



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES / DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

MARIA CLARA DE MELO MESQUITA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL NAS AULAS DE
VIOLINO COM CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO EM UM CONTEXTO SUZUKI**

BRASÍLIA

2020

MARIA CLARA DE MELO MESQUITA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL NAS AULAS DE
VIOLINO COM CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO EM UM CONTEXTO SUZUKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de Concentração: Música em Contexto.
Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire.

BRASÍLIA

2020

MARIA CLARA DE MELO MESQUITA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL NAS AULAS DE
VIOLINO COM CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO EM UM CONTEXTO SUZUKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de Concentração: Música em Contexto.
Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire (Orientador/Presidente)
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Marcelo Parizzi Marques Fonseca (Examinador)
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Prof. Dr. João Paulo Machado (Examinador)
Universidade de Brasília (UnB)

Profª. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu (Suplente)
Universidade de Brasília (UnB)

Dezembro de 2020

“Qual é o sentido final da vida humana, se não
a busca do Amor, da Verdade e da Beleza?
Isto vale para você, para mim e para todos”.

Shinichi Suzuki

*Dedico este trabalho aos meus pais, que
além de me incentivarem e guiarem no
caminho da música, me ensinaram a
amar e respeitar todas as formas de
vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mírian e Marco Antônio, por tanto amor e dedicação, por serem meu raio de sol e me ensinarem os dons mais preciosos da vida.

Ao meu esposo, Erick, por tanto amor e por tanto me incentivar e apoiar, sendo meu companheiro querido, carinhoso e compreensivo.

Aos meus irmãos, Lucas e Matheus, por tanto amor, por fazerem parte de minha vida, compartilhando momentos preciosos.

Aos meus sogros, Marta e Aldo, por todo carinho e cuidado, especialmente nesse último ano.

Aos meus avós e familiares, por todo amor e carinho.

Aos amigos queridos de minha cidade natal, da graduação, da pós-graduação e pelos amigos de outros lugares, por compartilharem momentos tão especiais e significativos comigo.

À Cristiane, pela amizade de longos anos, por todo o aprendizado do violino, pelas oportunidades e confiança e por ter revisado todo o trabalho.

Ao meu orientador, professor Ricardo, por todas as discussões, trocas, apoio e por compreender e incentivar minhas ideias mirabolantes.

Ao centro de ensino de violino, professores de violino, crianças e pais participantes desta pesquisa. Por motivos de sigilo, não é possível citá-los nominalmente e fica o meu agradecimento, reconhecimento e gratidão pela abertura e pela generosidade em me receber para realizar esta pesquisa.

Aos professores da UnB e a todos professores aos quais tive a alegria de aprender e compartilhar experiências.

Ao secretário do PPGMUS, Alex, que ele possa receber minha gratidão e carinho onde estiver. Aos secretários do Departamento de Música e a todos os trabalhadores da UnB aos quais tive contato direta ou indiretamente, por tanto auxílio e atenção proporcionados a mim e aos meus colegas.

Aos membros da banca, que aceitaram ler e compartilhar suas ideias e contribuições.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

Aos mentores queridos, por toda inspiração, amparo e proteção constante.

A Jesus e Maria Santíssima, por serem as estrelas guias de minha vida, apontando o caminho da luz.

A Deus, pela vida, pelo amor, pelas vidas que me cercam e fazem parte do meu crescimento e evolução, pelas oportunidades, pela música...

RESUMO

Investigações relacionadas ao corpo, movimentos corporais e instrumentos musicais têm sido realizadas por músicos e/ou pedagogos de instrumentos musicais, oferecendo grandes contribuições às áreas de educação e performance musical. Essa temática tem sido explorada por pedagogos de instrumentos musicais no Brasil, resultando em pesquisas que buscam um aprendizado saudável, tanto físico quanto mental, de instrumentos musicais. Esses estudos podem auxiliar na prevenção de possíveis problemas posturais e lesões corporais, visando o aperfeiçoamento das técnicas instrumentais. Nesse sentido, este trabalho tem como escopo o estudo do desenvolvimento da consciência corporal no campo da Educação Musical, com foco no ensino e aprendizagem do violino por crianças. Assim, os objetivos são: compreender o significado de consciência corporal para professores de violino; investigar suas reflexões a respeito da consciência corporal durante a prática instrumental; identificar as estratégias utilizadas pelos professores; investigar os indícios de consciência corporal manifestados pelas crianças durante as aulas de violino. Esta pesquisa se qualifica como qualitativa e a metodologia escolhida para a coleta de dados foi o estudo de caso. O campo empírico escolhido para a coleta de dados foi uma escola em Brasília/DF que tem como base a metodologia Suzuki. Os dados foram coletados por meio de: observações não-participante de aulas individuais e em grupo de violino; entrevistas semiestruturadas com os professores participantes desta pesquisa; e gravação de um vídeo feita pelas crianças e pelos pais participantes da investigação, em que as crianças deveriam ensinar o posicionamento do instrumento à mãe ou ao pai. Por fazerem parte de um universo subjetivo e único, a análise das experiências conscientes das crianças foi realizada com base nas experiências dos professores participantes e da pesquisadora, visto que as práticas de ensino geralmente são relacionadas às experiências vividas pelo próprio educador. Os resultados apontaram que, mediante o uso de diversas estratégias, os professores de violino auxiliaram os estudantes no desenvolvimento da consciência corporal durante as aulas. Além disso, foi possível verificar que os pais são essenciais para o desenvolvimento das crianças no instrumento, visto que na metodologia Suzuki, eles também fazem parte de todo esse processo, sendo os responsáveis por instruir as crianças durante os estudos em casa. Por meio dos vídeos gerados pelas crianças e pelos pais, foi possível identificar quais os elementos fundamentais da própria aprendizagem das crianças e o que fora aprendido e internalizado por elas até aquele instante. Ademais, as crianças reproduziram modelos de interação utilizados pelos professores e pelos pais durante as aulas e os estudos em casa. Os resultados encontrados nesta pesquisa demonstraram que o desenvolvimento da consciência corporal pode auxiliar as crianças no desenvolvimento de uma postura adequada do corpo, do posicionamento com o instrumento e da técnica violinística, evitando possíveis tensões excessivas, bloqueios musculares e lesões corporais. Para tanto, cabe ao professor criar estratégias que possibilitem esse desenvolvimento, estimulando o raciocínio das crianças a respeito de suas práticas com o instrumento.

Palavras-chave: Aulas de Violino. Consciência Corporal. Estratégias de Ensino. Metodologia Suzuki. Crianças.

ABSTRACT

The knowledge regarding body movements and musical instruments has made great contributions to the fields of music education and performance. In Brazil, the theme has been widely explored by musicians and musical instrument pedagogues targeting a healthy music learning process for the body and the mind. By focusing on the improvement of instrumental techniques, the studies in this area may help prevent possible postural problems and bodily injuries. This study centers on the development of body awareness in the contexts of music education and, more specifically, violin education for children. It aims to understand the meaning of body awareness according to violin teachers, to examine their reflections concerning body awareness during instrumental practice, to identify their teaching strategies, and to investigate the signs of body awareness exhibited by the children during the violin classes. This research is classified as qualitative and is based on case study. The empirical field chosen for the data collection was a school in Brasília/DF, Brazil, that uses the Suzuki Method. The data were collected through non-participant observations of individual and group violin classes, semi structured interviews with the participating teachers, and the recording of videos by the participating children and parents in which the kids are supposed to teach the proper placement of the instrument to a parent. As the perspectives of the learners are part of a unique subjective universe and considering that the teaching practices normally relate to the perception of the teacher, the analyses of the conscious experiences of the children were based on the experiences of the participating teachers and the researcher. The results point that, through the use of several strategies, the violin teachers helped the students develop body awareness during classes. Additionally, the parents were essential for developing the skills of the children with the instrument, as the Suzuki Method takes them as the main responsible for instructing the kids while studying at home. The videos allowed to elect the fundamental elements of the learning process by the children and to identify what they had learned and internalized until that moment. Moreover, the kids reproduced interaction models used by their teachers and parents during their classes and studies at home. The results show that body awareness can help the children to develop a proper posture of their bodies and instruments and with the violin technique, thus avoiding possible excessive tensions, muscle blocks, and bodily injuries. For this purpose, it is the responsibility of the teachers to create strategies enabling such development and stimulating the reasoning of the children regarding their practice with the instrument.

Keyword: Violin Classes. Body Awareness. Teaching Strategies. Suzuki Method. Children.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – “‘Construindo’ um estudante”	50
FIGURA 2 – Posicionamento dos dedos no arco, panorama A	71
FIGURA 3 – Posicionamento dos dedos no arco, panorama B	71

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Apresentação das crianças participantes da pesquisa – aulas individuais	39
TABELA 2 – Alguns termos e expressões metafóricas encontradas na coleta de dados.....	86
TABELA 3 – Alguns termos e expressões metafóricas encontradas na coleta de dados.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CONTEXTUALIZAÇÃO: PRÁTICA VIOLINÍSTICA E CONSCIÊNCIA CORPORAL	22
2. METODOLOGIA.....	33
2.1 Estudo de Caso	34
2.2 Contexto	35
2.2.1 Metodologia Suzuki.....	35
2.2.2 Participantes	38
2.3 Instrumentos de coleta de dados	39
2.3.1 Observações não-participante.....	40
2.3.2 Entrevista semiestruturada.....	40
2.3.3 Realização da gravação do vídeo pelas crianças e pelos pais.....	41
2.3.4 Dados gerados	42
3. ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO POSICIONAMENTO DAS CRIANÇAS COM O VIOLINO E O ARCO.....	43
3.1 O toque	49
3.2 Modelo do movimento e Modelo sonoro	61
3.3 Comunicação não-verbal	70
3.4 Uma postura instrumental adequada.....	74
4. REFLEXÃO DURANTE A PRÁTICA – RESPOSTAS DOS PROFESSORES E DAS CRIANÇAS.	83
4.1 Metáforas	84
4.2 Perguntas e Identificação do certo e errado.....	102
4.3 Posicionamento adequado, boa sonoridade.....	113
5. MANIFESTAÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL INDICADAS PELAS CRIANÇAS – RESPOSTAS ESPONTÂNEAS	123
5.1 Produção dos vídeos	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais das crianças participantes da pesquisa... ..	158

Apêndice B – Termo de Consentimento – Pais das crianças participantes da pesquisa	160
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora de violino das aulas individuais.....	161
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor de violino das aulas em grupo do Livro 1 do Método Suzuki	163
Apêndice E – Termo de Consentimento – Professores de violino participantes da pesquisa	165

INTRODUÇÃO

Aprender a tocar um instrumento musical não é tarefa simples, o violino é um instrumento complexo e seu aprendizado requer paciência, resistência, força de vontade e dedicação. Desenvolver a técnica instrumental é fundamental para que o violinista tenha uma boa performance e seja expressivo (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000). Nesse contexto, fatores ligados ao corpo e aos movimentos corporais durante a prática instrumental têm sido estudados por diversos pedagogos do violino (GALAMIAN, 2013; FISCHER, 1997; ROLLAND e MUTSCHLER, 2000; KEMPTER, 2003). Eles elaboraram técnicas de ensino e aprendizagem do instrumento musical destacando a importância do desenvolvimento de um bom posicionamento com o instrumento e de bons padrões de movimentos para minimizar possíveis problemas posturais, a fim de que um bom desempenho musical possa acontecer.

No Brasil, essa temática tem sido foco de pesquisas na área musical (ANDRADE e FONSECA 2000; CRUZEIRO, 2005; SUETHOLZ, 2011; HÜBNER, 2014). Ao entrar em contato com pesquisas que compreendem esse assunto, presume-se que um dos motivos que levou os pesquisadores a essas investigações foi a busca pelo aperfeiçoamento das práticas de performance musical e de ensino e aprendizagem de instrumentos no país, focando na relação entre corpo, movimentos corporais e instrumento musical.

O violoncelista Suetholz (2011) apresenta considerações sobre técnicas do instrumento e a necessidade de uma preocupação com o posicionamento do corpo, do instrumento em relação ao corpo e do emprego das técnicas de violoncelo existentes, respeitando a anatomia de cada instrumentista. Nesse sentido, o instrumentista pesquisou sobre técnicas de reeducação corporal empregadas à técnica instrumental do violoncelo, expandindo sua pesquisa para a compreensão de seis técnicas de reeducação corporal existentes, são elas: Técnica de Alexander, Técnica de Feldenkrais, Método Pilates, Reeducação Corporal Global (RPG), Método Rolfing de Interação Estrutural e Yoga.

Já Cruzeiro (2005), pesquisou sobre aulas iniciais de violino para adolescentes, por meio de questionários realizados com treze professores do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. Os resultados obtidos pela investigação apontam os problemas técnicos violinísticos constantemente encontrados nas práticas dos estudantes com o instrumento e que os professores de violino participantes da pesquisa carecem de conhecimentos relacionados ao corpo na prática instrumental, além de desconhecem a existência de materiais de iniciação no violino. Isto pode gerar consequências para o ensino e aprendizagem de instrumentos, já que o foco é voltado para o ensino e aprendizagem da técnica instrumental, sem que haja uma preocupação com a estrutura corporal do estudante. Sendo assim, Cruzeiro (2005) destaca como

as práticas de ensino e aprendizagem voltadas para o movimento corporal poderiam auxiliar os professores na solução de problemas relativos à técnica violinística.

Segundo Póvoas e Silva (2008), a construção de uma ação inadequada no início do aprendizado musical pode gerar danos ao estudante, estabelecendo hábitos ruins, tornando a correção desses hábitos uma atividade laboriosa, já que exige tempo e esforço inconvenientes. Dessa maneira, uma boa orientação do professor pode ajudar a minimizar possíveis problemas posturais, dores, tensões musculares, entre outros possíveis transtornos causados pela prática instrumental.

Nesse contexto, os pedagogos do violino Rolland e Mutschler (2000) trabalharam, durante aulas de violino em grupo, com o equilíbrio e o relaxamento do corpo mediante movimentos corporais naturais, ou seja, movimentos corporais funcionais, destacando também a importância de uma boa respiração e um bom entendimento do ritmo e da pulsação. Os autores perceberam a necessidade de uma orientação adequada para reduzir as chances de o instrumentista iniciante desenvolver problemas de vícios durante a performance, evitando possíveis problemas de má postura, movimentos ineficazes e exagerados.

A temática que envolve o corpo, o movimento corporal e a performance musical é importante para que novas práticas de ensino e aprendizagem musical possam surgir, que tenham como metodologia o processo de reflexão construído entre professor e estudante e para que a preocupação com a saúde do músico, tanto física quanto mental, esteja cada vez mais presente nos ambientes musicais.

De acordo com Hübner (2014), é essencial que o estudante de um instrumento musical se envolva e compreenda sua prática com o instrumento, seja durante as aulas ou durante os estudos diários, para que um bom desempenho técnico e musical possa acontecer, assim, ele se torna o personagem principal de sua formação musical. Esse estudante foi chamado pelo autor de “aluno ativo”, conceito extraído da filosofia de John Dewey. Para que o estudante tenha autonomia em seus estudos, em que sua prática é realizada sem a presença do professor, é importante que seu aprendizado aconteça por meio de um processo reflexivo; das orientações do professor, que estimula esse processo reflexivo; e das experiências positivas associadas ao aprendizado do instrumento. Sendo assim, o estudante poderá desenvolver uma boa técnica instrumental a partir de um processo de reflexão construído nas aulas com o professor. Como forma de suporte pedagógico, para guiar o estudante de instrumento musical no processo de aquisição da autonomia, o pesquisador sugere o entendimento e o uso da Técnica Alexander.¹

¹ Hübner (2014) utiliza a terminologia “Técnica Alexander”, enquanto Suetholz (2011) utiliza “Técnica de Alexander”. Nesta pesquisa foi adotada a terminologia “Técnica Alexander”.

Nesse sentido, se o professor orientar o estudante a se tornar um “aluno ativo”, consciente de sua performance musical e de sua técnica instrumental, o estudante poderá se “autogerir”, descobrindo aspectos de sua performance que podem não ser visíveis, mas que podem ser sentidos e percebidos por ele, já que ele é o “gestor” do próprio corpo. Para Hübner (2014),

(...) o estudo deliberado do instrumentista precisa ser baseado numa metodologia clara e objetiva. Além de evitar o desperdício de energias, de tempo e de recursos, um estudo assim orientado gradualmente formará um instrumentista capaz de se autogerir no processo de avaliação, construção, reorganização e/ou manutenção de suas habilidades, e que poderá tomar decisões de forma consciente e segura em prol de seus objetivos artísticos. O processo de autogestão é essencial na vida de todo instrumentista profissional, uma vez que dificilmente pode manter contato com seus professores ao longo de toda a vida profissional (HÜBNER, 2014, p.13-14).

Sendo assim, mediante o exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar como os professores estão auxiliando os estudantes, especificamente as crianças, em um processo de reflexão acerca do corpo durante a prática instrumental – prática que ocorre quando a criança toca em público, ou para o professor, ou em casa, seja sozinho ou sob a supervisão de um adulto. Nesse sentido, este trabalho tem como escopo o estudo do desenvolvimento da consciência corporal no campo da Educação Musical, com foco no ensino e aprendizagem do violino por crianças.

Por conseguinte, a pergunta norteadora desta pesquisa é: Como os professores de violino auxiliam os estudantes no desenvolvimento da consciência corporal durante as aulas? Os objetivos são: compreender o significado de consciência corporal para professores de violino; investigar suas reflexões a respeito da consciência corporal durante a prática instrumental; identificar as estratégias utilizadas pelos professores; investigar os indícios de consciência corporal manifestados pelas crianças durante as aulas de violino.

A temática narrada foi escolhida devido minhas experiências enquanto estudante e professora de violino. A metodologia de ensino utilizada no início de minha formação inicial teve como objetivo o aprendizado de músicas, sem um foco sistemático na postura do corpo e posicionamento com o instrumento durante a performance do violino e dos movimentos necessários à prática instrumental. Por esse motivo, boa parte dos meus estudos posteriores com o violino foi dedicada à reparação de problemas causados por vícios apreendidos no início do meu aprendizado.

Após seis anos de prática com o instrumento, ingressei no curso superior de música. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer outros professores e outras metodologias, que me incentivaram a um processo de reflexão sobre as questões envolvidas na técnica violinística

e na performance. A partir desse novo contato, fui percebendo que minha postura corporal com o instrumento era inadequada, tensa, e que a maneira como eu tocava era igualmente tensa, desorganizada e sem qualquer percepção dos movimentos ou noção da técnica básica violinística. Uma das ferramentas utilizadas por meus professores como suporte pedagógico, para que eu pudesse ver e perceber meu posicionamento com o instrumento e meus movimentos corporais enquanto eu tocava, foi o espelho. Dessa forma, eu conseguia entender melhor o que precisava modificar para ter uma prática mais eficiente.

Dois anos após meu ingresso no ensino superior, realizei a Mobilidade Acadêmica Nacional, ao qual permaneci por três semestres em outra universidade. Nessa ocasião, cursei uma disciplina em que eram discutidas questões metodológicas básicas para o ensino do violino e da viola, tendo como referência as ideias apresentadas por pedagogos do violino, especialmente dos séculos XX e XXI. A proposta final dessa disciplina era elaborar um método de violino ou viola. Questões como, faixa etária, nível de aprendizado e formulação de atividades, ficavam a nosso critério. Meu primeiro questionamento a respeito do trabalho final foi: “Como elaborar um método de violino se não tenho prática pedagógica?” Por isso, para tentar compreender o processo de ensino e aprendizagem do violino enquanto professora, comecei a fazer parte do quadro docente de um projeto social ao qual uma amiga lecionava o instrumento.

Nesse projeto, haviam, em média, trinta crianças e adolescentes matriculados no violino, sendo, a maioria, de nível iniciante. As aulas eram divididas em: aulas individuais; aulas em grupo, com todos os estudantes; aulas em grupo, separadas em grupos menores. Grande parte dos estudantes não começou a aprender violino com minha amiga, pois ela não havia sido a primeira professora de violino do projeto social. Além disso, muitos deles não haviam iniciado o aprendizado do instrumento no projeto, mas em outros ambientes musicais existentes na cidade.

A partir do contato com os estudantes, fui percebendo que eles possuíam diversos problemas técnico posturais adquiridos nas aulas iniciais de violino, da mesma forma como aconteceu comigo. Alguns dos problemas comumente encontrados entre os estudantes eram: posicionamento do corpo e do instrumento e movimentos corporais inadequados, tensão muscular excessiva nos braços, nos ombros, nas costas, hiperextensão dos joelhos, dificuldade no estabelecimento do equilíbrio corporal. Como eu estava tentando resolver problemas relacionados à minha técnica violinística, ao pesquisar diferentes formas sobre como resolver um problema postural ou de movimento, consegui auxiliar os estudantes a minimizar ou

resolver problemas que eles apresentavam relacionados à técnica violinística, estabelecendo um processo reflexivo a respeito de suas práticas com o violino.

Foi, então, que comecei a questionar sobre quais seriam as possíveis estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar aspectos relacionados ao posicionamento do corpo e do instrumento e dos movimentos corporais do estudante nas práticas de ensino e aprendizagem do violino. Além disso, refleti sobre o tempo que o professor e o estudante levam para corrigir ou eliminar um vício adquirido, podendo ser um tempo maior que o tempo para aprender uma técnica instrumental de forma adequada. Isso porque, para corrigir um erro, primeiramente é necessário desfazer do padrão postural e de movimento aprendido, para que depois um novo padrão possa tomar lugar do antigo. E, com base em minhas experiências enquanto estudante e professora de violino, esse pode ser um processo demorado e desgastante, visto que o estudante pode levar um bom tempo para compreender que está se posicionando de forma inadequada, ou seja, com uma postura pouco funcional,² ou que está realizando um movimento ineficaz, por mais que o professor tente instruí-lo sobre o que está acontecendo. Sendo assim, absorta em meus questionamentos, avaliei que, se o processo de reflexão e do desenvolvimento da consciência corporal fosse trabalhado desde o início do aprendizado de um instrumento musical, uma boa técnica instrumental e uma boa performance poderiam ser alcançadas.

