, que o foco dos estudantes em obter resultados imediatos como, por exemplo, em concurso, exame de final de ano ou recital de formatura, extrapola o interesse do próprio aluno em seu desenvolvimento com o instrumento.

São estes pequenos objetivos – imediatos – que acabam fazendo com que instrumentistas, jovens estudantes ou mesmo profissionais já adultos, se esqueçam da essência da música ou, ainda, a razão pela qual começaram a estudar o instrumento, perdendo de vista, por consequência, a paixão de tocar, a beleza de fazer música em liberdade e sem julgamentos. Aqui, entra um fator importantíssimo: encontrar o equilíbrio corporal, pois, sem ele, nada disto ocorre. Apesar de fundamental para se conquistar resultados e desenvolver a fluência e afinidade com o instrumento e a música, esta percepção corporal não é facilmente reconhecida, ou seja, não se lhe dá a importância devida.

O equilíbrio corporal é um dos temas centrais no estudo correto do instrumento. O violino ou a viola, por exemplo, requerem um perfeito e total equilíbrio corporal a fim de se poder desenvolver com liberdade as habilidades com o instrumento.

Como bem sinaliza Dominique Hoppenot (2002)⁴⁷, o violino não possui nenhum ponto de apoio no chão, diferentemente do cello e do piano, por exemplo. Estes também demandam equilíbrio; contudo, qualquer desequilíbrio com o violino repercute grave e diretamente em sua execução, uma vez que seu centro de gravidade é mais alto e se localiza na parte superior do corpo de quem o toca; enquanto o piano e cello ficam, quando tocados, na parte inferior ou mais próximos ao chão, o que facilita o fluir de forças na direção imediata do instrumento. Além disso, não se deve esquecer que a mesma mão esquerda que “segura” o violino é também a encarregada de não apenas fazer vibrato em todas as notas, como também mudar de posição e realizar todas as acrobacias necessárias na execução (HOPPENOT, 2002).

Surge, então, a partir disso, a necessidade de fazer de modo claro e certo o início do processo de ensino de violino. A falta de equilíbrio corporal pode, não raro, provocar acidentes graves com o músico – independentemente de seu tempo de experiência. Tendo isso em vista,

⁴⁷ HOPPENOT, Dominique. **El violín interior**. Madrid: Real Musical, 2002.

é urgente a tomada de uma posição a fim de remediar situações como esta. Decorre, pois, daí o cerne desta pesquisa.

Se esses fatores forem levados em consideração desde cedo, a possibilidade de, cada vez mais, músicos excelentes se desenvolverem é maior. Esta frase pode ficar bonita no papel, razão por que alguns projetos sociais a utilizam como seu *slogan*, mas o importante é que ela, de fato, aconteça. Um correto estabelecimento das bases do equilíbrio e da confiança inalteráveis do aluno, é parte preciosa de um trabalho com os jovens aprendizes.

Para construirmos este equilíbrio corporal é necessário, antes de desenvolver qualquer outra etapa, ter uma consciência corporal inicial. Deve-se, para tanto, harmonizar o corpo, pois ele será o instrumento maior responsável por fazer com que o músico toque da melhor forma possível o violino.

Contudo, é primordial que fique claro que o violino ou a viola não são tocados com a ponta dos dedos, mas, sim, com todo o corpo. Daí a necessidade de harmonizá-lo e deixá-lo apto para o ato de tocar. Estabelecendo uma analogia, os esportistas, por exemplo, possuem, de certa forma, esta habilidade, pois usam o corpo de maneira consciente e adequada à sua função. A mesma consciência se aplica a ciclistas, pois precisam ter um bom equilíbrio corporal por conta das horas que passam sobre a bicicleta. Para isto, utilizam a tecnologia de câmeras e sensores para fazer a chamada *bike fitting*, um serviço que consiste em deixar o corpo do atleta e sua bicicleta numa perfeita harmonia por meio da análise em período real de algumas variáveis como ângulos máximos e mínimos em diferentes regiões do corpo.

Inúmeras variáveis são levadas em consideração, como, por exemplo, comprimento das pernas, altura do cavalo, amplitude de movimentos do corpo inteiro, flexibilidade, entre outros elementos. Tudo isto para que o corpo do ciclista fique perfeitamente harmonizado à bicicleta. Um profissional em biomecânica é encarregado de aplicar seus estudos na *bike fitting*. Esta tecnologia é também utilizada na corrida e em outros esportes de alto rendimento.

Diante disso, as perguntas que se colocam é: por que não fazer o mesmo com os instrumentistas e seu instrumento? É possível encontrar o casamento perfeito entre corpo e violino? O esporte pode apresentar uma resposta para a busca do posicionamento correto entre o instrumentista e seu instrumento musical? A presente pesquisa defende que, sim, é possível encontrar o equilíbrio entre aquele que executa uma tarefa que requer equilíbrio corporal e seu instrumento, seja ele musical ou uma bicicleta.

Novamente, vale retomar os pequenos objetivos referidos anteriormente que passam, por vezes, à frente das metas maiores. Esta ordem de importância não pode ser abalada, mesmo

que a contrapartida seja um desenvolvimento mais lento. O importante é construir uma base sólida que impeça futuros desconfortos e lesões provocadas pela falta de consciência corporal.

Hoppenot (2002) traz um conceito de equilíbrio corporal para a estabilidade do violino. A autora faz uma diferenciação importante entre os conceitos de equilíbrio e posição. Segundo Hoppenot, usando definições de Littré (apud Hoppenot, 2002, p. 28), lexicólogo e filósofo francês, o uso do termo “equilíbrio” é preferível à posição,

(...) prefiro o termo equilíbrio ao que chamamos de posição ou postura, porque este último é muitas vezes mal utilizado e se presta a confusões. Se fala sobre uma posição boa ou má baseada em critérios externos, mais ou menos estéticos, em qualquer dos casos, subjetivos. O equilíbrio, por sua vez, é o estado do corpo em repouso, submetido a forças iguais e contrárias, segundo a definição de Littré. Dito estado, onde a agitação, a tensão e o nervosismo estão ausentes, poucas vezes é o resultado da casualidade, mas bem o fruto do conhecimento profundo das leis que governam o corpo. A verdadeira colocação é uma infraestrutura que só percebem de um modo claro aqueles observadores experientes que sabem interpretar seus traços. Diga-se de passagem, que isto explica o porquê do fato de observar os grandes maestros não nos ajuda a tocar melhor o violino. Pode-se salientar: “levante o cotovelo, mantenha o pulso reto, a cabeça inclinada”, e experimente fazer o mesmo; não será mais que uma observação superficial. O que importa é o equilíbrio global do corpo, é a sensação geral vivida interiormente e não um gesto ou um detalhe isolado, observados exteriormente. (HOPPENOT, 2002, p. 28-29, tradução nossa)⁴⁸

Ao abordar sobre as competências do instrumentista, Hoppenot (2002, p. 20, tradução nossa) afirma que

tanto o violinista quanto o violista devem reunir em si o equilíbrio corporal de um dançarino com a competência e a atenção de um artesão, a precisão no gesto do pintor, a memória e a presença do ator, a inteligência do leitor e a visão interior do poeta.⁴⁹

⁴⁸ No original: *El término equilibrio lo prefiero a lo que llamamos posición, porque este último suele emplearse mal y se presta a confusiones. se dice que una posición es buena o es mala con arreglo a criterios externos, más o menos estéticos, en cualquier caso subjetivos. El equilibrio, en cambio, es el estado de un cuerpo en reposo, sometido a fuerzas iguales y contrarias, según la definición del Littré. Dicho estado, del que están ausentes la agitación, la tensión y el nerviosismo, pocas veces es el resultado de una casualidad, si no el fruto de un conocimiento profundo de las leyes que gobiernan el cuerpo. La verdadera colocación es una infraestructura que sólo perciben de un modo claro aquellos observadores avezados que saben interpretar sus trazos. Digamos de paso que esto explica por qué el hecho de observar a los más grandes maestros no suele ayudarnos a tocar mejor el violín. Podemos puntualizar: “levanta el codo, mantén la muñeca recta, la cabeza inclinada”, y probar de hacer lo mismo; no será más que una observación superficial. Lo que importa es el equilibrio global del cuerpo, es la sensación general vivida interiormente y no un gesto o un detalle aislado, observados exteriormente.*

⁴⁹ No original: *El violinista aúna el equilibrio corporal de un bailarín con la competencia y la atención del artesano, la precisión en el gesto del pintor, la memoria y la presencia del actor, la inteligencia del lector y la visión interior del poeta.*

Para Suzuki (2008), não há uma preocupação evidente e específica neste contexto de equilíbrio corporal. O princípio norteador de seu método de ensino foi a sua descoberta referente à língua materna, como trabalho no primeiro capítulo da presente pesquisa. Assim, toda criança aprende ouvindo e imitando. Quanto melhor a referência da criança, melhor será o aprendizado. Se o aprendiz dispõe de um professor com uma boa postura e um equilíbrio corporal adequado, isto será transmitido para a criança sem necessidade de insistir por meio de palavras; bastará o exemplo para que possa haver imitação e repetição por parte da criança a fim de internalizar a habilidade.

No método de Suzuki (2007), não há indícios de uma preocupação com o equilíbrio corporal. Segundo Hoppenot (2002), não se pode criar uma consciência corporal no aluno apenas pela imitação. Por isso, muitos professores adeptos ao Método Suzuki se baseiam em outros autores para pensar e refletir sobre um equilíbrio corporal.

A abordagem de Rolland (2007), por sua vez, está estruturada no papel que os movimentos desempenham no desenvolvimento de habilidades dos instrumentistas. Diferentemente dos professores que o antecederam, Rolland afirma que uma produção sonora adequada e livre de tensões é fruto de movimentos do corpo todo. Rolland (2007) cita um dos mais célebres professores de violino do século XIX, Carl Flesch, um dos pioneiros em pensar sobre um equilíbrio corporal.

Alguns dos mais importantes obstáculos do corpo, que impedem a correta execução musical, são causados por movimentos excessivos, incorretos ou falta de movimentos rítmicos [...]. Sua importância reside no fato de que o emprego incorreto dos movimentos corporais influencia de maneira desfavorável a técnica, bem como afeta a capacidade de expressão musical. (FLESCH, 1930, p. 92, tradução nossa)⁵⁰

Graças a professores como Rolland, muito já se progrediu neste assunto. No Brasil, contudo, ainda existe grande desigualdade no ensino, seja ele individual ou coletivo. Justamente por isso, o objetivo desta pesquisa está centrado no ensino coletivo do violino.

Risi (2005), um dos autores que embasam o presente trabalho, destaca que o professor deve enfatizar e ter conhecimento de que o violino se toca com o corpo todo e não somente com as mãos. Ele desenvolve métodos e práticas que induzem à consciência do corpo como um todo, abarcando, inclusive, a consciência de um estado psicológico equilibrado.

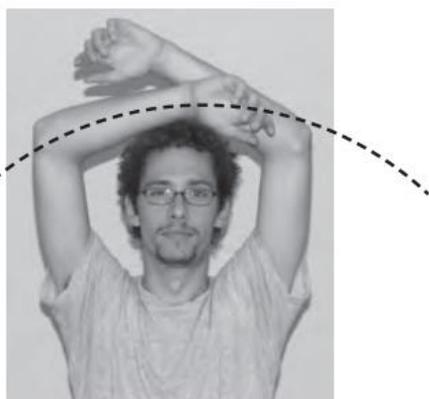
⁵⁰ No original: *We now come to the most important of bodily hindrances, to the excessive, incorrect or entirely missing rhythmic movements of the body...Their importance is due to the fact that their incorrect employ influences, not so much technique, but the still more important capacity for expression, in an unfavorable manner.*

Algumas dessas questões são abordadas nos DVDs do método de Risi⁵¹, em que Risi analisa a movimentação de diferentes animais caminhando ou correndo. Risi observa, por exemplo, que o movimento do rabo de um felino é uma resposta do movimento do seu corpo, e que o pelicano ou a galinha, ao caminharem, oscilam o pescoço no sentido contrário ao passo. É isto o que Risi denomina de movimentos compensatórios.

No caso do violinista, esses movimentos compensatórios podem ser observados, por exemplo, quando se realiza a arcada *detaché* e o quadril se mexe sutilmente. Deve-se destacar que uma postura sem equilíbrio corporal, completamente tensionada, resultará em um movimento compensatório bloqueado.

Alguns exercícios lúdicos para equilíbrio dos braços, voltados às crianças, são apresentados detalhadamente no quinto DVD do método de Risi. Despertando a imaginação, o autor propõe que as atividades permitam que o próprio aluno encontre seu equilíbrio (Figura 99 e Figura 100).

Figura 99 – Movimentação dos braços (1)



Fonte: Risi (2005, p. 255).

Figura 100 – Movimentação dos braços (2)



Fonte: Risi (2005, p. 255).

Hoppenot (2002) também apresenta a importância de se manter um eixo reto da cabeça aos pés, região esta de onde parte o equilíbrio. São os pés que carregam e movimentam o corpo, não o contrário; e é sobre eles que o corpo repousa. A propósito, no que diz respeito ao repouso, é importante que eles estejam em contato com o chão em sua totalidade, dos calcanhares até a ponta. Ambos os pés devem ficar separados o suficiente para deixar o corpo balanceado.

A ideia de posicionar os pés em forma de “V” é um consenso entre Suzuki (2007), Rolland (2007) e Risi (2005). Suzuki, contudo, não entra em detalhes sobre este ponto; já

⁵¹ DVDs que compõem o método *El otro violín*, de Jorge Risi (disponível em: <https://jorgerisi.com/el-otro-violin/>).

Rolland demonstra preocupação com o equilíbrio corporal, a liberdade de movimentos e corpo relaxado e não-estático. Risi também se refere ao princípio de mobilidade (2005; 2013c).

Em resumo, as pernas devem ficar bem relaxadas e com mobilidade, pois são o elo entre pés e tronco. Os joelhos, por seu turno, devem ficar levemente flexionados e rotacionados para o exterior, possibilitando uma maior abertura do tórax e dos ombros. O mínimo enrijecimento das pernas prejudica o som, pois afeta sobremaneira a parte superior do corpo. Vale lembrar que o encontro das partes inferior e superior do corpo é intermediado pela pelve, responsável por deixá-las em sintonia (HOPPENOT, 2002).

As técnicas de postura propostas por Alexander⁵² e Feldenkrais⁵³ ao longo dos anos de pesquisa, por exemplo, trabalham o equilíbrio corporal. Segundo os autores, deve-se imaginar a posição como se um fio passasse da cabeça até o cóccix, formando uma linha vertical. Este fio passaria pelas omoplatas, na altura do cinturão escapulário, vértebras dorsais, pélvis, vértebras lombares, vértebras sacras e nuca.

É recomendado alongar a parte posterior do pescoço, a região cervical, origem de muitas dores de cabeça. A técnica de Alexander busca liberar a tensão nesta região, evitando, assim, sobrecargas no pescoço⁵⁴. Também é indicado que o queixo fique para baixo e para trás com o objetivo de descomprimir a cervical.

Os braços têm sua origem muscular em toda a região posterior do corpo, logo, são unidos pela ramificação muscular na região das vértebras dorsais. Sua força é proveniente, principalmente, da região das costas. Os ombros, no meio do caminho, devem de ficar relaxados e em repouso a todo momento para que os braços permaneçam livres (HOPPENOT, 2002).

Em conclusão, é a partir do século XX que se começa a pensar no corpo inteiro como um grande instrumento, com o qual é possível produzir e executar música, praticar esportes e atuar no mundo. De encontro a esta ideia, foi também neste período que surgiram técnicas de consciência corporal.

Risi e Rolland compartilham desta consciência ao abordar movimentos com o corpo como uma unidade. Risi (2005) refere-se aos movimentos compensatórios dos animais e faz uma analogia entre eles e a forma correta de movimentar o corpo na hora de tocar. Por outro lado, Rolland (2007), após incluir questões da técnica de Alexander em seu método, passou a utilizar o corpo todo para a movimentação do instrumentista. O autor contempla, inclusive,

⁵² Frederick Matthias Alexander (1869-1955).

⁵³ Moshe Feldenkrais (1904-1984).

⁵⁴ Informação obtida em aulas particulares da Técnica de Alexander em Montevideu, Uruguai, com a professora da Universidade da República, Laura Baranzano, em 2012.

danças no momento de tocar; primeiro sem violino; em seguida, com o instrumento; depois, tocando em *pizzicato voador*, um grande gesto circular; e, finalmente, executando todo o processo com o arco, de modo a utilizar todo o corpo e transferindo o peso de um pé para o outro.

4.2 Posicionamento do violino

Os três pedagogos abordados neste trabalho (RISI, 2005; ROLLAND, 2007; SUZUKI, 2008) se referem ao posicionamento do violino como uma das atividades iniciais mais importantes. Desta etapa surgirão outras habilidades a serem desenvolvidas no futuro.

Para Suzuki (2005), o início do posicionamento do violino começa com a postura de descanso. Nela, o violino é posicionado entre o corpo e o braço direito, enquanto o arco é segurado pela mão direita. Os pés permanecem em “V”.

Para Rolland (2007), há alguns passos preparatórios a serem seguidos antes de se colocar o violino sob responsabilidade do aluno. Estas etapas, chamadas de exercícios silenciosos, foram apresentadas no segundo capítulo desta pesquisa.

Risi (2005), por sua vez, destaca que o instrumento deve ficar aberto em relação ao corpo a fim de que os braços preservem sua liberdade (Capítulo 3). O violino também deve ficar levemente inclinado para cima para que seja sustentado pela pinça formada entre o queixo e o ombro esquerdo. É válido ressaltar que manter o instrumento em uma posição fechada em relação ao corpo pode gerar tensão (RISI, 2005).

Figura 101 – Ângulo do violino (1)



Fonte: Captura de tela do videocurso ministrado por Rolland (2008).

