

# MULHERES FAZENDO MÚSICA: A APRENDIZAGEM MUSICAL POR MEIO DO VIOLÃO EM GRUPO

Lucielle Farias Arantes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Trata-se de um relato de experiência, que tem por intuito demonstrar o emprego simultâneo e a funcionalidade de três pressupostos metodológicos: ensino instrumental em grupo, modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick e abordagem Multi-Modal de Marion Verhaalen, quando do processo de ensino-aprendizagem musical de um grupo formado por cinco mulheres. Tal processo se deu mediante a realização de um minicurso que contou com o violão como instrumento musicalizador e privilegiou a experiência musical direta. Além de auxiliar na sistematização dos conteúdos e na tomada de decisão em função das dificuldades apresentadas pelas alunas, a combinação das metodologias favoreceu o maior dinamismo nas aulas, a descontração e integração do grupo. Com o minicurso, as alunas demonstraram o desenvolvimento de habilidades musicais diversas e, principalmente, a satisfação em sentir e fazer música.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violão em grupo. Modelo (T)EC(L)A. Abordagem Multi-Modal.

## **Pressupostos metodológicos: proposta do ensino em grupo, modelo (T)EC(L)A e abordagem Multi-Modal.**

A tomada de três pressupostos metodológicos - ensino em grupo, modelo (T)EC(L)A e abordagem Multi-Modal foi valiosa no planejamento e condução do minicurso, considerando que apontaram caminhos para o desenvolvimento sistemático de habilidades musicais e instrumentais, bem como para a ampliação de outras habilidades, não necessariamente musicais, porém muito importantes, como a concentração, prontidão, coordenação motora e memorização. Além do desenvolvimento das habilidades, as atividades elaboradas com base nestes pressupostos auxiliaram na interação dos membros do grupo e na elevação de sua auto-estima. As metodologias adotadas foram auxiliares na aplicação de

---

<sup>1</sup> Bacharel em Violão e licencianda em Música pela UFU. Professora do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, de Uberlândia. E-mail: [luciellearantes@yahoo.com.br](mailto:luciellearantes@yahoo.com.br)

certos princípios, tais como: abordar o ensino instrumental enquanto ensino de música; pensar a aprendizagem a partir do fazer musical; proporcionar aprendizagem e compreensão musicais contextualizados; planejar atividades com sentido musical desde o primeiro dia de aula; estimular e respeitar o desenvolvimento das alunas, bem como suas diferenças socioculturais; envolvê-las e integrá-las durante todo o tempo; buscar sua autonomia sobre o fazer musical. Ademais, é importante ressaltar que os pressupostos metodológicos adotados ora se fundem a fim de fazer da aprendizagem musical algo significativo.

Sobre o ensino de instrumento em grupo, (MORAES, 1997; ORQUESTRA do SESC, 1981; SWANWICK, 1994 e VERHAALEN, 1989), destacam que decorre de aulas coletivas, combinadas ou não com momentos individuais. Além de propiciar um menor custo financeiro, as aulas em grupo podem acarretar inúmeros benefícios, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e agradável. Para tanto, é preciso que o professor conte com condições favoráveis, como estrutura física, equipamentos adequados, instrumentos musicais e tempo suficiente para o desenvolvimento das atividades. Também é necessário um número razoável<sup>2</sup> de participantes de modo que a interação humana não fique comprometida ora pela falta e ora pelo excesso de pessoas.

As aulas coletivas devem, por princípio, manter os alunos integrados durante todo o tempo, exigindo assim um preparo e dinamismo do professor que age como um mediador na sistematização das tarefas. É possível alcançar a integração no simples ato de um colega observar a execução de uma música pelo outro, ou mesmo ao se auxiliarem nos momentos de dificuldade. Daí o “aprendizado colaborativo” que, segundo Abel Moraes, “poderia ser definido como sendo uma forma de aprendizado que ocorre através da interação social entre elementos de um grupo, que se motivam, se orientam, se instruem, se verificam, se avaliam, mutuamente”. (MORAES, 1997, p. 71)