Ao retornar à minha universidade de origem, comecei a lecionar violino em projeto social para uma turma de crianças na faixa etária de 4 a 10 anos de idade. As turmas eram divididas em duplas ou trios. Nesse cenário, foi a primeira vez que tive contato com iniciação de crianças no violino. No início, o projeto não dispunha de violinos de tamanhos adequados para as crianças menores. Por isso, para que todos pudessem aprender o instrumento da mesma forma, construí violinos de papelão juntamente com o professor de viola do projeto, inspirando na Orquestra de Papel da Venezuela. Já os arcos foram feitos de canudos e fitas coloridas.

A respeito desse assunto, Mendonça et al. (2007) relatam sobre a confecção, por parte de crianças e dos pais acompanhantes sob a supervisão de uma professora de violino, e utilização do violino de papelão em um curso de violino que tem como base a metodologia Suzuki. Para tal, os autores apresentam alguns trechos de relatórios feitos pela professora de violino; relatos de adultos acompanhantes das aulas de violino coletados mediante um questionário; e relatos de crianças, estudantes iniciantes de violino, coletados mediante entrevistas semiestruturadas, no qual eles descrevem a experiência que tiveram nesse processo inicial. De acordo com algumas falas dos pais, a utilização do violino de papelão no estágio

² Neste trabalho, os termos “funcional” e “natural” são correlatos quando estiverem relacionados a postura, posição ou movimento.

inicial do aprendizado do violino auxilia: no aprendizado e treino da postura com o instrumento; a diminuir o medo do violino, aprendendo também a manusear e cuidar do instrumento, se sentindo responsável por ele; a controlar a ansiedade da criança pela espera do violino de madeira; a se familiarizar com o violino. Dessa forma, segundo Mendonça et al. (2007), “o violino de papelão assume o papel de objeto do conhecimento enquanto eles aguardam a chegada do violino real” (MENDONÇA et al., 2007, p.8).

No contexto do projeto social que trabalhei, os violinos de papelão foram utilizados por mais ou menos um mês e meio, até que os violinos de madeira de tamanhos apropriados chegassem. Nesse tempo, foram trabalhadas a “posição de descanso” e a “posição de tocar”; variações rítmicas presentes na música *Brilha Brilha Estrelinha*, do Método Suzuki, com palmas e brincadeiras de roda; exercícios para o fortalecimento dos dedos da mão esquerda no tampo do violino; o posicionamento da mão direita no arco; o movimento do antebraço ao tocar na região do meio do arco, com as variações rítmicas; o movimento do arco nas variações rítmicas enquanto cantávamos.

Nesse processo, procurei utilizar o espelho – ferramenta importante na minha formação enquanto estudante de violino – e a câmera do celular, para a produção de vídeos e fotos, para que as crianças pudessem visualizar o posicionamento e movimentos corporais realizados por elas. Além disso, utilizei o discurso verbal, instruindo as crianças por meio de uma linguagem adequada à idade delas; o toque, para que elas pudessem sentir a parte do corpo ao qual eu gostaria que elas prestassem atenção; e as perguntas, incentivando-as a um processo de reflexão. Mediante o uso das estratégias, comecei a notar que, na maioria das vezes, as crianças buscavam modificar o que estava incorreto quando entendiam o que estava sendo solicitado.

Em uma das aulas de violino, uma das crianças me surpreendeu ao ser questionada sobre o posicionamento do polegar direito no arco. Nessa aula estavam presentes duas meninas, a mais nova delas, de 5 anos de idade, adorava brincar. Em um determinado momento, ela começou a pular e a correr pela sala, por isso, eu a chamei e disse que ela poderia brincar se me explicasse o que ela estava fazendo ao tentar posicionar o polegar direito no arco.³ A criança, então, me respondeu que, quando tentava colocar o polegar “redondo”,⁴ o punho mexia para o lado. Por conseguinte, eu perguntei o que ela poderia fazer para resolver o problema, e ela respondeu: “Isso” e voltou o punho para o lugar, deixando o polegar “redondo”.

³ Ao tentar deixar o polegar da mão direita “redondo”, a criança estava fazendo um movimento lateral com o punho, entortando-o, tirando-o de seu posicionamento natural, ou seja, de seu posicionamento funcional.

⁴ Neste trabalho, os termos “redondo”, “curvado” e “enrolado” são utilizados como sinônimos, desde que estejam relacionados aos posicionamentos dos dedos da mão direita no arco e da mão esquerda no violino.

Essas experiências me trouxeram questionamentos a respeito da relação entre estratégias e ferramentas utilizadas pelos professores e desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino. Sendo assim, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O ensino do movimento corporal nas aulas de violino: o desenvolvimento da consciência corporal na criança*, utilizei ferramentas como o espelho, o vídeo, a foto e o discurso verbal como suporte pedagógico para o desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com uma criança de 4 anos de idade.

Durante minhas experiências enquanto professora de violino, busquei trazer essas ideias a respeito de um processo de reflexão e do desenvolvimento da consciência corporal para as aulas de violino com os estudantes aos quais tive contato. Antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, trabalhei como professora de violino em projeto que tinha por finalidade a formação de uma orquestra. Nesse contexto, ao qual permaneci apenas por um ano, tive a oportunidade de trabalhar com aulas de iniciação em violino com crianças, adolescentes e adultos. E por meio de minhas reflexões constituídas até o momento, para que os violinistas iniciantes pudessem desenvolver uma boa base da técnica instrumental – técnica de mão direita e de mão esquerda –, coloquei em prática atividades que visavam um processo de reflexão e o desenvolvimento da consciência corporal durante o aprendizado do violino dos estudantes.

Corroborando com essas ideias, em sua dissertação, Hübner (2014) traz autores que discursam sobre o professor reflexivo pelo qual o professor constrói sua própria prática com o instrumento – pensamento reflexivo que surge a partir do momento em que uma dificuldade é encontrada – e, assim, ensina baseando-se na reflexão de sua própria experiência, auxiliando o estudante a desenvolver seu próprio processo de reflexão sobre sua prática. Dialogando com os autores, o professor se torna o orientador que conduz o estudante no desenvolvimento da reflexão sobre sua prática. Assim, ao encontrar uma dificuldade técnica ou musical, o estudante poderá solucionar um problema aparente mediante o processo reflexivo construído anteriormente com o professor. Mediante o exposto, creio que este trabalho poderá somar às pesquisas existentes sobre consciência corporal e aulas de instrumentos musicais, trazendo novas perspectivas sobre a temática.

Esta pesquisa foi dividida em introdução, cinco capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo apresenta uma contextualização a respeito da consciência, da consciência corporal e das práticas violinísticas tratadas por pedagogos dos séculos XX e XXI que trazem uma preocupação com o corpo e seu posicionamento. O segundo capítulo apresenta a

metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, bem como o contexto no qual os dados foram coletados.

Os três capítulos seguintes apresentam uma discussão dos resultados obtidos após a análise dos dados. O terceiro capítulo apresenta as estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de uma postura corporal adequada e da sustentação do violino, além dos movimentos inerentes à prática instrumental,⁵ tendo sido dividido em quatro subcapítulo: *O toque; Modelo do movimento e Modelo sonoro; Comunicação não-verbal; e Uma postura instrumental adequada*. O quarto capítulo apresenta o processo reflexivo durante a prática instrumental, tendo sido dividido em três subcapítulos: *Metáforas; Perguntas e identificação do certo e errado; e Posicionamento adequado, boa sonoridade*. O quinto capítulo apresenta as manifestações de consciência corporal indicadas pelas crianças, tendo sido dividido em um subcapítulo: *Produção dos vídeos*. Por fim, são apresentadas as considerações finais, trazendo os objetivos alcançados por meio da realização desta pesquisa, bem como as contribuições e os possíveis desdobramentos provenientes desta investigação.

⁵ Movimentação dos membros do corpo como, braços, antebraços, cotovelos, mãos, dedos, pernas, entre outros.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO: PRÁTICA VIOLINÍSTICA E CONSCIÊNCIA CORPORAL

É possível encontrar na literatura pesquisas referentes à postura e funcionamento do corpo relacionadas à performance musical. Muitas delas envolvem metodologias de ensino e aprendizagem do violino voltadas à postura corporal, posicionamento com o instrumento e movimentos corporais naturais (HAVAS, 1961; FISCHER, 1997; ROLLAND e MUTSCHLER, 2000; KEMPTER, 2003; SUZUKI, 2008; GALAMIAN, 2013). Esses estudos não só contribuíram com o ensino e aprendizagem do violino, mas trouxeram também novas abordagens didáticas para outros instrumentos musicais. A relação entre corpo e instrumento e a participação do professor no processo de interiorização e reflexão durante a prática instrumental se mostram como importantes objetos de estudo tanto para a educação quanto para a performance musical.

A investigação acerca da eficiência no aprendizado do violino mediante uma técnica fundamentada no equilíbrio corporal, no uso de bons padrões de movimento e sem tensão excessiva foi realizada pelos pedagogos do instrumento Rolland e Mutschler (2000). Os resultados encontrados em suas investigações apontam que as boas instruções do professor aliadas a um aprendizado disciplinado pelo estudante, podem auxiliar no desenvolvimento da técnica básica violinística e, conseqüentemente, de uma performance musical de qualidade, prevenindo o surgimento de problemas futuros relacionados à postura corporal, dores e tensões musculares excessivas, oferecendo liberdade ao violinista durante sua performance.

Todo o corpo do violinista é envolvido na atividade de tocar o instrumento, por isso, é importante que seu corpo esteja bem equilibrado, permitindo que bons movimentos corporais possam acontecer, livres de bloqueios musculares e tensões excessivas. Para isso, Rolland e Mutschler (2000) destacam que a inserção de pequenos movimentos em partes do corpo que não estão diretamente envolvidas na atividade de tocar, pode solucionar questões referentes a tensões musculares excessivas. Por exemplo, mudar o peso do corpo de um pé ao outro ajuda na manutenção do equilíbrio corporal natural, eliminando tensões estáticas. Isso possibilita o violinista a realizar mudanças de posição com a mão esquerda pelo braço do instrumento e movimentos de arco suaves, gerando uma sensação de facilidade e conforto durante a prática violinística.

Analogamente, Hoppenot (1991) ressalta que os bloqueios aparentes na prática instrumental são causados pela má utilização do corpo, por esse motivo, as dificuldades devem ser tratadas levando em consideração a totalidade do corpo. O apoio do violino é totalmente vinculado ao corpo do violinista, assim, qualquer tensão excessiva aparente é transferida ao

instrumento, prejudicando a performance. O equilíbrio corporal possibilita que o violinista tenha uma maior estabilidade com o violino e, conseqüentemente, uma liberdade e segurança para a realização da técnica e performance instrumental. Segundo a pedagoga do violino, esse equilíbrio corporal é fundamental para que o violinista possa se desenvolver técnico e musicalmente.

O equilíbrio do violinista, que envolve instrumento e corpo, não tem nenhum caráter normativo, é claro; deve ser adaptado a cada qual. Porém, afirma-se como uma realidade que não podemos ignorar, porque deriva logicamente do funcionamento do instrumento. Esta excelente organização à qual o violinista deve ter acesso não é, de forma alguma, o único elemento importante da pedagogia instrumental. Mas é o ponto de partida, a base que permite a construção duradoura e coerente dos fundamentos de nossa arte (HOPPENOT, 1991, p.29, tradução nossa).⁶

Isto posto, é essencial que as questões referentes ao equilíbrio corporal sejam trabalhadas desde o início do aprendizado, permitindo ao violinista iniciante desenvolver um bom posicionamento do corpo e do instrumento e bons padrões de movimentos. Porém, cabe ao professor o estabelecimento inicial desse posicionamento fundamentado em um equilíbrio corporal, livre de tensões excessivas e bloqueios musculares, observando e respeitando a estrutura corporal de cada estudante.

Corroborando com esse pensamento, Rolland e Mutschler (2000) comparam o professor de instrumento a um jardineiro, que planeja e cultiva seu jardim, fortalecendo as plantas mais fracas, podendo o crescimento indesejável, prevenindo perigos. Ainda segundo os autores, assim é o professor, que desenvolve e cultiva em seus estudantes uma postura adequada do corpo e posicionamento com o instrumento, movimentos corporais fluidos e naturais, prevenindo tensões excessivas, bloqueios musculares e remediando padrões de movimentos inadequados.

Nesse sentido, Medoff (1999) aponta que modificar movimentos já habituais é uma atividade trabalhosa. Sendo assim, é importante que posicionamentos e movimentos inadequados sejam reconhecidos e corrigidos pelo professor de instrumento antes que sejam incorporados pelos estudantes, podendo causar lesões e prejudicar a performance musical.

A respeito do desenvolvimento da postura corporal, posicionamento com o instrumento e técnica violinística, Rolland e Mutschler (2000) comentam sobre as habilidades que um

⁶ No original: El equilibrio del violinista, que conjura instrumento y cuerpo, no tiene ningún carácter normativo, por descontado; debe ser adaptado a cada cual. Sin embargo, se afirma como una realidad que no podemos eludir, porque deriva lógicamente del funcionamiento del instrumento. Esta óptima organización a la que debe de acceder el violinista no es, ni mucho menos, el único elemento importante de la pedagogía instrumental. Pero sí es el punto de partida, la base que permite una construcción duradera y coherente de los fundamentos de nuestro arte.

performer adquire e as consequências que ele pode sofrer caso desrespeite as leis naturais que regem seu organismo. De acordo com eles,

a precisão, amplitude e variação dos movimentos que respondem à vontade do instrumentista experiente são adquiridas por meio de um processo meticuloso de aprendizado perceptivo e motor. Os do performer virtuoso parecem fluir em uma sucessão de sequências primorosamente cronometradas e sem esforço, que produzem uma sonoridade favorável à diversidade ilimitada de qualidade e conotação. Como essa habilidade é adquirida? Através do uso correto de mecanismos corporais naturais que controlam e regulam movimentos voluntários. Não há outro caminho. Desrespeitar as leis naturais sob as quais a máquina viva opera, traz as mesmas consequências calamitosas que o uso inconveniente de alguma máquina feita pelo homem (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000, p.10, tradução nossa).⁷

De acordo com Andrade e Fonseca (2000), correlato à essa ideia sobre o uso incorreto dos mecanismos corporais naturais, o instrumentista pode ser obrigado a interromper as atividades com o instrumento, dependendo da intensidade do stress físico presente em sua prática instrumental. Os autores apontam que a tensão muscular excessiva frequentemente gera problemas físicos e que a quantidade de músicos que acabam interrompendo a atividade instrumental devido ao stress físico é significativa, apesar de não ser alarmante.

Os dados obtidos mediante a investigação revelam que instrumentistas podem vir a ter problemas como: tensão muscular, má postura, Lesões por Esforço Repetitivo (LER),⁸ dor nos membros do corpo, fadiga muscular, entre outros (ANDRADE e FONSECA, 2000). Os autores relatam sobre uma pesquisa iniciada por eles em 1996 para verificar a situação dos músicos do Brasil, realizada com músicos de orquestra, de instituições de ensino musical, de grupos instrumentais e instrumentistas isolados, de treze estados brasileiros. Parte dos dados foram coletados por meio de “entrevista e exames ortopédicos, técnico-posturais e cinesiológicos em instrumentistas de cordas, sendo esses dois últimos através da observação do músico tocando o seu instrumento” (ANDRADE e FONSECA, 2000, p.125). Os resultados encontrados nessa coleta de dados apontam possíveis causas para os problemas apresentados pelos músicos, como:

- inadequações posturais primárias, ou seja, má postura não relacionada necessariamente com a execução do instrumento.
- inadequações posturais secundárias à execução do instrumento, decorrentes de vícios técnicos de execução, inadequação da relação das dimensões dos

⁷ No original: The precision, range, and variation of the movements responding to the will of the seasoned player are acquired through a process of a painstaking perceptual and motor learning. Those of the virtuoso performer appear to flow in a succession of exquisitely timed and effortless sequences that yield a singing tone amenable to limitless diversity in quality and connotation. How is this skill acquired? Through the correct use of inborn bodily mechanisms which control and regulate voluntary movements. There is no other way. Disregard of the natural laws under which the living machine operates brings the same calamitous consequences as the inexpedient use of some man-made machine.

⁸ De acordo com a Sociedade Brasileira de Reumatologia (2019), o termo LER – *Lesões por Esforço Repetitivo* – foi substituído pelo termo DORT – *Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho*.

acessórios (queixeira, espaldeira, etc.) do instrumento com as dos instrumentistas, excesso de tensão durante a performance.

- Vícios técnicos de execução sem grandes repercussões posturais, mas causadores de tensão ou contratura muscular excessiva com sobrecarga articular ou neuromuscular.
- Doenças orgânicas articulares e periarticulares (ANDRADE e FONSECA, 2000, p.125).

Isto posto, com relação à postura corporal primária, Barreira (1994 apud SACCO, 2003) destaca que posturas corporais inadequadas podem agravar os desgastes que acometem o corpo humano. Segundo o autor, “a má postura é aquela em que existe uma falta de relacionamento das várias partes corporais, a qual induz a um aumento de sobrecarga às estruturas de suporte, o que pode resultar em dor” (BARREIRA, 1994 apud SACCO, 2003, p.26). Dessa maneira, é importante que o instrumentista adote uma postura corporal adequada, a fim de evitar desconforto, adoecimento e até mesmo interrupção da atividade com o instrumento.

Assim como um atleta, o músico realiza um treinamento muscular intenso, com longas horas de estudo diário (ANDRADE e FONSECA, 2000; FONSECA, 2007). Apesar disso, há diferença significativas entre as atividades exercidas por esses profissionais que podem auxiliar e/ou prejudicar seu desempenho, como: o treinamento de macro-movimentos, força, busca de uma postura corporal adequada, assistência especializada de profissionais da saúde, por parte dos atletas; e o treinamento de micro-movimentos, precisão, pouca preocupação por uma postura corporal adequada, falta de assistência e formação especializada de profissionais da saúde, por parte dos músicos (FONSECA, 2007). Fonseca (2007), ao apresentar as diferenças entre músicos e atletas, ressalta que

- ❖ (...) ao contrário dos atletas, o músico adota freqüentemente posições corporais viciosas e não se preocupa nem tem consciência da importância da manutenção de uma boa postura corporal. Os acessórios de apoio dos instrumentos musicais (alças, queixeiras, espaleiras, apoios para dedos, etc.) são fonte freqüente de problemas. Por último, de forma antagônica ao que acontece com os atletas, o tempo de atividade profissional do músico é muito longo, com freqüência a vida toda (FONSECA, 2007, p.4).

Complementar a esse pensamento, a respeito dos problemas gerados pelos acessórios de apoio, Lima (2007) salienta que os acessórios utilizados no instrumento podem ser fonte de compensações posturais por parte do instrumentista. Por exemplo, um violinista pode elevar o ombro esquerdo para aumentar a sensação do suporte da espaleira. Compensações posturais como essa podem favorecer o surgimento do adoecimento, da mesma forma como a “infinidade de movimentos precisos em curtos intervalos de tempo e aos problemas relacionados com técnicas e vícios posturais” (LIMA, 2007, p.41).

Somados os problemas causados pela postura corporal inadequada e tensão excessiva, a particularidade de cada instrumento também pode ser causa de dor e adoecimento. Os instrumentistas de cordas são apontados como os primeiros da lista “no desenvolvimento de sintomas, ou na presença de algum tipo de diagnóstico relacionado aos sistemas musculoesqueléticos ou neuromusculares” (LIMA, 2007, p.86). Os violinistas e os violistas são ainda mais afetados, isso porque o apoio desses instrumentos não acontece de forma direta com o chão, ao contrário do violoncelo, do contrabaixo e do piano (HOPPENOT, 1991; ANDRADE E FONSECA, 2000).

Os instrumentos de cordas friccionadas possuem peculiaridades estruturais que favorecem sobremaneira o excesso de tensão durante sua execução, particularmente entre violinistas e violistas. Enquanto o violoncelo e o contrabaixo são apoiados no chão, o violino e a viola são apoiados sobre o ombro esquerdo do executante, que deve também repousar a cabeça sobre o instrumento apoiando-a através do ramo esquerdo da mandíbula. Além disto, na execução desses instrumentos, os membros superiores trabalham de forma assimétrica: o membro superior esquerdo, mais estático que o direito, atua sobre o braço do instrumento (articulação dos dedos sobre as cordas); o membro superior direito aciona o arco, através de movimentos muito mais amplos que o esquerdo, sem entretanto grandes movimentos de flexão dos dedos. Essas características estruturais dos instrumentos são, sem dúvida, um dos principais fatores responsáveis pelo esforço muscular aumentado, e pela geração de tensão (ANDRADE e FONSECA, 2000, p.119).

Corroborando com esse pensamento, Lima (2007) afirma que o esforço muscular dos membros superiores envolvidos na prática com o violino – e também com a viola – é grande, visto que esses instrumentistas devem permanecer nessa posição por um tempo considerável. A prática com o violino, quando realizada com tensão excessiva ou com um posicionamento inadequado, pode resultar em transtornos musculoesqueléticos ou outros adoecimentos. Da mesma forma como destacado por Andrade e Fonseca (2000), de acordo com a autora, os movimentos realizados pelos membros superiores direito e esquerdo na prática do violino são assimétricos, sendo o lado esquerdo de menor amplitude, mas que requerem velocidade e destreza, e o lado direito de maior amplitude e de sustentação do arco. Ademais,

o ombro esquerdo tende a elevar-se, mas mantém-se em adução em posição de conforto, o cotovelo, por sua vez, posiciona-se em flexão com supinação do antebraço durante toda a atividade. O membro superior direito realiza o movimento de abdução do ombro com sustentação do braço que, ao friccionar as cordas do violino realizam movimentos de flexo-extensão de cotovelo mantendo o antebraço neutro ou em pronação dependendo da técnica utilizada. O punho tende a realizar movimentos alternados de flexão e extensão, dependendo da região do arco a ser utilizada. O polegar serve de apoio ao arco que deve ser segurado em posição funcional, mas, muitas vezes, o músico realiza muita força de preensão (LIMA, 2007, p.47).