Figura 102 – Ângulo do violino (2)



Fonte: Risi (2005, p. 95).

Figura 103 – Ângulo do violino (3)



Fonte: Suzuki (2007, p. 16).

No que diz respeito à postura de descanso, Risi (2005) é o único pedagogo que não tece comentários a respeito. O autor apenas diz que posição inicial deve ser relaxada, enquanto Suzuki (2007) e Rolland (2007) falam a respeito de uma posição de descanso inicial específica.

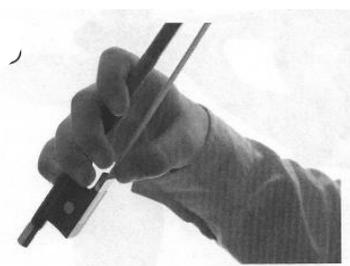
Risi difere de Suzuki e Rolland acerca do ângulo do instrumento, mais aberto para a esquerda e ligeiramente levantado (Figura 102), enquanto Rolland e Suzuki predicam um ângulo mais fechado (Figuras Figura 101 e Figura 103, respectivamente). Atualmente, vemos mais violinistas usando estes últimos posicionamentos do violino, pois demonstram ser mais orgânicos, uma vez que o braço direito fica próximo das cordas do violino e o corpo fica balanceado, no eixo do corpo. De acordo com a proposta de Risi (2005), o corpo pende para o lado esquerdo e deve ser compensado pelo posicionamento dos pés.

4.3 Empunhadura do arco

Os três autores diferem ligeiramente na abordagem inicial da empunhadura do arco para os principiantes. Comumente, os autores recomendam modificações no decorrer do desenvolvimento do aluno para uma forma mais especializada. Para Suzuki (2007), no entanto, os estudantes no início dos estudos devem posicionar o polegar por debaixo da crina (Figura 104).

Figura 104 – Empunhadura

(1)



Fonte: Suzuki (2007, p. 17).

Figura 105 – Empunhadura

(2)



Fonte: Risi (2005, p. 54).

Figura 106 – Empunhadura

(3)



Fonte: Captura de tela do videocurso ministrado por Rolland (2008).

Para Risi (2005), os principiantes seguram o arco com a palma da mão fechada, como se o “agarrassem”, o que autor chama de estilo *arco cromagnon* (Figura 105), com o intuito de

que a articulação do ombro seja liberada logo de início⁵⁵. Rolland (2008), por sua parte, utiliza o ponto de equilíbrio do arco para colocar a mão e inicia com o *pizzicato voador*. O ponto de equilíbrio do arco está localizado na região inferior, entre o meio e o talão (Figuras Figura 107 e Figura 108). Observa-se também que a aluna ajuda a sustentar com o dedo mínimo (Figura 106).

Figura 107 – Empunhadura (1)



Fonte: Captura de tela do videocurso ministrado por Rolland (2008).

Figura 108 – Empunhadura (2)



Fonte: Captura de tela do videocurso ministrado por Rolland (2008).

Neste ponto, há uma interessante discussão, nas quais todas estas empunhaduras de arcos têm seus fundamentos. Logo no início do trabalho de cada etapa do método, Suzuki se preocupa com a metade superior do arco. Neste caso é o antebraço que trabalha, a partir da articulação do cotovelo. Já Risi faz um exercício para desbloquear a articulação do ombro, que, segundo ele, é a geradora de todos os golpes de arcos. Por esta razão o autor introduz diretamente o *spicatto*, um golpe de arco dificilmente empregado no início do estudo do instrumento. Evidentemente esta etapa se trata de um momento inicial e breve para que o aluno perceba a articulação e, pouco depois, aprenda uma tomada de arco “convencional”. Rolland utiliza o ponto de equilíbrio do arco para a primeira tomada do arco, com o objetivo de facilitar seu manejo. A empunhadura final, para os três autores aqui abordados, será bastante semelhante.

4.4 Mão esquerda

Para Suzuki (2005), a afinação é resultante de um correto posicionamento dos dedos da mão esquerda no braço do violino e de um estudo de solfejo das melodias estudadas.

⁵⁵ Este tema foi amplamente discutido no quarto capítulo desta pesquisa.

Segundo o autor, a forma inicial da mão esquerda no violino é com os 2º e 3º dedos juntos. Por esta razão suas músicas iniciais são na tonalidade de Lá maior. O cotovelo é encarregado de ajustar a mão nas cordas. O 4º dedo entrará somente na música número 9 de seu primeiro livro.

Para Rolland (2007), a forma inicial é com os 2º, 3º e 4º dedos próximos, pois seria posição natural de repouso. A título de exemplo, basta ver como um bebê segura algo com suas mãos. Em geral, estes três dedos são mantidos juntos. Rolland propõe uma música específica que utiliza esta posição inicial. Depois desta canção, o autor introduz outra com distância de um tom entre o 3º e o 4º dedos.

Risi (2005), por seu turno, propõe que se inicie com o 2º dedo, pois ele é o pilar central da mão e propicia o correto posicionamento da mão esquerda. Em seguida, são acrescentados os 3º e 1º dedos e, somente em seu terceiro livro, é que se propõe o 4º dedo. Esta sequência é seguida pela facilidade em se colocar o 3º dedo ao lado do 2º dedo, uma vez que o 2º já está devidamente posicionado. Segundo Risi (2005), o 1º dedo, por ser mais forte, se acomoda em seu lugar sem grandes problemas. A tonalidade utilizada inicialmente é a de Ré Maior e logo passa para Lá Maior, a mesma utilizada por Suzuki (2007). O 4º dedo, por ter menos mobilidade, será introduzido após um pouco de prática (Figura 109). O preparo da afinação para o 4º dedo na corda Lá é feito com a corda Mi solta. Risi (2005) e Suzuki (2007) coincidem nesta forma de introdução do 4º dedo.

Figura 109 – Preparo do 4º dedo

The image displays three staves of musical notation for the preparation of the 4th finger. Each staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first staff shows a sequence of notes: G4 (finger 2), A4 (finger 3), B4 (finger 4), and C5 (finger 4). The second staff shows a sequence of notes: G4 (finger 2), A4 (finger 3), B4 (finger 4), and C5 (finger 4), with a double bar line and a repeat sign. The third staff shows a sequence of notes: G4 (finger 2), A4 (finger 3), B4 (finger 4), and C5 (finger 4), with a double bar line and a repeat sign. The notation includes fingerings (0, 1, 2, 3, 4) and plus signs (+) above the notes, indicating the starting position of the fingers.

Fonte: Risi (2005, p. 119).

4.5 Senso rítmico

Para Suzuki (2005), o senso rítmico será desenvolvido por meio da escuta, imitação e repetição das lições gravadas nos CDs e DVDs⁵⁶, que podem ser exercícios rítmicos ou musicais. As variações de *Brilha, brilha estrelinha*, por exemplo, são trabalhadas junto a frases como “laranjada doce”, “chocolate colorido” e outras⁵⁷, a depender da escolha do professor.

O senso rítmico, para Rolland (2007), é um dos temas centrais de sua abordagem. Antes de se tocar com o instrumento, o autor propõe uma série de atividades com ritmos marcantes, como caminhar na pulsação, fazendo movimentos amplos, balançando os braços, levantando os pés e batendo palmas para marcar a pulsação e, ao mesmo tempo, reger fazendo acentos. O *pizzicato voador* cria também uma consciência rítmica junto com as atividades circulares com o arco. Rolland também sugere fazer ritmos com base nos nomes dos alunos e utilizá-los para praticar *pizzicato*.

Risi aborda o ensino do ritmo mesclando as metodologias de Suzuki e Rolland. Oferece gravações das músicas para se ouvir, imitar e repetir, além de propor alguns exercícios prévios para desenvolver a habilidade rítmica. Por exemplo, a primeira das músicas a ser executada pelo aluno é um acompanhamento, na qual ele toca *pizzicato* com a mão direita, marcando a pulsação enquanto o professor realiza a melodia. Desta forma, na primeira aula, após ter posicionado o violino na posição desejada, o aluno é capaz de tocar sua primeira música junto com o professor.

Pode-se observar uma abordagem comum a todos estes pedagogos acerca da repetição na construção do senso rítmico, ainda que cada um adote caminhos diferentes.

Este comparativo teve como intuito proporcionar ao leitor uma assistência nos temas que esta dissertação tomou como objetivos. Todos estes temas, detalhados no decorrer deste capítulo, foram analisados para servir de aporte para o próximo capítulo, no qual será desenvolvida uma proposta pedagógica baseada nesta análise, bem como levando em conta a experiência do autor da presente pesquisa.

⁵⁶ Referência dos CDs e DVDs de Risi.

⁵⁷ Este tema será abordado em detalhes na seção 5.9 do próximo capítulo.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta uma proposta didática para aulas de violino coletivo, tomando como base as informações adquiridas em pesquisa sobre os autores estudados anteriormente, bem como a partir da própria experiência do autor desta dissertação. O intuito é oferecer uma referência como guia para jovens professores, que poderão conhecer, adaptar e aplicar as propostas de acordo com a realidade de suas turmas e levando em consideração o contexto em que está inserido.

5.1 Cuidados do instrumento

É de fundamental importância alertar quanto aos cuidados que se deve ter com o instrumento, como se preparar para tocá-lo e a maneira correta de tirá-lo e guardá-lo no estojo.

Isto posto, é aconselhável, antes de qualquer outra etapa, lavar as mãos e manter as unhas curtas para, então, começar a tocar. Pega-se o violino pelo braço, com cuidado, para tirá-lo do estojo. Depois, tira-se o arco e se tensiona a crina com o parafuso ou botão do arco. É essencial nunca deixar tensa demais a crina, Figura 110, devendo esta fazer com que a baqueta do arco fique sempre arqueada, como mostra a Figura 111.

Figura 110 – Tensão incorreta do arco



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Figura 111 – Tensão correta do arco



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Uma vez tensionado o arco, deve-se passar o breu⁵⁸. Quando a crina é nova, na primeira vez é necessário muito breu para poder promover o atrito entre a corda do violino e a crina do arco. Caso contrário, não se obterá quase nenhum som.

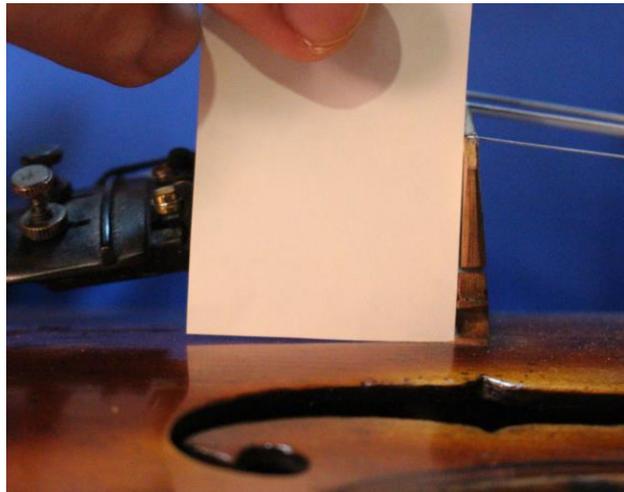
No momento de guardar o instrumento, após o estudo, atentar para não deixar o cavalete voltado para baixo no estojo. Para guardar o arco, deve-se afrouxar a tensão da crina pelo botão ou parafuso. Deve-se, ainda, limpar o violino para que não acumule breu na região do cavalete e na baqueta. Utilize, para isso, uma flanela.

Precisa-se cuidar ainda de outras questões importantes sobre o violino. São elas:

- Não lavar o violino. Por mais óbvio que seja, há relatos de esta atividade ter sido realizada, meramente por falta de informação.

Observar sempre se o cavalete está no lugar apropriado, com seus pés apoiados no tampo formando um ângulo de 90° (em relação com o tampo), como mostra a Figura 112.

Figura 112 – Ângulo do cavalete



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

- Não deixar o violino exposto ao Sol, pois suas peças podem rachar ou se descolar. Pelo mesmo motivo, não se deve manter o violino dentro do carro ou qualquer outro ambiente que possa aquecer o instrumento.
- Realizar manutenção preventiva periodicamente – pelo menos uma vez por semestre – com luthier⁵⁹.

⁵⁸ Acessório oriundo de manufatura de seiva de pinheiros utilizado na crina do violino.

⁵⁹ Profissional que fabrica e conserta instrumentos.

- Deixar em lugar arejado para não criar mofo e descolar pela umidade.

5.2 Filosofia da proposta pedagógica

A música realizada em grupo, como fenômeno coletivo, instiga o exercício de valores humanísticos e demanda de seus interlocutores o aprendizado do convívio em sociedade, fazendo-se necessário lidar com ideias musicais e opiniões diversas em um processo dialético enriquecedor. Ao se trabalhar com instrumentos de cordas, essencialmente melódicos, este aprendizado social é especialmente notado, em oposição aos instrumentos harmônicos, que têm na sua prática mais atividades individuais, como, por exemplo, o piano.

O ensino coletivo promove o intercâmbio de vivências e ideias entre alunos, estimula a cooperação, além de possuir valores transcendentais subjacentes. Ele é inerentemente uma ferramenta de transformação do jovem e do entorno familiar, inserindo-se nos campos social, educacional e cultural.

Frequentemente, o ensino coletivo de cordas no Brasil carece de uma proposta pedagógica estruturada. Isto posto, este trabalho visa sistematizar a prática coletiva do violino visando à sua implementação em qualquer contexto social a que se proponha executar a tarefa, pois parte-se do princípio de que todos podem desenvolver habilidades para tocar um instrumento musical.

Logo, esta pesquisa busca desmitificar o estudo, expondo uma metodologia de ensino fundamentada em importantes trabalhos de pedagogos. Objetiva-se, portanto, propiciar um correto desenvolvimento, munido de constância, empenho, valendo-se de estímulo social e currículo flexível. Soma-se a isso o trabalho com músicas tradicionais folclóricas como sugestão de trabalho, impingindo uma relação com a tradição tão cara aos tempos atuais, contudo, preservando-se as habilidades intrínsecas⁶⁰.

5.3 Ensino coletivo

Conforme mencionado na introdução, o ensino coletivo vem crescendo de forma acelerada nos últimos anos, tanto no Brasil como no resto do mundo, pois é uma proposta que visa manter o estudante comprometido socialmente com a música.

⁶⁰ É válido destacar que outras músicas podem ser escolhidas e, para embasar essa possibilidade, esta pesquisa tomou os pressupostos de Koellreutter (apud BRITO, 2011), que propõe o trabalho com um currículo de caráter flexível (BRITO, 2011).

Embora esta dissertação de mestrado não pretenda fazer um histórico de toda a evolução do ensino coletivo de cordas, objetiva-se, aqui, traçar diretrizes para auxiliar em sua implementação, por isso, mostra-se importante realizar um breve resgate do processo que se deu no seu surgimento.

O termo “ensino coletivo” remonta aos anos de 1890, especificamente nos Estados Unidos. Esta abordagem de ensino se deu inicialmente no âmbito dos corais religiosos, estabelecidos nas igrejas. Neste mesmo cenário, passou, pouco depois, a ser empregada também para instrumentos de cordas, constituindo, assim, uma atividade consideravelmente rentável para aqueles que a ofereciam.

Um dos primeiros professores a escrever e editar um método de ensino coletivo de cordas foi Lewis Benjamin (1851-1881), contudo essa prática caiu em desuso já no fim do século XIX por conta de duas razões: (i) a objeção de vários professores e administradores; (ii) e o surgimento de cursos de música de nível superior (YING, 2007).

As origens do ensino de cordas em escolas públicas dos EUA remetem diretamente ao *Maidstone Movement*, na Inglaterra. Esse grupo foi criado por T. Mee Pattison⁶¹ (1845-1936). As primeiras aulas foram conduzidas na *All Saint National School*, em 1897, na Inglaterra. Oferecia-se violinos e um método chamado *The Maidstone Violin Tutor* aos alunos. Os salários dos professores eram pagos diretamente pelos estudantes. Cerca de 12 a 20 estudantes compunham a aula extracurricular. Todas as turmas aprendiam as mesmas músicas, a fim de que pudessem compor uma grande orquestra. Este método foi usado nas escolas inglesas até ser descontinuado em 1939, com o início da Segunda Guerra Mundial (GÖKTÜRK, 2009).

Charles H. Farnsworth (1859-1947), professor de música na Universidade de Columbia, introduziu o *Maidstone Movement* aos professores de música dos EUA após assistir a aulas em Londres, em 1908. Ele descreveu essas aulas em um relatório numa conferência em Nova Iorque. Sua descrição teve forte impacto em Albert Mitchell (1850-1933), que, naquele momento, era o diretor assistente de música nas escolas públicas de Boston. Mitchell viajou, então, a Londres para observar as aulas. Ao retornar, ele fundou, em 1911, a primeira escola de música pública de ensino de violino, seguindo características similares às observadas em sua viagem à Inglaterra:

1. Classes compostas de, em média, 15 estudantes.
2. Partituras musicais aumentada.

⁶¹ Organista-mestre do coro em Warrington, Inglaterra.

3. Aulas acompanhadas por piano.
4. Utilização de marcações nos espelhos dos instrumentos para facilitar a afinação (GÖKTÜRK, 2009, p. 693, apud DEVERICH, 1987, p. 1-3, tradução nossa).⁶²

As escolas públicas de Boston foram as primeiras nos EUA a oferecer aulas de violino em seu currículo regular, em 1911, e Mitchell foi autor dos dois primeiros métodos de aulas de instrumentos de cordas nos EUA, em 1912 (GÖKTÜRK, 2009).

No Brasil, por sua vez, Heitor Villa-Lobos⁶³ (1887-1959) foi o impulsionador do canto orfeônico, uma forma de ensino coletivo baseado no canto coral. Dentro de seus objetivos, Villa-Lobos pretendia despertar o sentimento estético da população brasileira e a utilização da música como um instrumento para a formação cívica dos alunos (YING, 2007).