Dentre as vantagens do tipo de ensino em questão (MORAES, 1997; ORQUESTRA do SESC, 1981; SWANWICK, 1994 e VERHAALEN, 1989) tem-se, em primeiro lugar, que os alunos podem gozar de experiências musicais muito ricas, compartilhando diferentes vivências e habilidades. Aprende-se a ouvir e a comparar. Observando os colegas, toma-se consciência das próprias limitações e sucessos. Passa-se a ter um olhar mais crítico e autônomo. Em segundo lugar, os alunos vêem uma maior necessidade do estudo diário; aumentam-se o interesse, a motivação, a concentração, a prontidão e o envolvimento; os padrões de organização e disciplina passam a ser construídos com maior naturalidade. Em terceiro lugar, há um melhor aproveitamento do

---

<sup>2</sup> Os autores pesquisados mencionam a importância de se limitar o número de participantes no grupo, embora haja divergência quanto ao número adequado dada às peculiaridades dos diversos instrumentos, entre outros fatores.

tempo em relação às aulas individuais, já que elementos técnicos, por exemplo, comuns a todos os alunos, podem ser abordados em uma mesma circunstância. Em quarto lugar, ocorre uma contextualização do fazer musical, sendo que os alunos acostumam-se com o fato de apresentarem-se para uma platéia. Adquire-se assim autoconfiança. O aluno com perfil de solista encontra um ambiente favorável para expor e empregar sua acuidade instrumental; enquanto os menos habilidosos têm a oportunidade de unir seus esforços aos dos demais integrantes alcançando um resultado em conjunto, sentindo o “fazer” música. Em quinto lugar, teoria e prática caminham concomitantemente e, da mesma forma, o desenvolvimento técnico e perceptivo. Isto porque todas as ações ocorrem em função do significado musical. Há um primor pela formação ampla, sem a obrigatoriedade de se alcançar resultados imediatos ou o puro domínio técnico instrumental.

Tendo por fundamento a busca por um ensino que promova a experiência musical ampla, Swanwick propôs seu modelo, originalmente representado pela sigla C(L)A(S)P, ou, em português, (T)EC(L)A.<sup>3</sup> O autor prevê então o envolvimento dos alunos em cinco categorias de ação: **(t)écnica, execução, composição, (l)iteratura e apreciação**. Contudo, entende que a experiência musical direta é alcançada somente por meio de atividades no âmbito da **execução, composição e apreciação**, sendo as demais ações válidas quando associadas às de maior interesse.

Enquanto **composição**, Swanwick entende todos os tipos de criação musical, escritas ou não. Seria o resultado da combinação expressiva de materiais sonoros. Sobre **apreciação**, o autor sustenta, além do simples ato de escutar alguém tocando, o cuidado auditivo em relação a qualquer objeto musical, como por exemplo, a atenção à execução uniforme de uma escala, à seleção de timbres para determinados trechos de uma peça musical a ser executada, ao ato de afinar a voz ou um instrumento. Consistiria, propriamente, em comportar-se como platéia ainda que o objeto musical partisse de si mesmo. Já a importância da **execução** está no fato de proporcionar a experiência musical direta, uma vez que o sujeito da ação é responsável pela emissão dos sons, cabendo a ele dar um futuro à música que está ocorrendo. O aspecto **técnica**, por sua vez, diz respeito à aquisição de habilidades – habilidades estas muito bem-vindas, mas enquanto auxiliares nas ações diretamente musicais, e não com finalidade em si mesmas. Sob tal ponto de vista dariam-se o aprimoramento técnico-instrumental e o treinamento da leitura, ambos vislumbrando uma melhor capacidade de execução do repertório desejado. A **técnica** também envolveria a realização de solfejos e ditados enquanto meio de desenvolver a percepção auditiva em função de uma apreciação mais pormenorizada. Finalmente, a **literatura**

---

<sup>3</sup> Cf. HENSTSCHKE, 1996.

compreende os estudos de música e sobre música, contemplando todos os períodos históricos, registrados em forma de textos, gravações ou partituras.

Segundo Swanwick, atividades formuladas a partir de seu modelo justificariam-se por possibilitar um ensino de música amplo, permitindo ao aluno um contato mais consciente com o objeto musical e, ao professor, um melhor controle sobre o processo de ensino-aprendizagem. A intenção ao separar as categorias de ação na sigla (T)EC(L)A não seria, portanto, a de isolá-las, e sim a de evitar falhas pela falta de um planejamento mais atento.