Ainda segundo a autora, quando o instrumentista percebe “o seu corpo, os movimentos utilizados na prática de uma determinada atividade e as compensações posturais que podem

levar ao adoecimento” (LIMA, 2007, p.67), é possível interferir nesse processo para que uma prática saudável com o instrumento possa continuar a acontecer. Entretanto, caso o instrumentista não perceba as compensações corporais realizadas por ele, mantendo esse hábito, a carga física e o risco de adoecimento são intensificados (LIMA, 2007). A autora conclui que é esperado que a percepção e aceitação por parte do violinista do desconforto físico e transtornos musculoesqueléticos que podem surgir com a prática do instrumento, torne “mais viável a introdução de práticas para prevenção do adoecimento e promoção da sua saúde, resgatando ainda mais o prazer pelo trabalho” (LIMA, 2007, p.89).

Posto isto, Galamian (2013) destaca que para que o instrumentista possa alcançar uma performance bem sucedida, tendo a interpretação como o objetivo final que todo músico deve almejar, pois ela abre o caminho para toda a realização artística, a interpretação deve ser combinada com a técnica, e alguns fatores devem ser considerados: o Fato Físico, o Fator Mental e o Fator Estético-emocional.

1. O Fator Físico: consiste (a) na composição anatômica do indivíduo, em particular a forma de seus dedos, mãos e braços, somado à flexibilidade de seu aparelho muscular; (b) o funcionamento fisiológico do corpo em relação aos movimentos para tocar e as ações musculares que os promovem;
2. O Fator Mental: a habilidade da mente em preparar, direcionar e supervisionar a atividade muscular;
3. O Fator Estético-Emocional: a capacidade de compreender e sentir o significado da música, somada à habilidade natural em projetar a mensagem expressiva ao ouvinte (GALAMIAN, 2013, p.3, tradução nossa).⁹

Sendo assim, o desenvolvimento da técnica básica violinística, fundamentada em um posicionamento adequado e movimentos corporais funcionais, que considera e respeita a estrutura corporal do estudante, é essencial para o desenvolvimento da técnica mais avançada, visando a performance, a interpretação e a expressividade do violinista. E esse processo depende também do olhar atento do professor em relação aos posicionamentos e ações do estudante, e de suas instruções e correções (KEMPTER, 2003). Além disso, é essencial que o professor auxilie o estudante no desenvolvimento da reflexão sobre sua própria prática, oferecendo ferramentas para que ele possa começar a perceber e a compreender as questões envolvidas na prática instrumental, visto que durante os estudos em casa, o estudante não poderá contar com a presença do professor.

⁹ No original: 1. The Physical Factor: consisting of (a) the anatomical make-up of the individual, in particular the shape of his fingers, hands, and arms, plus the flexibility of his muscular apparatus; the physiological functioning with regard to the playing movements and the muscular actions that bring them about; 2. The Mental Factor: the ability of the mind to prepare, direct, and supervise the muscular activity; 3. The Aesthetic-emotional Factor: the capacity to understand and feel the meaning of the music, plus the innate talent to project its expressive message to the listener.

Esse processo parte de fora para dentro, quando o professor ensina, e volta de dentro para fora quando o estudante compreende e internaliza. Segundo Vygotsky (MILLER, 2002), essa primeira parte do processo é uma interação que acontece entre mentes (intermente), ou seja, entre uma pessoa e outra. Já a segunda, é uma interação que acontece dentro da mente (intramente) de um indivíduo, ou seja, quando a questão foi internalizada. Dessa maneira, as interações entre professor e estudante são essenciais para que interações externas tornem-se interações internas.

A título de exemplo, Hoppenot (1991) aponta que o equilíbrio integral do corpo deve partir de uma sensação interiormente vivida, e não de uma simples observação exterior de um gesto ou detalhe isolado. Mas essa sensação interior é alcançada mediante o desenvolvimento da reflexão sobre a prática instrumental, trabalhada entre professor e estudante.

Dentro desse contexto, Pederiva (2005), que investigou sobre o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais e o corpo, apresenta pesquisas referentes às transformações que foram acontecendo no ensino de forma geral, por causa da mudança de paradigmas a respeito do corpo, e como isso interferiu e ainda interfere nas aulas de instrumentos musicais. De acordo com a pesquisadora, a maneira como percebemos nosso corpo pode transformar nossas experiências, torná-las profundas, porque é por meio do corpo que vivenciamos tudo que nos acontece, ele é a “lente” pela qual vemos o mundo e ser consciente sobre ele e entendê-lo pode trazer profundidade ao aprendizado.

Mediante a realização de entrevistas com professores de instrumentos musicais do Centro de Ensino Profissional – Escola de Música de Brasília, Pederiva (2005) identificou alguns problemas que estão relacionados às dificuldades pedagógicas referentes ao corpo no aprendizado do instrumento musical, são eles: dor, tensão, postura e consciência corporal. Vinculados à consciência corporal, há dois outros problemas: um é a dificuldade que os estudantes têm sobre a percepção do próprio corpo e o outro é em relação ao controle da tonicidade muscular empregada para tocar.

Dessa maneira, Pederiva (2005) relata que

esses fatores indicam a existência de aspectos corporais vivenciados por músicos em seu processo de aprendizagem, habitualmente de modo não-transparente, como denunciaram os participantes. Revela-se, assim, aprendizado em que o ator principal parece estar à mercê de sua própria corporalidade, sem compreendê-la de modo efetivo, bem como de uma pedagogia que parece não contemplar uma didática efetiva no sentido de um trabalho sistematizado em relação a processos corporais da aprendizagem no instrumento (PEDERIVA, 2005, p.56).

Para conhecer as práticas de ensino dos professores, é essencial conhecer também suas experiências enquanto estudantes. Por isso, mediante as entrevistas com os professores

participantes da pesquisa, Pederiva (2005) pôde identificar os fundamentos que guiavam as práticas de ensino dos professores de instrumento durante as aulas. Nesse sentido, a pesquisadora revela que as falhas encontradas são reflexo das práticas instrumentais dos professores enquanto ex-alunos, bem como a carência de discussões e disciplinas relacionadas a questões corporais e ao trabalho com o corpo nos currículos voltados para a formação do professor de música.

De acordo com Pederiva (2005), “a percepção é uma ação perceptivamente orientada, e as estruturas cognitivas surgem dos padrões sensório-motores, que viabilizam que a ação seja perceptivamente orientada” (PEDERIVA, 2005, p.114). Dessa forma, no contexto das aulas de instrumentos musicais, cabe ao professor guiar a percepção e reflexão do estudante durante o aprendizado do instrumento. Porém, como foi exposto, isso também depende das experiências vividas pelos professores, sejam elas experiências conscientes ou não. Segundo a pesquisadora,

o desenvolvimento da consciência corporal requer, por parte do aluno, trabalho de reconhecimento das partes de seu próprio corpo, o que significa a realização de trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem motora, das partes e funções de seu corpo, em relação com o conhecimento musical e o instrumento, o que também teria conseqüências em outras atividades da vida cotidiana (PEDERIVA, 2005, p.109).

Sendo assim, visando uma prática adequada com o instrumento, que valoriza a saúde física e mental do músico, é de grande valia que os cursos de formação de professores de instrumentos e performance musical ofereçam disciplinas e espaços para que a relação entre corpo, mente e instrumento seja estudada, discutida e trabalhada. Corroborando com essa ideia, desde 2009, a Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) oferece disciplinas que focam no estudo sobre consciência corporal (SANTOS, 2015; COSTA, 2015). As disciplinas, que estão presentes nas grades curriculares dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música, são ministradas pela professora, musicista e fisioterapeuta Carolina Valverde Alves. São elas: *Consciência Corporal*; *Consciência Corporal em Performance Musical I e II*.

As ementas das disciplinas apresentam:

- Consciência Corporal: “Estudo dos princípios filosóficos e das práticas terapêutico-pedagógicas de caráter multicultural, visando à conscientização e integração dos diversos aspectos da natureza humana”.

- Consciência Corporal em Performance Musical: “Estudo dos conceitos, das práticas instrumentais e corporais, dentro de uma visão transdisciplinar, relacionando Música, Saúde do Músico e Fisioterapia”.¹⁰

Em relação ao desenvolvimento da consciência corporal, Cavalari (2005) ressalta que esse processo não está relacionado apenas ao desenvolvimento da lateralidade,¹¹ do equilíbrio¹² e do conhecimento da dimensão física do corpo. Porém, o desenvolvimento da consciência do ser acontece a partir destes princípios, em que o indivíduo experimenta e conhece o mundo. Além disso, esse processo não deve privilegiar exclusivamente as habilidades físicas, “mas também o sentir, o perceber, o refletir, o verbalizar, o expressar-se” (CAVALARI, 2005, p.61). E compete ao professor trabalhar estes aspectos durante as aulas de instrumentos musicais, estimulando o estudante a sentir todo seu corpo, a refletir sobre sua prática e desenvolver uma autogestão (HÜBNER, 2014).

O desenvolvimento da consciência corporal como prática entre mente e corpo, é encontrado na Técnica Alexander, uma técnica de reeducação corporal. De acordo com Gelb (2000) “ele [Alexander] argumentava que qualquer treinamento, de qualquer tipo, deveria basear-se na compreensão de que o organismo humano sempre funciona como um todo e só como um todo pode ser *fundamentalmente* modificado” (GELB, 2000, p.47). Para Alexander, a mente, através do pensamento, pode funcionar de forma poderosa para a mudança dos padrões físicos e de movimentos corporais. Assim, ao considerar o corpo como um todo durante a prática instrumental, uma técnica adequada e eficaz pode ser desenvolvida, visando a performance musical e a interpretação.

Segundo Feldenkrais (1977), a consciência não é algo essencial à vida, porém, ela é o que diferencia os seres humanos de qualquer outro animal. De acordo com o autor, as abelhas, por exemplo, participam de sistemas sociais muito bem elaborados, que envolvem grande parte das funções básicas da sociedade humana. No entanto, isso não quer dizer que esses sistemas são organizados de forma consciente.

O sistema superior, que é mais altamente desenvolvido no Homem que em qualquer outro animal, torna possível a consciência, isto é, o reconhecimento das necessidades

¹⁰ As ementas das disciplinas podem ser encontradas no site da UEMG, disponível em: <http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/musica-instrumento-e-canto-licenciatura>.

¹¹ De acordo com Louro (2019), lateralidade tem sentido de “conceito cognitivo e percepção corporal de direita, esquerda e de direcionamento em geral” (LOURO, 2019, p.98).

¹² Segundo Sacco et al. (2003), “o equilíbrio consiste em uma tarefa motora complexa que tem como função básica o posicionamento do centro de gravidade do corpo sobre alguma parte da sua base de sustentação” (SACCO et al., 2003, p.31). Nessa tarefa, o posicionamento dos pés é muito importante para o estabelecimento da base de apoio do corpo.

vitais e a seleção dos meios para a sua satisfação. Graças à natureza desse sistema, a consciência dá a capacidade de julgamento, diferenciação, generalização, de pensamento abstrato, da imaginação e muito mais. A consciência de nossos impulsos vitais é a base do autoconhecimento do Homem. A consciência do relacionamento entre estes impulsos e sua origem na formação da Cultura do Homem, oferece-lhe os meios potenciais para dirigir sua vida, o que muito poucas pessoas já realizaram (FELDENKRAIS, 1977, p.69).

Apesar da consciência ser parte fundamental da formação e construção humana, isso não quer dizer que o indivíduo está o tempo todo consciente de seu corpo, de suas ações e de tudo que o cerca, e muitas vezes suas ações são tão automatizadas, que ele não se dá conta de como elas começaram e de como acontecem. Nesse sentido, Feldenkrais (1977) ressalta que “fazer não significa conhecer” e que ao tentar trazer à superfície os conhecimentos a respeito de atividades simples que são normalmente feitas, como levantar de uma cadeira, percebemos que não fazemos ideia sobre como essas ações são realizadas. Segundo o autor, “deste modo, podemos aprender que o autoconhecimento não vem sem esforço considerável, e pode mesmo interferir com a execução das ações” (FELDENKRAIS, 1977, p.68-69). Portanto, é importante que haja um esforço consciente para que uma habilidade seja desenvolvida. Porém, quando o objetivo vai sendo alcançado, o esforço consciente diminui (FELDENKRAIS, 1977), mantendo assim o equilíbrio da mente e do corpo.

Corroborando com essa ideia, Souza (1992) aponta que, para que o corpo possa funcionar de maneira harmoniosa, posicionamentos e movimentos conscientes e inconscientes funcionam de forma alternada, sendo requisitados em determinadas situações.

Para que um determinado movimento seja aperfeiçoado, é necessário que ele seja conhecido, percebido, observado. Neste momento, ele torna-se consciente e assim permanecerá, enquanto estiver sendo trabalhado. Posteriormente, modificado ou não, voltará a ser inconsciente mas, acrescido de uma experiência rica de sentidos e significações (SOUZA, 1992, p.41-42).

Quando o objetivo é alcançado e a ação foi aprendida, a mente se torna clara, sem bloqueios. Nesse momento, o indivíduo é livre para prestar atenção ao corpo e a tudo que está acontecendo com ele. Assim, não há tensão causada por um esforço e o controle da respiração se torna simples (FELDENKRAIS, 1977). Comparando ao aprendizado do instrumento, quando o estudante está aprendendo determinado posicionamento ou movimento, seu foco deve estar voltado à atividade, tornando-se consciente de seu posicionamento, de suas percepções, sentimentos e movimentos. Após o exercício, sua atenção deve ser dispersada para outro lugar.

No entanto, como ressaltado por Souza (1992), esse estado consciente e inconsciente deve permanecer em equilíbrio, não sobrecarregando a mente e o corpo. Sendo assim, como parte de um processo, mesmo que o estudante ainda não tenha internalizado e desenvolvido um

posicionamento ou movimento, a repetição, fundamentada em uma instrução e ação adequada, juntamente com a consciência corporal, poderão auxiliá-lo em seu desenvolvimento técnico instrumental.

Em relação à compreensão sobre consciência corporal, Souza (1992) aponta que, para ela, é

o reconhecimento do corpo, daquilo que se passa, não de uma forma ingênua, mas intencional e crítica. Para mim, ter consciência corporal é reconhecer em determinada postura, como os ombros, voltados para frente fechando o peito, além da realidade anatômica presente, as emoções que ali escondem-se e os motivos de ter assumido esta postura. E além disso, a disposição ou não de mudar no reconhecimento dos próprios limites. (...) Ter consciência corporal, é reconhecer as infinitas possibilidades de movimentar-se, saber dosar a energia adequada e suficiente para cada movimento, sem desgaste necessário, contraindo quando a situação pedir, mas voltando ao normal e descontraindo; armando-se em movimentos de defesa, mas desarmar-se quando o perigo passar. É estar ciente de suas limitações e potencialidades e conviver bem com elas. É descobrir o prazer ou o desprazer do toque e do movimento, ou ainda, da percepção das sensações de temperatura, volume, peso e comprimento. É, enfim, o despertar para reconhecer-se como corpo, em todas as suas dimensões e desta forma, aprofundar o conhecimento de si próprio (SOUZA, 1992, p.55-56).

Segundo a autora, o homem conhece o mundo e escreve sua história por meio das experiências corporais, ele se expressa pelo corpo e conhece a si mesmo como corpo, como um indivíduo singular, único. Sendo assim, “ao tomar consciência de seu próprio corpo, o indivíduo retoma contato com os seus potenciais adormecidos, criando condições para viver o seu dia-a-dia, de maneira saudável e autônoma” (SOUZA, 1992, p.40).

Com base nos trabalhos apresentados, foi possível observar ideias a respeito da relação entre corpo e mente, e entre corpo, mente e a prática de instrumentos musicais. Como forma de prevenção de lesões causadas por esforços desnecessários, tensões excessivas e bloqueios musculares durante essa prática, músicos e pedagogos de instrumentos musicais têm se dedicado a estudar a técnica instrumental relacionada ao corpo e à mente do instrumentista. Nesse sentido, quando a consciência corporal é colocada em evidência, fazendo com que o estudante perceba, reconheça e reflita sobre seu corpo, seu posicionamento e movimentos, a prática instrumental pode acontecer de forma adequada, eficaz e prazerosa, com respeito à estrutura e equilíbrio corporal do indivíduo. Porém, como exposto anteriormente, o professor deve estimular e incentivar um processo reflexivo com o estudante durante as aulas, para este possa ser um “gestor” do próprio corpo e da própria prática (HÜBNER, 2014). Portanto, é importante conhecer a história e as experiências conscientes dos professores de violino participantes desta pesquisa, compreendendo assim, suas práticas e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da consciência corporal das crianças durante as aulas de violino.

2. METODOLOGIA

Para compreender de que maneira acontece o processo de desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com crianças em um contexto Suzuki, foi necessário realizar um estudo de abordagem qualitativa. Para a construção desta pesquisa, a coleta de dados foi de extrema importância, pois à medida que os dados eram coletados, as ideias iniciais da pesquisa foram sendo iluminadas e ressignificadas. De acordo com Lüdke e André (1986), na fase inicial da pesquisa existem diversas “questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13). Muitas dúvidas a respeito da definição dos objetivos, e até mesmo da pergunta de pesquisa, começaram a ser respondidas e puderam ser delimitadas durante o processo de coleta de dados.

O estudo de abordagem qualitativa destaca-se por interpretar acontecimentos e dados que não são facilmente explicados (MOREIRA e CALEFFE, 2008). É um tipo de pesquisa no qual o investigador analisa os dados e as situações com base em suas experiências e interpretações. De acordo com Bresler (2007), os pesquisadores

interessados na singularidade de algum tipo de ensino e aprendizagem encontram valor em estudos qualitativos porque o desenho da pesquisa permite ou exige atenção extra a contextos físicos, temporais, históricos, sociais, políticos, econômicos e estéticos. A epistemologia contextual requer estudos detalhados. As ciências culturais precisam ser descritivas, assim como explicativas e previsíveis. No princípio, no meio e no fim de um programa de pesquisa, o investigador precisa se concentrar na interpretação, na compreensão empática (*verstehen*). O processo de *verstehen* envolve a habilidade de empatia, de recriação da experiência dos outros dentro de si mesmo (BRESLER, 2007, p.13).

Os dados coletados em pesquisa qualitativa são, em sua maioria, descritivos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). E a coleta é feita em diversas situações e com diferentes pessoas, verificando os dados por ângulos distintos. Ademais, “o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

Portanto, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa porque, por meio de minhas observações e experiências, procurei conhecer o que outros professores de violino entendem por consciência corporal e como eles trabalham essa temática dentro de sala de aula com crianças. Para que isso pudesse ser possível, foi necessário ir a campo e a metodologia que se mostrou mais adequada para a coleta de dados foi o estudo de caso.

2.1 Estudo de Caso

O método escolhido para a realização desta investigação foi o estudo de caso. Meu interesse foi conhecer o que outros professores têm feito em sala de aula em relação à temática consciência corporal e aulas de violino para crianças.

Segundo Gil (2002), no estudo de caso – que é comumente utilizado em investigações do tipo exploratória e descritiva – utiliza-se mais de um instrumento como forma de coleta de dados. Portanto, os procedimentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram: observações não-participante das aulas individuais de violino das crianças selecionadas para participar da pesquisa; observações não-participante das aulas de violino em grupo dos estudantes do Livro 1 do Método Suzuki; realização de uma gravação de vídeo feita pelas crianças e seus pais, no qual elas ensinam um dos pais a segurar o arco e/ou o violino; e entrevista semiestruturada com a professora das aulas individuais e com o professor das aulas em grupo.

No estudo de caso, para que o pesquisador e o leitor tenham uma compreensão mais ampla do que se está sendo estudado, é necessário que o contexto em que a pesquisa está sendo realizada seja considerado. É fundamental observar não apenas o objeto do estudo, mas o cenário da coleta de dados como um todo, pois há interligação entre o objeto estudado e o contexto ao qual ele é situado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

De acordo com Lüdke e André (1986), uma série de fontes de informação deve ser considerada. Portanto, para a construção desta pesquisa, foi fundamental considerar os vários personagens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do violino, como as crianças selecionadas para a coleta de dados, os pais das crianças selecionadas e os professores de violino, tanto das aulas individuais quanto das aulas em grupo, bem como seus posicionamentos e ações. Sendo assim, com uma gama de dados oriundos de várias fontes, “é possível cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.19).

Nessa perspectiva, a metodologia escolhida demonstrou ser condizente com os objetivos desta pesquisa, na qual um contexto específico foi investigado. As aulas observadas foram gravadas por meio de um gravador de áudio de celular e anotadas, tendo sido gerado um diário de bordo, ou seja, anotações de pesquisa de campo com os acontecimentos mais importantes. A descrição do contexto, dos participantes e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi descrita nos tópicos subsequentes.

2.2 Contexto

O campo empírico escolhido para a coleta de dados foi uma escola em Brasília/DF que tem como base a metodologia Suzuki, idealizado pelo pedagogo do violino Shinichi Suzuki.

2.2.1 Metodologia Suzuki

A metodologia Suzuki foi idealizada e concebida pelo pedagogo do violino Shinichi Suzuki ao término da segunda guerra mundial. Nesse período, em que o Japão estava destruído e passava por um processo de reconstrução, Suzuki foi chamado para lecionar violino em uma escola em Matsumoto. Ele aceitou o convite, mas com a condição de lecionar violino para crianças pequenas. A ideia do pedagogo era ensinar bons princípios para as crianças, para que elas pudessem se tornar seres humanos melhores, sendo capazes de desempenhar bem qualquer outra atividade e não apenas como músicos, afinal seriam elas que reconstruiriam o país nos próximos anos (SUZUKI, 2008).

Também conhecida como Método da Língua Materna ou Método da Educação do Talento, a metodologia Suzuki foi fundamentada na ideia de que toda criança consegue aprender a tocar violino, da mesma forma como toda criança aprende a falar a língua materna, por seu longo contato com a linguagem dos pais nos primeiros anos, observando, ouvindo, repetindo, errando e corrigindo. Para ele, o talento não é nato, mas precisa ser ensinado. Segundo Suzuki,

um dia, o princípio da Educação do Talento, baseado na maneira como se aprende a língua materna, vai certamente mudar o rumo da educação. Ninguém ficará para trás e, baseado em amor, ele desenvolverá a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter da criança. Se nada mais conseguir, pelo menos ensinará as crianças, durante os nove anos da escola compulsória, a terem calor humano e prazer em fazer as coisas boas para os outros. Pode-se educar pessoas assim (SUZUKI, 2008, p.79).