A quantidade de alunos por turma sugerida neste trabalho é de seis a oito, contudo este número é apenas uma indicação balizada pela logística em sala de aula. Inúmeros fatores podem influenciar nesta quantidade, apesar disso é importante nunca se perder de vista a necessidade de se conceder atenção individualizada para cada aluno em cada aula. Uma das riquezas do ensino coletivo é a possibilidade de se aprender observando e escutando os colegas que ocorre quando um aluno toca sozinho. No momento de se tocar novamente em conjunto, muito terá se progredido.

5.4 Equilíbrio corporal

Frequentemente, observa-se que inúmeros alunos devem recomeçar seus estudos por causa de fundamentos iniciais equivocados. O equilíbrio corporal, por exemplo, é um fator de extrema relevância neste aspecto e que, frequentemente, se fundamenta em pressupostos equivocados, pois, a depender do modo como é compreendido e aplicado pode conduzir o aluno a resultados diversos.

Ainda que os frutos decorrentes do correto equilíbrio corporal possam tardar em ser reconhecidos, a construção de fundamentos sólidos permite que o estudante alcance bons resultados a longo prazo, com uma boa integração entre instrumento e aluno.

⁶² No original: “1. There was an average of 15 students in each class, 2. Large visual charts were used, 3. Piano was used to provide harmonic accompaniment, and 4. Fingerboard markers were used to help develop accurate intonation.”

⁶³ Compositor e regente brasileiro.

Por outro lado, uma formação deficitária relacionada ao equilíbrio corporal pode, ainda que apresentando rápidos resultados iniciais, induzir a um mal-estar físico a longo prazo, prejudicando, assim, o progresso do aluno em etapas posteriores de aprendizagem.

Risi (2005) e Rolland (2007; 2008) referem-se amplamente a esta questão. Ambos, em seus respectivos trabalhos, discorrem sobre este assunto. Conforme abordado no terceiro capítulo desta pesquisa, Risi (2005) inicia o estudo com a separação dos movimentos principais, o que inicialmente pode causar entranhamento, mas este enfoque conscientiza os alunos, desde cedo, de certos movimentos para, posteriormente, ter uma percepção do corpo todo. Já Rolland (2008), se atenta ao trânsito do peso do aluno de um pé para o outro, com os joelhos levemente flexionados, em busca de englobar todo o corpo no ato de tocar desde o início do seu aprendizado. Esta ideia está baseada no conceito de *gestalt* e na Técnica de Alexander, ambas descritas no segundo capítulo da presente pesquisa.

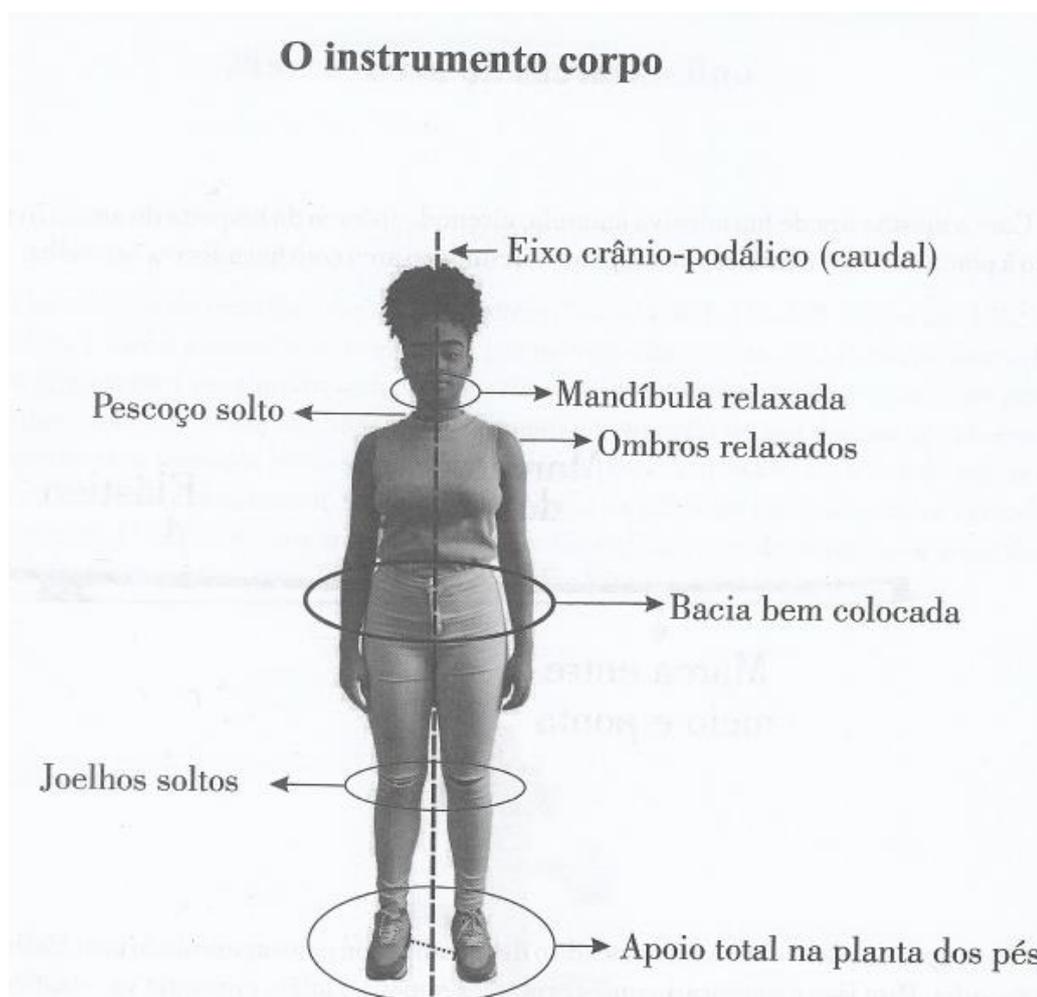
Rolland emprega o conceito de *gestalt* e o desenvolve como uma habilidade a ser aprendida. O pedagogo introduz um exemplo prático na forma de um exercício coletivo de imaginação, sugerindo aos alunos que se concentrem na imagem de um bosque. Cada indivíduo deve ser considerado como uma árvore que balança ao sabor do vento. A árvore não cairá, pois tem raízes fortes presas à terra, assim como os pés dos alunos estão firmes ao chão. Nesta atividade, o balanço de um pé para o outro ocorre de forma natural. O professor pode, inclusive, induzir o aluno a um pequeno desequilíbrio ao empurrá-lo levemente, representando o papel que o vento faria na árvore oscilante.

Em consonância com Risi (2005) e Rolland (2007), Paulo Bosisio (2020, p. 12), apoiado também na Técnica Alexander, chama este processo de “instrumento corpo afinado”:

É o que chamamos de instrumento corpo. Ele estará de pé, pescoço solto, ombros relaxados (não confundir com ombros caídos), bacia bem colocada, joelhos soltos, apoio total nas duas plantas dos pés, que estarão equidistantes (jamais um à frente do outro) e levemente apontando para fora. Atentar para a relação ereta, porém elegante e relaxada, da cabeça, pescoço e tronco. Pescoço e mandíbula soltos. Articulação entre o crânio e a 1ª vértebra cervical (atlas) bem liberada. É o que chamamos de instrumento corpo afinado. Essa descrição é inspirada na técnica corporal mundialmente chamada de Técnica Alexander, a qual, bem ensinada, cria método e reflexão em nossos movimentos.

Pode-se observar na Figura 113 o instrumento corpo descrita pelo pedagogo Bosisio (2020).

Figura 113 – O instrumento corpo (BOSISIO, 2020)

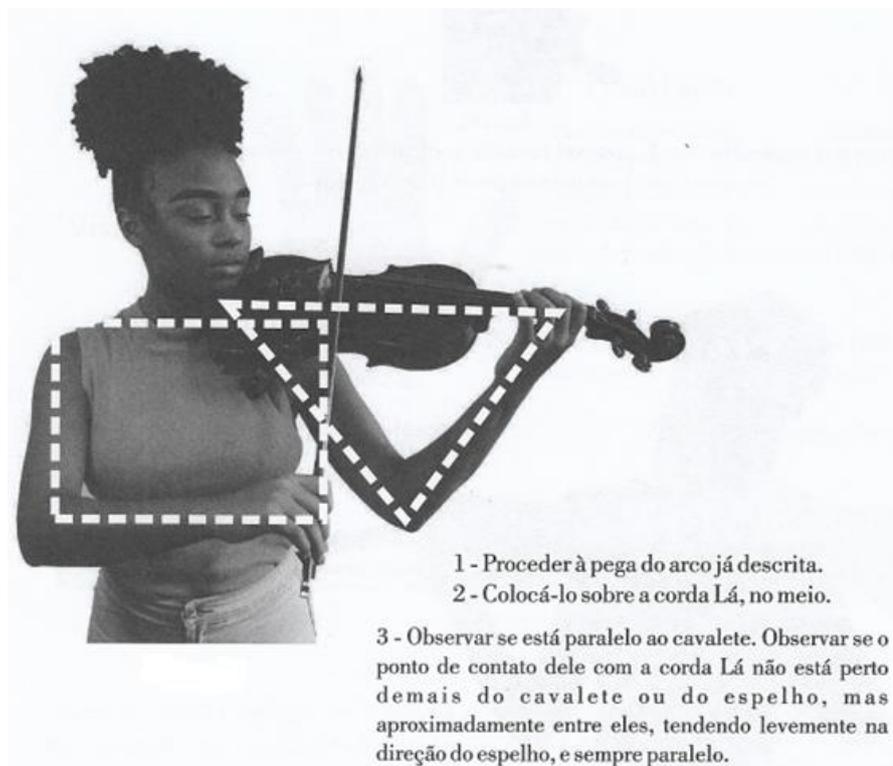


Fonte: Bosisio (2020, p. 12).

Uma abordagem pedagógica propõe falar metaforicamente para os alunos que existe um “fio de ouro”, o qual sai dos cabelos dos estudantes e percorre o corpo todo, trazendo essa posição perfeitamente alinhada, conforme descrita acima pelo professor Bosisio (2020).

Além desta ideia de equilíbrio corporal da Figura 113, vale destacar ainda a Figura 114, também de Bosisio (2020), que apresenta um quadrado sobre um triângulo. O quadrado é formado pelo arco, antebraço, braço e uma linha imaginária que parte do arco – na corda – até o ombro direito; e o triângulo, formado pelo antebraço esquerdo, braço esquerdo e uma linha imaginária que parte da mão esquerda até o ombro esquerdo (Bosisio, 2020).

É importante destacar que estes conceitos de quadrado e triângulo não são inéditos, porém, não foram mencionados nesta pesquisa e os pedagogos estudados também não abordam da mesma forma que Bosisio (2020). Todos os autores estudados falam sobre a forma do quadrado realizado com os membros do corpo e o violino, mas não mencionam o triângulo posicionado no braço esquerdo, cuja crença é de que seja para auxiliar os professores.

Figura 114 – Quadrado sobre triângulo (BOSISIO, 2020)

Fonte: Bosisio (2020, p. 16).

Conforme mencionado anteriormente, é de grande importância que o instrumento seja adaptado às características físicas do aluno, e não o contrário (capítulo 4.1). Logo, as informações trazidas acima referentes ao equilíbrio corporal são de extrema importância na adaptação do instrumento ao aluno, evitando-se tensões indesejadas. Conforme comentado no capítulo anterior, existem hoje tecnologias computacionais, de inteligência artificial, empregadas no ciclismo e capazes de adaptar a bicicleta ao ciclista, um processo chamado *bike fitting*. Aqui, nasce uma ideia de empregar este conceito ao violino. Claramente, existem violinos de tamanhos variados, e cabe ao professor encontrar o instrumento adequado para cada aluno. Também é de sua responsabilidade a escolha e regulagem da queixera e da espaleira, acompanhando por algumas semanas o processo de seus alunos neste correto “*violino fitting*”, em busca de um equilíbrio corporal ótimo.

5.5 Posicionamento do violino

Inicialmente, antes da tomada de arco, recomenda-se treinar a maneira adequada de se posicionar e sustentar o violino no corpo. Após adquirir e desenvolver um equilíbrio corporal adequado para tocar o violino, dá-se início à chamada “postura de descanso”. Nesta postura,

deve-se deixar ambos os pés alinhados ao violino, posicionado debaixo do braço, como se fosse um livro (Figura 115).

Esta posição de descanso é amplamente usada pelo método Suzuki (2007), como visto no primeiro capítulo da presente dissertação, e é benéfico para que alunos e professores tenham uma posição organizada prévia ao ato de tocar o violino. Isto pode ajudar em classes numerosas, compostas de 6 a 10 alunos, se transformando, inclusive, em um ritual que antecede à *performance*. Uma turma formada por vários estudantes, com variadas formas de segurar o violino e seguindo ideias individuais não ficará esteticamente atrativo e, evidentemente, pouco funcional.

Figura 115 – Posição de descanso



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Após se obter esta posição, separar ambos os pés na largura dos ombros e deixar ambos os joelhos levemente flexionados. Isto ajudará a ter uma melhor fluidez dos movimentos ao tocar, ou seja, um bom equilíbrio postural (Figura 116). Se os alunos deixarem os pés juntos e ambos os joelhos “travados”, não haverá equilíbrio e sofrerá, possivelmente, com a perda de controle dos movimentos nas mudanças de arco, por exemplo.

Figura 116 – Posição dos pés e joelhos

Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Para preparar o posicionamento do violino, se recomenda imaginar a seguinte situação: “imagine que se está em uma estação de trem. Recém desembarcado do vagão de passageiros, em um dia ligeiramente frio, você toma suas malas pelas alças, uma em cada mão (Figura 117). Seguindo o fluxo de transeuntes que caminham ansiosamente para chegar ao conforto de seus lares, você também parte em direção à saída da plataforma. No meio do caminho, porém, um mosquitinho resolve lhe importunar, pousando em seu queixo. As suas mãos estão ocupadas com a bagagem, caso contrário certamente você já o teria afugentado na tentativa de esmagá-lo. Não obstante, ele resolve explorar os entornos e começa a caminhar a passinhos curtos. Aquela sensação de desgosto dá a você uma tremenda necessidade de se coçar, porém deixar as malas no chão para liberar as mãos não é uma opção, pois o fluxo de pedestres não pode ser interrompido. Qual é a solução?”.

Nesse momento da estória, muitos alunos propõem coçar o queixo com o ombro, justamente a resposta desejada. Os alunos são então instruídos a coçar o queixo utilizando apenas o ombro esquerdo (Figura 118).

Figura 117 – Foto do aluno com as malas



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Figura 118 – Foto do aluno com as malas coçando o queixo



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Esse movimento do ombro e do queixo assemelha-se a uma pinça, podendo ser aproveitado, por exemplo, para sustentar um violino. Logo, todos os alunos experimentam esta proposta. Essa tarefa é repetida algumas vezes até que haja um bom entendimento da atividade, cujo objetivo é preparar os estudantes para um correto posicionamento do violino, pois, com as malas na mão, os alunos são quase obrigados a deixar seus ombros relaxados, sem levantá-los (Figura 117), e a pinça entre o ombro esquerdo e o queixo ficará bem entendida (Figura 118), desenvolvendo consciência do uso dessas partes do corpo. É importante destacar que relaxar os ombros não significa, em hipótese alguma, deixar os ombros baixos.

Após realizar as atividades descritas anteriormente, coloque o violino na pinça desenvolvida com o movimento do queixo do lado esquerdo. Com a ajuda do professor, será preciso retirar o violino que encontra debaixo do braço direito e posicioná-lo à frente do corpo (Figura 119). Será a mão esquerda quem assumirá esta tarefa e segurará o violino no ombro (Figura 120). Este procedimento é utilizado por todos os professores estudados nos capítulos anteriores.

Destaca-se ainda que a forma empregada por Rolland (2007), autor que utiliza a imagem da Estátua da Liberdade dos EUA, induz a postura em que o violino se converte na tocha da estátua, para, posteriormente, ser posicionado no ombro. Para esta posição, deve-se abrir levemente o braço esquerdo que segura o violino e olhar para o fundo do instrumento, girando-o somente a cabeça, formando, assim, a pinça apresentada na Figura 118. Na sequência, deve-se levar lentamente o violino ao ombro (Figura 121).

Figura 119 – Foto do aluno com o violino posicionado à frente do corpo



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Figura 120 – Mão esquerda no ombro do violino



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Figura 121 – Aluno com violino (de frente)



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Este é o momento ideal para voltar a olhar as possíveis tensões físicas do aluno. O professor deverá estar atento e testar o relaxamento do aluno, movimentando levemente o violino em sentido vertical e, posteriormente, no sentido horizontal (Figura 122). Aconselha-se repetir o movimento no cotovelo esquerdo do aluno para que fique móvel e não estático (Figura 123), prática utilizada por Paul Rolland (2008) nos seus vídeos que apresentam seu método de ensino.

Figura 122 – Aluno com violino, professor movimenta o violino



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Figura 123 – Aluno com violino, professor movimenta o cotovelo



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

5.6 *Pizzicato* e a primeira música

Para começar o trabalho de consolidação do posicionamento do violino e tocar o instrumento, deve-se utilizar o *pizzicato*, técnica mais simples para este momento, pois não utiliza o arco. O arco será um desafio posterior para os alunos. Além de aprender a técnica do *pizzicato*, será possível ter a primeira experiência de tocar em conjunto e, desta forma, consolidar também o senso rítmico dos estudantes.

Para executar o *pizzicato* utiliza-se o dedo indicador da mão direita para puxar as cordas e o polegar direito para auxiliar no apoio da mão sobre o violino. O polegar deve ficar posicionado no extremo do espelho do instrumento, ao lado da corda Mi, pois, dessa forma, a mão fica apoiada e segura para realizar o *pizzicato* com a mão direita, Figura 124.