Swanwick (1994) acredita ainda que a aprendizagem musical, além de se desenvolver mediante a prática de atividades embasadas nas referidas categorias de ação, ocorre a partir de um “engajamento multifacetado”. Para se obter então o conhecimento musical, verdadeiramente, ou mesmo desenvolverem-se habilidades técnicas, faz-se necessário que os alunos experimentem o objeto musical de diversas maneiras, sob os mais variados ângulos, seja modificando os ritmos, articulações e intensidades de peças e exercícios praticados, ou lançando mão de metáforas e imagens mentais. Neste sentido, podem aprender a agir por si próprios, a si corrigirem, tornando-se autônomos.

Sob a mesma ótica, Marion Verhaalen (1989) estabelece a abordagem Multi-Modal. De acordo com ela, um conceito musical tão melhor será absorvido quanto mais diversificada for sua experimentação, com a transferência rápida e fluente de uma experiência a outra. O professor deve promover atividades múltiplo-modais, explorando o aspecto sensitivo, visual, tátil, auditivo e verbal, para que os alunos criem uma relação própria com o objeto musical. Para Verhaalen, “conforme as crianças forem experimentando o mesmo elemento musical de cinco ou seis maneiras numa sucessão rápida, elas começarão a fazer as ligações que são tão necessárias para uma aprendizagem útil e segura” (VERHAALLEN, 1989, p. 6).

Os pressupostos metodológicos expostos subsidiaram o planejamento e a vivência em caráter experimental de um trabalho musical com um grupo de mulheres.

## **O Minicurso de Introdução à Linguagem Musical por meio do Violão em Grupo**

As cinco mulheres, Bernardete, Efigênia, Elizabete, Maucia e Vilma, com idades compreendidas entre os 40 e 55 anos, foram convidadas a participar do grupo devido ao interesse demonstrado à música e, especialmente ao violão, além de manterem laços de amizade e até de parentesco entre si. O minicurso foi inicialmente desenvolvido na sede da Associação dos Moradores do Bairro Alvorada, em Uberlândia (MG), já que as alunas mantinham alguma relação com aquele bairro, por lá residirem ou terem residido. Em um segundo momento,

passou a ocorrer na própria universidade, deixando de contar com a participação de Efigênia, porém acolhendo Rose. Tanto em um local quanto no outro, o minicurso foi apoiado por uma excelente estrutura física e satisfatórios equipamentos. Somaram-se vinte aulas de uma hora e meia de duração divididas em dois módulos. As aulas eram semanais e sempre em grupo. As alunas trabalhavam durante o dia todo e, à noite, compareciam ao minicurso. Na maioria das vezes chegavam bastante cansadas, mas com um enorme entusiasmo. Cada uma trazia consigo seu instrumento e só o fato de transportá-lo ao local da aula já acarretava uma perceptível satisfação. Demonstavam sentir orgulho em aprender a tocar.

Considerando o real interesse das alunas pelo aprendizado musical, a faixa etária a que pertenciam, o fato de já serem estabelecidas profissionalmente em outras áreas e de dedicarem a maior parte do tempo ao trabalho e à família, a dinâmica das aulas foi vital para motivá-las e mantê-las no minicurso. A insistência em sanar problemas técnico-instrumentais em uma só aula, por exemplo, não seria nem um pouco interessante. Além de interferir na promoção de um aprendizado musical amplo, as alunas dificilmente resistiriam à monotonia e ao esforço físico e mental em função de pouco sentido musical imediato, valendo lembrar a curta duração do minicurso. No entanto, os princípios da técnica instrumental jamais poderiam ser suprimidos. Daí a enorme funcionalidade dos pressupostos metodológicos adotados neste caso.

## **A experimentação das metodologias em uma primeira aula**

Ao ser iniciada a primeira aula, estávamos todas ansiosas. Eu, por desejar pôr em prática da melhor maneira possível as atividades que havia planejado e as alunas por, de certa forma, não acreditarem que poderiam aprender. Então: *a primeira atividade realizada foi uma improvisação livre no violão. Desta maneira, a aula já foi iniciada com as alunas tocando e buscando uma integração no grupo. Para introduzir a atividade fizemos uma pesquisa sonora experimentando diferentes timbres, maneiras de tocar, intensidades, ritmos e alturas. Neste primeiro momento já pude notar a facilidade de Vilma e Elizabete em “rasguear” as cordas do violão. Uma viagem de trem foi então proposta como tema e, a partir dele, as alunas passaram a improvisar, combinando os diversos efeitos sonoros antes explorados e buscando “diálogos”. Vez ou outra podia-se observar o entrosamento das mais compenetradas. A improvisação foi gravada e todas puderam apreciar o feito. Atentas, discutiram sobre momentos interessantes e relacionaram-os ao tema.*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Ao longo do relato, o texto em itálico é concernente à descrição de procedimentos e atividades com o propósito de evidenciar momentos significativos do minicurso.