A proposta de Suzuki era ensinar com amor, respeito e ética, sendo o adulto um reflexo para a criança. Aprender bons princípios requer ser ensinado por bons princípios.

Nesse sentido, não é o “talento” que define quem pode aprender, mas diversos fatores combinados como: estímulo do professor e dos pais, estímulo do ambiente, uma pedagogia norteadora adequada, um professor excelente, além de um estudo diário bem orientado (SUZUKI, 2018). Corroborando com esse pensamento, Verde (2017) aponta que “um dos aspectos da metodologia é a construção de um ambiente favorável à aprendizagem musical. Esta atmosfera para a criança é criada por professores de instrumento e pelos pais” (VERDE, 2017, p.52).

A metodologia Suzuki é sustentada por três pilares importantes: criança, professor e o(a) pai/mãe. De acordo com Suzuki (2008), “não precisamos procurar talentos ou habilidades específicas e inatas. Um ambiente superior terá maior efeito na criação de habilidades” (SUZUKI, 2008, p.23). Por isso, na metodologia Suzuki, os pais têm um papel extremamente importante, eles são responsáveis por orientar as crianças nos estudos em casa e por estabelecer uma disciplina nos estudos. Mas para esse fim, precisam acompanhar as aulas de violino, fazer anotações dos pontos trabalhados pelo professor em sala de aula e dos pontos a serem melhorados e seguir as instruções do professor durante os estudos. Todo esse conjunto formado pela criança, pelo professor e pelos pais, é chamado de Triângulo Suzuki.

Para que as crianças pudessem desenvolver técnico e musicalmente no violino, Suzuki organizou dez livros, que são crescentes em dificuldade e aperfeiçoamento técnico. De acordo com Verde (2017),

em cada volume existe um trabalho específico para a aprendizagem do aluno, como, por exemplo: no livro um a habilidade principal a ser construída é a postura. Nos próximos volumes, terão outros objetivos a serem desenvolvidos pelo aluno, como a sonoridade e o desenvolvimento do repertório de violino (VERDE, 2017, p.52-53).

À vista disso, o Livro 1 do Método Suzuki traz a base para o estudo do violino que seguirá nos anos posteriores. Nele, podemos encontrar diversas técnicas básicas de mão direita e esquerda que servirão como alicerce para a fundamentação de diversas técnicas mais avançadas apresentadas nos livros seguintes.

No âmbito da metodologia Suzuki, as crianças têm contato com a apreciação musical desde os estágios iniciais do aprendizado. É por meio da escuta que elas aprendem a tocar as músicas, já que o processo de leitura musical surge mais tarde, quando já possuem certo domínio do instrumento. Para isso, cada livro é acompanhado por um CD, contendo as músicas presentes em cada um deles. Ouvir as músicas às quais estão sendo aprendidas ou que serão futuramente tocadas, seja pelo CD ou por plataformas digitais, como o Youtube, deve fazer parte do cotidiano da criança que está aprendendo a tocar um instrumento musical. Sendo assim, ela começa a interiorizar os elementos musicais presentes no repertório ao qual tem contato, identificá-los e diferenciá-los. Além do CD e das plataformas digitais, há outras duas fontes que oferecem uma referência de som para as crianças, os professores, durante as aulas de violino, e os pais, durante os estudos diários.

As aulas são divididas em aulas individuais e aulas em grupo. As aulas individuais acontecem uma vez por semana, tendo uma duração média de 30 minutos e tendo como objetivo, o desenvolvimento técnico musical do estudante. Além disso, é necessário que um

dos pais ou o responsável acompanhe as aulas do estudante, não sendo necessário ter conhecimentos musicais. O responsável pela criança é como um assistente do professor, auxiliando-a no estudo diário em casa. As aulas em grupo também acontecem uma vez por semana, tendo uma duração média de 40 minutos e tendo como objetivo o fortalecimento das habilidades apreendidas nas aulas individuais e a prática em grupo, no qual as crianças têm contato com outras crianças que também tocam o mesmo instrumento musical. A presença dos pais também é indispensável nas aulas em grupo.

Em razão da estrutura e funcionamento da metodologia em questão, o avanço das crianças que aprendiam a tocar violino com Suzuki, começou a ser notado no mundo todo. Com o passar do tempo, as pessoas foram conhecendo o trabalho desenvolvido por ele, e ficavam espantadas ao ver como crianças tão pequenas conseguiam tocar violino tão bem. Com isso, muitos interessados no ensino do violino começaram a observar o trabalho de Suzuki de perto, acompanhando suas aulas (SUZUKI, 2008). A princípio, professores de diversos lugares iam até o Japão para observar suas aulas. Porém, com a divulgação da metodologia em várias partes do mundo, as Associações Suzuki começaram a ser criadas, e hoje, elas são responsáveis pela capacitação de professores de alguns instrumentos musicais na metodologia Suzuki. Ao todo, existem cinco associações Suzuki que administram a metodologia pelo mundo – sem contar as associações nacionais –, são elas: *Talent Education Research Institute* (Japão), *Asia Region Suzuki Association* (Ásia – exceto Japão), *Pan-Pacific Suzuki Association* (Austrália, Nova Zelândia e Ilhas do Pacífico), *European Suzuki Association* (Europa, Oriente Médio e África) e *Suzuki Association of the Americas* (Américas – Norte e Sul).¹³

Pelo constante interesse de professores de outros instrumentos musicais pela metodologia, ela também começou a ser adotada no ensino e aprendizagem de diversos instrumentos, além de se estender para todas as idades. Atualmente, a metodologia abrange os seguintes instrumentos além do violino: viola, violoncelo, contrabaixo, violão, piano, flauta doce, flauta transversal, trompete, trompa, trombone, tuba, eufônio, bandolim, harpa, canto.¹⁴ Ademais, há também cursos voltados para a primeira infância.

Para que um professor seja credenciado para ensinar um desses instrumentos musicais por meio da metodologia Suzuki, é necessário que ele participe de cursos de capacitação Suzuki vinculados à alguma associação. Os cursos de capacitação realizados pelos professores são registrados pela associação Suzuki da região à qual o curso é feito. A escola observada durante

¹³ Informações encontradas no site da International Suzuki Association (ISA): http://internationalsuzuki.org/regional_associations.htm.

¹⁴ Informações encontradas no site da International Suzuki Association (ISA).

a coleta de dados desta pesquisa segue o modelo da *Suzuki Association of the Americas*. O primeiro curso de capacitação realizado por essa associação é o da Filosofia Suzuki – nele o professor tem contato com a filosofia que guia toda a metodologia. Em seguida, são realizados os cursos de capacitação dos livros dos instrumentos musicais. Há também cursos de capacitação voltados para leitura musical, estimulação musical para a primeira infância, dentre outros.

O objetivo central da metodologia Suzuki não é ensinar/aprender a tocar um instrumento por meio dos livros elaborados por ele, e é mais que aprender/ensinar sobre técnicas do instrumento, é uma forma de olhar o processo de ensino e aprendizagem (SUZUKI, 2008). Conhecer a filosofia por detrás da metodologia é importante para compreender os caminhos que levaram Shinichi Suzuki à concepção de sua metodologia, levando sua filosofia nas práticas de ensinar/aprender. A filosofia Suzuki é centrada no amor e no respeito ao próximo, trabalhando com compromisso, seriedade, dedicação e ética.

2.2.2 Participantes

O grupo de estudos desta pesquisa envolveu: a professora de violino das aulas individuais, o professor de violino das aulas em grupo, as crianças e os pais das crianças. O grupo focal envolveu sete crianças com idades entre 4 e 8 anos de idade, sendo quatro meninas e três meninos. As crianças participantes da pesquisa foram selecionadas especialmente pela faixa etária, mas também pela maior concentração de aulas com crianças que a professora das aulas individuais possui em um mesmo período do dia.

Na fase inicial da coleta de dados, o foco das observações era voltado para a professora e para as crianças. Porém, durante o processo, foi inevitável passar a observar também os pais das crianças, devido ao seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem do instrumento musical, já que na metodologia Suzuki os pais são fundamentais no aprendizado das crianças, atuando como assistentes do professor. Por isso, eles também passaram a fazer parte das observações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Como apontado anteriormente, na metodologia Suzuki, o conjunto formado pela criança, pelo professor e pelos pais, é chamado de Triângulo Suzuki, pois todos têm grande importância no processo de ensino e aprendizagem do instrumento musical. Seguindo por esse viés, de acordo com Lüdke e André (1986),

para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.18-19).

Sendo assim, para compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com crianças em um contexto Suzuki, foi extremamente importante considerar o contexto geral no qual a investigação estava sendo realizada – no caso, uma escola que tem como alicerce a metodologia Suzuki – não excluindo os participantes do processo da metodologia em questão, mas incluindo-os na pesquisa, enriquecendo a coleta de dados.

Para apresentação das crianças participantes da pesquisa, foi elaborada uma tabela (Tabela 1) contendo o nome fictício escolhido pela criança, a idade de cada uma delas, o tempo que elas estavam aprendendo violino e a música do Livro 1 do Método Suzuki à qual a crianças estava aprendendo a tocar. Com exceção da escolha dos nomes fictícios, essas informações foram obtidas no primeiro dia de observação das aulas das crianças.

TABELA 1 – Apresentação das crianças participantes da pesquisa – aulas individuais			
Nome fictício escolhido pela criança	Idade da criança no início da coleta de dados	Há quanto tempo estuda violino	Qual música do Livro 1 do Método Suzuki está tocando
Nícolas	4 anos de idade	Segunda aula com o violino de madeira ¹⁵	<i>Variação A</i> , corda mi e lá soltas
Lucas	5 anos de idade	1 ano	<i>Variação A e Tema de Brilha Brilha Estrelinha</i>
Gabriela	7 anos de idade	Segunda aula com o violino de madeira	<i>Variação A</i> , cordas mi e lá soltas
Júlia	8 anos de idade	3 anos	<i>The Happy Farmer</i>
Felipe	5 anos de idade	1 ano	<i>Remando Suavemente</i>
Bia	5 anos de idade	1 ano	<i>Tia Rhody</i>
Luna	5 anos de idade	1 ano	<i>Tia Rhody</i>

Fonte: A autora.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por três meios distintos, observações não-participante, entrevistas semiestruturadas e produção de vídeo feita pelas crianças e pelos pais, na qual a

¹⁵ Antes de começarem a tocar com o violino de madeira, as aulas iniciais das crianças são realizadas com um violino de papelão, que é construído durante a aula de violino pela própria criança, juntamente com o adulto acompanhante, a mãe ou o pai. Os objetivos da inicialização da criança com o violino de papelão são: criar um vínculo com o instrumento, mediante a produção do violino de papelão; aprender a zelar do instrumento; aprender o posicionamento inicial com o violino e a “posição de chaleira”, acostumando com o peso do violino de papelão, com esse novo posicionamento e com o próprio violino, que passará a fazer parte da rotina da criança. O tempo que a criança permanecerá com o violino de papelão é variável, pois depende do tempo que ela leva para dominar a “posição de chaleira”, conseguindo permanecer bastante tempo nessa posição. De acordo com a professora, esse período dura em média um mês. Além disso, esse período com o violino de papelão também pode ajudar os pais no processo de compra e ajuste do violino de madeira.

criança ensina a mãe ou o pai a segurar o arco e/ou o violino, tendo também a possibilidade de o(a) ensinar a tocar uma música de seu domínio. Para a coleta de dados, as assinaturas dos pais das crianças acompanhantes das aulas individuais e dos professores das aulas individuais e em grupo de violino foram recolhidas, concordando com a participação da pesquisa e autorizando a divulgação dos dados coletados, desde que o sigilo quanto às suas identidades fosse mantido. Os instrumentos de coleta de dados foram descritos a seguir.

2.3.1 Observações não-participante

As observações realizadas no campo empírico foram do tipo não-participante. Esse tipo de observação tem como característica a não intervenção do pesquisador na situação observada. Apesar do contato do mesmo com o contexto, ele não age no cenário observado, mas apenas assiste e registra as ações realizadas pelos personagens no contexto e os seus efeitos. Segundo Prodanov e Freitas (2013), “isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.105).

As observações acontecerem entre setembro e dezembro de 2019. As aulas individuais sucederam na parte da tarde das quintas e sextas-feiras e as aulas em grupo na parte da manhã aos sábados. As aulas foram registradas por meio de um gravador de áudio de um celular e por meio de anotações, tendo sido criado um diário de bordo.

Para que minha presença não inibisse as crianças durante as aulas individuais de violino, ao longo de todo período de coleta de dados me posicionei de modo que elas não pudessem me ver, atrás delas, na diagonal, diminuindo qualquer desconforto causado por minha presença. Em consequência disso, meu campo de visão foi um pouco limitado, já que não conseguia observá-las de frente.

2.3.2 Entrevista semiestruturada

Segundo Lüdke e André (1986), “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33). Muito utilizada pelas ciências sociais, ela funciona melhor que outras técnicas em relação ao aprofundamento das ideias, já que há contato direto entre entrevistador e entrevistado.

O modelo de entrevista utilizado para a coleta de dados desta investigação foi a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista é caracterizado por um roteiro básico de perguntas já pré-estabelecido, que oferece liberdade ao pesquisador de acrescentar ou de modificar as perguntas durante a entrevista caso haja necessidade (AZEVEDO, 2009).

As entrevistas foram realizadas nas salas de aula dos professores, de modo que eles se sentissem confortáveis. A entrevista com a professora das aulas individuais de violino durou cerca de 40 minutos e a entrevista com o professor das aulas em grupo durou cerca de 12 minutos. Acredito que a duração das entrevistas variou devido à proximidade que foi estabelecida com a professora das aulas individuais, já que o contato com ela era maior do que com o professor das aulas em grupo.

Por meio das entrevistas, busquei conhecer o que os professores participantes da pesquisa entendem por consciência corporal, me inteirando sobre seus primeiros contatos com essa temática durante suas próprias aulas de violino enquanto estudantes, e como eles trabalham a questão da consciência corporal durante as aulas de violino com as crianças.

As entrevistas realizadas com os professores envolvidos na coleta de dados desta pesquisa foram registradas no gravador de áudio de um celular e foram transcritas para análise de dados.

2.3.3 Realização da gravação do vídeo pelas crianças e pelos pais

Para compreender como as crianças estão apreendendo o posicionamento do corpo, do violino e do arco nas aulas de violino individuais, em grupo e nos estudos em casa com os pais, foi solicitado que elas fizessem um vídeo ensinando a mãe ou o pai a posicionar o arco e/ou o violino. Além disso, as crianças tinham como opção ensiná-los(as) a tocar uma música ao qual elas já tivessem domínio e que não fosse muito complexa, para que os pais conseguissem tocar. As gravações, que foram registradas pela câmera do celular da mãe ou do pai, não seguiram um padrão, ou seja, cada família fez suas próprias escolhas a respeito do posicionamento da criança e do adulto na gravação e do tempo de duração da aula. Ademais, a única orientação que as famílias receberam sobre as gravações era que as crianças deveriam ensinar o posicionamento do corpo e do instrumento a um dos pais, sendo assim, a maneira como a criança deveria conduzir a aula era livre. Durante as gravações, os pais utilizaram o violino da criança para a realização das atividades.

Em um dos vídeos, nem a mãe e nem o pai apareceu na gravação. Ao invés disso, a criança orientou a mãe, que estava gravando o vídeo, explicando os passos para o posicionamento do arco e do violino. Em todas as gravações, o adulto participante da atividade é o responsável pelo acompanhamento das aulas individuais de violino, com exceção de um caso, em que a mãe que acompanha as aulas da filha estuda violino, inclusive com a mesma professora de violino da criança.

No total, nove vídeos foram gravados e não sete, pois uma das crianças separou o ensino do posicionamento do arco e do violino em dois vídeos; e outra refez a gravação, uma vez que no primeiro vídeo gerado, ela apenas ensinou o pai a tocar uma música e não a posicionar o arco e o violino.

2.3.4 Dados gerados

Todos os dados coletados mediante as observações não-participante das aulas individuais e em grupo de violino, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e os vídeos produzidos pelas crianças e seus pais, foram transcritos, descritos e analisados.

Nos capítulos seguintes, os dados resultantes da coleta, transcrição e categorização são apresentados e analisados. Eles foram divididos em três categorias, são elas: *Estratégias para o desenvolvimento do posicionamento das crianças com o violino e o arco*, *Reflexão durante a prática – respostas dos professores e das crianças* e *Manifestações de consciência corporal indicadas pelas crianças – Respostas espontâneas*.

3. ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO POSICIONAMENTO DAS CRIANÇAS COM O VIOLINO E O ARCO

Neste capítulo, são apresentadas as estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da postura e dos movimentos das crianças com o violino e o arco, além das falas dos professores a respeito do que eles entendem por consciência corporal e como trabalham questões referentes à consciência corporal com as crianças nas aulas de violino. Estes elementos foram identificados mediante as categorizações dos dados, resultado das observações das aulas individuais e em grupo de violino e das entrevistas com os professores.

Inicialmente, sete categorizações foram criadas, são elas: 1. A professora guia o movimento da criança – modelo de movimento; 2. A sonoridade e o ritmo produzidos pelos professores guiam a sonoridade e o ritmo produzidos pelas crianças; 3. Os professores e os pais utilizam o toque, auxiliando a criança no posicionamento do violino/arco/corpo; 4. Os professores estão sempre atentos ao posicionamento das crianças com o instrumento, solicitando mudanças quando necessário; 5. Os professores apenas olham para as crianças e elas conseguem compreender o que está sendo solicitado – comunicação não-verbal; 6. As crianças observam os professores, podendo ou não perceber suas ações. Quando percebem, reagem de acordo com essas ações, imitando-os; 7. O que os professores entendem por “consciência corporal” – entrevistas. Após as categorizações, os dados foram reunidos e reorganizados. Para a composição do texto, apenas alguns trechos foram selecionados.

Para investigar o que os professores de violino participantes da pesquisa entendem por consciência corporal e analisar os indícios das experiências conscientes das crianças – relacionadas às sensações físicas, ao reconhecimento do corpo, o reconhecimento da postura, sabendo dosar a energia apropriada para cada movimento, percebendo as sensações de peso, comprimento, reconhecendo o corpo em suas dimensões, conhecendo a si mesmo (SOUZA, 1992) – foi necessário conhecer como e quando os professores começaram a ter experiências conscientes durante suas próprias práticas com o violino e como eles trabalham o fator da consciência corporal durante as aulas com as crianças. Dessa maneira, as perguntas iniciais das entrevistas foram dedicadas ao tema em questão.

A esse respeito, Cescon (2013) expõe a dificuldade encontrada em descrever e classificar as experiências conscientes, justamente por fazerem parte de sensações de um indivíduo em particular, sendo experiências subjetivas. De outro modo, como é possível explicar questões e acontecimentos ligados à consciência de forma objetiva se as experiências conscientes e as percepções físicas fazem parte de um universo subjetivo e único, pertencente às sensações de um indivíduo? Apesar de poderem ser geradas a partir do físico, as experiências

conscientes não conseguem ser explicadas por meio de teorias que se reduzem aos acontecimentos físicos. Segundo o autor,

a dificuldade maior, que bloqueia o desenvolvimento de uma teoria da consciência, reside na ausência quase total de dados objetivos, pois a experiência consciente não é diretamente observável, impossibilitando a geração de dados sobre a relação entre processos físicos e experiência. Entretanto, sempre podemos partir de nossa própria experiência, inferindo, a partir daí, considerações sobre a experiência de alguém (CESCON, 2013, p.26).

A título de exemplo a respeito das experiências conscientes, Teixeira et al. (2001), ao discutirem sobre o tratamento da dor musculoesquelética, relatam sobre a complexidade das investigações a respeito da epidemiologia da dor. Isso se dá devido a vários fatores, dentre eles, “a natureza complexa da dor que apresenta numerosos aspectos fisiopatológicos, interações psicológicas e sociais e grande diversidade de apresentações e de fatores causais” (TEIXEIRA et al., 2001, p.2). Além disso, essa complexidade também está relacionada à subjetividade da dor, fazendo parte das sensações de um indivíduo. Por isso, o tratamento da dor é determinado pela necessidade indicada pelo próprio paciente, sendo fundamentada em sua experiência subjetiva individual da dor e em sua interpretação.

(...) a dor constitui experiência subjetiva; é uma entidade perceptual complexa; por sua natureza só pode ser acessada indiretamente. A limitação para o entendimento da dor é, em parte, produto da variedade de suas expressões e da subjetividade com que é descrita (TURK e MELZACK, 1992 apud TEIXEIRA et al., 2001, p.2).

Devido à essa subjetividade, os autores também destacam a dificuldade maior em compreender e interpretar os dados relacionados a episódios de dor em crianças nas fases pré-verbal e verbal, em razão da falta de maturidade em sua comunicação. Dessa forma, nesta pesquisa, as sensações físicas, os sentimentos e as experiências subjetivas de cada indivíduo foram compreendidas e interpretadas por meio das experiências vivenciadas ou estudadas por outro. De outro modo, as experiências conscientes das crianças foram analisadas mediante as experiências conscientes dos professores de violino participantes da pesquisa e da pesquisadora.

Além do mais, para investigar os indícios de consciência corporal manifestados pelas crianças, foi necessário verificar o ponto de vista delas mediante suas falas e ações, compreendendo os processos de reflexão envolvidos em seus comportamentos. Estes aspectos subjetivos são apresentados no último capítulo desta pesquisa, *Manifestações de consciência corporal indicadas pelas crianças – Respostas espontâneas*.

Pesquisadora: – O que é consciência corporal pra você?