Figura 124 – Polegar no espelho para *pizzicato*



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

A execução desta música, mesmo que dotada de simplicidade rítmica e melódica, estimula o aluno que, alguns poucos minutos depois do primeiro contato com o instrumento, pode tocar com o professor. Esse sentimento de satisfação auxilia no desenvolvimento de interesse pelo instrumento e pela repetição de sua execução.

A partir dessa primeira atividade, os alunos podem participar de um conjunto de cordas, em que cada aluno tem direta responsabilidade na construção da música. Essa dinâmica em grupo, que demanda a percepção do coletivo e de sua própria inserção neste, impinge à música seu inegável papel de agente social por excelência. Todo o processo que foi descrito até o momento é realizado, geralmente, na primeira aula. Sugere-se, inclusive, a utilização da música a seguir, de Jorge Risi, para executar esta prática, Figura 125.

Figura 125 – Música do Sol: exemplo de uma primeira música tocada pelos alunos

Moderato ($\text{♩} = 108$)
(siempre pizzicato) J. Risi

Alumno

Maestro

Fonte: RISI (2013a, p. 8).

O material do pentagrama apresentado na Figura 125, tocado pelos alunos, consiste em uma única nota, tocada em *pizzicato* na corda solta Sol. O material do segundo pentagrama, tocado pelo professor, enriquece a composição com uma melodia simples, de fácil compreensão – mesmo apresentando os modos maior e menor.

O desafio desta atividade é, primeiramente, garantir que os alunos consigam manter um andamento autônomo, sem a necessidade de intervenção do professor. Assim que a melodia é acrescentada, existe também o desafio de os alunos conseguirem escutá-la e acompanhá-la, possivelmente trabalhando matizes de intensidade sonora (dinâmicas em *forte/piano*), variações de velocidade propostas pela linha melódica do professor e terminando a música simultaneamente. Essas tarefas – aparentemente simples – oferecem a possibilidade de se desenvolver demandas presentes continuamente de um músico profissional. Desta forma, o aluno é introduzido à corda Sol do instrumento junto à melodia do professor. Posteriormente, a mesma música é realizada utilizando as cordas Ré e Lá.

Com a corda Ré, se utilizará a música “Em um galho de Manacá”, canção típica do folclore brasileiro (Figura 126). A escolha desta canção se deve à sua simplicidade melódica. É importante destacar que um hábito a ser desenvolvido com os alunos no decorrer das aulas deve ser sempre o de cantar as músicas, pois, assim, com suas vozes, os estudantes se apropriam da melodia. Feito isso, será mais rápido e seguro, posteriormente, afinar as notas para execução no violino.

Figura 126 – Música do Ré: partitura do “Em um galho de Manacá” em RéM, cantiga popular brasileira

Em um galho de Manacá.

Música do Ré.

Folclore brasileiro.

Aluno Pizz

Professor Arco

Em um ga - lho de Ma - na - cá can - ta, can - ta um sa - bi - á

5

tra lá tra lá lá tra lá lá.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado no folclore brasileiro.

Da mesma forma que as duas músicas anteriores – *Música do Sol* e *Em um galho de manacá* –, tocar a corda Lá (Figura 127).

Figura 127 – Música do Lá: partitura da canção sueca

Canção Sueca 1.

Música do Lá.

Folclore sueco.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado no folclore sueco.

Após realizar as atividades anteriores e garantir que cada aluno está apto a manter um pulso rítmico estável, é recomendável dividir a turma em duplas com a finalidade de incrementar o aprendizado. O senso rítmico é desenvolvido ao realizar diferentes ritmos – ainda que simples – para uma rápida assimilação da atividade. Como exemplo, pode se realizar a parte do aluno com padrões rítmicos de notas de duração longa-curta-curta (semínima e 2 colcheias) ou 4 curtas seguidas de 2 longas (4 colcheias e 2 semínimas), como mostra a Figura 128, ou, ainda, criar os próprios ritmos nas outras músicas.

Figura 128 – Exemplo de variações sobre a primeira música tocada pelos alunos

Fonte: RISI (2013a, p. 10)

Para combinar as cordas Ré, Lá e Mi, é preciso fazer uma variação da “Canção Sueca” (Figura 129).

Figura 129 – Música do Ré, Lá e Mi: partitura da canção sueca (2)

Canção Sueca 2.

Cordas Ré, Lá e Mi.

Folclore sueco.

Andantino

pizz

arco

Aluno

Professor

5

Vln I

Vln II

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado no folclore sueco.

Também é interessante alternar as mãos que fazem o *pizzicato*, ou seja, tocar o *pizzicato* com a mão esquerda. Para tanto, a presente proposta se apoiou nas ideias de Mimi Zweig⁶⁴ (1950-), que aborda questões metodológicas de Paul Rolland (2007), Suzuki (2007), entre outros pedagogos.

O método de Zweig introduz a música *Gee-Dee-Gee* para iniciar o estudo com o *pizzicato* da mão esquerda. Inicialmente, coloca-se a mão esquerda do aluno aproximadamente na quarta posição, onde o aluno consegue encostar sua mão no ombro do violino (Figura 130).

⁶⁴ Professora estadunidense criadora do *The String Academy*, programa de ensino em *Indiana University String*.

Figura 130 – Mão esquerda em posição alta encostando no ombro do violino (ZWEIG, s.d.)



Fonte: Captura de tela da videoaula de Mimi Zweig, *String Pedagogy*
(disponível em: <https://stringpedagogy.com/members/?submissionGuid=d04ebb3c-9dce-40ac-861e-06f51f70ce8a>, acesso em: 10 de janeiro de 2022).

Em seguida, fazer a música apresentada na Figura 131, executando os movimentos em todas as cordas alternadamente.

Figura 131 – Música “Gee Dee Gee”

Gee Dee Gee

L. H. pizz. to end

The image shows a musical score for the piece "Gee Dee Gee". It is written for Violin and Piano. The Violin part is mostly rests, with a final measure marked "L. H. pizz. to end". The Piano part consists of a rhythmic accompaniment of chords and eighth notes. The score is divided into five systems, with measure numbers 11, 16, and 21 indicated at the start of the second, third, and fourth systems respectively.

Fonte: Captura de tela da partitura de Mimi Zweig, *String Pedagogy* (disponível em: <https://stringpedagogy.com>, acesso em: 10 de janeiro de 2022).

Para uma maior compreensão da atividade de posicionar a mão esquerda no violino, o subcapítulo 5.12 desta pesquisa tratará do posicionamento da mão esquerda no violino. Por ora, são oferecidas instruções suficientes para que seja possível desenvolver o *pizzicato* com a mão direita, como apresentado até este momento.

5.7 Empunhadura do arco

Para assimilar a empunhadura do arco, deve-se ter atenção, pois segurar o arco constitui uma das tarefas mais complexas relacionadas à execução do violino. Para começar, recomenda-se falar metaforicamente sobre um coelho, por exemplo, que se pode imitar com a mão direita, ideia amplamente utilizada pelo método Suzuki (2007). Em seguida, deve-se mostrar aos alunos a postura adequada para se segurar o arco, que se assemelha a este animal (Figura 132).

Figura 132 – Posição da mão ao tomar o arco (imagem associada a um coelho)



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

É fundamental apresentar com clareza onde cada dedo repousa na baqueta. O indicador mais afastado dos demais, da mesma forma que o mínimo, dedos que representam as orelhas do coelho. Em seguida, o dedo médio e o anelar serão os incisivos superiores do animal, e o polegar, o incisivo inferior. Um aspecto relevante é que o polegar encosta na articulação entre a falange distal e medial do dedo médio. Depois de os alunos terem brincado e exercitado os dedos com seus “coelhos”, eles estarão aptos para seguir para a próxima etapa do processo, imitando a posição do mesmo “coelho”, mas, agora, segurando um lápis ou uma caneta, como mostra a Figura 133.

Figura 133 –Mão esquerda segurando uma caneta



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Antes de apresentar a empunhadura do arco final, é recomendável segurar o arco, como a forma do coelho, no ponto de equilíbrio do arco, conforme ensina Rolland (2007), assim, o aluno não sentirá todo o peso do arco e poderá fazer vários exercícios nesta posição (Figura 134).

Figura 134 – Mão esquerda segurando o arco no ponto de equilíbrio



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Depois dessa atividade, os alunos farão a empunhadura do arco no lugar correto, no talão. Para isto, eles deverão colocar os dedos no arco e fixá-lo com os três pontos de apoio da mão no arco, como especificados na Figura 135.

Figura 135 – Três pontos de apoio da mão no arco



(a) Contato do indicador na segunda falange.



(b) Apoio do polegar, dobrado.

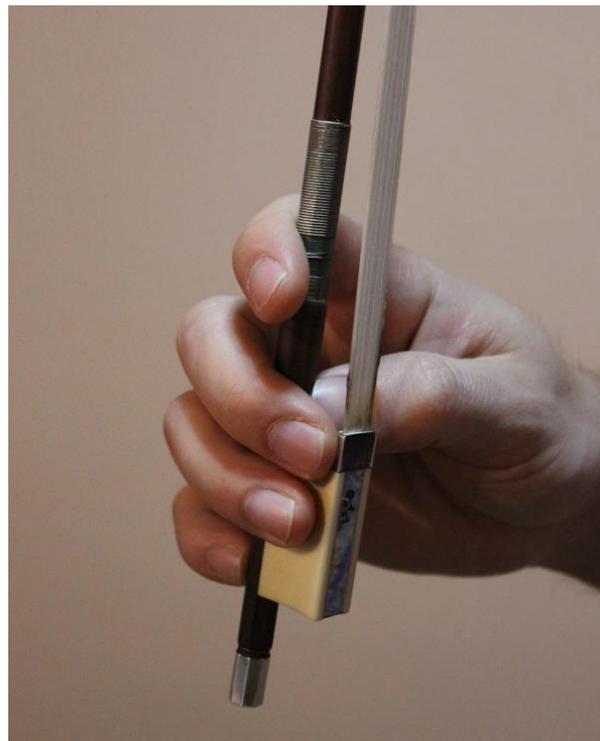


(c) Posicionamento do dedo mínimo em cima do arco.

Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

E, por fim, a empunhadura do arco final (Figura 136).

Figura 136 – Empunhadura do arco final



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Antes de utilizar o arco com o violino, costuma-se desenvolver uma outra atividade, que consiste em apoiar a ponta do arco no ombro esquerdo atentando para a forma correta da mão direita (Figura 137), fletindo e esticando gradual e lentamente o cotovelo, simulando o

movimento a ser executado posteriormente no instrumento, com as arcadas para baixo e para cima, respectivamente.

Figura 137 – Posicionamento do arco no ombro esquerdo



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

A partir da Figura 137, pode-se desenvolver o lugar específico do arco, a região onde será executada cada arcada ou golpe de arco, como mostra a Figura 138.

Figura 138 – Regiões do arco

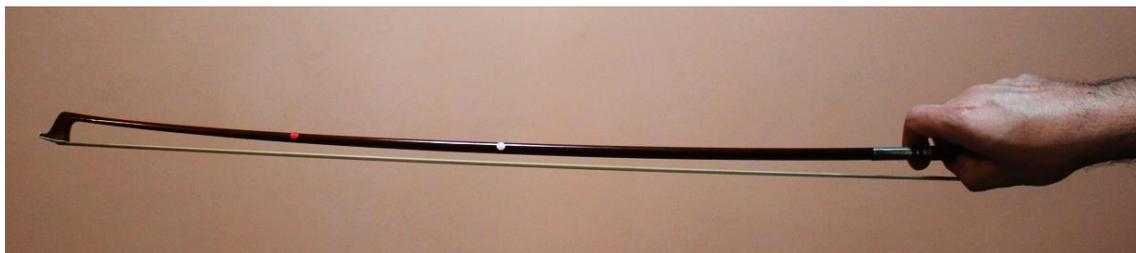


Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Deve-se, então, começar no meio do arco, onde o braço esquerdo desenha um quadrado, da mesma forma que fora descrito na Figura 114, por Bosisio (2020).

É recomendável delimitar o movimento com o arco, desta maneira, os alunos saberão o quanto arco deverá ser utilizado para cada nota. Para isto, sugere-se marcar primeiro o meio do arco (representado pelo ponto branco da Figura 139), a fim de assegurar que o estudante posicione corretamente o arco; e, depois, fazer outra marca que delimite o lugar até onde chegará o arco (Ponto vermelho da Figura 139).

Figura 139 – Marcação do arco, meio



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Deve-se também sinalizar a direção do arco: se começará abrindo ou fechando o cotovelo. Existe uma notação específica para cada uma das posições e tem relação somente com a direção do arco (se será para baixo ou para cima), conforme a Figura 140 a seguir.

Figura 140 – Sentido da arcada

Arco para baixo Arco para cima



Fonte: Esquema elaborado pelo autor.

Existem também outras figuras geométricas que o arco fará. Na presente dissertação tratar-se-á somente da primeira opção mencionada, que é formada quando se toca na região do meio do arco para a ponta. Cabe assinalar que devem ser utilizadas, no decorrer do processo de aprendizagem, outras regiões do arco, como, por exemplo, o talão (Figura 141, na qual pode-se ver que o braço, antebraço e ombro assemelham-se à forma de um triângulo) e a ponta (Figura 142, em que o braço, antebraço, arco e ombro descrevem um trapézio escaleno, com dois lados paralelos em relação ao arco e ao braço).

Figura 141– Marcação do arco (talão)

Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Figura 142 – Marcação do arco (ponta)

Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Este movimento é a base de toda a mecânica do correto funcionamento do arco e da mão direita. Este é um momento gratificante para os alunos, pois é possível realizar a primeira música com o arco, chamada “Música do LÁ”, na sua variação 3, que muda o ritmo em relação à variação 2, e tocada na corda Lá, Ré e Mi (Figura 143).

Figura 143 – Canção Sueca (variação 3)

Canção sueca 3.

Folclore sueco.

Andantino

arco

Aluno

Professor

5

Vln I

Vln II

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado no folclore sueco.

Depois do processo de aquisição da postura correta com o violino e o arco, ainda sem o posicionamento da mão esquerda no espelho do violino, a continuidade do estudo se dá por meio de uma história escrita por Ruth Salles⁶⁵ para a escola Waldorf Rudolf Steiner, exclusivamente para esta vivência⁶⁶ de cordas. Ela está transcrita e adaptada para que cada naipe de instrumentos possa tocar e imitar, fazendo sonoplastias de certos animais imersos nesta história.

5.8 Golpes de arco básicos: *detaché*, *martelé* e *legato*.

É preciso compreender estes golpes de arcos básicos para uma correta interpretação das metodologias propostas. Como descrito na introdução desta dissertação, escolheu-se cada golpe de arco introduzido e sua respectiva função na música. A presente pesquisa está delimitada ao início do estudo do violino, de forma coletiva, assim sendo, é essencial conhecer a função de cada um destes golpes de arco.

O primeiro golpe de arco a ser estudado será o *detaché*, o mais básico de todos, porém não necessariamente o mais simples, mas, sim, o mais importante, presente em toda a literatura do violino. Diferentemente de Risi (2005), que trata do *spiccato* como golpe de arco primordial – conforme discutido na seção 3.4.2 –, a base de todos os golpes de arco é o *detaché*. Este arco será o que, depois de tocar os *pizzicatos*, deverá ser praticado.

Para começar a prática deste arco, deve-se realizar um movimento do contínuo, sem pausas entre cada nota. Para tanto, é preciso, antes, imaginar ataques no início de cada nota, de forma que remetam aos sons de vogais, e não de consoantes, o que, por conseguinte, representaria um outro golpe de arco, o *martelé*.

O *martelé* será o segundo golpe de arco a ser estudado. Esta técnica deverá ser executada em três partes: a) repousar o arco na corda no meio do arco; b) pressionar o arco com uma leve pronação do braço direito; e c) puxar o arco com velocidade. Desta forma, o som produzido será seco e curto. Oposto a este, está o *legato*, golpe de arco oposto ao *martelé* e próximo ao *detaché*.

Por último, o *legato* será estudado após o estudante ter desenvolvido plenamente a habilidade de executar o *detaché*, mas vale frisar que a diferença que haverá entre estes dois

⁶⁵ Escritora, poetisa, tradutora e adaptadora de peças teatrais para as escolas Waldorf (1928-2021).

⁶⁶ O termo “vivência” é utilizado na escola Rudolf Steiner no sentido de experimentar os instrumentos de cordas friccionadas.

golpes de arco será a quantidade de notas por arco: o *legato* mais de uma nota por arco; e o *detaché* somente uma.

No próximo subcapítulo, se ponderará acerca das aplicações desses golpes de arcos.

5.9 Senso rítmico

Como discutido no capítulo em que se propôs um comparativo entre Suzuki, Rolland e Risi, foi possível concluir que, para estes pedagogos, o senso rítmico é tema importante, pois é preciso lançar mão desse conceito para uma interpretação coerente e adequada. É interessante destacar que Rolland (2007) introduz jogos rítmicos com o corpo e a fala, utilizando o nome dos alunos. Por exemplo, ao designar figuras rítmicas para o nome de um aluno em particular e bater palmas no ritmo descrito, o estudante deverá replicar da mesma forma.

Numa classe composta de 6 a 8 alunos, por exemplo, será possível desenvolver uma atividade dinâmica, dada as possibilidades que este exercício proporciona. Até esse momento do aprendizado, não se utiliza partituras. A proposta é estimular a percepção auditiva dos alunos, como indica também o método Suzuki (2008), que explora primeiramente a audição e a imitação.

Finalizada esta etapa, que deverá ser repetida durante algumas semanas, também se trará para a consciência dos estudantes algumas figuras rítmicas, cuja maioria já é conhecida pela turma, pois os alunos já escutaram nas peças anteriores. Desta vez, os estudantes terão a oportunidade não apenas de enxergar como se escrevem estes ritmos na partitura, como também atribuir nomes a elas para uma melhor assimilação, à semelhança do processo que se dá na fase de alfabetização. Primeiro escuta-se uma palavra repetidamente, para, então, imitá-la e, posteriormente, conseguir reproduzir com a fala. Somente depois de se repetir esta palavra, aprende-se a escrevê-la. A escrita musical se aprende de modo análogo.