Com esta simples atividade, já pude aplicar alguns princípios que permearam o minicurso. Em primeiro lugar, proporcionou o entrosamento das alunas que também puderam se relacionar com o instrumento de maneira mais livre e criativa antes de partirem para um estudo sistemático. Além disso, por meio da execução, composição e apreciação, deu-se a exploração de alguns elementos musicais, mesmo que de forma ampla e intuitiva.

Em um segundo momento da aula, pretendendo trabalhar elementos musicais e técnico-instrumentais mais específicos, mostrei a figura de uma torneira pingando, sendo que as gotas eram representadas com a manutenção de uma distância regular entre si.<sup>5</sup> Então: *solicitei às alunas que procurassem imitar corporalmente a idéia transmitida pela figura, caminhando como se cada um de seus passos representasse a queda de uma gota. Depois, com batidas no fundo do violão determinei uma pulsação a ser seguida, que vez ou outra tinha seu andamento alterado. Bernardete levou bastante tempo para adequar-se às batidas, mas conseguiu acompanhá-las, primeiro observando os passos das colegas e depois sentindo uma delas tocar-lhe as costas com os dedos. Vale ressaltar que a referida aluna veio para o grupo retraída por ter sido julgada em outros espaços de aprendizagem musical como “pessoa desprovida de ritmo”, portanto, “incapaz de aprender música”.*

Abordada a pulsação em uma perspectiva Multi-Modal, com a visualização das gotas e a expressão corporal, as alunas retornaram aos seus lugares e receberam orientações acerca da postura do corpo propícia ao se executar o violão. Tomaram conhecimento do uso do banquinho de apoio para o pé e, para que aquelas informações se tornassem mais significativas, falei-lhes brevemente sobre aspectos da história do violão: *iniciei destacando o mais direto antecessor do instrumento, a vihuela (ou guitarra) do séc. XVI, que tinha um tamanho pequeno e, como na viola caipira, cordas duplas. Com o aumento das suas proporções pelo ‘luthier’ (artesão que confecciona instrumentos musicais) Antonio Torres, no século XIX, houve o estabelecimento de uma “Escola de Violão”, atribuída a Francisco Tárrega. Este, instrumentista, professor e compositor, dentre muitas inovações, teria então implementado o banquinho para apoio do pé buscando a melhor adaptação do violão moderno ao corpo do executante.* Assim, acabei tratando da literatura do violão, o que valeu o interesse das alunas em ouvir obras executadas pela vihuela na aula subsequente.

Com a adequação postural, os braços e mãos também foram envolvidos. Daí, os dedos da mão direita foram nomeados e: *solicitei que as alunas tocassem a 5ª e 6ª cordas, Lá e Mi, respectivamente, com o polegar apoiado e depois sem apoio. Após um primeiro contato com as cordas e escolhida uma das*

---

<sup>5</sup> Cf. MARIANI, 2002, p. 30.

*maneiras de feri-las (com ou sem apoio), determinei uma pulsação a que deveriam seguir. Quando começavam a perder o tempo, a imagem das gotas da torneira pingando era mencionada. Repentinamente, comecei a cantar algumas canções folclóricas tomando a altura da quinta corda por tônica. Aos poucos as alunas também passaram a cantar e a mudar o baixo no momento certo, variando entre as cordas.*