Professora: – Assim, pra mim, como violinista, quando eu tô tocando, né... é... é me observar como meu corpo reage, né... no espelho... Esse ano, realmente, algumas coisas assim que eu fazia, ou de ombro um pouco levantado ou algum dedo ou alguma

coisa assim. O meu corpo, né. Então, alguma coisa que... eu acho que é, você tem que tá realmente ligada no que o seu corpo tá fazendo, né. O quê que ele vai reagir. E aí, é meio que você tá realmente, tá ligado com tudo que tá acontecendo, né, pra você tocar o violino, porque tocar violino é uma coisa muito difícil, né?! Se a gente for parar pra pensar friamente, a gente não... as notinhas bonitas, é uma coisa muito difícil né. Então, se a gente pensar friamente, realmente, o quê que seu corpo faz? Uma vez eu fiquei viajando na maionese, mas assim, eu sou destra né, e aí depois eu fiquei pensando: “Mas como é que minha mão esquerda funciona pra tocar sendo que eu sou destra?” Como explicar? (...) Eu sou destra, esse é meu comando mais forte, a esquerda não uso muito, entre aspas, mas eu tenho que ter consciência com a minha mão esquerda, o que ela faz, né. Então, depois eu pensei: “Nossa, ela mexe tanto!”. E eu, “Meu Deus, minha mão!”. E eu fiquei: “Gente!”, são coisas muito né... Então, consciência mesmo assim sendo em técnica ou arrumar a música, o quê que as duas coisas funcionam. É difícil, porque né, a gente quer pensar só na música, é importante, mas tem momentos do estudo que a gente tem que puxar pra essa parte bem corporal mesmo. (...) Porque assim, eu também, assim... a gente é muito diferente. Têm pessoas que o violino vai encaixar como uma luva assim: “Hum”. Têm pessoas que vão ter que se adaptar, aumentar o nível da queixeira... (...) Então, assim, somos muito diferentes e o som também vai ser diferente. É que nem, eu tava pensando também, é que nem uma pessoa que faz um bolo, que corta cabelo. Por que eu gosto daquela pessoa que corta cabelo e que a outra não? O quê que ela tem, a mão dela? O quê que ela sabe? O quê que a mão dela faz com que o corte fica bonito, o bolo fique gostoso? É a mão, é a experiência, uma série de coisas, né. E pra quando vai pro violino, eu vejo que também é isso, temos sons parecidos, mas ao mesmo tempo temos sons diferentes, porque somos diferentes, né. (...) Cada um tem uma história com o seu instrumento. Cada um tem um som.

Pesquisadora: – Cada um tem uma anatomia.

Professora: – Uma anatomia diferente (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

Pesquisadora: – O que é consciência corporal pra você?

Professor: – Vejo que consciência corporal, ela pode ser vista de muitos ângulos e o entendimento, ele pode realmente ir se desdobrando. Mas basicamente, é a atenção que nós conseguimos desenvolver ou ter para um melhor funcionamento do corpo, no sentido de eficiência, de bem estar, de saúde, é... disponibilidade. Então, tudo que nos leva a fazer com que termos um melhor aproveitamento e manuseio desse nosso corpo, para mim se refere ou se conecta a isso que é essa consciência corporal (Entrevista, prof. das aulas em grupo – 09/12/2019).

Corroborando com os relatos dos professores, Souza (1992) considera a consciência corporal como “uma parte do auto-conhecimento e também um caminho para alcançá-lo” (SOUZA, 1992, p.56). Para isso, é necessário reconhecer a estrutural geral do corpo e as diferentes partes que o constitui: ossos, músculos, articulações, os movimentos envolvidos e a organização de todo o sistema. E também conhecer, por meio da observação do desempenho do organismo e de suas alterações, os graus de tonicidade muscular, as tensões existentes, o princípio das dores e a própria postura (SOUZA, 1992).

Pesquisadora: – Então, como você desenvolveu sua consciência corporal nas aulas de violino ou em algum outro momento?

Professora: – No início não. Era tão preocupada em fazer uma escala de três tempos. (...) Então, no início realmente eu não tinha aquela consciência com o instrumento. Eu acho que foi muito pouco, foi uma consciência muito de saber fazer bem, mas não sabia como a minha mecânica. (...) Então, a questão da repetição pra criar o certo, pra criar consistência e consciência, não vinha e aí gerava uma certa insegurança, né. (...) Então minha consciência, a minha consciência foi aqui [em Brasília]. Eu entender um

pouco mais... é muito, é preocupação com o dedo e tal. Relaxar, relaxa, mas... (...) Vamos relaxar [a professora finge que relaxa demasiadamente, amolecendo o corpo]! [Risos]. (...) Eu acho... eu fui entender um pouco mais de consciência corporal aqui, nessa minha experiência. (...) Eu acho que foi aqui essa consciência e até eu hoje eu tô sempre me, como é que fala? Me vigiando né. Será que é isso mesmo? Será que é isso que ele quer? Será que meu professor quer isso? (...)

Pesquisadora: – E a questão da consciência corporal, depois que você trouxe pra você como instrumentista, você percebeu alguma mudança como violinista? Te afetou de alguma forma assim?

Professora: – Uhum, me afetou. Me afetou em... por exemplo, uma coisa que é a questão muito é de... eu tinha muita tendência [de] tensionar. E procurar mesmo, relaxar mesmo o corpo mesmo, na hora de tocar. (...) Eu tive que tocar uma vez pro [meu professor] e eu fiz aquilo (...) de balançar um pouquinho né,¹⁶ e aquilo me deu, me ajudou tanto, me deu tanta segurança e foi tão legal tocar e ele gostou muito: “Uau Jane!”¹⁷ né, “Muito legal!”. Então, a questão do meu corpo mesmo, de saber... Tá, eu sabia a postura, pés, a ponta da cadeira, essas coisas né, mas tocar mesmo assim ó, alguma coisa (...), consciência mesmo assim de, do que fazer, né. Se é pra fazer mais arcos, consciência de distribuição de arco, consciência de como chegar naquela nota bem, né. Como é... relaxar o braço, de como tentar deixar o braço relaxado, mas é um processo (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

Pesquisadora: – Como você desenvolveu a consciência corporal nas aulas de violino, nas suas aulas de violino, você mesmo tocando?

Professor: – Eu vejo que em grande parte do aprendizado do instrumento se dá em um âmbito de autoavaliação constante enquanto, no caso específico do instrumento, enquanto se está praticando, enquanto se está estudando, sempre com esse parâmetro, com essa ideia de buscar um maior conforto, uma maior eficiência etc. Então, eu acho que uma grande parte do que eu entendo como consciência corporal na minha prática, uma boa porcentagem veio nesse, por essa via de auto-observação, autoanálise, de uma pesquisa própria. No entanto, eu tive a sorte de ter tido professores que falavam sobre isso, que instruíam, que apresentaram para mim em certo momento a Técnica de Alexander. Então, elementos que ou ideias novas que vieram a colaborar nesse sentido de compreender um pouco mais o corpo, que é estar equilibrado etc.

Pesquisadora: – E você acha que ajuda nas aulas de violino?

Professor: – Ajuda, porque são elementos às vezes simples, mas importantes que levam o instrumentista ali ou a criança ou cada um de nós como violinistas ou instrumentistas a ter uma melhor relação com o corpo. Em relação a energética, de disposição para praticar, ausência de dores etc. Então eu vejo que colabora e é um aspecto importantíssimo para o instrumentista (Entrevista, prof. das aulas em grupo – 09/12/2019).

Como narrado pelos professores, o desenvolvimento da consciência corporal na prática instrumental exige um exercício constante de auto-observação – permanecendo atento às sensações, percepções, tonicidade muscular empregada, possíveis tensões existentes, posicionamentos e aos movimentos inerentes à prática do violino – e autoavaliação, refletindo e agindo de acordo com o entendimento sobre cada um desses fatores. Ademais, ambos professores falaram sobre a influência de seus professores de violino no processo de conhecimento a respeito do próprio corpo e do desenvolvimento da consciência corporal,

¹⁶ Balançar o corpo, transferindo o peso de um pé ao outro, liberando a tensão excessiva que pode estar presente nos joelhos e no restante do corpo. Esse movimento também pode auxiliar o violinista a realizar os movimentos de arco de forma fluida e natural (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000).

¹⁷ Nome fictício escolhido pela professora, em homenagem à autora Jane Austen.

podendo evitar tensões excessivas, promovendo equilíbrio corporal, disposição, segurança e liberdade ao se tocar.

Pesquisadora: – E como que o professor explora isso? Como que o professor chega nisso, né?

Professora: – (...) Eu peguei pra mim [os cursos de capacitação Suzuki], o quê que... primeiro apliquei em mim: “Ah, é assim. Ah, eu tenho que ter essa sensação, né”. Nossa, meu professor agora né, nas aulas agora que eu tô tendo com ele nesse semestre e ele, nossa: “Jane, a sensação, tenta sentir”. E é uma dificuldade às vezes pra mim, porque às vezes eu tô ali, eu tô pensando naquela frase ou na música ou pra chegar naquela (...) enfim, e ele [meu professor]: “Agora tenta sentir”. E ele tem trabalhado um pouco disso também né, sentir, desmanchar e tudo. Isso é muito legal. E quando veio os cursos de capacitação, como passar pra uma criança? É... depende do aluno, né. Se você dá aula pro adolescente, flui mais, você pode usar uma linguagem muito melhor (...). A criança também, mas é complicado, porque com uma criança de quatro anos, tem palavras que ela não vai entender. Ela acha o som bonito e ok, e só. E aí, como ensinar pra ela a tocar com uma postura bonita, é... com o arco com os dedos “redondos”? (...) Eu tenho que usar mágicas, eu tenho que ser uma encantadora. Isso que eu aprendi. E é isso né, porque ok. Você pega uma criança, ok, ensinar pra ela primeiro, é, como ela se porta na aula, como ela pode arrumar primeiro os pezinhos dela, só, né. Depois arrumar, só pra ela ter esse movimento do braço esquer... Isso é muita coisa, se a criança não for destra, se não for da esquerda, não sei o nome, é uma dificuldade. No início, o Nicolas, ele tinha dificuldade, o peso, então ajudava ele. Hoje ele já vai, ele já entende, ele já sabe o movimento. Mas aí pra criar consciência é também é o fator da repetição né. (...) Ele tem que ir certo. (...) Também né. Repetir você pode repetir brincando, mas repetir o certo também, né?! (...) Então, eu acho que daí é que vai gerar. É que nem a gente aprender uma língua também, né. Ah, aprender “Good morning”, ok. Mas, por quantas vezes eu vou repetir pra eu aprender essa palavra e virar algo normal pra mim, sem eu precisar traduzir pro português, né?! Então é muito disso assim, é repetição, uma boa repetição, saudável, não aquela de conservatório [risos]. (...) Mas uma repetição saudável, e que tenha significado. No final: “Uau! Fiz legal, fiz bem”.

Pesquisadora: – E se não é saudável, ela já tem uma certa tensão, gera uma tensão muscular.

Professora: – Gera uma tensão. (...) Então é... o que é consciência, realmente, é... você tá realmente, eu não sei outra palavra, ligada, atenta ao que o seu corpo faz, pra ajudar a fazer a música e passar uma mensagem né (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

A respeito desse assunto, Hoppenot (1991) comenta que em algum momento a criança deverá transformar suas ações, apoiadas na intuição e imitação, em uma atitude consciente. Segundo a autora,

a aprendizagem através da sensação exige uma tomada de consciência que as crianças não podem ter, o que não significa de forma alguma que devam ser excluídas dessas considerações. Para ajudar a criança a realizar os movimentos adequados com base em sensações profundas (sem perder a consciência), o adulto deve ter a experiência dessas sensações adquiridas conscientemente. Porque isso permite ao pedagogo guiar a criança com total segurança e porque abre caminho a progressos ilimitados, esta investigação consciente das sensações torna-se uma abordagem fundamental (HOPPENOT, 1991, p.58, tradução nossa).¹⁸

¹⁸ No original: El aprendizaje a través de la sensación exige una toma de conciencia que los niños no pueden tener, lo que significa lo más mínimo que deban de ser excluidos de estas consideraciones. Para ayudar a un niño a realiza los movimientos adecuados em base a sensaciones profundas (sin que por ello deba de perder conciencia), el adulto debe *por sí mismo* poseer la experiencia de estas sensaciones adquiridas conscientemente. Porque ello permite al

O professor é um reflexo para a criança. De acordo com Suzuki (2008), da mesma forma como a criança aprende a falar e a dominar a língua materna, ouvindo os pais conversarem, repetindo, errando e acertando, ela aprende a tocar um instrumento, observando o professor, suas ações, sua sonoridade, tentando imitá-lo. Mas em algum momento, esse aprendizado, que tem como base a imitação, deverá ser fundamentado em um processo consciente, permitindo o estudante a atingir um nível mais profundo da prática instrumental, conhecendo e percebendo seu corpo e seus movimentos conscientemente, podendo identificar e evitar tensões excessivas, bloqueios musculares e de movimentos, e tocar e se expressar mediante esses conhecimentos. Sendo assim, é fundamental que o professor de violino tenha vivenciado experiências conscientes, podendo guiar os estudantes nesse mesmo processo consciente.

Nesse sentido, Freire (2011) relata que a interação de um indivíduo com o outro pode contribuir na constituição da consciência do eu, sendo esta ligada às ideias de Vygotsky. Apesar da fala de Freire (2011) estar relacionada aos processos de aprendizado da criança no âmbito da musicalização, esses processos são igualmente encontrados nas aulas de instrumentos musicais. Para o autor,

a criança aprende a criar significados para as suas ações musicais e sociais na interação com o outro. O espelho oferecido pelo professor de música ocorre nos breves momentos de contato individual, quando o professor pode cantar [tocar] para a criança e ouvir o que a criança canta [toca] como resposta. A partir da resposta da criança, o professor reconstrói os estímulos musicais e estimula a criança a ter experiência das estruturas musicais (FREIRE, 2011, p.6).

Nessa conjuntura, foi observado que o processo do desenvolvimento da consciência corporal das crianças na prática com o violino passou por quatro momentos, a imitação das ações dos professores, o princípio do domínio do posicionamento e dos movimentos inerentes à prática instrumental por parte das crianças, as reflexões das crianças a respeito do posicionamento e movimentos mediante as estratégias utilizadas pelos professores e as reflexões das crianças enquanto professoras dos pais por um dia – por meio das gravações.

Nesse capítulo são apresentadas as estratégias iniciais utilizadas pelos professores para o desenvolvimento do posicionamento com o violino e o arco e dos primeiros movimentos corporais necessários à prática instrumental, são elas: a utilização do toque, como auxílio para o posicionamento do corpo e do instrumento; o modelo do movimento e o modelo sonoro; e a utilização da comunicação não-verbal. Além dessas, a comunicação verbal e o elogio também

foram frequentemente utilizadas pelos professores. Apesar disso, essas últimas foram apresentadas juntamente das outras estratégias, devido ao seu emprego constante.

3.1 O toque

Galamian (2013) aponta que a “interpretação é o objetivo final de todo estudo instrumental” (GALAMIAN, 2013, p.6, tradução nossa).¹⁹ Porém, para que o violinista alcance esse objetivo, é necessário que um bom posicionamento com o instrumento seja estabelecido desde o início do aprendizado (KEMPTER, 2003). A respeito desse posicionamento com o violino, Medoff (1999) ressalta que ele não é natural, visto que o peso do instrumento é colocado sobre um ombro, enquanto movimentos finos, especializados e independentes são coordenados. Portanto, essa atividade inicial é complexa e demanda atenção tanto do professor quanto do estudante.

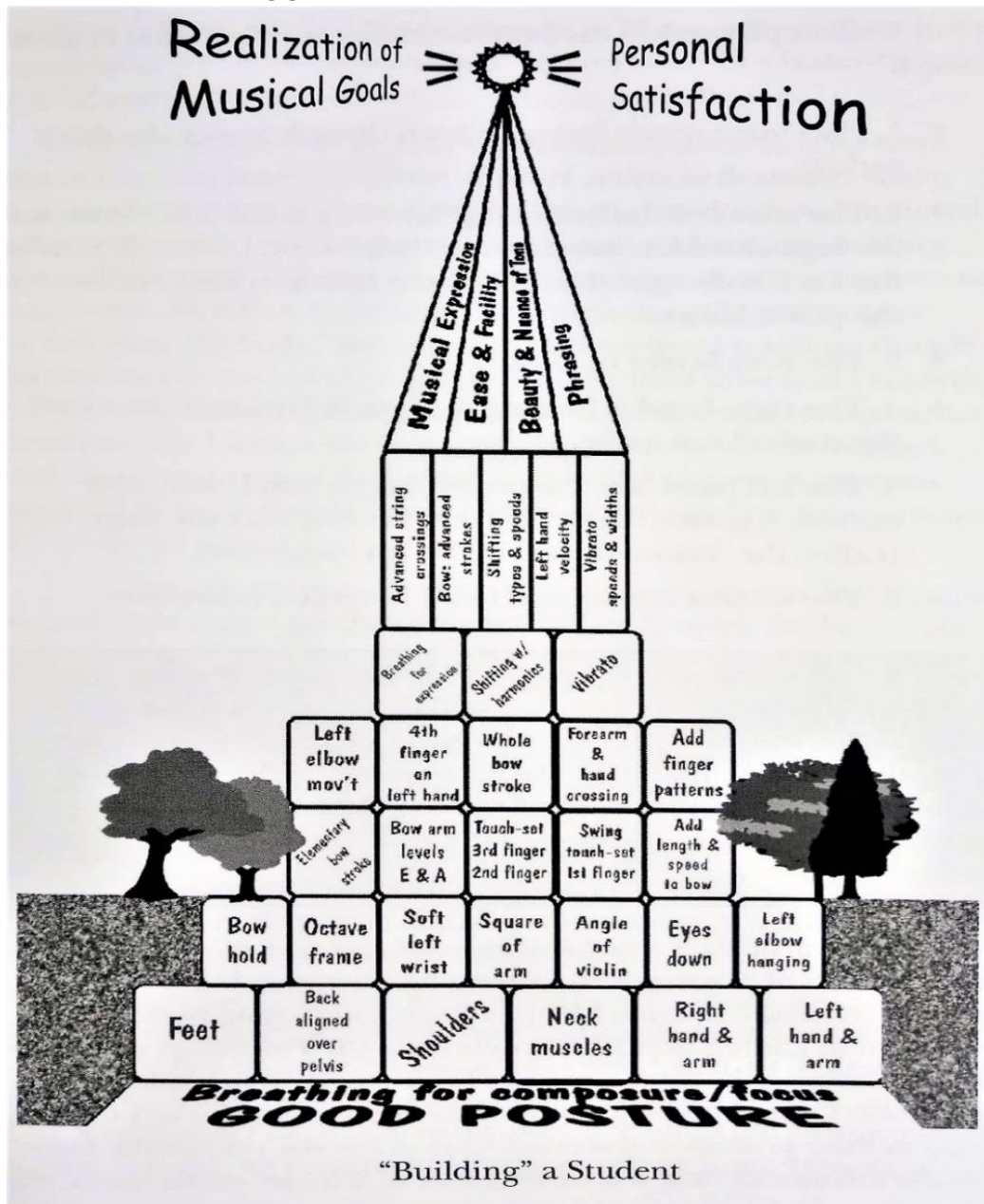
À vista disso, Havas (1961) destaca que o primeiro ponto a ser analisado é em relação à quantidade de tempo que o violinista deverá permanecer nessa posição. Por isso, um posicionamento correto do violino e do arco é aquele ao qual a estrutura física do violinista é respeitada, se assemelhando ao posicionamento de seu corpo em estado natural, sendo fundamentado em um posicionamento confortável que permita ao violinista se mover e tocar de forma eficiente (ROLLAND, 2000; GALAMIAN, 2013).

Para alcançar a realização de objetivos musicais e a satisfação pessoal, Kempter (2003) elaborou uma estrutura em que apresenta o desenvolvimento gradual de um estudante com o violino. Nessa estrutura, a base e o segundo nível são relacionados aos posicionamentos do corpo com o violino e o arco. O terceiro, quarto, quinto e sexto níveis são referentes aos movimentos inerentes à prática instrumental. E o sétimo nível é relativo às questões musicais. Ao apresentar essa estrutura, a pedagoga do violino ressalta que “o corpo coordenado é fundamental para todas as habilidades musicais e técnicas a serem desenvolvidas” (KEMPTER, 2003, p.6, tradução nossa).²⁰

¹⁹ No original: Interpretation is the final goal of all instrumental study.

²⁰ No original: (...) the coordinated body is fundamental for all musical skill and technique to develop.

FIGURA 1 – “Construindo’ um estudante”



Fonte: KEMPTER, 2003, p.7.

Sendo assim, para o desenvolvimento do posicionamento das crianças com o violino e o arco, o toque foi uma estratégia amplamente utilizada pelos professores. Por meio do toque, os professores auxiliavam-nas com esses posicionamentos ou modificavam algo que não estivesse correto – como a posição do tronco, das pernas, dos ombros, da cabeça etc –, podendo também localizar e aliviar possíveis tensões excessivas que estivessem presentes em alguma região do corpo das crianças. Rolland e Mutschler (2000) chamaram essa estratégia de “assistência manual”. Segundo os pedagogos do violino,

a ajuda física do professor, muito útil e necessária no desenvolvimento, é particularmente importante no trabalho corretivo. O estudante, se prejudicado por hábitos imperfeitos arraigados, é comumente incapaz de realizar movimentos corretos, apesar de suas melhores intenções ou das explicações mais precisas e claras de seu professor. Mais do que explicações racionais, a ajuda das mãos sensíveis do professor pode frequentemente fazer com que o estudante perceba e sinta o que é desejado (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000, p.181, tradução nossa).²¹

Durante as aulas individuais, a professora costumava ficar sentada na frente das crianças, que permaneciam de pé. Assim, ela ficava na mesma altura das crianças, tendo mais contato com elas, auxiliando-as em seu posicionamento e na realização dos movimentos. Quando as crianças ainda não possuíam o domínio sobre o posicionamento do violino na região do ombro, a professora costumava ajudá-las na colocação do instrumento. Algumas vezes, ela realizava essa ação movimentando a cabeça das crianças pela base, soltando a tensão que pudesse estar presente nesse local.

No caso de Gabriela, ao posicionar o violino no ombro, a criança constantemente começava a olhar para o violino, virando a cabeça para o lado esquerdo. Isso pode causar tensão excessiva desnecessária entre a cabeça, o pescoço e os ombros, bloqueando os movimentos dos braços.