Na Figura 144, se ensinará a “semínima”, para a qual se dará o nome de “oi” e deverá ter a duração de um tempo.

Figura 144 – Semínimas

Oi.

Hageo Mora.



Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Nesta atividade, pede-se que os alunos falem ou cantem o “oi”, de duração de uma semínima, repetidamente com ajuda do professor, que poderá, por sua vez, tocar o violino ou o piano para auxiliar no desenvolvimento da atividade. Também pode-se ajudar batendo palmas, caminhado, dentre muitas outras formas de reproduzir este ritmo. Depois, o violino será tocado com o auxílio do arco, lembrando a “música do Sol”, que foi executada logo no início do trabalho em *pizzicato*, a fim de praticar esta figura rítmica com o golpe de arco *detaché*. O mesmo processo se fará com as outras figuras rítmicas que vêm na sequência.

Na Figura 145, ensina-se a “colcheia”, para a qual se atribuirá o nome “verde”. Neste caso, a colcheia deverá ter uma duração de meio tempo e cada sílaba da palavra “verde” será uma colcheia, pois esta palavra é paroxítônica e possui o acento na penúltima sílaba. É importante a correta acentuação das palavras. Deve-se escolhê-las adequadamente para que a sílaba tônica coincida com o tempo forte da partitura. A palavra “chocolate”, por exemplo, amplamente associada no Brasil a quatro semicolcheias, induz os alunos a uma acentuação errada, pois trata-se de uma paroxítônica e, portanto, tende-se a acentuar a terceira semicolcheia do compasso. O trabalho de se encontrar as palavras adequadas para serem associadas às figuras rítmicas deve ser tomado com cautela. Outra possibilidade é valer-se de frases em vez de palavras apenas, uma vez que não existe na língua portuguesa uma palavra com quatro sílabas na qual a acentuação esteja na primeira sílaba. Deve-se lembrar os alunos que este ritmo foi realizado na “música do Lá”.

Depois de falar e realizar a atividade, esta figura será tocada no violino junto ao arco, e, desta vez, será com o golpe de arco *martelé*, mantendo a crina do arco na corda após cada nota, como descrito no fim do subcapítulo 5. 8.

Figura 145 – Colcheias

Verde.

Haggeo Mora

Aluno



Ver — de.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

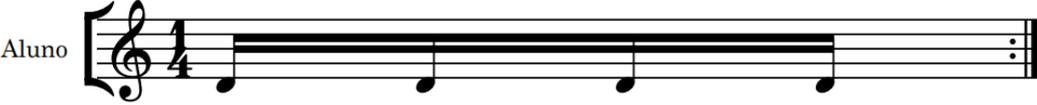
Na Figura 146, serão praticadas as “semicolcheias”, para a qual se associará a frase “lá na casa” e cada semicolcheia terá duração de um quarto de tempo cada sílaba das palavras. Para tanto, deve-se utilizar o golpe de arco *detaché*.

Figura 146 – Semicolcheias

Lá na casa.

Haggeo Mora.

Aluno



Lá na ca — sa

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Na Figura 147, se ensinará a semínima acompanhada de pausa de semínima, empregando para essa sequência o nome de “oi e SH”, em que cada elemento terá a duração de um tempo.

Figura 147 – Semínimas e pausas de semínimas**Oi e pausa.**

Hageo Mora.



Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Na Figura 148, se propõe a mescla de semicolcheias com duas colcheias, e usará a frase “lá na casa verde”. Além de ter dois grupos de figuras rítmicas, se terá a combinação de dois golpes de arco: *detaché* para as semicolcheias; e *martelé* para as colcheias.

Figura 148 – Semicolcheias e colcheias**Lá na casa verde.**

Hageo Mora.



Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Na continuação, se realizarão outras atividades com todas as cordas do violino e com as semínimas, tocando em *detaché*, na qual se terá um diálogo musical entre o professor e os alunos, conforme descrito nas Figuras Figura 149; Figura 150; Figura 151; Figura 152; Figura 153 e Figura 154. Depois, pode-se mudar o golpe de arco para *martelé*, para, assim, ter uma rápida assimilação de ambas as arcadas.

Figura 149 – Pergunta e resposta em 4 tempos: “Subindo a montanha”

Subindo a montanha.

Pergunta e resposta.

Hageo Mora.

The musical score is written in 4/4 time and consists of three systems of music, each with two staves: 'Aluno' (Student) and 'Professor' (Professor). The key signature is one flat (B-flat).

- System 1 (Measures 1-5):** The Professor plays a sequence of quarter notes: G2, A2, Bb2, C3. The Aluno responds with quarter notes: D3, E3, F3, G3.
- System 2 (Measures 6-11):** The Professor plays: G2, A2, Bb2, C3. The Aluno responds with: D3, E3, F3, G3.
- System 3 (Measures 12-17):** The Professor plays: G2, A2, Bb2, C3. The Aluno responds with: D3, E3, F3, G3.

Measures 6, 12, and 18 are explicitly marked with the number '6', '12', and '18' respectively, indicating the start of a new question-and-answer cycle.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Figura 150 – Pergunta e resposta em 4 tempos: “Descendo a montanha”

Descendo a montanha.

Pergunta e resposta.

Hageo Mora.

The musical score is presented in three systems, each with two staves: 'Aluno' (Student) on top and 'Professor' on the bottom. The time signature is 4/4.

System 1: The student part begins with a whole rest in the first measure, followed by a quarter rest, and then a quarter note G4 in the second measure. The professor part starts with a quarter note G4 in the first measure, followed by a quarter rest, and then a quarter note G4 in the second measure.

System 2: The student part starts with a quarter rest in the first measure, followed by a quarter note G4 in the second measure. The professor part starts with a quarter note G4 in the first measure, followed by a quarter rest, and then a quarter note G4 in the second measure.

System 3: The student part starts with a quarter rest in the first measure, followed by a quarter note G4 in the second measure. The professor part starts with a quarter note G4 in the first measure, followed by a quarter rest, and then a quarter note G4 in the second measure.

Measure numbers 7 and 13 are indicated at the beginning of the second and third systems, respectively.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Figura 151 – Pergunta e resposta em 4 tempos: “Subindo e descendo a montanha”

Sobe e desce a montanha.
Pergunta e resposta. Haggeo Mora.

The musical score is presented in five systems, each with a measure number indicating the start of a new phrase:

- System 1:** Measure 6. Aluno: Quarter notes G4, A4, B4, C5. Professor: Quarter notes G3, A3, B3, C4.
- System 2:** Measure 12. Aluno: Quarter notes D4, E4, F4, G4. Professor: Quarter notes D3, E3, F3, G3.
- System 3:** Measure 18. Aluno: Quarter notes A4, B4, C5, D5. Professor: Quarter notes A3, B3, C4, D4.
- System 4:** Measure 24. Aluno: Quarter notes E4, F4, G4, A4. Professor: Quarter notes E3, F3, G3, A3.
- System 5:** Measure 30. Aluno: Quarter notes B4, C5, D5, E5. Professor: Quarter notes B3, C4, D4, E4.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Figura 152 – Pergunta e resposta em 3 tempos: “Subindo e descendo a montanha”

Sobe e desce em 3 tempos.
Pergunta e resposta.

Hageo Mora.

The musical score is presented in five systems, each with a measure number above the first staff:

- System 1:** Measures 1-5. The student part starts with a quarter rest, followed by quarter notes G4, A4, B4, and a quarter rest. The professor part starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and a quarter rest.
- System 2:** Measures 6-10. The student part starts with a quarter note C5, followed by quarter notes B4, A4, G4, and a quarter rest. The professor part starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and a quarter rest.
- System 3:** Measures 11-15. The student part starts with a quarter note F4, followed by quarter notes E4, D4, C4, and a quarter rest. The professor part starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and a quarter rest.
- System 4:** Measures 16-20. The student part starts with a quarter note E4, followed by quarter notes D4, C4, B3, and a quarter rest. The professor part starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and a quarter rest.
- System 5:** Measures 21-25. The student part starts with a quarter note D4, followed by quarter notes C4, B3, A3, and a quarter rest. The professor part starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and a quarter rest.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Figura 153 – Pergunta e resposta em 2 tempos: “Subindo e descendo a montanha”

Sobe e desce em 2 tempos.

Pergunta e resposta.

Hageo Mora.

Musical notation for measures 1-5. The top staff is labeled "Aluno" and the bottom staff is labeled "Professor". Both staves are in 2/4 time. The music consists of quarter and eighth notes with stems, and rests.

6

Musical notation for measures 6-11. The top staff is labeled "Aluno" and the bottom staff is labeled "Professor". Both staves are in 2/4 time. The music consists of quarter and eighth notes with stems, and rests.

12

Musical notation for measures 12-17. The top staff is labeled "Aluno" and the bottom staff is labeled "Professor". Both staves are in 2/4 time. The music consists of quarter and eighth notes with stems, and rests.

18

Musical notation for measures 18-23. The top staff is labeled "Aluno" and the bottom staff is labeled "Professor". Both staves are in 2/4 time. The music consists of quarter and eighth notes with stems, and rests.

24

Musical notation for measures 24-29. The top staff is labeled "Aluno" and the bottom staff is labeled "Professor". Both staves are in 2/4 time. The music consists of quarter and eighth notes with stems, and rests.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Figura 154 – Pergunta e resposta em 2 tempos combinados: “Subindo e descendo a montanha”

Sobe e desce combinado.

Pergunta e resposta.

Haggeo Mora.

The musical score is presented in three systems, each with two staves: 'Aluno' (Student) on top and 'Professor' (Professor) on the bottom. The time signature is 2/4. The first system contains measures 1 through 5. The second system starts at measure 6 and contains measures 6 through 10. The third system starts at measure 11 and contains measures 11 through 14. The student's part is primarily composed of eighth notes and quarter notes, often with rests, while the professor's part is primarily composed of quarter notes and eighth notes, also with rests. The piece concludes with a double bar line at the end of the third system.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Nesse momento, é oportuno discutir sobre uma estória confeccionada em conjunto entre alunos e professor, cujo objetivo é recriar sonoplastias dos animais imersos na história e, assim, ter uma maior assimilação técnica das habilidades trabalhadas até agora. A seguir, se discorrerá sobre a descrição da estória narrada pelo professor. Contudo, é importante abordar, desde já, sobre a etapa de preparação da sala antes da chegada dos alunos até questões técnicas próprias da metodologia de ensino do instrumento.

A estória em questão é utilizada pelo autor desta pesquisa de mestrado na escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo. A inserção dessa descrição tem o intuito primeiro de exemplificar como funciona a iniciação das cordas nesta escola, mas cuidando para deixar claro que não há a intenção de sugerir a obrigatoriedade da realização dessa atividade. É primordial que cada professor deverá buscar seu próprio ponto de vista desta vivência, podendo enriquecê-

la e transformá-la de acordo com seus próprios conhecimentos e adaptando-a ao contexto em que se insere⁶⁷.

5.10 História de Ruth Salles escrita para a Vivência de cordas do 3º ano da Escola Waldorf Rudolf Steiner.

A seguir, é sugerida a história, de autoria de R. Salles (SALLES, 2022), para ser trabalhada nas vivências de cordas com a adaptação musical de Paulo Henes⁶⁸ (1967-).

Era fim de noite. Um burro e um cavalo iam conversando pelo campo afora. — O escuro ainda não recolheu sua sombra — disse o burro. — É — concordou o cavalo — mas os grilos já estão parando de esfregar as perninhas com aquele barulho engraçado que parece fala. **1** (cri, cri – cri, cri). Não demora muito para o teto do capim, lá no alto, ficar rosado e azul de novo. — Será? — duvidou o burro — Eu ainda ouço os sapos coaxando junto da terra molhada. **2** (quax, quax). Acho que querem conversar com os grilos. **3** (cri, cri – quax). — Eles estão se despedindo do escuro — concluiu o cavalo — pois o claro vem chegando com o brilho daquela flor grande e vermelha que sobe da beirada do fim do chão, bem no longe. — A flor grande está espiando nessa beirada do longe — disse o burro — mas já clareou o campo e a mata. O galo, logo, logo, vai dar o sinal. Ouça: **4** (có, có, ró, có!) — Ih, amigo burro, o galo acordou toda a família: galinhas e pintinhos. Que barulhada! **5** (piu, piu, piu – cóó – piu, piu, piu – cóó). — Não exagere, cavalo. Mais barulho faz a boiada que esse vaqueiro vai tocando, montado em você. **6** (muuu, muuu, muuu) — Meu vaqueirinho é bom! E você, burro, está carregando quem no lombo? — Ah, é meu dono pequeno, o Tônico. Ele vai prestar um serviço para o João-Pastor. E estamos chegando perto. Já ouço os carneiros do João-Pastor me dando seu alô amigo. **7** (mééé, mééé) Vou até responder de cá: **8** (hin, hon – hin, hon!) — Você é engraçado, burro (hin, hin, hin). Esse seu zurro quase derruba o Tônico. Até assustou os porcos do Zé-Chiqueirinho. Olhe lá: **9** (crum, crum, crum). — Que, nada, cavalo! É que a bicharada toda já viu o vermelhão da flor brilhante que sobe e esquenta a gente. Até os cachorros do Zé-Chiqueirinho começaram a latir — disse o burro. **10** (au, au, au) — E os do João-Pastor responderam **11** (au, au, au – au,au,au). Latido de cachorro parece doença que pega, não é mesmo, burro? Um late, e todos latem atrás. **12** — Ui, ui, que resfriou... **13**...Cai água lá de cima, cavalo. E é um aguaceiro forte **14** (chuíí, chuéeé, chuáá). A flor vermelha se escondeu atrás daquela mancha cinzenta para não se molhar. — Chi... Acho que essa manjedoura comprida cheia d'água que corre por aqui vai transbordar! Adeus, burro! Vou pegar um galope e atravessar logo a boiada (mu, mu, mu). E você, tome cuidado! **15** (pocotó, pocotó, pocotó). — Adeus, cavalo amigo! Pode deixar que eu sei onde fica o ponto mais raso da manjedoura de água para passar sem que o Tônico se molhe muito. E o burro seguiu em seu trote manso, pensando: — Que cavalo valente, tocando todos esses bois! O vaqueiro dele é um pouco

⁶⁷ Esta iniciação das cordas foi realizada também no Décimo Congresso Ibero-americano de Movimento, ocorrido na Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo, em 2015, com participantes do Brasil e das Américas. Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de vivências de cordas por parte de novas escolas no Brasil a partir de discussões entre os participantes do congresso durante o evento e em momentos posteriores, bem como por troca de e-mails com o autor deste trabalho.

⁶⁸ Violinista, professor e regente da Orquestra Arte Barroca.

afobado. Pronto. A água parou de cair. A flor vermelha saiu detrás da mancha cinzenta, e as outras manchas se afastaram do teto azul do capim. Ah! Que beleza aquele arco todo colorido e bem curvo, que sobe de um longe e desce no outro longe... Acho que o Tônico disse alguma coisa... É isso... arco-íris. **16** (INSTITUTO RUTH SALLES, 2017, s.p.)

É pertinente, neste momento, uma breve descrição de como foram pensadas as intervenções sonoras com os instrumentos de corda ao longo da história. Como todos os sons são onomatopaicos, convém buscar a maior semelhança possível com os sons reais que representam. Evidentemente, cada professor pode descobrir suas próprias maneiras de construir a história sonora, incluindo, nesta busca, a participação das crianças. A imaginação assume um papel de grande importância neste trabalho, pois são infinitas as possibilidades sonoras nessa imitação dos sons dos animais. Com o intuito de oferecer um exemplo e demonstrar uma possibilidade, apresenta-se, a seguir, os sons indicados com a numeração no texto acima.

1. Tocam somente os violinos, com o arco atrás do cavalete do instrumento. Cada aluno deve tocar apenas duas vezes, em momentos diferentes.
2. Tocam violas e cellos na corda Dó, fazendo um som parecido ao coaxar dos sapos. Cada aluno deve tocar duas vezes e em momentos distintos. Assim como na situação anterior (1), este é um ambiente sonoro que pode ser encontrado na natureza quando se está no mato ouvindo os sapos coaxarem.
3. Mesclam-se o som dos violinos imitando o som dos grilos; e os violoncelos e violas, o sapo, numa espécie de conversa.
4. Todos tocando ao mesmo tempo, o professor deve auxiliar a marcar o começo e o fim da intervenção sonora. É interessante cantar junto com os alunos o som a ser feito e, logo em seguida, tocar com os instrumentos – violinos na corda Mi e violas e cellos na corda Lá.
5. Violinos tocam em *pizzicato* atrás do cavalete.
6. Este é um som de grande preferência dos alunos, mas só o cello executa. Tocam com o arco na corda Dó pressionando a corda com a mão esquerda e fazendo um glissando ascendente, de modo a imitar o mugir dos bois.
7. Todos os alunos fazem na corda Ré de seu instrumento um *ricochet*⁶⁹ com o arco imitando o berregar dos carneiros.

⁶⁹ De acordo com Salles (2004, p. 94), o *ricochet* “é baseado no elemento flexível natural do arco. Várias notas são executadas numa mesma arcada, tanto para cima como para baixo, através de um único impulso, que faz com que o arco salte por si só, num movimento ‘ricocheteado’ semelhante ao de uma bola de borracha”.