A partir do acompanhamento de canções com os baixos soltos foi mais uma vez trabalhada a pulsação e alternando as cordas Lá e Mi houve a introdução do senso harmônico com a presença das funções de tônica e dominante. Mais uma vez foi requerido das alunas um maior cuidado auditivo, tanto para mudar de corda quanto para cantar afinado, ocorrendo uma apreciação segundo o entendimento de Swanwick. Com esta atividade, elas também tomaram conhecimento da nomenclatura dos dedos e da numeração das cordas, além de começarem a exercitar os movimentos do polegar e a buscar uma sonoridade consistente e agradável como conseqüência do ataque – lembrando que tudo isso deveria ser feito com uma posição corporal adequada. Finalmente: *propus que as mesmas canções acompanhadas com a 5ª e 6ª corda sofressem uma reinterpretação, porém com a utilização da 4ª e 5ª corda, Ré e Lá, respectivamente. As alunas tiveram então que adaptar o canto à nova tonalidade. Perceberam que, embora a música estivesse diferente, mais aguda, sua essência mantinha-se intacta.* De tal forma ocorreu a primeira transposição e, novamente, a realização de uma apreciação de acordo com o modelo (T)EC(L)A.

Ao concluir aquela aula, percebi o quanto as alunas estavam contentes. Receberam informações técnicas e literárias, improvisaram, cantaram, acompanharam-se, enfim, fizeram música. Além disso, divertiram-se, brincaram, conversaram e ajudaram-se, permitindo-me considerar satisfatória a aplicação, ainda na primeira aula, de atividades baseadas nos pressupostos metodológicos adotados e vislumbrar os frutos do trabalho.

## **Ecoss do primeiro módulo**

Nas aulas que se seguiram, novas atividades para exploração da pulsação, andamentos e ritmos foram desenvolvidas no violão e independentemente dele, mas sempre procurando relacioná-las à execução. Devido à notória falta de concentração das alunas pelo cansaço de um dia inteiro de trabalho, era importante planejar atividades em que pudessem caminhar e expressar-se corporalmente em algum momento da aula.

Em várias ocasiões era lançado mão de instrumentos de percussão para trabalhar ritmo e pulsação isoladamente, procurando assim variar a forma de abordagem destes elementos musicais específicos. Por vezes, tais instrumentos também serviam à produção de arranjos para as canções acompanhadas ao

violão. A partir da produção coletiva de arranjos, ocorria a atuação nas cinco categorias de ação previstas por Swanwick. *Para executá-los, ora estabelecíamos funções regulares para cada uma das alunas, como a marcação do pulso, apoio e de algum ostinato rítmico, ora determinávamos seções de improvisação rítmica. Por meio dos arranjos, era também mencionada a Forma, já que precisávamos decidir sobre as repetições das partes ou mesmo sobre a criação de introdução e coda. Enquanto certas alunas faziam uso dos instrumentos de percussão, as demais acompanhavam as canções com os baixos soltos do violão. Maucia, detentora de apreciáveis habilidades vocais, era exemplo na afinação do coro e, vez ou outra, o enriquecia com a entonação de um contra-canto. Na segunda aula, após desenvolvermos um arranjo sobre a canção folclórica “Sapo Cururu”, uma gravação com piano da versão de Villa-Lobos para tal música foi apreciada e, a partir dela, transmitidas informações literárias acerca do importante compositor brasileiro e sua contribuição para o violão.*

A percepção da métrica foi também um aspecto muito abordado durante o minicurso. As alunas puderam senti-la e expressá-la de diversas maneiras: *com o balanço do corpo à medida em que ouviam músicas de diferentes gêneros; dançando; regendo; trocando palmas como em brincadeiras infantis; imitando e improvisando seqüências de gestos corporais sonoros que evidenciavam o apoio; e, simplesmente, marcando o tempo forte com batidas de palmas ao cantarem obras do repertório popular brasileiro.* As partes da aula que enfocavam a métrica eram extremamente descontraídas, sobretudo quando havia a programação de um repertório para ser cantado com o acompanhamento realizado por mim ao violão. Sabendo de algumas das preferências musicais das alunas, as canções eram escolhidas não só tomando por critério a facilidade ou dificuldade no reconhecimento da pulsação e apoio, mas, também, o prazer que teriam em cantar e apreciar tal repertório.