Segundo Rolland (2000), o ombro esquerdo e a parte superior do braço devem permanecer o mais relaxado possível, caso contrário, se o violino estiver bloqueado entre o ombro e o queixo, pode resultar na paralisação do braço esquerdo em uma posição só. Além da região dos ombros, todo o corpo deve permanecer de maneira natural, sem bloqueios, permitindo movimentos amplos do braço, em virtude da possibilidade de pequenas compensações de movimentos. Dessa maneira, devido a um posicionamento relaxado do corpo, os pequenos movimentos naturais do violino não são inibidos, principalmente em movimentos repentinos e irregulares do arco.

Com a mão do arco já posicionada, a professora entregou o violino para Gabriela, auxiliando-a a colocar o violino no posicionamento correto, arrumando levemente o posicionamento da cabeça da criança, segurando pela base, entre a cabeça e o pescoço, porque Gabriela estava inclinando a cabeça para a esquerda (Aula de Gabriela – 21/11/2019).

A professora ajudou Gabriela a posicionar o violino no ombro. Ao colocar o instrumento, a criança tensionou a cabeça e o ombro, prendendo o instrumento. Então, a professora disse: “Uhum... Relaxa aqui. Relaxa. Isso!”. A criança soltou a tensão excessiva da cabeça e do ombro e assim a professora pôde manipular a cabeça dela e encaixar o violino. “Oito vezes. 1, 2, pronto, já! (...) Ok. Gabi, a gente pode tocar

²¹ No original: The physical help of the teacher, much needed and helpful in developmental teaching, is particularly important in remedial work. The student, if handicapped by ingrained faulty habits, is often unable to make correct movements in spite of his best intentions or the most exacting and clear explanations of his teacher. The sensitive and helping hands of the teacher can often make the student realize and sense what is wanted, more so than rational explanations.

assim, olhando pra corda [demonstrou a professora]? A gente tem que tocar assim? Isso! Pode ser essa posição da cabeça? Vamo lá, oito vezes. Ótimo!”, disse a professora (Aula de Gabriela – 07/11/2019).

Apesar das crianças nem sempre lembrarem das correções dos professores, eles continuamente alertavam-nas sobre os posicionamentos incorretos, evitando que elas tocassem com o corpo desalinhado ou com tensões excessivas. Com o tempo, as crianças passavam a interiorizar as posições corretas. Em alguns momentos, a estratégia do toque era utilizada pelos professores após uma instrução verbal. Assim como apontado por Rolland e Mutschler (2000), por mais clara que fossem as explicações dos professores, as crianças nem sempre conseguiam ajustar seus posicionamentos ou realizar os movimentos inerentes à prática instrumental apenas pelas instruções verbais.

Abaixo, dois trechos das aulas de Felipe são apresentados. No primeiro, a professora ajustou o posicionamento da cabeça da criança da mesma forma como fez com Gabriela. No segundo trecho, a professora começou a instruir Felipe verbalmente, alertando-o sobre o posicionamento do violino, mas ao perceber que não funcionaria, ela ajustou o posicionamento da criança novamente mediante o toque.

“*Varição A, Brilha Brilha Estrelinha...*”, disse a professora. Antes que Felipe começasse a tocar, a professora arrumou a postura da criança com o violino, segurando na base da cabeça, depois disse: “Ah, que bonito. (...) 1, 2, pronto, já! (...) Ótimo! (...) Vamos tocar juntos [cada um em seu próprio violino]?”, a professora perguntou. Em seguida, ela fez a mesma correção que havia feito anteriormente, segurando na base da cabeça de Felipe. Além disso, ela o ajudou a arrumar os dedos da mão direita no arco (Aula de Felipe – 28/11/2019).

Felipe logo começou a tocar o *Tema de Brilha Brilha Estrelinha* sozinho. “Ótimo”, a professora disse enquanto ele tocava. “Seu violino tá...”, a professora começou a dizer, mas parou, preferindo arrumar a posição dele, levando o instrumento para o lado esquerdo, em cima do ombro, arrumando também sua cabeça, pela base (Aula de Felipe – 05/12/2019).

Nas aulas em grupo, o professor, que contava com o auxílio dos outros professores de violino da escola, também utilizava a estratégia do toque para auxiliar as crianças no posicionamento com o violino e o arco, embora esses momentos fossem mais raros, já que ele era o responsável por guiar as atividades, permanecendo em pé, na frente das crianças.

“1, 2, 3, 4, 4... 5.”²² Volutas apontadas para mim. ‘Chaleira’²³, disse o professor enquanto todos colocavam o violino na “posição de tocar”. Enquanto as crianças estavam em “posição de chaleira”, a pianista correpetidora tocou duas músicas do Livro 1 e o professor passou arrumando a posição do violino das crianças (Aula em grupo – 26/10/2019).

Como apontado anteriormente, de acordo com Rolland e Mutschler (2000), todo o corpo do violinista deve ser envolvido na prática do instrumento, de maneira balanceada e relaxada. Pequenas movimentações das partes do corpo que não estão diretamente envolvidas nessa ação, auxiliam no alívio de tensões excessivas que podem estar presentes no mesmo. Nesse contexto, Medoff (1999) ressalta que

quando o corpo está bem equilibrado, a espinha aproxima-se do eixo central do corpo, através do qual o peso cai. O peso da cabeça, da cintura escapular e da caixa torácica é transferido à coluna vertebral e transportado para baixo, para a pelve, e depois para as pernas. A transferência de peso pelo corpo é cumulativa. Por isso, é essencial posicionar devidamente a pelve, que está na base da coluna vertebral. Quando o tronco é bem balanceado, o peso flui facilmente para baixo mediante as longas e equilibradas curvas da coluna vertebral. Um mínimo esforço, na forma de trabalho muscular, é necessário para manter o equilíbrio (MEDOFF, 1999, p.213, tradução nossa).²⁴

Ainda segundo a autora, muitos erros biomecânicos ocorrem durante a prática do violino devido ao posicionamento incorreto da parte inferior do corpo, especialmente da pelve. Visto que o centro de gravidade anatômico do corpo é localizado na pelve, se esta não estiver posicionada de forma adequada, poderá resultar no desalinhamento do tronco e, por consequência, prejudicar a movimentação fluida e eficiente do braço, advinda e controlada pela cintura escapular. Já o posicionamento da pelve é influenciado pelo posicionamento das pernas.

Portanto, para que o corpo possa estar bem equilibrado, é aconselhável que os pés estejam um pouco afastados um do outro, tendo a largura do quadril como referência. Segundo Rolland e Mutschler (2000), “a posição mais vantajosa para uma sustentação ativa e flexível é

²² Para o posicionamento do violino, os professores fazem uma contagem de 1 a 5, saindo da “posição de descanso” e indo até a “posição de tocar”. Na posição número 1, o violino é posicionado debaixo do braço direito, com o fundo do instrumento encostando na lateral do corpo, os pés permanecem juntos e a mão esquerda segura o tampo do violino; na posição número 2, o pé esquerdo dá um passo para o lado, afastando do pé direito; na posição número 3, o violino é retirado de baixo do braço com a mão esquerda – que segurava o tampo do instrumento – e é colocado na frente e para o lado esquerdo do corpo, com o braço esquerdo esticado; na posição número 4, o braço esquerdo gira para fora, girando também o violino, que fica de cabeça para baixo, com a voluta do instrumento apontando para baixo; na posição número 5, o violino é posicionado na região do ombro esquerdo. Essa estratégia para posicionar o violino é semelhante a proposta de Rolland e Mutschler (2000), com algumas diferenças.

²³ Termo metafórico utilizado para o posicionamento do violino com as cordas paralelas ao chão, sem o arco, com a mão esquerda posicionada na barriga e a mão direita solta ao lado do corpo.

²⁴ No original: When the body is well balanced, the spine closely approximates the center axis of the body through which weight falls. The weight of the head, shoulder girdle, and rib cage is transferred to the spinal column and carried downward to the pelvis and then to the legs. Weight transfer through the body is cumulative. It is therefore essential to properly position the pelvis, which is at the base of the spinal column. When the trunk is well balanced, weight flows easily downward through the long balanced curves of the spinal column. Minimal effort, in the form of muscular work, is needed to maintain balance.

aquela à qual os pés estão alguns centímetros afastados” (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000, p.68, tradução nossa).²⁵ Para os autores, se os pés estiverem muito próximos um do outro, os joelhos podem ficar tensionados, ou seja, hiperestendidos, e se estiverem muito afastados ou o pé esquerdo estiver muito à frente do pé direito, pode acarretar em movimentos desajeitados ou exagerados durante a distribuição do peso do corpo de um pé ao outro.

Para estabelecer esse posicionamento dos pés, os professores utilizam a estratégia do mapeamento dos pés, tendo um “palquinho”²⁶ como referência. Além de estabelecer esse posicionamento, partindo da “posição de descanso” para a “posição de tocar”, o “palquinho” serve para estimular a concentração das crianças durante as aulas. Enquanto elas estão em cima do “palquinho”, é hora de tocar/hora da aula/hora do estudo. Quando os pés juntos, é a “posição de descanso”, e quando os pés estão separados, é a “posição de tocar”. Durante as aulas, a professora costuma dizer: “Pé número 2”, se referindo ao mapeamento dos pés. Assim, a criança se prepara para tocar.

Para que um bom equilíbrio corporal possa ocorrer, também é importante que os joelhos não estejam hiperestendidos, bloqueando a movimentação natural do corpo. Conforme enfatizado por Rolland e Mutschler (2000), “os joelhos não devem ficar travados em uma única posição, mas devem ficar levemente dobrados, permitindo flexibilidade e uma fácil transferência de peso de uma perna à outra enquanto [o violinista] está tocando” (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000, p.68, tradução nossa).²⁷

“Mão na barriga [para “posição de chaleira”]. Joelhos soltinhos. Tá ‘molinho’?”, perguntou a professora, encostando a mão nos joelhos de Bia para verificar (Aula de Bia – 11/10/2019).

“Vamo lá. Pé número 2”, a professora pediu. “Já tô [pé esquerdo afastado do pé direito]”, Bia respondeu. “Ótimo. *Concerto da corda Lá [Variação A tocada oito vezes na corda solta]*. Não, *Concerto da corda Mi*, porque ela tava desafinada, não valeu. 1, 2, pronto, já!”, disse a professora. Depois de tocar o *Concerto da corda Mi*, Bia tocou o *Concerto da corda Lá* em sequência, sem que a professora tivesse pedido. Em seguida, ela parabenizou a criança: “Ótimo, muito bom”. Enquanto Bia tocava, a professora girou o tronco dela de volta para o lugar, alinhado com os pés, porque a criança foi girando-o, fazendo um movimento de rotação com o tronco para um dos lados (direito ou esquerdo). A professora precisou corrigir a posição do tronco de Bia mais de uma vez (Aula de Bia – 25/10/2019).

²⁵ No original: The most advantageous position for an active and flexible support is one which the feet are placed a few inches apart.

²⁶ Em uma cartolina, os pés da criança são desenhados próximos um do outro – ao juntar os dois pés, o pai ou o professor desenha o formato dos pés da criança. Nesse primeiro desenho, os dois pés recebem o número 1, indicando que essa é a “posição de descanso”, sendo o primeiro passo. Em seguida, a criança afasta o pé esquerdo do pé direito, abrindo-os na largura do quadril, e o formato do pé esquerdo é novamente desenhado, recebendo o número 2, indicando que esse é o segundo passo.

²⁷ No original: The knees should not lock into one position but should slightly bend, allowing flexibility and an easy transfer of weight from one leg to the other while playing.

À vista do envolvimento de todo o corpo na prática do violino, Medoff (1999) enfatiza que, ao corrigir questões referentes ao posicionamento e movimentos realizados pelos membros superiores, o professor deve se atentar também ao alinhamento dos membros inferiores do corpo do estudante.

“Vamos ver o *Macaquinho* [escala de lá maior]? Cansou já?”, perguntou a professora. “Não, só o ombro”, respondeu Gabriela. “Só o ombro? Por que? Você tá apertando ele? Ou ele tá normal?”, perguntou a professora. “A gente toca assim”, disse Gabriela. “Não, a gente não toca assim. A gente toca normal, sem levantar. Você levanta? Espera...”, disse a professora ajudando a criança a posicionar o violino no ombro. Além disso, Gabriela estava com o tronco girado para o lado esquerdo, enquanto os pés estavam apontados para frente. Por isso, a professora arrumou o tronco da criança, girando-o de volta para o lugar (Aula de Gabriela – 21/11/2019).

Quando o tórax e a parte superior das costas são curvados, e os ombros são levados para frente (protusão de ombros), o esterno e a clavícula afundam (MEDOFF, 1999), modificando e prejudicando o posicionamento com o violino, dificultando os movimentos inerentes à prática instrumental. Sendo assim, Medoff (1999) destaca que o tórax e a região superior das costas devem permanecer abertos, da mesma forma como os ombros, permitindo que seu peso recaia sobre os cotovelos.

É interessante apontar que, para que a professora pudesse observar melhor, sem dificuldade, o posicionamento do corpo das crianças – especialmente da cabeça, do pescoço e dos ombros – e do instrumento, e para que pudesse fazer as devidas correções, ela costumava pedir que elas estivessem com o cabelo amarrado.

Algumas vezes durante as aulas, as crianças elevavam os ombros; ou curvavam as costas, colocando os ombros para frente (protusão de ombros); ou giravam o tronco (rotação do tronco para o lado esquerdo ou direito), enquanto mantinham os pés com os dedos direcionados para frente, desalinhando o corpo de seu posicionamento funcional. Quando isso acontecia, a professora as auxiliava, endireitando-as mediante o toque. Ademais, quando necessário, a professora tocava os ombros das crianças, abaixando-os levemente, ou seus joelhos, lembrando-as de não os manter hiperestendidos. O toque é uma eficiente estratégia de ensino e aprendizagem, que conduz o aluno ao posicionamento e/ou o movimento desejado pelo professor, ajudando a criar uma memória mental e sensorial nas crianças.

“Abaixa o ombro [esquerdo]”, a professora disse para Gabriela, auxiliando-a abaixar o ombro, tocando-o (Aula de Gabriela – 19/09/2019).

Para trabalhar o posicionamento da mão direita no arco, os professores de violino constantemente utilizavam a estratégia do toque, da mesma forma como foi empregada no posicionamento do violino.

Em relação à posição da mão do arco, Rolland e Mutschler (2000) ressaltam que esse posicionamento deve se assemelhar ao posicionamento da mão em estado funcional, da mesma forma como quando ela descansa ao lado do corpo. “A mão e os dedos são gentilmente curvados, como se segurasse uma bola. Uma boa mão de arco não deve ser modificada radicalmente dessa posição natural” (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000, p.80, tradução nossa).²⁸ Um violinista experiente posiciona a mão direita no arco de forma automática, com facilidade e destreza. Porém, os pedagogos do violino ressaltam que, para alcançar essa excelência, o professor e o estudante não devem dividir a atenção com outros posicionamentos ou questões, mantendo a atenção plena no estabelecimento dessa posição.

Em posição, com o arco na mão, o professor brincou de estátua com as crianças: “Quem sabe brincar de estátua?”, ele perguntou. “Eu!”, “eu!”, responderam algumas crianças. “Então façam uma pose bem bonita, bem diferente. Já estão prontos? Vou contar até 3 e vocês vão virar estátua, tá bom? 1, 2, 3, estátua!”. Enquanto as crianças estavam em posição de estátua, o professor passou por elas, observando o posicionamento dos dedos da mão direita no arco, arrumando os dedos de uma das crianças menores (Aula em grupo – 26/10/2019).

Para desenvolver a agilidade e a resistência no posicionamento do arco, os professores faziam uma atividade com as crianças na qual elas deveriam posicionar os dedos da mão direita no arco em alguns segundos. A contagem ia diminuindo cada vez mais, até que as crianças pudessem posicionar os dedos rapidamente. Após cada contagem, a professora das aulas individuais conferia o posicionamento da mão direita das crianças no arco mediante o toque, verificando se havia alguma tensão excessiva, auxiliando-as no posicionamento caso necessário.

A professora pegou o violino de Gabriela e entregou o arco, para que ela pudesse posicionar os dedos da mão direita. Depois que a criança posicionou os dedos, a professora conferiu seu posicionamento. (...) Você tem 5 segundos pra arrumar o arco, dedos bem ‘redondos’. (...) 1, 2, 3, 4, 5! (...) 4, hein?! [Disse a professora depois de conferir a posição da mão do arco de Gabriela] 1, 2, 3, 4! (...) Ahaam! Aí, muito bem. [A professora disse após conferir a posição dos dedos da mão direita de Gabriela]. 3, hein! Calma, ainda não! 1, 2, 3! (...) Uhum. [Ela disse após verificar seu posicionamento]. 2, hein?! 1, 2! (...) 1, hein. [A professora disse depois de conferir]. Molezinha! 1! (...) Gente”, a professora disse após conferir o posicionamento da mão direita da criança no arco. Algumas vezes, a professora arrumou o polegar direito de Gabriela, “arredondando-o” (Aula de Gabriela – 28/11/2019).

“Você pode arrumar os seus dedos? [A professora perguntou entregando o arco para Felipe]. Você tem 4 segundos pra arrumar os seus dedos. Tem que pegar o arco [da mão dela]. 1, 2, 3, 4! Dedos ‘molinhos’”, disse a professora. “Consegui!”, disse Felipe. “Conseguiu né? 3, hein?! Pode pegar que eu vou parar, tá? [A professora roda o arco no ar antes da criança pegá-lo]. 1, 2, 3! (...) Ai! Alguém tá apertando aqui [o arco]. Dedos ‘molinhos’. [A professora disse após conferir o posicionamento da mão direita

²⁸ No original: The hand and fingers are gently rounded, as if holding a ball. The good bow hand does not deviate radically from this natural position.

de Felipe no arco mediante o toque]. 2, hein?!”, a professora disse depois que Felipe desapertou o arco. “Cacilda!”, ele disse. “Cacilda! Essa é nova. 1, 2! (...) Xiiii! Cacilda. Eu que falo ‘Cacilda’ agora. 2 segundos hein, Felipe?! 1, 2! (...) Mas ‘molinhos’, você pode deixar eles [dedos] ‘molinhos’? [A professora disse ao tocar a mão direita de Felipe, identificando que a criança estava tensionando a mão]. 1, hein?! Em que escola que você aprendeu? [A professora perguntou para distrair Felipe, antes que ele pegasse o arco]. 1! (...) Relaxados [disse a professora ao conferir os dedos de Felipe por meio do toque]. Alguém tá apertando aqui os dedos, eu não vou falar quem é”, a professora disse brincando. Felipe riu e respondeu: “Felipe” (Aula de Felipe – 07/11/2019).

Para eliminar um posicionamento rígido da mão no arco, Rolland e Mutschler (2000) sugerem que o professor auxilie as crianças, mediante um toque leve e sensível da mão, a posicionarem os dedos no arco. De modo semelhante, antes e durante cada atividade, a professora das aulas individuais sempre conferia o posicionamento da mão das crianças no arco, tocando cada dedo, verificando se havia alguma tensão excessiva, instruindo para que elas relaxassem a musculatura, e auxiliando-as caso esse posicionamento estivesse incorreto.

“Você pode deixar os dedos [da mão direita] ‘molinhos’ [no arco]?”, a professora perguntou a Nicolás depois de tocar a mão dele, identificando que a criança estava apertando. “5, 4”, Nicolás começou a contar antes de desapertar a mão do arco, por isso a professora solicitou: “Calma, calma! Espera! Primeiro, dedos ‘molinhos’. Tá ‘molinho’? Urgh! (...) Você consegue deixar o arco em pé assim [apoiado na mão esquerda]?”, ela perguntou. “Uhum”, ele respondeu. “Mas dedos ‘molinhos’. Isso!”, a professora disse depois de identificar que Nicolás havia desapertado a mão do arco (Aula de Nicolás – 03/10/2019).

“*Varição A, Brilha Brilha Estrelinha*. (...) Mão [direita] molinha, mão bem molinha. Isso! 1... Molinha [ela falou novamente sobre a mão direita ao identificar, por meio do toque, que Bia havia começado a apertar o arco com a mão direita outra vez]. 1, 2, pronto, já!”, disse a professora (Aula de Bia – 01/11/2019).

Em relação à mão esquerda no braço do violino, segundo Galamian (2013), esta deve ser posicionada de forma que possibilite o punho a permanecer em um alinhamento aproximadamente na mesma altura do cotovelo, com algumas exceções específicas. Em conformidade com o pedagogo do violino, Havas (1961) acrescenta que, dependendo da estrutura física do violinista, esse posicionamento pode exigir pequenas modificações.

A esse respeito, ao posicionar os dedos da mão esquerda nas cordas do instrumento, é comum que as crianças “entortem” o punho, tanto para dentro, estendendo-o, quanto para fora, flexionando-o. Ambos podem causar bloqueios e tensões musculares e dos movimentos, já que o punho é retirado de seu alinhamento funcional. Para evitar esse desalinhamento, durante as aulas individuais, a professora costuma segura a mão esquerda das crianças, próximo às cravelhas do violino, auxiliando-as a manter o punho relativamente “reto” – em posição funcional –, atentando-se a qualquer problema que possa surgir, identificando se os dedos estão

“redondos” em cima das cordas e conferindo se há tensão excessiva no punho ou nos dedos, especialmente no polegar.

Enquanto a criança tentava descobrir as notas que faltavam de ouvido, a professora consertou a mão esquerda de Luna, alinhando o punho em relação a mão e o antebraço. (...) Durante quase toda a aula, a professora segurou o punho esquerdo de Luna, para ajudá-la a mantê-lo em posição funcional e não curvado, como ela costuma fazer (Aula de Luna – 22/11/2019).

“*Tia Rhody*. Podemos ouvir a *Tia Rhody* um pouquinho?”, a professora perguntou. Antes que Luna começasse a tocar, a professora moveu o cotovelo esquerdo da criança ligeiramente para frente, pois estava muito para trás, e arrumou seu punho, porque Luna estava curvando-o para dentro, apoiando-o no braço do instrumento (Aula de Luna – 06/12/2019).