8. O azurrar do burro é feito pelos violinos que tocam juntos com a corda Mi, numa única vez só e, logo em seguida, as violas e os cellos respondem com a corda Dó – também uma vez só. Tudo isso se repete por três vezes.
9. Violinos tocam igual ao grilo, mas, muitas vezes, sem parar, imitando o grunhir dos porcos.
10. Violas tocam na corda Dó imitando o latido do cachorro.
11. Cellos tocam na corda Dó com muita força imitando o latido do cachorro.
12. Violas e cellos tocam juntos, mas em tempos diferentes na corda Dó e com muita força, de modo a imitar o latido de vários cachorros simultaneamente.
13. Violinos tocam na corda Mi com o arco muito suavemente dando a sensação de frio.
14. Todos tocam suavemente nas cordas em *pizzicato* realizando um *crescendo* até atingir a dinâmica *forte*.
15. Todos fazem percussão com a mão fechada nas costas de seu instrumento imitando o som do galope do cavalo e, logo em seguida, realizam um *diminuendo*, para imitar o desaparecer do cavalo.
16. Todos os instrumentos fazem *pizzicato* quatro vezes em cada corda começando com os violinos na corda Mi, todos na corda Lá, todos na corda Ré, todos na corda Sol e violas e cellos na corda Dó e, depois, todos retornam à corda Mi do violino.

5.11 Estória criada pelo autor deste trabalho para contar para os alunos do 3º ano

Esta estória tem o intuito de semear no aluno a devoção pelos instrumentos de corda e, ao mesmo tempo, apresentar aos jovens aprendizes – de forma lúdica – uma parte da literatura da área. Esta estória apresenta muitas ferramentas que propiciam a compreensão a respeito da construção do instrumento e, para atingir o propósito pretendido, ela é contada à frente de uma mesa coberta com um pano, sob o qual existem muitos utensílios e peças do violino desmontadas, facilitando a compreensão da construção deste instrumento musical, e apresentando, ao mesmo tempo, os cuidados que é preciso ter com eles.

5.11.1 Seu Jacó e o Tônico

Era fim de noite, há muito, muito tempo, num pequeno vilarejo, distante daqui. Esse vilarejo era rodeado de grandes montanhas cobertas de neve da metade para cima; e, da metade para baixo, eram cobertas de uma linda e verde floresta, tão grande que chegava ao vilarejo.

O vilarejo estava olhando para um belo lago, muito frio, onde somente os peixes mais corajosos podiam viver. Este vilarejo tinha apenas uma rua, com suas casas coloridas voltadas para o lago gelado. Numa daquelas casas, morava sozinho o Seu Jacó, um ancião bastante misterioso. Todo o vilarejo se perguntava quem era aquele homem, o que ele fazia sozinho naquela casa. De dia, era um entra e sai do ancião carregando madeira para dentro de sua casa, e, de noite, ele jamais saía na rua.

Todo esse movimento chamou a atenção de Tônico, um menino muito curioso que tentou descobrir o que acontecia naquela casa de fachada branca. A curiosidade levou Tônico a se aproximar do ancião, cuidando para o velho não percebesse. Todas as tardes, o garoto tentava espiar pela janela que dava para a rua, mas nunca conseguia enxergar nada, pois a janela era muito alta; e ele, ainda muito pequenino.

Tônico somente escutava o barulho de serrote, lixas e golpes na madeira. O menino, sempre curioso e criativo, imaginava que, talvez, o velho homem fosse um marceneiro ou, talvez, um carpinteiro. “Se entra e sai com madeira — pensou ele — não pode ser outra coisa, além disso, escuto Seu Jacó trabalhando com a madeira todo o tempo, então só pode ser marceneiro!”.

O jovem foi então até sua casa buscar um grande caixote de madeira para que pudesse escalá-lo e espiar pelo beiral. Depois de carregá-lo por todo o jardim, atravessar os arbustos e levá-lo até próximo da janela da casa do ancião, Tônico subiu nele, mas ainda faltava uma grande distância até a alta janela. Foi uma vez mais até sua casa e encontrou um banquinho na sala. Carregou-o até perto do caixote, cruzando novamente todo o jardim e os arbustos. Equilibrou o caixote em cima do banquinho e esforçou-se para escalar até o topo. Quando chegou lá no alto, esticou-se até onde conseguiu. Quase caiu, de tão alto que ficou, mas, ainda assim, não era o suficiente, ele não conseguia alcançar a janela. “Quase, quase — pensou Tônico —, mas subir ainda mais seria extremamente perigoso...” — concluiu o menino.

Assim se passaram dias, semanas e meses e Tônico continuava tentando espiar pela beirada da janela, mas sem sucesso, nada ele conseguia ver. Os pais do Tônico, inclusive, ficaram preocupados com seu filho, que tinha tanta curiosidade pelo trabalho do velho ancião,

mas acabaram deixando o menino persistir em sua aventura, pois perceberam que, apesar da altura, ele estava tomando cuidado.

Chegou, então, o inverno e tudo se cobriu de neve, o que dificultou muito a aventura do menino curioso. De sua casa, ele passou a contemplar a casa do misterioso vizinho, ouvindo todos os barulhos de lixas e serrotes trabalhando a madeira. Mais alguns meses se passaram, até que o inverno fora embora e a primavera se mostrasse radiante.

A tímida parreira da casa do ancião começou a florescer. Foi nessa hora que o Tônico, então, empenhou-se a voltar às suas investigações. Uma vez mais o garoto tentou espiar a casa do velho: posicionou debaixo da janela o caixote de madeira e o banquinho que havia guardado durante todo o inverno. Quando subiu até o topo, percebeu que seu corpo havia crescido nesses últimos meses e que, agora, já conseguia alcançar o beiral da janela.

Tanto foi seu esmero que, finalmente, ele pôde enxergar dentro da casa! Tônico se deparou com muitos objetos que claramente não conhecia. Pedacos de madeira preta, vários instrumentos pendurados na parede e sobre uma grande mesa, retalhos e mais retalhos de madeira de formas estranhas. Ele não estava entendendo o que era aquilo tudo. Muitas das ferramentas eram estranhas e faziam Tônico pensar que o ancião não era um carpinteiro, de fato... talvez o velho homem fizesse outra coisa.

No fundo da sala, Tônico conseguiu ver o ancião trabalhando com extrema dedicação, assemelhando-se a um monge ao trabalhar a madeira. Ao escutar sua mãe lhe chamar, Tônico desceu de sua escada improvisada, parou um momento no jardim e ficou pensando o que seria aquilo tudo. Lembrou-se então do chamado para o jantar e correu de volta para sua casa.

No dia seguinte, ao despontar do primeiro raio de sol, Tônico, ainda intrigado, voltou para a janela do ancião. Assim que olhou através do vidro, admirou-se ao ver o velho juntando várias peças de madeira que estavam sobre a mesa. Pouco a pouco, uma forma muito bonita foi aparecendo, com delicadas e precisas curvas. Era um instrumento musical que o Tônico ainda não conhecia. As formas compunham um violino, um lindo instrumento construído durante meses de esforço do ancião. Tônico ficou maravilhado ao ver tão lindo instrumento frente aos seus olhos. Logo, o velho homem saiu de sua casa e se dirigiu para a igreja do vilarejo, carregando debaixo de seu braço uma linda caixa de madeira.

Curioso, o menino seguiu o velho de perto. Eles entraram na igreja e o homem tirou seu novo violino para, então, testá-lo na igreja. A alegria foi tal quando começou a tocar que todos os devotos que estavam presentes na ocasião ficaram maravilhados com tão belo som que aquele instrumento emitia.

Passaram-se muitos anos, o ancião partiu rumo à sua longa caminhada e deixou seu violino para o menino que mostrara tão curioso e que, depois de descobrir do que se tratava, ficou claramente apaixonado pelo instrumento e aprendeu a tocá-lo muito bem.

Tempos depois, vieram os filhos de Tónico, seus netos, e muitas outras gerações se passaram, e o violino passou por de mão em mão até chegar nas mãos do professor Haggeo, que toca aquele instrumento construído pelo velho ancião e que também tocou Tónico. Mais de trezentos anos se passaram e o violino está muito bem cuidado e tocado por todos nós.

5.12 Mão esquerda

A mão esquerda precisa ser posicionada corretamente desde o início do aprendizado, de forma que o próprio aluno, com auxílio do professor, encontre o equilíbrio posicionando a ponta dos quatro dedos nas cordas. Para tanto, se utilizará o 4º dedo no início do posicionamento da mão esquerda no violino, para, assim, encontrar-se este equilíbrio a partir da colocação desde cedo, como sugerido por Rolland (2007) e Risi (2005) em seus métodos. Vale lembrar que, embora o polegar não toque as cordas e não seja utilizado para tocar notas, ele está diretamente relacionado com o correto posicionamento da mão esquerda, como será detalhado mais adiante.

Primeiramente, recomenda-se deixar braços e mãos ao lado do corpo, relaxados, como no caminhar, conforme mostra a Figura 155.

Figura 155 – Mãos relaxadas ao lado do corpo



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Ergue-se o braço, mantendo a forma da mão esquerda, em sua forma ideal, antes mesmo de posicioná-la no violino (Figura 156).

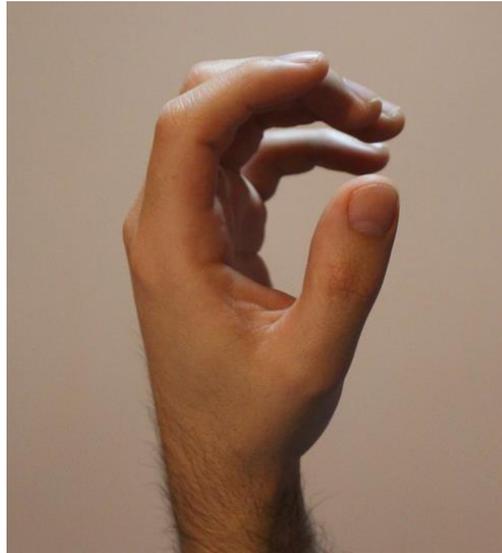
Figura 156 – Mão esquerda simulando tocar o violino



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Pode-se observar que, desta maneira, a mão apresenta o desenho da letra “U” entre o polegar e o indicador (Figura 157). Esta forma da mão deverá permanecer, pois será a referência ao posicionar o violino sobre a mão. O braço do violino deverá, então, ser colocado na mão esquerda tendo como pontos de apoio o polegar e o indicador. O polegar apoiará na digital, sem fazer força em momento algum; e o indicador, do outro lado, encostará no braço do violino em sua base, como mostra a Figura 158.

Figura 157 – Fotografia da mão esquerda (letra “U”)



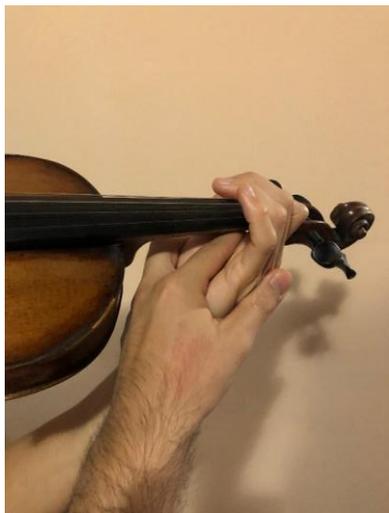
Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Figura 158 – Mão esquerda com o violino



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

É necessário atentar para a posição da Figura 158, que deve manter o espaço na forma do “U” no qual deve se poder passar um dedo ou até o próprio arco (Figura 159). Esta posição deve se manter a todo o momento a fim de garantir que o aluno não encoste sua palma da mão esquerda no braço do violino, pois isso tornará impossível um dedilhado fluido e articulado e impedindo técnicas como mudanças de posição e vibrato, que serão estudadas no decorrer do avanço técnico do estudante.

Figura 159 – Mão esquerda

(a) Com o violino junto à mão.



(b) Arco do professor.

Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

O polegar, como descrito anteriormente, será a base da mão esquerda corretamente posicionada. O seu correto posicionamento auxilia os demais dedos a tocar na corda Sol, bem como a manter um relaxamento da mão esquerda. Na literatura violinística, pode se encontrar opiniões diferenciadas acerca desse posicionamento. Segundo Leopold Auer⁷⁰ (2019), o polegar não poderá ultrapassar o espelho do violino e deverá se posicionar na direção do 2º ou 3º dedo, da mesma forma que Risi (2005), como mostra a Figura 158. Rolland (2007) se baseia na ideia de posicionamento do polegar em frente ao indicador.

Depois de ter posicionado o instrumento no corpo, é preciso estar sempre atento para, se necessário, corrigir erros. É importante que os próprios alunos possam se corrigir e também auxiliar o colega nesse processo, fazendo com que a dinâmica de grupo seja utilizada a favor do aprendizado.

Após o posicionamento da mão esquerda no violino ter sido exercitado, dá-se início ao treinamento do 4º dedo. Para tanto, é preciso fazer *pizzicato* com a mão esquerda, como mostra na Figura 160. Isto fará com que o equilíbrio da mão esquerda seja alcançado de forma eficiente a partir do 4º dedo.

⁷⁰ (1845-1930) Violinista e pedagogo húngaro, autor de três livros sobre o ensino do violino.

Figura 160 – Partitura do *pizzicato*: mão esquerda com o 4º dedo em cordas Mi e Sol



Fonte: Risi (2005, p. 160).

Este exercício é importante por auxiliar na compreensão do equilíbrio da mão esquerda a partir da ação do dedo mínimo. Outros métodos, como o proposto por Suzuki (2007), o 4º dedo é inserido após o estudo de todos os outros dedos. Neste caso (Figura 160), inicia-se imediatamente com este “exercício de musculação”, mesmo que não se posicione o mínimo com pressão sobre a corda ainda. Este exercício já inclui a prática de “bater asas”, inserida por Risi (2005) em seu método, que simula a movimentação de asas balançando o cotovelo esquerdo para ambos os lados. Ou seja, quando se toca na corda Mi, o cotovelo dos alunos ficará para trás, se aproximando das costas e, quando se toca a corda Sol, o cotovelo deverá se movimentar, em direção à barriga dos estudantes. Desta maneira, minimiza-se o esforço para o 4º dedo, o mínimo, a fim de alcançar a corda Sol, além de estimular a mobilidade e a flexibilidade da articulação do ombro, como mostra a Figura 161.

Figura 161 – Fotografia da mão esquerda com o violino



(a) Cotovelo em corda Mi.



(b) Cotovelo em corda Sol.

Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Após a realização de todas as atividades descritas anteriormente, deve-se começar a colocar os demais dedos na corda. Neste momento, observa-se duas metodologias utilizadas por grandes mestres do violino em que se muda a sequência da introdução dos dedos sobre o espelho do violino e atingem o mesmo resultado. É pertinente apresentar ambas, pois, às vezes, um grupo de alunos tem facilidade por sequências diferentes. É de extrema importância que os professores fiquem atentos às características individuais dos alunos e sejam flexíveis para desenvolver o potencial desse grupo de estudantes.

A proposta pedagógica de Risi (2013b) introduz o 2º dedo primeiramente no espelho do instrumento, formando um intervalo de terça maior com a corda solta Lá. As notas resultantes serão Lá e Dó# (Figura 162).

Figura 162 – Música em Dó# e Lá com acompanhamento de melodia tocada pelo professor

B. Greene

Allegretto ♩ = 60

Fonte: Risi (2013, p. 15).

A abordagem da pedagoga Mimi Zweig introduz primeiramente o 1º dedo, com a seguinte melodia (Figura 163).

Figura 163 – “See Saw”

See Saw

The image displays a musical score for the piece "See Saw". It is arranged for Violin and Piano. The score is written in 3/4 time and the key signature of D major (two sharps). The Violin part begins with a whole rest in the first four measures, followed by a double bar line, and then plays a half note in the fifth measure. The Piano part provides accompaniment throughout, featuring a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The score is divided into two systems, with the second system starting at measure 7.

Fonte: Captura de tela da partitura de Mimi Zweig, *String Pedagogy*
(disponível em: <https://stringpedagogy.com>, acesso em: 10 de janeiro de 2022).

Neste momento, é pertinente adicionar uma música brasileira que aborda o posicionamento do 2º dedo, elaborada pelo prof. Paulo Bosisio⁷¹, no seu *Método de violino para iniciantes: uma visão moderna com informações para professores* (2020), (Figura 164).

⁷¹ Risi e Bosisio foram amigos e colegas quando ambos estudaram na Alemanha com o Prof. Max Rostal.

Figura 164 – “Passarinho em céu azul”, de Paulo Bosisio

MÚSICA 1

Passarinho em céu azul (inteira) (Paulo Bosisio)

Aluno

Professor

Aluno

Professor

Aluno

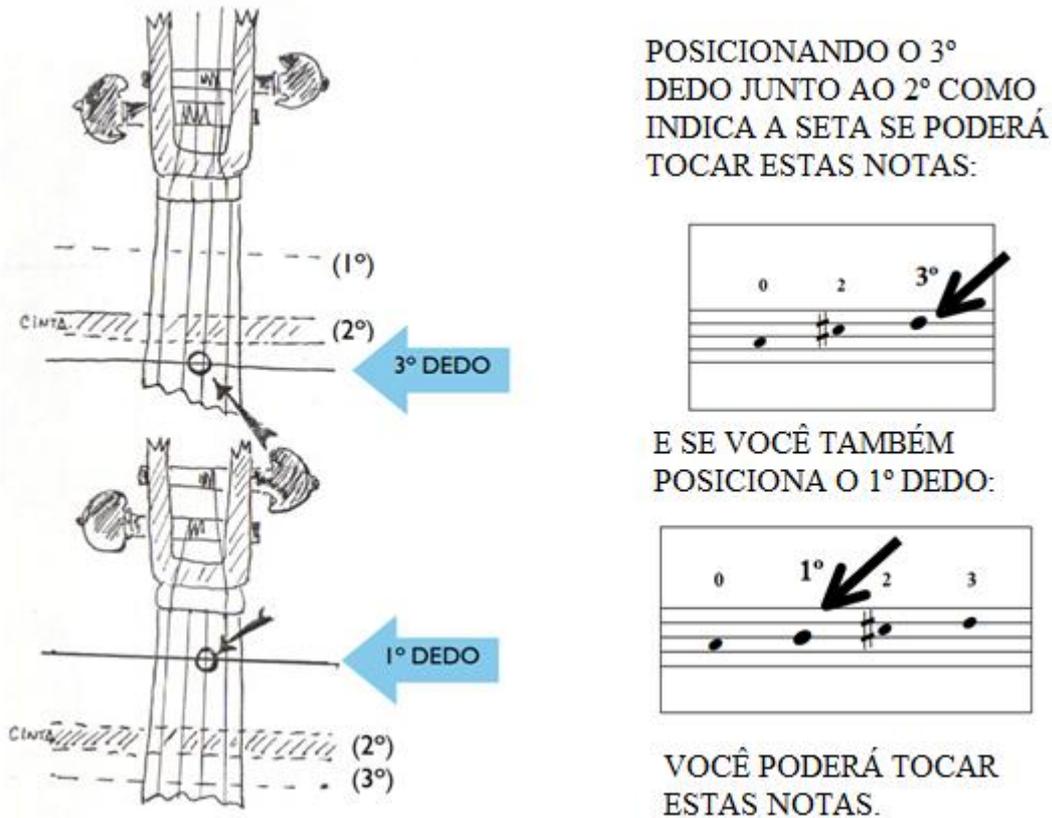
Professor

Fonte: Bosisio (2020, p. 25).