Aos poucos, os elementos técnico-instrumentais foram sendo introduzidos. No primeiro módulo o acompanhamento de canções foi priorizado, mas, mesmo assim, ocorreu ainda que intuitivamente, a execução de melodias com a tomada de conhecimento do mecanismo técnico básico para sua realização. Por imitação as alunas tocavam motivos melódicos conhecidos enquanto eu instruía-lhes, com parcimônia, sobre o apropriado posicionamento dos braços, mãos e dedos, além de atentá-las para a qualidade do som produzido. O estudo sistemático de padrões de altura e duração, bem como da escrita, ocorreu no segundo módulo. Isto porque o fazer musical e as informações técnicas foram relacionados por todo o tempo. Apesar de sempre muito explorados elementos do parâmetro **duração**, tais como pulsação, métrica e andamentos, no primeiro módulo as células rítmicas foram trabalhadas apenas perceptivelmente, por meio de brincadeiras e jogos musicais, da improvisação em cordas soltas do violão e em instrumentos de percussão; da realização de



ostinatos e da reprodução, tanto corporal quanto instrumental, do ritmo de canções antes solfejadas.

No primeiro módulo foi consolidada a integração do grupo e o aprendizado colaborativo.<sup>6</sup> Com a realização de atividades variadas, cada aluna pôde demonstrar suas diferentes habilidades e, assim, receber elogios e incentivos das colegas, bem como ajudar e ser ajudada nos momentos necessários. A busca pela exploração dos elementos musicais de forma mais intuitiva neste primeiro momento também foi crucial para o início da construção de uma autonomia das alunas sobre o fazer musical.

## **A introdução dos acordes e da técnica para a execução de melodias**

Os primeiros acordes trabalhados foram os de Lá e Mi, sendo que: *suas formações restringiram-se ao baixo solto, correspondente à fundamental e às notas das três primeiras cordas. Desta maneira, as alunas já puderam sentir o efeito dos acordes no acompanhamento das canções, livrando-se da frustração de não conseguirem manter a “posição” completa. Como já eram capazes de perceber a métrica, bem como a variação das funções de tônica e dominante devido ao trabalho com os baixos soltos, foi natural o acompanhamento de canções com os dois acordes, em ritmo de marcha e valsa. Também deu-se sem maiores dificuldades a inclusão dos acordes de Ré e Sol, posteriormente. Para que o posicionamento correto dos dedos na formação dos acordes (fôrma) se fizesse bem apreendido, utilizei recursos Multi-Modais, dentre eles a visualização de acordes já “montados”, a fixação pelas próprias alunas de números correspondentes aos dedos nas respectivas casas de um enorme braço de violão feito em papel cartão, e a ocupação corporal da figura de um outro braço de violão desenhado no chão com fita adesiva: “Vilma, pise na ‘casa’ que está faltando para ser formado o acorde de Ré”. Estas abordagens também foram muito válidas para que as alunas memorizassem os nomes e a localização das notas no âmbito das três primeiras cordas, tanto soltas quanto presas nas três primeiras casas, quando da execução de melodias.*

Como já dito, simultaneamente ao aprendizado dos acordes, foi praticado o mecanismo técnico para a execução do solo instrumental, sendo este aspecto abordado com maior intensidade no segundo módulo. Interessante foi notar que o simples ato de ferir uma corda solta com a alternância dos dedos indicador e médio, consistia em uma difícil tarefa para a maioria das alunas. Então, com o objetivo de tornar aquele mecanismo mais fluente, desenvolvi uma atividade

---

<sup>6</sup> Cf. MORAES, 1997.

que, além de auxiliar no aprimoramento do aspecto técnico-instrumental em questão, abarcou as outras categorias de ação do modelo de Swanwick: *enquanto eu executava uma base harmônica, com ritmo e dissonâncias próprios da Bossa Nova, uma aluna após a outra, sem interrupção, ia improvisando nas cordas soltas. Na primeira rodada, valeram-se apenas de uma corda, depois utilizaram duas e três. Finalmente todo o grupo se integrou em um jogo de “pergunta” e “resposta”, em que uma aluna “perguntava” e a outra “respondia”, ciclicamente, tendo a harmonia como elemento de coesão.* Nesta atividade, além das alunas terem trabalhado a técnica instrumental pura, a execução foi abordada com um significado musical: fraseado, expressividade, caráter. Houve ainda a prática da improvisação e da apreciação, já que elas deveriam se atentar à seqüência harmônica e às atuações umas das outras. Com a atmosfera sonora criada houve menção à Bossa Nova, abrangendo a Literatura. Assim, o modelo (T)EC(L)A foi contemplado e favorecida a integração de todo o grupo.