Em seguida, a professora ajudou a criança a voltar a mão esquerda para o braço do violino e disse: “De novo. Vou colocar aqui a mão. Sem apertar. Ó, polegar aqui ó [na parte de trás do braço do violino, na região da fitinha relativa ao dedo indicador colocada no braço do instrumento]. Mão beem molinha. Isso”, a professora pediu que Nícolas mantivesse a mão esquerda sem apertar o braço do instrumento, após identificar, por meio do toque, que ele estava pressionando o polegar. “Isso! Mão molinha”, a professora disse ao tocar a mão esquerda de Nícolas (Aula de Nícolas – 26/09/2019).

“*Remando suavemente*. Pronto, já! (...) Uhum, o segundo dedo [a professora auxiliou Bia enquanto a criança tocava]. (...) Ai minha mão [direita – que segurava a mão esquerda de Bia, para verificar, por meio do toque, se ela estava apertando o braço do instrumento. E também, para manter o punho da criança alinhado]. Você sabe que minha mão tá doendo?!”, a professora disse depois que Bia tocou *Remando suavemente*, fazendo uma brincadeira, porque a criança estava apertando a mão esquerda no braço do violino (polegar contra os dedos). “Apertou”, Bia respondeu rindo. “Quem apertou minha mão? Vou ter que ir pro hospital. Você pode tocar de novo *Remando suavemente* sem apertar? Sem eu ir pro hospital? Tá? Ó... [Bia soltou a mão esquerda enquanto a professora tocava sua mão]. Vamos fazer uma vez assim? Subindo igual *Macaquinho*, na corda lá. Vamo lá, começando na corda lá. Pronto, já! (...) Ah não, igual *chocolate quente* [Variação A]. Pronto, já! [Disse a professora depois que Bia começou a tocar, pois ela tocou outro ritmo]. (...) Pam pam pam pam [a professora cantou a melodia]. Sobe [o próximo dedo]. (...) Sobe. (...) Ah não, lembra do *Macaquinho*? [A professora perguntou porque Bia desceu uma nota, ao invés de subir]. Pronto, já! Lá, lá, lá... (...) Primeiro dedo. Isso. (...) Sobe. (...) Sobe. (...) Sem apertar. De novo. (...) Ah não, ainda não, aqui ainda [a professora disse porque Bia passou para a corda mi, quando deveria permanecer na corda lá]. Sem apertar. (...) Isso! (...) De novo. Lá, lá, lá... (...) Sobe. (...) Sem apertar. (...) Isso. (...) Sem apertar. Aarg [a professora fez uma expressão como se estivesse fazendo força]. (...) Mais uma vez. Tá? Só atenção na minha... pra você não apertar demais. Dedo da mamãe tá doendo, será? Em casa... Será que a mamãe também reclama? ‘Bia, meu dedo!’ [a professora brincou]. Podemos tocar o *Remando suavemente* de novo? [A professora demonstrou, tocando o início da música]. (...) Sem apertar... [continuou tocando o trecho inicial da música]. (...) Pode ser? Sem... aaaaarg [a professora demonstrou, apertando o braço do violino com a mão esquerda]. Vamo lá. *Remando suavemente*. Uhum... Vamo lá. Vamo lá. Concentra, depois eu te falo o que é [Bia gosta de conversar e se distraiu com alguma coisa que viu na sala de aula]. Prepara. 1, 2, pronto, já! (...) Ótimo [a professora disse assim que a criança começou a tocar]. (...) Uhum. (...) Opa. Ó... relaxa [a mão esquerda – a professora disse enquanto Bia tocava]. (...) Isso! (...) Muito melhor, Bia!”, a professora depois que a criança tocou (Aula de Bia – 04/10/2019).

Para que as crianças possam desenvolver a postura adequada do corpo, o posicionamento com o instrumento e a técnica instrumental, é importante que os estudos em casa sejam eficientes. Segundo Suzuki (2018), “é a prática diária em casa que leva ao desenvolvimento da habilidade. O segredo é quanto e quão bem o estudante pratica as instruções do professor” (SUZUKI, 2018, p.5, tradução nossa).²⁹ Para isso, na metodologia Suzuki, os pais são os responsáveis por guiar os estudos, auxiliando as crianças durante todo o tempo, prestando atenção às mesmas questões tratadas pelos professores durante as aulas. Para este fim, a professora das aulas individuais, costumava envolvê-los nas atividades, explicando cada detalhe da técnica violinística trabalhada até o momento. Para corrigir o posicionamento da mão esquerda das crianças e evitar que elas tensionassem a mão de forma excessiva, apertando o braço do violino, a professora instruiu os pais para que eles também pudessem utilizar a estratégia do toque.

“Bem legal, tá? Às vezes ela quer, às veeezes ela quer dar uma...”, a professora começou a dizer à mãe. “Apertadinha [mão esquerda]”, a mãe completou. “...apertadinha. Então, é só dar um toque [com a mão direita – mão que segura a mão esquerda da criança enquanto ela toca], mas nada muito grave”, a professora instruiu a mãe sobre os estudos em casa (Aula de Luna – 01/11/2019).

“Porque agora o que eu vou querer (...) Sempre você arrumar os dedinhos dele [no arco], ‘molinho’. (...) Aí você ajuda ele, violino no ombro, aí você monta a mão [direita] dele”, a professora orientou o pai sobre os estudos em casa. “Alguém tá apertando, urgh”, disse a professora ao tocar a mão de Nicolas enquanto ela instruía o pai. “Muito bom. Aqui você vai segurar aqui no braço [direito] dele [tocando levemente o cotovelo de Nicolas, para que ele movimentasse o antebraço ao tocar na região do meio do arco, não mexendo o cotovelo para o lado] pra ele mexer só o antebraço”, orientou a professora (Aula de Nicolas – 26/09/2019).

“*Canção do vento!* Ah não, mas antes da *Canção do vento* (...), vamos fazer a subidinha [da nota lá, corda solta, até a nota mi, corda solta]?”, a professora pediu. “Da *Canção do vento?*”, Bia perguntou. “Assim né? [A professora perguntou e demonstrou, tocando, fazendo parte da escala ascendente com o ritmo da *Variação A*]. Você lembra? [Ela perguntou enquanto demonstrava]. Pode apertar [a mão esquerda contra o braço do violino]?”, a professora perguntou. “Não”, Bia respondeu rindo. “Não, não pode. (...) Deixa eu arrumar o palquinho. Vamo lá. Pé número 2. Vamo lá. (...) Aqui [disse a professora ao auxiliar Bia a se posicionar]. Agora eu quero ver essa mão [esquerda] bem molinha, combinado? Pode ser? Aqui?”, a professora perguntou. “Pode”, Bia concordou. “Vamo lá. Sem apertar. Na corda lá. 1, 2, pronto já! (...) Sem apertar. Ai”, a professora disse enquanto a criança tocava, lembrando de não apertar o braço do violino. Para verificar se Bia apertaria o polegar esquerdo, a professora segurou próximo às cravelhas do instrumento, com a mão direita. Os dedos anelar e mínimo envolveram a mão da criança, chegando aos músculos do polegar, no centro da palma da mão de Bia. Além disso, a professora tocou o cotovelo direito da criança, para impedi-la de entortar o arco. “Ótimo. Muito bom. De novo. (...) Sem apertar [a professora disse ao perceber que Bia estava apertando a mão esquerda enquanto tocava]. (...) Quando chegar no terceiro dedo... [enquanto a professora falava, Bia começou a tocar] tá ‘molinho’. Vamo lá. Lá, lá, lá... subindo. (...) 1, 2, pronto, já! (...) Sem apertar... Relaxado [a professora disse quando Bia chegou no

²⁹ No original: It is the daily practice at home that leads to ability development. The key is how much and how well the student practices the teacher’s instructions.

terceiro dedo – dedo anelar – na corda lá]. (...) Sem apertar [disse a professora quando Bia chegou no terceiro dedo na corda mi. Ela tocou toda a escala de Lá Maior, começando na corda lá solta e indo até a nota lá, terceiro dedo na corda mi]. (...) Três dedinhos na corda lá [a professora disse quando Bia estava descendo a escala]. (...) Eu gostei que você fez uma escala aqui, né. Eu gostei muito! Mas no terceiro dedo [dedo anelar], aaarg”, disse a professora, fazendo uma expressão como se fizesse força. Ao posicionar o dedo anelar na corda, Bia estava apertando a mão esquerda. “Doeu”, disse Bia. “Alguém tá apertando. Doe. Você botou o terceiro dedo, meu dedo doeu [a professora gosta de brincar com as crianças quando elas apertam uma das mãos, direita ou esquerda, como se a mão ou o dedo dela tivesse doído ao invés da mão ou o dedo da criança]. Pode ser de novo, sem apertar? Combinado? (...) Vamo lá e a gente vai pra *Canção do vento*? [A professora disse e Bia começou a cantar a música]. Mais uma vez. Mais uma vez. Sem apertar no terceiro dedo. 1, 2, pronto, já!”, a professora disse. Ela pediu que Bia repetisse várias vezes, com o objetivo de não apertar a mão esquerda. “Sem apertar [a professora disse enquanto Bia tocava]. Isso”, ela disse depois que a criança desapertou a mão esquerda.
(...)

Ao final da aula, a professora instruiu a mãe sobre a tensão excessiva que Bia empregava ao posicionar os dedos, especialmente o dedo anelar, nas cordas do violino, para que a mãe também pudesse se atentar a essa questão durante os estudos em casa. “Ó, ainda continuar. Principalmente quando vai pro terceiro dedo, aí ela tem a tendência a apertar. Continuar nesse exercício. Antes da *Canção do vento*, fazer isso, essa escalinha, o *Macaquinho*. (...) Então, continuar o foco na mão esquerda. Tá melhor, mas quando vai pro terceiro dedo ainda... principalmente esse músculo [a professora mostrou para a mãe o músculo da mão esquerda que é tensionado quando Bia aperta o terceiro dedo da mão esquerda no braço do violino]. Esse músculo aqui. Tá?”, a professora disse (Aula de Bia – 11/10/2019).

“Tá muito legal, melhorou bastante, tá beem relaxado [mão direita]. Aqui, bem melhor, a fôrma [mão esquerda]. (...) Mas o que eu quero, aqui continua. Às vezes ela dá uma apertadinha [mão esquerda no braço do violino], então você... você sentiu que ela tá tensa, dá um toque e tal, pra ela dar uma relaxada. A fôrma tá bem melhor”, a professora instruiu a mãe sobre os estudos em casa (Aula de Bia – 06/12/2019).

Durante as aulas em grupo, as habilidades que as crianças desenvolveram até aquele instante com o violino são testadas. Ou seja, apesar dos professores permanecerem dispostos pela sala, preparados para ajudá-las caso necessário, as crianças devem se posicionar e tocar sozinhas, sem o auxílio constante deles. Segundo Suzuki (2018), as aulas em grupo são extremamente importantes, tanto quanto as aulas individuais, “(...) para reforçar o desenvolvimento técnico e musical, e solidificar a memória do repertório” (SUZUKI, 2018, p.5, tradução nossa).³⁰ Além disso, Suzuki (2018) aponta que é por meio das aulas em grupo que as crianças têm a oportunidade de tocar com crianças de níveis mais avançados, estimulando-as a progredir.

Da mesma forma como nas aulas individuais, os pais acompanham as crianças nas aulas em grupo. Por participarem do desenvolvimento instrumental de seus filhos, estando presentes nas aulas individuais e sendo os responsáveis pelos estudos em casa, os pais permanecem atentos ao posicionamento e ações de seus filhos durante as aulas em grupo.

³⁰ No original: (...) to reinforce technical and musical development, and to solidify the memory of the repertoire.

Um pai, que estava observando a aula, levantou e falou algo para uma das professoras de violino, apontando para uma das crianças [provavelmente seu(ua) filho(a)]. A professora, então, foi até a criança e arrumou a posição de sua mão direita no arco (Aula em grupo – 26/10/2019).

Diante disso, foi possível identificar algumas atitudes dos pais durante essas aulas, observando as crianças, instruindo-as mesmo que a distância ou pedindo aos professores que as auxiliassem.

3.2 Modelo do movimento e Modelo sonoro

Após as aulas individuais iniciais, que são dedicadas ao posicionamento do violino e do arco, quando as crianças já possuem certo domínio com esses posicionamentos, a professora começa a trabalhar exercícios de arco na corda mi solta, sem a utilização da mão esquerda, que permanece segurando o violino na região do tampo. Os movimentos de arco exigidos para a produção sonora no violino, inicialmente são trabalhados mediante o auxílio da professora.

Enquanto as crianças seguram o arco com a mão direita, a professora se posiciona na frente delas, segura o violino pela voluta com a mão direita e o arco com a mão esquerda, posicionando o dedo indicador na madeira do arco e o restante da mão ao redor da mão das crianças. Para que as crianças possam ir interiorizando a sonoridade que devem buscar no violino e sentirem como deve ser o movimento, a professora conduz o movimento do arco, tocando na região do meio, produzindo a sonoridade e o ritmo que deseja, oferecendo às crianças um modelo do movimento do arco e do antebraço – responsável pela movimentação do arco na região do meio – e da sonoridade. Depois, é a vez das crianças tocarem, guiando o movimento do arco, imitando a ação e a sonoridade da professora. Nesse momento, a professora toca o cotovelo direito delas, fazendo com que as crianças movimentem o antebraço ao invés do braço todo, evitando a movimentação do braço para o lado. Esse movimento inadequado pode prejudicar o paralelismo do arco em relação ao cavalete e a sonoridade.

De acordo com Rolland e Mutschler (2000), é mais fácil controlar o arco na região do meio. Nessa região, o violino, o arco, o antebraço e o braço quase formam um quadrado, facilitando o movimento correto do arco na corda. Ademais, por estar em uma posição intermediária, o braço está em sua posição mais confortável, não forçando a articulação do cotovelo. Na realidade, todos os membros funcionam de forma mais eficiente em torno do centro de sua capacidade, não trabalhando no limite de sua eficiência.

A primeira música do Livro 1 da metodologia Suzuki é *Brilha Brilha Estrelinha*. Ela é dividida em cinco variações além do *Tema: Variação A, B, C, D e E*. A *Variação A* é composta por quatro semicolcheias e duas colcheias e também é conhecida como “chocolate quente” ou

“laranjada doce”. Para que o violinista iniciante possa desenvolver as questões referentes à movimentação do arco e da produção sonora sem a intervenção da mão esquerda, voltando sua atenção aos movimentos realizados pelo antebraço, as variações são inicialmente trabalhadas em cordas soltas. Por isso, para o desenvolvimento do movimento do arco e do antebraço direito, as primeiras atividades são realizadas na *Variação A*, na corda mi solta e na região do meio do arco.

Corroborando com essa atitude de focar em apenas um exercício por vez, Kempster (2003) realça que “a partir de um ponto de vista cognitivo, é mais sensato que os estudantes foquem em um ou dois aspectos de suas práticas com o instrumento do que em vários. Este último corre o risco de sobrecarregar recursos de Memória de Trabalho limitados” (KEMPTER, 2003, p.10, tradução nossa).³¹

“Mão aqui [no arco]. Violino no ombro. Aham. Minha vez e depois você [na primeira vez a professora guia o movimento do arco e na segunda vez, Gabriela guia]. Mão bem redondinha [disse a professora antes de Gabriela começar a tocar a *Variação A* na corda mi]. (...) E o braço [direito] bem ‘molinho’. (...) Pronto, já! (...) Ótimo! Tenta deixar a mão [direita] bem ‘redonda’, mão ‘redonda’. Isso! Seu objetivo é deixar a mão bem ‘redonda’. Tá bom? Isso! Minha vez. (...) Pronto, já! (...) Isso. Agora o quê que eu quero? Você deixa esse braço [direito] bem ‘molinho’, bem ‘molinho’”, a professora disse, porque a criança estava com o braço duro, dificultando o movimento do arco. Isso pode causar tensão excessiva nos membros envolvidos nessa ação, afetando a performance e a sonoridade do violinista. “Isso. E braço ‘mole’, porque eu vou... eu sou a motorista. (...) Pronto, já! (...) Ótimo! Mais uma vez”, disse a professora. Depois de tocarem algumas vezes, a professora disse: “Mão bem ‘redonda’, não deixa a mão desmontar. Dedos ‘redondinhos’... Esse tá duro. Mão ‘redonda’. Mais uma vez. (...) Pronto, já! (...) Ótimo! Mais uma vez. (...) Pronto, já! (...) Opa! Faltou o enrolado [polegar direito ‘curvado’], não esquece do enrolado. Eu. (...) Pronto, já! (...) Ótimo!”, disse a professora (Aula de Gabriela – 26/09/2019).

Mesmo que as crianças já tivessem certo domínio da técnica instrumental, a professora fazia a mesma atividade com elas, reforçando o desenvolvimento dessa habilidade. Isso geralmente acontecia no início das aulas, quando as crianças faziam as revisões das músicas já aprendidas, e/ou durante as aulas, quando elas estavam aprendendo uma música nova, com um novo padrão de movimento do arco, podendo sentir e assimilar esse movimento. Além do mais, assim elas podiam se atentar ao que a mão esquerda fazia, focando apenas em um exercício por vez. Felipe, Bia e Luna já faziam aulas de violino há um ano e, apesar disso, a professora auxiliava as crianças nas atividades do início da aula, guiando o movimento do arco.

Depois que a professora guiou a *Variação A* por três vezes, foi a vez de Felipe guiar o arco. “1, 2, pronto, já! (...) Muito bonito seu som!”, disse a professora depois que ele tocou a *Variação A* na corda mi (Aula de Felipe – 31/10/2019).

³¹ No original: (...) from a cognitive point of view, it is more realistic to have students focusing on one or two aspects of their playing than on several. The latter runs the risk of overloading limited Working Memory resources.

“Agora é a terceira parte [de *Remando suavemente*]! Huum! Primeiro dedo...”, a professora disse instruindo Felipe. “Tem terceira parte?”, a criança perguntou. “Tem, ixi! Vai lá, primeiro dedo, corda lá...”, a professora guiou o arco de Felipe, colocando a mão esquerda por cima da mão direita dele, para que a criança pudesse se atentar aos dedos da mão esquerda e, de forma indireta, ao movimento da mão direita e à sonoridade (Aula de Felipe – 03/10/2019).

A professora ajudou Bia a se posicionar com o violino e o arco e depois pediu: “*Concerto da corda Mi*. 1, 2, pronto, já!”. A criança se confundiu, então a professora repetiu: “*Concerto da corda Mi*”. Depois que Bia tocou o ritmo da *Varição A* uma vez na corda mi, a professora falou: “Só uma vez eu”, indicando que ela guiaria o arco da criança uma vez, para que Bia pudesse sentir o movimento. “Pronto, já! (...) Ótimo! Muito bom”, a professora disse depois que a criança tocou. Em seguida, a professora guiou o arco novamente, tocando a *Varição A* duas vezes. “1, 2, pronto, já! [E depois foi a vez de Bia]. (...) Ótimo! *Concerto da corda Mi*, oito vezes. 1, 2, pronto, já! (...) Ótimo”, a professora disse depois que Bia tocou (Aula de Bia – 22/11/2019).

“*Concerto da corda Mi*”, Luna disse. “Uauu, você já sabe!”, a professora respondeu, mas ao invés de tocarem o *Concerto da corda Mi*, a professora fez o exercício de guiar o arco da criança, posicionando sua mão sobre a mão dela. Ela guiou o arco uma vez na *Varição A* e depois foi a vez de Luna. Enquanto isso, a professora tocou a voluta do violino com a mão direita e o cotovelo direito da criança com a mão esquerda, para que ela não movesse o braço para o lado, tirando o paralelismo do arco em relação o cavalete. “Pronto, já! (...) Uau!”, a professora disse depois que Luna tocou a *Varição A* (Aula de Luna – 22/11/2019).

O modelo do movimento apresentado pela professora de violino geralmente era acompanhado pelo modelo sonoro, ou seja, pela sonoridade produzida por ela. Isso pode ser explicado em razão da mão do arco ser responsável, em grande parte, pela divisão rítmica e pela sonoridade. Apesar disso, o modelo sonoro nem sempre era acompanhado pelo modelo do movimento guiado diretamente pelos professores. Ou seja, muitas vezes as crianças tinham como referência a sonoridade produzida pelos professores enquanto eles tocavam em seus próprios violinos, especialmente durante as aulas em grupo, em que o professor permanecia na frente da sala, guiando as atividades.

Em todas as aulas, os professores sempre se posicionavam de forma adequada e tocavam com o som mais bonito que podiam, pois o posicionamento e a sonoridade realizados por eles serve como referência para as crianças. Durante a entrevista com a professora das aulas individuais, ela relatou sobre essa referência que o professor é para os estudantes.

Pesquisadora: – E como que o professor explora isso [as questões sobre consciência corporal]? Como que o professor chega nisso, né?

Professora: – É, eu acho o aluno, pra mim o aluno é... essa... um pouco que... que o Método Suzuki, que me ajudou muito a abrir muita coisa na minha mente, o aluno é um espelho né. Você... eu tomo muito cuidado pra não tocar de qualquer jeito, porque ele me imita. Se a gente imita os nossos professores, imita alguém que a gente admira que toca, imagina nossos alunos que é a primeira referência, seja som né, seja a maneira de segurar. Enfim, qualquer coisinha né. Eu tento tomar esse cuidado pra eu ali tentar [ser] a mais perfeita possível pra ele, né. E é um espelho assim, a gente vê: “Meu Deus, ele tá me imitando, ele tá imitando como eu faço”. Que responsabilidade (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

Segundo Rolland e Mutschler (2000), as demonstrações constantes do professor “de belos sons e padrões de movimentos, inspiram e motivam os estudantes” (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000, p.5, tradução nossa).³² Diante disso, os professores devem sempre tocar com uma sonoridade bonita, buscando também, sempre que possível, realizar os elementos musicais presentes nas músicas, como fraseados e dinâmicas, pois mesmo que as crianças ainda não consigam tocar da mesma maneira, elas vão internalizando a sonoridade e os elementos musicais.