A opção de iniciar o posicionamento com o 2º dedo é seguida pela colocação do 3º, 1º e, por último, do 4º dedo. A escolha por começar com o posicionamento do 1º dedo é seguida com a sequência: 2º, 3º e 4º dedos.

É pertinente abordar a forma como se pode ensinar a correta posição dos dedos no espelho do violino. Destaca-se, ainda, que é comum adotar o uso de fitas adesivas que indicam o lugar onde o dedo tem que cair na corda (Figura 165). Tanto Suzuki (2008) quanto Rolland (2007) e Risi (2005) se valem dessas marcas para auxiliar nesse processo de desenvolvimento dos jovens aprendizes.

Figura 165 – Fita para indicar o posicionamento dos dedos no espelho do violino



Fonte: Risi (2013b, p. 16), tradução nossa.

Uma outra abordagem, utilizada pelo autor deste trabalho, é colar adesivos em forma de círculo entre as cordas Ré e Lá, na direção de onde se coloca o 1º e o 2º dedo (Figura 166). Não são necessários outros sinais visuais, pois, uma vez assegurada a posição desses dedos, os demais tendem a se colocar mais facilmente e sem a necessidade de mais marcas no espelho. É importante mencionar que as marcas no espelho serão somente referências para que o aluno possa, em pouco tempo, compreender a afinação dos intervalos. Em classe coletiva, as marcas serão de ajuda necessária para os estudantes. Após a assimilação da localização dos dedos e estabilidade na afinação, pode-se retirar as marcas, que não devem de forma alguma permanecer por mais de um semestre.

Figura 166 – Espelho com as marcações adesivas (1º e 2º dedo)



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

Para praticar a colocação do 3º dedo, pode-se utilizar a seguinte música com seu acompanhamento (Figura 167).

Figura 167 – Música com Ré, Dó# e Lá

Alumno

Allegretto ♩ = 72

Maestro

B. Greene

Fonte: Risi (2013b, p. 17).

Tendo posicionado todos os dedos – 1º, 2º e 3º –, pode-se começar a exercitar o 4º dedo. Os exercícios preparatórios para o 4º dedo já foram feitos no exercício da Figura 160. Este será, então, o momento de colocar a ponta do dedo pressionando a corda. Para isto, a atividade inicia-se com o intervalo meio tom, ou seja, o 4º dedo ficará ao lado do 3º dedo (Figura 168).

Figura 168 – Música do bemol (Mib)

Música do bemol.

Hageo Mora.

Fonte: Partitura adaptada pelo autor.

Depois, o 4º dedo é colocado separado do 3º dedo, deixando um espaçamento entre ambos os dedos, a uma distância que gera o intervalo de um tom inteiro (Figura 169).

Figura 169 – Partitura de B. Greene, adaptada pelo autor

Corda Mi.

B. Greene.
Adap. Hageo Mora.

Fonte: Partitura adaptada pelo autor, baseada em B. Greene (RISI, 2013a, p. 31).

Nesse momento, os alunos encontram-se aptos para aprender as formas da mão, como, por exemplo, a relação com o padrão de distanciamento entre os dedos utilizados e seu lugar no espelho do violino. Suzuki (2007) utiliza o termo “estrelinhas”; Keeyth Vianna⁷²(2017), fazendo referência ao método Suzuki (2007), chamam-nas de “constelações”; o professor Paulo Bosisio (2020), de “pega de dedos”; e Risi (2013b), de “armaduras”. O termo utilizado para esta pesquisa de mestrado será “forma da mão”. Na presente dissertação será estudada somente a forma da mão 1, necessária para a abordagem explicada a seguir.

A forma da mão 1 utilizará o 2º dedo próximo ao 3º dedo (Figura 170).

Figura 170 – Forma da mão 1



Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

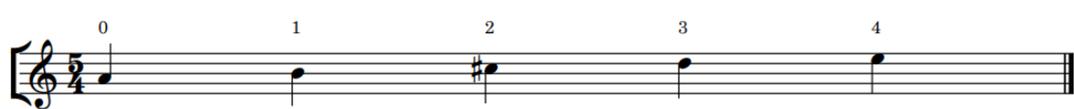
⁷² Violinista da Orquestra Sinfônica Nacional-UFF e educadora musical autora do livro “O aprendiz de violino” (2017).

Com esta forma da mão 1 na corda Lá, se obtém as seguintes notas (Figura 171).

Figura 171 – Notas da corda Lá

Notas da corda Lá.

Hageo Mora.



Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Os números escritos acima das notas, na Figura 171, referem-se ao dedo utilizado. O zero (“0”) indica corda solta, sem nenhum dedo, “1” refere-se ao dedo indicador, “2” ao médio, “3” ao anelar e “4” ao mínimo, conforme descrito na introdução desta dissertação.

Ao se posicionar todos os dedos no espelho do violino, recomenda-se deixá-los sempre na corda, mesmo que não estejam sendo usados, a fim de preservar a forma da mão. Deve-se repetir este princípio em todas as cordas e, sobretudo, ao se tocar uma escala ou música. Somente se deve tirar o 1º dedo ao se utilizar o 4º dedo, como mostrou a Figura 158. Esta ação auxilia no relaxamento e equilíbrio da forma da mão.

Desta forma, com as notas introduzidas, pode-se tocar a música sugerida a seguir (Figura 172).

Figura 172 – Música com a forma da mão 1 na corda Lá

O Balão.

Hageo Mora.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseada em uma canção francesa (RISI, 2013b).

Vale notar que a música anterior não possui números de dedos, também chamados de *dedilhado*, na linguagem violinística. Esta é uma decisão pedagógica do autor para um correto aprendizado da leitura musical, embora não seja um tema abordado em extenso nesta dissertação. Optou-se, assim, por escrever os dedos apenas nas apresentações iniciais das notas em cada corda. Conforme pode-se notar nas figuras Figura 164; Figura 167; Figura 194; Figura 195, algumas músicas não compostas pelo autor apresentam dedilhados escritos em praticamente todas as notas. Esta prática pode incentivar a leitura dos dedilhados por parte dos alunos e não uma correta leitura das notas musicais. Vale lembrar que a escrita de dedilhados é encontrada em quase todos os métodos de violino atuais.

Ainda na Figura 172, verifica-se no compasso número três um distanciamento da nota Lá, corda solta, para a nota Dó#, 2º dedo. Nesse intervalo de terça maior, recomenda-se, primeiramente, colocar o 1º dedo na nota Si, e, em seguida, o 2º dedo na nota Dó#. Assim, se mantêm todos os dedos no espelho, conforme explicado acima, e o 1º dedo, nota Si, já estará pronto para ser utilizado, bastando apenas a retirada do 2º dedo.

Na corda Mi as notas com a forma da mão 1 ficarão da seguinte forma (Figura 173):

Figura 173 – Notas da corda Mi

Notas da corda Mi.

Hageo Mora.



Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Com estas notas pode-se tocar a música da Figura 174.

Figura 174 – “Eu vi uma barata”, cantiga popular brasileira

Eu vi uma barata.

Cirandando Brasil.
Adap. Hageo Mora.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseada na cantiga popular (VIANNA, 2017, p. 36).

Na música “Eu vi uma barata” (Figura 174), há, inicialmente, um Mi, corda solta, e, logo em seguida, um Lá agudo, 3º dedo na corda Mi. O mesmo processo de colocação dos dedos, explicado acima, deve ser empregado na preparação deste intervalo de quarta justa. O 1º e 2º dedo são colocados na corda e, em seguida, o 3º dedo. Assim, bastará levantar o 3º dedo para se tocar a nota subsequente, Sol#, preservando a forma da mão e reduzindo o número de ações executadas.

O mesmo acontece ao se tocar a terceira colcheia do segundo compasso, Fá#. Com o conhecimento adquirido na corda Lá e na corda Mi, pode se utilizar ambas as cordas Lá e Mi para executar uma escala de Lá Maior, como mostra a Figura 175, mas, desta vez, sem empregar o 4º dedo e usando corda solta.

Figura 175 – Escala de Lá Maior

Escala de Lá Maior.

Hageo Mora.



Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

É aconselhável se manter os dedos na corda sempre que possível. No segundo compasso, quando o arco atinge a corda Mi, os dedos devem ser retirados da corda Lá para ficarem disponíveis. No terceiro compasso, como os dedos já estão repousados na corda, basta levantá-los, um a um, para se tocar a escala descendente. No quarto e último compasso, quando ocorre a mudança da corda Mi para a corda Lá, o estudante pode tomar o tempo necessário para colocar os três dedos na corda Lá. Ao adquirir maior prática, esse tempo de latência será reduzido gradualmente até desaparecer.

Com estas notas da escala de Lá Maior pode-se executar muitas músicas, como as apresentadas a seguir.

Figura 176 – “Marcha do soldado”, folclore brasileiro

Marcha Soldado.

Folclore brasileiro.
adap. Haggeo Mora.

Aluno

Professor

10

Aluno

Professor

17

Aluno

Professor

Mar-cha sol - da - do ca - be-ça de pa - pel. Quem não mar-cha di - rei - to vai pre-so no quar - tel. O quar - tel pe-gou fo - go Fran - cis-co deu si - nal. A - co - deA - co - deA - co - dea ban - dei - ra na - cio - nal.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseada na cantiga popular (VIANNA, 2017, p. 32).

A música acima, “Marcha do soldado”, típica cantiga brasileira, possui uma introdução em que os alunos devem ser encorajados a ouvir o início, contar os compassos e começar a tocar no momento correto. Sugere-se utilizar inicialmente a corda Mi solta, mantendo-se sempre o 2º dedo na corda Lá. Desta forma, as notas Mi e Dó# já estarão prontas. No arpejo de Lá Maior (Lá – Dó# – Mi) deve-se praticar o Dó# sempre acompanhado do 1º dedo. Quando a afinação estiver estável, pode-se tocar o Mi com o 4º dedo.

Um outro elemento novo na música é a semínima pontuada, com duração de um tempo e meio no compasso 4/4. Este ritmo deve ser trabalhado por meio da escuta e imitação do professor.

Figura 177 – “Hino à Alegria”, de Beethoven

Hino à Alegria.

*Tema da 9ª sinfonia de Beethoven.*Ludwig van Beethoven.
Adap. Haggeo Mora.

6

11

16

Fonte: Elaborado pelo autor, baseada na partitura original de Beethoven.

A seguir, é introduzida uma nova música (Figura 177). Nela, o aluno pode utilizar o 4º dedo na nota Mi, se estiver preparado; caso contrário, ele poderá utilizar corda solta. Após cada pausa de semínima, o estudante deverá retomar o arco, voltando para o meio e, em seguida, dando continuidade com o arco para abaixo.

Deve-se também atentar ao intervalo que faz o 1º dedo da corda Lá para a corda Ré no compasso 12. É interessante praticar separadamente este movimento até se obter fluidez na passagem. Esta técnica é chamada pelo professor Bosisio (2020) de “pulo do gato”.

Outra novidade introduzida é a ligadura. Ela acontece entre os compassos doze e treze, em que as notas deverão ser tocadas no mesmo sentido do arco, para cima.

Figura 178 – “Cai, cai balão”, folclore brasileiro

Cai, cai balão.

Tradicional brasileira.
Adap. Hageo Mora.

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of two systems of staves. The first system has two staves: 'Aluno' (top) and 'Professor' (bottom). The 'Aluno' staff has a whole rest in the first measure, followed by a quarter rest, then a quarter note G4, and a dotted quarter note A4. The 'Professor' staff has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The lyrics for the first system are: 'Cai cai ba-lão cai cai ba-lão na ru-a do sa-bão não cai'. The second system also has two staves: 'Aluno' (top) and 'Professor' (bottom). The 'Aluno' staff has a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note D5, and a quarter note E5. The 'Professor' staff has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The lyrics for the second system are: 'não não cai não não cai não cai a-qui na mi-nha mão. Cai mão.'. The second system includes a first ending (1.) and a second ending (2.).

Fonte: Partitura do folclore brasileiro, adaptada pelo autor.

Na música “Cai, cai balão”, por seu turno, há uma anacruse⁷³ como elemento novo, no início da melodia dos alunos. Ela deverá ser executada começando com o arco para cima a partir da marca superior na baqueta, indo em direção ao meio do arco. No tempo forte existem duas notas fazendo um novo ritmo. É interessante se desenvolver uma atividade prévia à execução da música para esclarecer o ritmo de colcheia pontuada seguida de semicolcheia. Esta célula rítmica será denominada “Branca” (Figura 179). Um novo ritmo também aparece no compasso 7, constituído por uma colcheia e duas semicolcheias. Esta célula rítmica, por sua vez, é denominada pelo autor como “árvore” (Figura 180).

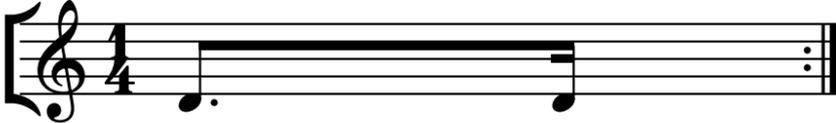
⁷³ Nota que precede ao tempo forte de um compasso.

Figura 179 – Combinação de colcheia com ponto e semicolcheia

Branca.

Haggeo Mora.

Aluno



Bran - - - ca.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Figura 180 – Combinação de colcheia e duas semicolcheias

Árvore.

Haggeo Mora.

Aluno



Ár - vo - re.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Na corda Ré, as notas resultantes da forma da mão 1 são (Figura 181):

Figura 181 – Notas da corda Ré

Notas da corda Ré.

Haggeo Mora.



Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Com este grupo de notas, pode-se tocar a música da Figura 182.

Figura 182 – “Peixinhos do Mar” (refrão)

Peixinhos do mar.

Folclore brasileiro.
Adap. Haggeo Mora.

Adagio

Aluno

Quem meen-si-nou a na - dar, Quem meen-si-nou a na - dar? Foi,

6

Aluno

foi, ma - ri - nhei - ro foi os pei - xi - nhos do mar! mar!

Professor

Fonte: Partitura do folclore brasileiro, adaptada pelo autor.

No início desta música é introduzida uma nova combinação de figuras rítmicas que aqui será denominada “música”. Esta célula rítmica é identificada na Figura 183.

Figura 183 – Combinação de semicolcheia, colcheia e semicolcheia

Música.

Haggeo Mora.

Aluno

Mú - si - ca.

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Agrupando as notas das cordas Ré e Lá, pode-se tocar a escala de Ré Maior (Figura 184).

Figura 184 – Escala de Ré Maior

Escala de Ré Maior.

Hageo Mora.



Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Com estas notas da escala de Ré Maior, pode-se executar diferentes músicas, como as apresentadas a seguir.

Figura 185 – “Em um galho de Manacá”, folclore brasileiro

Em um galho de Manacá.

Folclore brasileiro.

Aluno

Em um ga - lho de Ma-na-cá can - ta, can - ta um sa - bi - á tra lá lá lá lá lá

Professor

6

lá lá lá lá lá tra lá lá tra lá lá.

Fonte: Partitura do folclore brasileiro, adaptada pelo autor.

Na música anterior, a novidade é novamente rítmica. A última nota do segundo compasso é uma mínima, com duração de dois tempos. Para executar esta nota longa, deve-se conduzir o arco lentamente e/ou movimentá-lo com mais velocidade, tentando chegar próximo ao talão do arco para, logo depois, retornar ao meio do arco.

Figura 186 – “O Cravo brigou com a Rosa”, cantiga popular brasileira

O Cravo brigou com a Rosa.

Tradicional brasileira.
Adap. Haggeo Mora.

The musical score consists of two systems. The first system has five measures. The second system has four measures. The 'Aluno' part is in treble clef, and the 'Professor' part is in bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 3/4. A 'V' (Vibrato) marking is above the first note of the first measure. A '6' (Sixth fret) marking is above the first measure of the second system. The lyrics are written below the notes.

Fonte: Partitura do folclore brasileiro, adaptada pelo autor (PAZ, 2015, p. 32).

A próxima música a ser estudada (Figura 186) inicia-se com a corda solta Lá, seguida do 2º dedo na corda Ré. Esta passagem envolve uma habilidade já apresentada anteriormente (Figura 176). A novidade encontra-se na próxima nota, no Ré da corda Lá. Para que seja tocado, deve-se deixar o 2º dedo no Fá# (corda Ré) e posicionar o 3º dedo ao seu lado, porém, na corda Lá.

Também se tem aqui o “pulo do gato” no compasso quatro e, desta vez, com o 3º dedo. O exercício preparatório será análogo ao realizado anteriormente (Figura 177).

Figura 187 – “Eu sou pobre”, cantiga popular brasileira

Eu sou pobre.

Tradicional brasileira.