## **A sistematização melódica e rítmica**

O estudo sistemático de alturas ocorreu no segundo módulo tomando estruturas melódicas (âmbitos) por base: *parti de uma sucessão de três notas por grau conjunto (duas segundas maiores) e a sétima maior descendente, estendendo ao pentacorde. Antes de tocadas, as estruturas foram exploradas vocalmente com o interesse de serem melhor interiorizadas por meio de uma prática Multi-Modal. A princípio, as alunas apreciaram e imitaram meus solfejos, bem como meus movimentos com uma das mãos frente ao corpo representando as alturas relativas. Depois passaram a demonstrar sozinhas com uma das mãos as alturas entoadas por mim e a improvisar vocalmente sobre as estruturas.*

A sistematização do ritmo também partiu de uma experiência corporal, sendo que: *as alunas foram convidadas a caminhar entoando uma determinada canção, cujas durações silábicas e proporções temporais tornavam-se evidentes ao darem passos simultâneos à pronúncia das sílabas. Dado o enfoque rítmico, a canção foi novamente solfejada pelas alunas que se voltaram a perceber os intervalos melódicos, executaram-na ao violão e registraram-na graficamente. A primeira grafia configurou-se com símbolos criados por elas próprias, exprimindo duração e altura. Depois, com a introdução da escrita musical tradicional, além das alunas registrarem as melodias apreciadas, passaram a grafar suas próprias criações. Por uma questão de facilidade técnico-instrumental, a exploração das alturas restringiu-se inicialmente à extensão da nota Sol da 3ª corda solta a Ré da 2ª corda/terceira casa (graficamente Sol 3 à Ré 4). O ritmo, por sua vez, limitou-*

*se nesta fase ao emprego das figuras semibreve, mínima, semínima e de suas respectivas pausas. Tendo em mente a abordagem Multi-Modal, outras atividades foram realizadas para fixar os símbolos musicais, dentre elas a improvisação ao violão respeitando o âmbito melódico mencionado e o ritmo estabelecido nas cartas de um “baralho”.<sup>7</sup>*

O estabelecimento de âmbitos rítmicos e melódicos foi extremamente importante. Eles favoreceram a inteligibilidade dos parâmetros altura e duração em acordo com o domínio técnico-instrumental. Além disso, com o estudo de tal maneira direcionado foi mais fácil alcançar o sentido musical tonal, percebendo-o e “manipulando-o”.

Também, no segundo módulo, as alunas receberam as primeiras partituras e tocaram como se integrassem uma pequena orquestra. Convém salientar que nenhum dos elementos ali representados excediam a compreensão das executantes, por terem sido eles experimentados ao longo do minicurso. Inclusive, a representação gráfica tradicional da fórmula de compasso e as barras de divisão foram facilmente entendidas levando-se em conta a abordagem da métrica desde o primeiro módulo.

## **A aluna Rose**

Decorridas as duas primeiras aulas do segundo módulo, o grupo recebeu Rose, mais jovem que as demais alunas, porém, da mesma forma trabalhadora e “mãe de família”. Tinha um interesse especial em relação às aulas: queria aprender a tocar violão para se apresentar às crianças da creche onde trabalhava. Como o minicurso já estava bastante adiantado, Rose estava à vontade para deixá-lo antes de seu término se, porventura, não se sentisse em condições de atuar no grupo. Na verdade, ela só pôde ser acolhida naquele momento dado seu enorme interesse pelo violão e sua grande insistência.

Empenhada em aprender, a nova aluna procurava se envolver em todas as atividades e a perguntar sempre que surgiam dúvidas. Contudo, como era de se esperar, suas dificuldades não eram superadas com explicações imediatas. O que lhe faltava era justamente todo o processo musical vivenciado por suas colegas no módulo anterior. Dessa forma, elementos já em muito absorvidos pelo restante do grupo, como a manutenção da pulsação, a sensação da métrica e das relações funcionais de tônica e dominante, eram estranhas a ela. Até mesmo sua descontração durante as aulas parecia depender da vivência musical acordada com o grupo. Na medida do possível, algumas informações eram-lhe

---

<sup>7</sup> Assim como num baralho tradicional, as cartas do baralho rítmico possuíam figuras. Porém, ao invés de contar com “Ás” e “Valete”, por exemplo, cada carta tirada possuía uma diferente combinação de figuras musicais.

transmitidas com maior atenção, mas, em geral, não havia condições de oferecer-lhe um atendimento exclusivo por todo o tempo. Isso nem seria viável considerando a proposta do trabalho. Então, ela contava frequentemente com a colaboração das colegas que, orgulhosas, empregavam suas habilidades musicais para ajudá-la. Apesar da boa intenção, as veteranas não conseguiam suprir todas as necessidades da nova colega e, ao mesmo tempo, concentrar-se em seus afazeres. Interessante foi que, em dado momento, Maucia, que vinha sobressaindo-se no acompanhamento de canções, assumiu a posição de monitora dedicando-se a ensinar Rose. Por ter observado a enorme lacuna na compreensão de elementos que eram apenas explicados ao invés de experimentados, Maucia voltou-se a trabalhar com a colega seguindo alguns dos passos que ela mesma havia percorrido.

## **Considerações finais**

A adoção dos três pressupostos metodológicos foi vital para a obtenção da qualidade dos resultados com o minicurso, isto porque forneceram diretrizes para um processo de aprendizagem musical significativo. É importante ressaltar que as alunas, repletas de compromissos profissionais e familiares, buscaram ali uma oportunidade de realizar o profundo desejo de aprender música e ou sistematizar e aprofundar os conhecimentos já adquiridos informalmente nesta área. Assim, as aulas deveriam ser alegres, descontraídas e motivantes, acarretando a sensação do “fazer música”, a partir de uma experimentação direta. Mas, concomitantemente à vivência musical, era imprescindível a transmissão das convenções teóricas, como a notação, bem como o trato da técnica instrumental – tudo isto em uma curta duração de tempo. Daí a enorme relevância das metodologias empregadas.

Considerando em especial o desenvolvimento da aluna Rose, tardiamente acolhida no grupo, ficou ainda mais evidente a eficácia da combinação das metodologias adotadas. Mesmo com uma participação restrita, dada no curto tempo restante ao minicurso, ela ainda pôde vivenciar aspectos da linguagem musical e apreender alguns de seus elementos técnicos, chegando, inclusive, a executar praticamente o mesmo repertório das outras integrantes do grupo. No entanto, por não ter passado por todo o processo que as demais alunas, não desfrutou da autonomia observada naquelas. Ao acompanhar uma canção, por exemplo, era preciso informar-lhe sobre a métrica e fornecer-lhe a letra cifrada. Se por um lado Rose não chegou a alcançar, por razões claras, o entendimento desejado, por outro, pôde ver na realização das colegas uma “vitrine” do que também lhe seria possível.

Tendo o modelo (T)EC(L)A em vista, as diversas habilidades eram sempre mencionadas, inclusive evitando o risco de privilegiar os aspectos técnico e

literário, qualificados como secundários pelo próprio Swanwick. A abordagem Multi-Modal, por sua vez, auxiliou muito na apreensão e absorção dos conteúdos, pois proporcionou experiências variadas sobre um mesmo aspecto. Talvez esta abordagem tenha sido especialmente importante neste grupo, uma vez que era comum às alunas demonstrarem falta de concentração dado o cansaço provindo de um dia inteiro de trabalho. Já a metodologia do ensino em grupo favoreceu a necessária descontração durante as aulas, a ajuda mútua, o encorajamento daquelas que por hora estavam incrédulas em sua própria capacidade e o reconhecimento do sucesso de umas pelas outras.

Com o minicurso, as cinco mulheres puderam construir conhecimentos musicais e técnico-instrumentais, e, principalmente, sentir e fazer música.

## Referências

HENTSCHKE, L. Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade: Porto Alegre – 1994. **Caderno de Pós-Graduação em Música**, Porto Alegre, v. 2, p. 9-34. 1996.

MARIANI, S. **O equilibrista das seis cordas**: método de violão para crianças. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

MORAES, A. Ensino instrumental em grupo: uma introdução. **Música Hoje**, n. 4, p. 70-76, 1997.

ORQUESTRA do SESC. A alternativa do ensino coletivo. **Cadernos de Música**. Federação Paulista de Conjuntos Corais, n. 4, p. 10-11, 1981.

SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 4 e 5, p. 7-14, nov. 1994.

\_\_\_\_\_. **A bases for Music Education**. Windsor: NFER – NELSON, 1979. (Resumo em Português por Lilia Neves Gonçalves).

VERHAALLEN, M. **Explorando música através do teclado**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.