The musical score for 'Eu sou pobre' is presented in two systems. The first system consists of two staves: 'Aluno' (Student) and 'Professor'. The Aluno staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The Professor staff is in bass clef with the same key signature and time signature. The lyrics are written below the Aluno staff. The second system also has two staves for Aluno and Professor, continuing the melody and accompaniment. A double bar line with the number '11' above it indicates the end of the first system.

Aluno

Eu sou po - bre po - bre po - bre de ma - rré, ma - rré ma - rré. Eu sou po - bre

Professor

11

Aluno

po - bre po - bre de ma - rré des - ci.

Professor

Fonte: Partitura do folclore brasileiro, adaptada pelo autor.

Na corda Sol, as notas resultantes da forma da mão 1 são as seguintes (Figura 188):

Figura 188 – Notas da corda Sol

Notas da corda Sol.

Hageo Mora.

The musical notation shows a single staff in treble clef with a 4/4 time signature. Five quarter notes are placed on the G string (the second line of the staff). Below each note is a number indicating the fret: 0, 1, 2, 3, and 4.

0 1 2 3 4

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Com estas notas, pode-se tocar a música da Figura 189.

Figura 189 – “Asa Branca”, Gonzaga e Teixeira
Asa Branca.

Luiz Gonzaga & Humberto Teixeira.
Adap. Hageo Mora.

10

Quan-do - lhei a te - rra den - do qual fo - guei - ra de São João. Eu per - gun -
- te - ei. A Deus do céu ai. Por - que ta - ma - nha ju - di - a - ção.

Fonte: Partitura de Luiz Gonzaga, adaptada pelo autor.

Juntando a corda Sol e Ré, pode-se tocar a escala de Sol Maior (Figura 190).

Figura 190 – Escala de Sol Maior

Escala de Sol Maior.

Hageo Mora.

0 0 0 0

Fonte: Elaborado pelo autor, composição própria.

Conhecendo as notas da escala de Sol Maior, pode-se tocar a música “Marcha soldado”, canção já conhecida pelos estudantes, mas, desta vez, feita em Sol Maior utilizando as cordas Sol e Ré (Figura 191).

Figura 191 – “Marcha soldado” em Sol Maior, cantiga popular brasileira

Marcha Soldado.

Folclore brasileiro.
adap. Haggeo Mora.

Aluno

Professor

9

Aluno

Professor

16

Aluno

Professor

Mar - cha sol - da - do ca - be - ça de pa - pel. Quem não mar - cha di - rei - to vai pre - so no quar - tel. O quar - tel pe - gou fo - go Fran - cis - co deu si - nal. A - co - deA - co - deA - co - dea ban - dei - ra na - cio - nal.

Fonte: Partitura do folclore brasileiro, adaptada pelo autor.

É importante ressaltar aos alunos que, embora esta seja uma música conhecida, ela apresenta dificuldades que devem ser estudadas com atenção. A corda Sol é a corda mais distante para os dedos, portanto, deve-se rotacionar o cotovelo esquerdo para dentro para que a forma da mão seja preservada, conforme mencionado neste capítulo, na seção 5.12 (Figura 161b). Convém relembrar o exercício de pizzicato de mão esquerda entre as cordas Mi e Sol, da Figura 160.

Figura 192 – “Escravos de Jó”, cantiga popular brasileira

Escravos de Jó.

Tradicional brasileira.
Adap. Hageo Mora.

The musical score is written for two parts: Aluno (Student) and Professor (Teacher). It is in 2/4 time and G major. The lyrics are as follows:

Aluno: Es - cra - vos de Jó, jo - ga - vam ca - xan - gá. Ti - ra pô - e dei - xa fi - car. Guer-

Professor: (Instrumental accompaniment)

10

Aluno: rei - ros com guer - rei - ros fa - zem zig - zig zig - zig zá. Gue zá.

Professor: (Instrumental accompaniment)

The score includes first and second endings for the final phrase.

Fonte: Partitura do folclore brasileiro, adaptada pelo autor.

Em “Escravos de Jó”, deve-se começar com o arco para acima. O tempo forte que vem a seguir acontece no meio do arco, para baixo. Essa música envolve três cordas: Sol, Ré e Lá. Na corda Lá, utiliza-se o 1º dedo e a corda solta.

Figura 193 – “Refazenda”, Gilberto Gil

Refazenda.

Começo.

Gilberto Gil.
Adap. Hageo Mora.

Adagietto

Aluno

Professor

5

Aluno

Professor

9

Aluno

Professor

Fonte: Partitura adaptada pelo autor.

Nesta música, assim como na anterior (Figura 192), também serão utilizadas três cordas, Sol, Ré e Lá. A dificuldade desta canção será a execução em andamento rápido. Recomenda-se, por conseguinte, começar lentamente e aumentar o andamento gradualmente.

Para tanto, será utilizado pouco arco para as notas curtas, as semicolcheias, e se começará com o arco para cima, na primeira nota. Remenda-se, assim, tocar com corda solta as notas Ré e Lá.

Figura 194 – Allegro 8 (SUZUKI, 2007)

Allegro

The image displays a musical score for 'Allegro 8' by Suzuki, consisting of four staves of music in G major. The first staff begins with a square box containing the number 3, followed by a forte (*f*) dynamic marking. The second staff continues the melody. The third staff starts with a square box containing the number 1, followed by a *dolce* marking, and ends with a *rit.* (ritardando) marking. The fourth staff begins with a square box containing the number 1, followed by an *a tempo* marking and a forte (*f*) dynamic marking. Fingering numbers (1, 2, 3, 0) are placed above various notes throughout the score.

Fonte: Suzuki (2007, p. 32).

Na música Allegro 8, há uma combinação de golpes de arcos estudados ao longo deste capítulo. O primeiro é o *martelé*, que aqui deve ser executado no meio do arco até a demarcação apropriada (Figura 145). O segundo é uma variação do golpe denominado “Lá na casa verde” (Figura 148). A alternância entre estes dois golpes é observada até o final do pentagrama, que termina com uma nota longa. Para se iniciar o segundo pentagrama, é necessária a recuperação de arco, que partirá para baixo desde a região do meio. O terceiro pentagrama apresenta um caráter diferente dos anteriores. Será executado com um arco intermediário entre o *martelé* e o *detaché*, nos dois primeiros compassos para depois fazer um *detaché* até o final do pentagrama juntando-se com um *ritardando*. No pentagrama final, retoma-se o tempo e se executa da mesma maneira que o primeiro pentagrama.

Figura 195 – “Movimento Perpetuo”, Suzuki

Allegro

A

The musical score consists of five staves of music in G major (one sharp) and 3/4 time. The tempo is marked 'Allegro' and the dynamics are 'mf'. The music is a continuous eighth-note pattern. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 2, 3, and (4) above the notes. The first staff starts with a square box over the first measure. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Fonte: Suzuki (2007, p. 33).

A última música abordada nesta proposta não apresenta elementos inovadores. É aconselhável, portanto, utilizar inicialmente corda solda sempre que possível em vez de 4^o dedo. Desta forma, o aluno assimilará rapidamente a afinação correta para depois adicionar o 4^o dedo, que, por sua vez, pode ser empregado em um momento posterior, assim como visto no capítulo 5.12 (Figura 169).

Chega-se, então, ao final deste capítulo, cuja objetivo foi descrever uma proposta de trabalho centrada no equilíbrio corporal e nos estudos preconizados pelos pedagogos musicais Suzuki (2007; 2008), Rolland (2007: 2008) e Risi (2005). Como anunciado na introdução desta dissertação, pretendeu-se chegar até as músicas iniciais do primeiro volume do Método Suzuki (2007), no qual estão presentes o “Allegro 8” (Figura 194) e “Movimento perpetuo” (Figura 195).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçou-se, nesta dissertação, um caminho de conhecimento utilizando as metodologias dos pedagogos de violino Suzuki (2008), Rolland (2007; 2008) e Risi (2005) com o objetivo de aplicar os aspectos técnico-musicais propostos desde o início do aprendizado do violino de forma coletiva. O principal intuito foi a análise das metodologias elaboradas pelos autores supracitados, o que permitiu compreender a essência de cada método e filosofia que estes pedagogos imprimiram nas suas pesquisas em pontos específicos, como equilíbrio corporal, posição do violino, empunhadura do arco, execução de golpes de arco básicos, desenvolvimento do senso rítmico e posicionamento da mão esquerda. Estes elementos são fundamentais para um aprendizado adequado.

Tomando como base os pressupostos teóricos e metodológicos de Suzuki, Rolland e Risi, a presente pesquisa culminou numa proposta pedagógica. No capítulo 5, compilou-se, então, o que, a critério do autor, é pertinente dos métodos estudados para criar, com músicas brasileiras, uma proposta de ensino coletivo de violino. O uso de músicas brasileiras, conhecidas pelos alunos e pais, proporciona uma conexão com o processo e, desta forma, o interesse do aluno e seu progresso se vê positivamente impactado.

A proposta de início de aprendizado tem como fundamento o enfoque no equilíbrio corporal, baseado, principalmente, nas pesquisas de Rolland (2007) e Risi (2005) quanto aos métodos de ensino. Isto porque, no decorrer da pesquisa, o equilíbrio corporal foi ganhando peso e se destacou dos demais assuntos estudados, pois se se obtém um equilíbrio corporal adequado, todas as outras habilidades serão positivamente impactadas. Desta forma, o equilíbrio corporal ganhou papel importante nesta proposta pedagógica.

Pode-se concluir, então, que o método apresentado por Rolland está baseado no ensino de violino com o corpo todo, introduzindo o conceito de *gestalt*. Já Risi, estudioso dos processos fisiológicos, mecânicos e psíquicos, busca a razão essencial em suas decisões, muitas vezes racionalizando o processo de ensino. Suzuki, por sua vez, não trata deste aspecto amplamente, mas dá destaque às questões humanistas, enfatizando o ensino do violino como elemento transformador das pessoas e a música como um importante agente de mudança social, com o amor sendo a ferramenta para este trabalho.

A proposta de programa de ensino desta dissertação foi direcionada para o início do aprendizado do violino, de forma coletiva, com classes de seis a oito alunos. A duração prevista para a execução do projeto é de, aproximadamente, um ano, podendo variar a depender do grupo de alunos e suas especificidades. Além disso, o projeto pedagógico foi pensado para que

as aulas sejam desenvolvidas a partir de um correto funcionamento corporal, a fim de que os alunos tenham a possibilidade de usufruir e de tocar violino por muitos anos de forma saudável, sem tensões excessivas, visando à longevidade da atividade.

De Suzuki incluiu-se nesta proposta o processo de aprendizado a partir da língua materna, descrito no primeiro capítulo deste trabalho, com o intuito de destacar alguns exercícios para o desenvolvimento do senso rítmico. De Rolland usufruiu-se do conceito de *gestalt*, na qual é considerada a movimentação livre de tensões físicas e em equilíbrio de todo o corpo e não somente dos membros superiores. Por fim, de Risi, adotou-se a racionalização do corpo e mente junto às especificidades da cultura regional.

Uma questão importante de destacar é a não existência de antagonismo entre o ensino coletivo e o ensino individual, uma vez que ambas as modalidades são complementares, pois, após os alunos ganharem autonomia nos pontos tratados nesta dissertação, recomenda-se o estudo individual, o que permitirá que o estudante continue sua evolução no instrumento, bem como possa prosseguir tocando em conjuntos musicais da melhor forma possível.

Diante disso, conclui-se que os métodos estudados possuem partituras que, por não oferecerem um vínculo cultural, nem sempre atraem o interesse dos estudantes brasileiros. Assim sendo, deve-se ressaltar que as questões técnico-musicais presentes nas peças musicais são a abertura para uma procura de repertório, a fim de alcançar as crianças e jovens do Brasil. Assim foi feito no presente trabalho, agregando as questões técnicas para uma correta postura, bom equilíbrio corporal e boa sonoridade, o que resulta numa correta interpretação.

Muitas das gratificantes conclusões apresentadas neste trabalho encontram-se ainda em andamento e oferecem um caminho a ser desenvolvido pelos professores e por todos aqueles que se interessarem pelo tema. Espera-se, assim, que os resultados aqui apresentados possam ajudar o leitor na compreensão da importância do estudo da música e do estudo de um instrumento.

REFERÊNCIAS

ANGEL-ALVARADO, Rolando. El desarrollo auditivo en la primera infancia: Compendio de evidencias científicas relevantes para el profesorado. **Revista Electrónica Educare**, Spain, v. 21, n. 1, p. 74-81, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=ANGEL-ALVARADO%2C+Rolando.+El+desarrollo+auditivo+en+la+primera+infancia%3A+&btnG=>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BOSISIO, Paulo. **Método de violino para principiante**: uma visão moderna com informações para professores. Brasília, DF: Musimed, 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CONVERSA de burro e cavalo. **Instituto Ruth Sales**, [s. l.], 9 maio 2017. Disponível em: <https://institutoruthsales.com.br/conversa-de-burro-e-cavalo/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FLESCHE, Carl. **The Art of Violin Playing**: Artistic Realization and Instruction. New York: Carl Fischer, 1930.

GÖKTÜRK, Dilek. Historical Development of Public-School String Education in The United States and Connections With Turkey. **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Turkey, v. 22, n. 2, p. 689-716, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/8092066/Historical_Development_of_Public_School_String_Education_in_the_United_States_and_Connections_with_Turkey. Acesso em: 15 fev. 2021.

HOPPENOT, Dominique. **El violín interior**. Madrid: Real Musical, 2002.

KOELLREUTER, H. -J. **Estética**, à procura de um mundo sem “vis-à-vis”. São Paulo: Novas Metas, 1984.

KREITMAN, Edward. **Teaching from the balance point**: a guide for Suzuki parents, teachers, and students. Illinois: Western Springs School of Talent Education, 1998.

LEÃO, José Daniel Espírito Santo Pestana. **Técnicas de recuperação para alunos de violino**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/31031411/TECNICAS_DE_RECUPERACAO_PARA_ALUNOS_DE_VIOLINO_JOSE_DANIEL_LEAO_no_48824 Acesso em: 28 ago. 2020.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. **Psychology for Musicians**: understanding and acquiring the skills. New York: Oxford University Press, 2007.

MEDOFF, Lynn E. The importance of movement education in the training of young violinists. **Medical Problems of Performing Artists**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 210-219, 1999. Disponível em: <http://lynnmedoffpt.com/articles/violinImportant.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PALAC, Judith Ann. Violin bowing technique: an analysis of contemporary pedagogical literature according to principles of human movement. **Medical Problems of Performing Artists**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 30-34, 1992.

PAZ, Ermelinda A. **500 Canções Brasileiras**. 3. ed., Brasília, DF: Musimed Edições Musicais, 2015.

PERKINS, Marianne Murray. **A comparison of violin playing techniques**: Kato Havas, Paul Rolland, and Shinichi Suzuki. Bloomington: American String Teachers Association, 1995.

RISI, Jorge. **Libro del maestro, El otro violín**: Sistema de enseñanza, aprendizaje del violín. Montevideo: [s. n.], 2005.

RISI, Jorge. **Cuaderno del alumno 1, El otro violín**: Sistema de enseñanza, aprendizaje del violín. Montevideo: [s. n.], 2013a.

RISI, Jorge. **Cuaderno del alumno 2, El otro violín**: Sistema de enseñanza, aprendizaje del violín. Montevideo: [s. n.], 2013b.

RISI, Jorge. **Cuaderno del alumno 3, El otro violín**: Sistema de enseñanza, aprendizaje del violín. Montevideo: [s. n.], 2013c.

ROLLAND, Paul. **Basic principles of violin playing**: one of a series of reports issued by the MENC String Instruction Committee. Bloomington: Tichenor Publishing, 1960.

ROLLAND, Paul; MUTSCHLER, Marla. **The teaching of action in string playing**. Chicago, Illinois: University Press, 2007 [1974].

ROLLAND, Paul. **The teaching of action in string playing**, Rolland String Research Associates. Illinois: University of Illinois (Urbana-Champaign campus). String Research Project, c2008. 1 DVD (208 min), *widescreen*, color.

ROLLAND, Paul e MUTSCHLER, Marla. **Development and trial of a two-year program of string instruction**: final report. Illinois: University of Illinois Urbana, 1971. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED063323>. Acesso em: 4 abr. 2021.

ROLLAND, Paul. **Young strings in action approach to string playing**: Teacher's book. New York: Boosey&Hawkes, 1985. v. 1.

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

SANTOS, Fábio dos. **Curso de Filosofia Suzuki**. 2020. Aulas on-line. Disponível em: <https://centrosuzukicampinas.com.br/cursos-para-professores/>. Acesso em: 24 set 2020.

SLOBODA, John A.; HOWE, Michael JA. Musical talent and individual differences in musical achievement: A reply to Gagne (1999). **Psychology of Music**, v. 27, n. 1, p. 52-54, 1999.

SMITH, Camille M. “Research-Based String Class Instruction.” Update: **Applications of Research in Music Education** 8, no. 1 (1989): 47-50. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/875512338900800111?journalCode=upda>

STARR, William. **The Suzuki Violinist**: a guide for teachers and parents. Miami: Summy-Birchard, 1976.

STOWELL, Robin. **The Cambridge Companion to the Violin**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: o método clássico da educação do talento. 3. ed. Rio Grande do Sul: Editora Pallotti, 2008.

SUZUKI, Shinichi; MILLS, Elizabeth; MURPHY, Therese Cecile; HONDA, Masaaki. **The Suzuki Concept**: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education. Berkeley, California: Diablo Press, 1974.

SUZUKI, Shinichi. **Suzuki Violin School**: violin part. USA: Alfred Music Publishing, 2007. v. 1.

VIANNA, Keyth. **As aventuras musicais de Aipim**. O aprendiz de violino. Brasília, DF: MusiMed, 2017.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZWEIG, Mimi. **String Pedagogy**. Disponível em: <https://www.stringpedagogy.com/>. Acesso em: 10 jan. 2021.