Em uma das atividades propostas pelo professor das aulas em grupo, ele tocava uma vez antes das crianças, mostrando como deveria ser feito e, em seguida, dizia: “Pronto, já!”, para que elas pudessem tocar após sua demonstração. Eles tocaram a *Variação A* nas cordas mi e lá do violino (Aula em grupo – 19/10/2019).

Para que Gabriela pudesse ouvir o som da professora atentamente e ouvisse o som que ela mesma produzia, a professora fez uma brincadeira em que a criança deveria imitá-la. A professora deveria tocar uma vez e, em seguida, ela deveria tocar com o som mais parecido possível com o da professora. “Agora tá na hora da imitação. Tenta imitar meu som o máximo que você puder”, disse a professora. Quando Gabriela tocou, com um som espremido, a professora perguntou: “Foi igual?” e ela respondeu: “Hum hum”. “Não, de novo”, disse a professora. Depois, ao tocar novamente, o som de Gabriela foi mais “suave”. A impressão que deu foi que ela soltou o braço e a mão direita ao tocar. “Foi melhor, eu gostei. Segunda vez. (...) Ótimo! Terceira. (...)”. Ao final da atividade, a professora parabenizou Gabriela: “Nossa, gostei do seu som! Você é uma boa imitadora!” (Aula de Gabriela – 26/09/2019).

“Agora eu quero que você toque como eu vou fazer agora, porque isso é um padrão, que é importante fazer, porque na aula em grupo você não pode tocar nesse andamento, né?! Então a gente tá se preparando também pra aula em grupo. Então ó, quero que você imite esse som e sempre que você puder fazer esse som, combinado? Vamo lá. Pé número 2. (...) Tenta imitar esse som. 1, 2, pronto, já! (...) Muito bom! (...) Pronto, já! (...) Foi um som igual o meu”, disse a professora depois que a criança tocou com uma sonoridade mais consistente e com um ritmo constante (Aula de Gabriela – 31/10/2019).

A respeito das repetições e revisões, Rolland e Mutschler (2000) comentam que elas são muito importantes para que respostas motoras confiáveis, essenciais para uma boa performance, possam ser desenvolvidas. Além disso, eles ressaltam que é especialmente importante que as ações e os movimentos básicos sejam constantemente revisados, para que possam ser consolidados. No contexto Suzuki, as repetições e revisões fundamentam uma estratégia dos professores de violino. No caso dos professores de violino participantes desta pesquisa, eles utilizavam diferentes maneiras para que as crianças repetissem sem se cansarem ou sem que muitas vezes percebessem que estavam repetindo. Ocasionalmente, eles pediam que as crianças tocassem em outras cordas, mas empreendendo os mesmos objetivos. Outras vezes, quando elas tocavam com um bom padrão de movimento e com boa uma sonoridade, os professores as

³² No original: (...) of a beautiful sounds and motion patterns inspires and motivates the student.

elogiavam e solicitavam que elas tocassem novamente, repetindo a ação anterior. Assim, o elogio pareceu funcionar como um reforço positivo para as repetições e ações adequadas das crianças, incentivando-as a tocar dessa maneira. Nesse sentido, dois exemplos extraídos das aulas de Nícolas são apresentados.

Durante o revezamento na atividade de guiar o movimento do arco na *Variação A*, na corda solta, Nícolas produziu um som espremido. Para que ele pudesse perceber, a professora perguntou: “Ok! Você gostou desse som? Você gostou? O quê que você achou desse seu som?”. Nícolas não pareceu perceber, porque respondeu: “100.000 notas”. Antes que eles voltassem a tocar, ela pediu novamente: “Mão [direita] bem molinha, bem molinha, Nícolas”. Quando Nícolas tocou novamente, sua sonoridade foi melhor e a professora o parabenizou, incentivando-o: “Uau, esse som foi muito bonito! (...) Gente, um som muito bonito que você fez agora!”. (...) Depois de fazerem outra atividade, a professora pediu que eles tocassem novamente a *Variação A*, lembrando a última vez que ele havia tocado: “A gente vai tocar mais uma vez, porque eu gostei muito do seu som da outra vez. Foi muito bonito! Vamos fazer de novo? (...) Você gostou desse som? Foi legal? Ou você tocava de novo?”, a professora perguntou depois que Nícolas tocou espremendo o som outra vez. “Muitas vezes”, ele respondeu, sem exatamente perceber a sonoridade que havia produzido. Todas as vezes que ele tocava com uma boa sonoridade, a professora parabenizava: “Ótimo, muito bom!”. Quando a sonoridade não era boa, ela parava e perguntava o que ele havia achado do som. “Violino no ombro. Primeira vez, dedos ‘molinhas’”, a professora disse. Depois que a professora guiou o movimento do arco na *Variação A*, foi a vez de Nícolas guiar o movimento, mas a sonoridade novamente saiu espremida. Nisso, a professora perguntou: “Você gostou do som? Foi igual o meu? O quê que você acha? Não né?!”, Nícolas não respondeu, por isso a professora respondeu por ele. “Vamos tentar fazer um som igual o meu? Vamos ver se você consegue”. E a lição foi repetida, primeiro a professora guiando e depois ele. A sonoridade foi melhor, mais ainda um pouco espremida [bem menos do que a vez anterior], então a professora disse: “Melhor né?! Mais uma vez, terceira. (...) Muito bom esse seu som! Foi muito bonito! Ótimo!”, ela parabenizou Nícolas, pois a última vez foi melhor (Aula de Nícolas – 03/10/2019).

“Dedos [da mão direita] ‘redondos’. Uau! Vou tocar uma vez e depois é você [uma vez a professora guiava o arco na *Variação A*, na corda solta, e a outra, Nícolas guiava]. (...) Aqui ó. Vou tocar a primeira vez e eu quero que você faça um som bem bonito, me imitando. Combinado?”, instruiu a professora. “Tá”, Nícolas respondeu. “Imitar o meu som”, ela repetiu. Depois que ele tocava, a professora parabenizava: “Uau!”, “Ótimo!”. Ou instruía, “Agora, dedos ‘redondos’”, para lembrá-lo de “arredondar” os dedos da mão direita. “Ai, esse foi tão bonito, faz de novo”, incentivou a professora e Nícolas tocou mais três vezes sem reclamar a pedido da professora. “Uaaa! Foi muito bonito você tocando!”, disse a professora. “Foi oito vezes”, disse Nícolas. “Foi?! Eu nem contei!”, a professora falou (Aula de Nícolas – 28/11/2019).

Como apontado anteriormente, Bia e Luna faziam aulas de violino há um ano. Visto que elas possuíam mais prática e domínio com o instrumento, muitas vezes tocavam sozinhas, sem a ajuda da professora. Em alguns desses momentos, a professora as acompanhava, tocando juntamente com as crianças em seu próprio violino. Às vezes, as crianças se perdiam no meio da música. Então, elas paravam, observavam e ouviam a professora, voltando a tocar, sendo guiadas por seus movimentos e sua sonoridade.

Ao tocar com a professora, tendo a sonoridade produzida por ela como referência, Bia começou a acertar. “Vai”, a professora disse quase no final da música para incentivar a criança, pois após se confundir com o ritmo e a nota, ela parou de tocar por um instante. “Ótimo!”, a professora falou depois que elas terminaram de tocar *Brilha Brilha Estrelinha* com a nova variação, *Variação B*. Logo depois de terminarem de tocar a nova variação, Bia começou a tocar a variação seguinte, a *Variação C*, tentando acertar o ritmo. As crianças Suzuki constantemente ouvem em casa as músicas do livro ao qual estão estudando, para que possam internalizá-las, além de interiorizar os elementos musicais presentes em cada uma delas. Como Bia tem essa prática, ela já sabe qual a ordem das variações e qual ritmo que compõe a *Variação C*. “Quase, é por aí [a professora disse enquanto Bia tentava acertar o ritmo dessa variação]. Qual é essa variação?”, ela perguntou. “Iiii, a *Variação B*”, a criança respondeu. “B?!”, a professora indagou. “A *Variação C*!”, Bia exclamou (Aula de Bia – 25/10/2019).

“Pé número 2. A gente vai tocar juntas [cada uma em seu violino]. *Variação B*. A gente vai aprender uma coisa nova. Pronto, já e!...”, a professora disse, tocando as primeiras duas notas com o novo ritmo. Luna não conseguiu acompanhar, tocando apenas uma nota. Então, ela parou e ouviu atenta, prestando atenção nos movimentos e na sonoridade da professora. “Só isso. Pronto, já e!... [Dessa vez, Luna tentou tocar junto]. (...) Mais uma vez. Pronto, já e!... [Luna não conseguia acertar as últimas notas do ritmo]. (...) Agora só me escuta [a professora disse, tocando o ritmo sozinha]. Eu, de novo [e tocou mais uma vez]. Nós duas. Pronto, já e!... (...) Ótimo! [A professora disse depois que tocaram juntas]. E agora... [a professora começou a falar, mas Luna continuou tocando, tentando acertar a nova variação. Porém, acabou parando no meio por não ter conseguido]. Vamos tocar juntas, só o pão [parte A de *Brilha Brilha Estrelinha*]? Pronto, já e!... [Luna se confundiu um pouco no meio, por isso parou algumas vezes. Nesses momentos, a professora continuava tocando, então a criança parava e a observava, se atentando ao seu som e ao seu movimento de arco]. (...) Ótimo! Nós duas de novo. (...) Se você se perder, você segue [a professora disse e Luna riu]. Pronto, já e!... (...) [Dessa vez, Luna acertou quase tudo]. Uau! Muito bom!”, a professora disse. Depois de trabalharem também a parte B de *Brilha Brilha Estrelinha* com a nova variação, a professora concluiu: “Então, essa é a *Variação B*, pra você estudar em casa” (Aula de Luna – 25/10/2019).

Na metodologia Suzuki, desde a primeira aula os pais são responsáveis por acompanhar as aulas de instrumento musical (SUZUKI, 2008). Nesse contexto, eles são ensinados a conduzir as atividades em casa com as crianças, de acordo com o que a professora estabelece em aula, tornando-se um elemento importante do Triângulo Suzuki, atuando como um assistente do professor. É necessário mencionar que os pais não precisam ter conhecimentos musicais anteriores, pois eles aprendem por meio das observações durante as aulas, o que precisam observar e corrigir durante os estudos em casa. Por isso é tão importante que o adulto que realiza as atividades em casa seja o acompanhante das aulas, pois assim, ele saberá o que corrigir e como corrigir, mesmo não sabendo tocar o instrumento.

Por exemplo, durante a aula, a professora pede que a criança mantenha o dedo mínimo da mão direita “curvado”, ou seja, em seu posicionamento funcional, em cima da madeira do arco. Ao final da aula e/ou durante ou após a atividade, a professora pede ao adulto que também observe essa questão durante os estudos em casa. Como o adulto responsável por guiar as atividades em casa com a criança, acompanha as aulas, ele já sabe como deve ser o

posicionamento desse dedo em cima da madeira do arco, sabendo também observar e corrigir a criança durante as atividades, caso necessário. Assim, o professor Suzuki vai guiando o olhar do adulto durante as aulas, desenvolvendo sua percepção sobre as questões relacionadas a postura, movimentos e técnica musical, explicando o que e como deve ser feito em casa.

Tendo em vista esse contexto, em que os pais são os responsáveis por organizar e guiar as atividades do instrumento em casa, a professora de violino continuamente os envolvia nas atividades durante as aulas, explicando o que e como era para ser estudado e os objetivos de cada exercício a ser realizado. Ao final da aula, além de apontar o que era para ser estudado, a professora frequentemente solicitava que os pais realizassem os exercícios com as crianças na frente dela, para que eles pudessem experienciar, guiando o posicionamento e movimentos das crianças, tirando qualquer dúvida que pudessem ter a respeito das atividades. E assim, a professora podia verificar se eles realmente haviam compreendido as instruções.

“Agora, o papai vai tocar com você, corda mi. E aí fazer igual eu, quatro vezes, uma vez você, uma vez ele (...) Vamos lá, Matheus?”,³³ a professora pediu ao pai, para verificar se ele havia compreendido as instruções. “Posição número 1, 2, 3, 4, 5”, o pai contou enquanto Nicolás se posicionava. “Ajuda ele a colocar o violino nele, no ombro”, a professora disse. (...) “Toca um pouco mais devagar, só um pouquinho”, a professora disse ao pai. “A última vez, sem soltar a mão do arco, sem soltar”, o pai disse a Nicolás. (...) Depois que o pai de Nicolás realizou os exercícios com ele, guiando seu posicionamento e movimentos, a professora disse, instruindo o pai a respeito do modelo sonoro e do movimento: “Pode tocar um pouquinho mais devagar, só um pouquinho. Tem que tentar fazer o melhor som. Tem que deixar a sua mão bem leve com o arco dele, porque ele vai imitar o seu som. Então deixa a sua mão bem levinha. (...) Então toca com a mão bem leve, tá? Teve umas que você fez muito legal o som, tá? Então, é um exercício aqui. Você vai se testando também: ‘Coloquei peso demais’. Vai testando, conhecendo a sua mão. (...) O importante é tocar na marquinha [do arco] e tentar fazer o melhor som que você puder, porque ele vai te imitar, tá bom?”. (...)

Antes que a aula encerrasse, a professora ainda disse ao pai: “Só atenção, sempre arruma a mão dele [mão direita – mão do arco], ‘redonda’. Não deixar ele apertar, às vezes ele ainda quer... E na hora do modelo, é, aí é você, pode deixar bem leve a sua mão, né, na marquinha e na pista”³⁴ (Aula de Nicolás – 03/10/2019).

“É importante que ele esteja com os dedos [da mão direita] ‘redondos’, relaxado, nada de apertar. Depois disso, fazer com ele essa de uma vez, cinco vezes [ou seja, o pai deveria guiar o movimento do arco de Nicolás uma vez na *Variação A* e depois a criança deveria guiar. Esse revezamento deveria ser feito por cinco vezes. A professora disse, e em seguida tocou a *Variação A* na corda mi uma vez para demonstrar], só isso. Você não abre mão de segurar aqui [cotovelo direito], pra trabalhar essa questão do antebraço, não abre de você estar com ele aqui, conectado

³³ Nome fictício escolhido pela pesquisadora.

³⁴ O ponto de contato do arco com a corda é um dos principais fatores que influencia a sonoridade produzida pelo violinista. Inicialmente, o ponto de contato explorado pelos professores da escola é localizado em um ponto entre o cavalete e o espelho, mas mais próximo do espelho que do cavalete, visto que as crianças ainda não possuem o controle de arco necessário para tocar na região mais próxima ao cavalete, sem que produzam um som áspero. Porém, isso não quer dizer que essa região não será tocada. Ela será futuramente tocada pelas crianças, quando elas possuírem mais domínio das técnicas de arco: peso, ponto de contato, velocidade de arco, entre outras, produzindo uma sonoridade bonita. Durante a coleta de dados, foi verificado que essa região recebe o nome de “pista”, para que as crianças possam associar com a “pista de carros”.

com ele. Fazer cinco vezes disso e também cinco vezes de duas vezes [o pai deveria guiar o arco da criança duas vezes seguidas na *Variação A* e a criança deveria guiar duas vezes. Cinco repetições desse revezamento], tá? Uma, duas [e a professora tocou a *Variação A* na corda mi duas vezes para demonstrar]. Tanto na lá como na mi. Então faz uma primeira rodada de cinco, de uma vez, depois de uma vez, descansa um pouco, brinca de alongamento e tal e vai duas vezes. Tanto na mim como na lá [e a professora tocou a *Variação A* na corda mi duas vezes novamente para demonstrar]. Lembra que você é o modelo de som pra ele, então tenta fazer o máximo... [e a professora tocou a *Variação A* na corda mi uma vez para demonstrar] o melhor som bonito que você conseguir tirar, fazer, tá? Porque ele vai imitar o teu som que você vai fazer. Então é um esforço seu. Podemos fazer uma vez com você? (...) Uma vez com o papai [a professora disse a Nicolas]. Pode vir aqui [a professora disse ao pai]. (...) Agora o papai que manda, ele tá no meu lugar”, a professora disse à criança. “Número 1, 2, 3, 4, 5 [o pai fez a contagem para que a criança pudesse se posicionar]. Fazer o *chocolate quente*, tá?”, o pai disse a Nicolas. “Na corda lá?”, a criança perguntou. “Uhum, nas duas cordas [o pai respondeu, ajudando-o a posicionar os dedos da mão direita no arco]. Esse dedo aqui, ó. Esse dedo tá certo? [O pai perguntou à criança sobre a posição do dedo mínimo]. Olha aqui, a sua pegada [posição da mão direita]”, o pai disse a Nicolas. “Não tô vendo, poquê você tá atapalhando”, a criança respondeu. O pai então ajudou Nicolas a arrumar a posição dos dedos no arco. “Vamos? [O pai perguntou rindo]. Um-do-la-si... Segura filho [o arco]. (...) Uma pro papai [e o pai guiou o movimento do arco, colocando sua mão esquerda sobre a mão direita da criança]. Mais uma vez [e guiou outra vez]. Agora você. 1... Ô!”, o pai disse, porque a criança começou a tocar antes de estar pronta. “Eu gosto de teiná”, Nicolas falou sorrindo. “Ótimo!”, a professora respondeu. O pai guiou o arco mais uma vez e depois disse: “Agora você”. Depois de tocarem algumas vezes, Nicolas produziu um som diferente, por isso o pai disse: “Igual meu som, tá? Igualzinho”. A professora, que observava a atividade, instruiu o pai: “Só atenção a esse indicador, ele... (...) aqui ó”. Nicolas estava posicionando o dedo indicador da mão direita reto, por isso, a professora o “arredondou” e colocou no lugar correto. “Bem na pista, tá? Bem no meio aí. Um-do-lá-si e já! (...) Agora você. Já!”, o pai disse a Nicolas. “Ótimo! Tá? Isso mesmo. Agora duas vezes”, a professora falou. Assim, uma vez o pai guiou o arco na *Variação A* duas vezes seguidas e outra vez a criança. “Ótimo! É isso mesmo”, a professora disse ao pai (Aula de Nicolas – 05/12/2019).

De acordo com Goodner (2017), a função dos pais em relação aos estudos dos filhos é especialmente importante quando a criança é muito jovem, como era o caso de Nicolas. Para que os pais possam guiar os estudos em casa, na metodologia Suzuki é essencial que a mãe ou o pai ou o responsável esteja sempre presente na aula, observando, fazendo anotações, se atentando às questões trabalhadas pelo professor. Dessa forma, Goodner (2017) aponta que é necessário que ao final de cada aula, os pais tenham certeza sobre o que deve ser incluído, “qual o conceito ou ponto mais importante a ser focado durante a prática daquela semana” (GOODNER, 2017, p.64, tradução nossa).³⁵

Em relação aos estudos em casa, algumas vezes as crianças podem oferecer resistência em relação às instruções dos pais. Por isso, os pais devem ser criativos e pacientes, criando um vínculo e uma relação de confiança com elas. Um ambiente favorável para o estudo é particularmente importante para que as crianças desenvolvam o gosto e a alegria para tocar, sentimentos essenciais para o progresso com o instrumento musical. A esse respeito, Suzuki

³⁵ No original: (...) what is the most important concept or point to focus on that week during practice.

(2018) destaca que “é crucial que os pais entendam como guiar o coração de seus filhos e providenciem um ambiente motivador, sem ira ou críticas negativas” (SUZUKI, 2018, p.5, tradução nossa).³⁶ Ademais, ele acrescenta que, da mesma forma como as crianças aprendem a falar sua língua materna com alegria, mediante um ambiente saudável e encorajador ao aprendizado, elas aprendem a tocar com alegria em um meio igualmente motivador.

Com referência à prática diária do instrumento, assim como as crianças participantes da pesquisa desenvolviam suas habilidades com o violino, os pais também desenvolviam suas habilidades como instrutores, guiando os estudos em casa. Esse foi um aspecto interessante encontrado nas aulas de Gabriela.

A professora pediu que a mãe conduzisse o exercício [*Varição A*] para que pudesse verificar se ela havia compreendido como deveria fazer os exercícios em casa. “Sem apertar [mão direita]”, a professora disse para Gabriela. “Dedinhos ‘redondos’”, a mãe disse para a filha. Quando a mãe conduziu o arco, o som saiu um pouco espremido, porque ela deve ter pressionado o dedo indicador contra a corda de forma excessiva [quando isso acontece, a professora alerta os pais para que eles não apertem o arco, porque no momento do estudo em casa, eles são responsáveis pela referência de som às crianças]. Em seguida, Gabriela conduziu [com o apoio da mãe segurando o violino com a mão direita e a mão esquerda tocando o cotovelo direito da criança]. Depois de tocar, Gabriela perguntou para a professora: “Foi melhor [sonoridade], não foi? Que minha mãe”. A professora aproveitou o momento para pedir que Gabriela movimentasse o antebraço [direito] ao tocar na região do meio do arco (Aula de Gabriela – 19/09/2019).

“Mão bem leve [mão da mãe sobre o arco]. (...) Melhor. Só uma vez”, a professora orientou a mãe sobre o peso da mão dela sobre o arco de Gabriela. “Pronto, já!”, a mãe disse para que Gabriela tocasse. “Ótimo, mais uma vez. (...) Só duas. (...) Melhor, duas vezes, Gabi”, disse a professora. (...) “Ótimo! Muito bom! Então, quanto mais leve [a mão sobre o arco]... tem que... você vai ter que se achar. Usa o tato... de... ‘Ai, eu exagerei, tem que colocar menos peso’. É testando, se testando... o tato. ‘Ai, botei menos, mais’... (...) Quero só duas vezes [tocando a *Varição A* duas vezes seguidas]. Uma e duas, fazer quatro vezes isso [quatro repetições]. Tá? Até pra você pegar o jeito e você sentir aonde que você pode ir ou não. E sempre pegando a mão [direita] dela, um pouquinho, bem... mais leve e você vai se sentindo e vê. Tá bom?”, a professora disse, orientando a mãe sobre os estudos em casa (Aula de Gabriela – 03/10/2019).

“Seu modelo [de som] melhorou muito”, a professora disse para a mãe depois que ela guiou o exercício com a filha (Aula de Gabriela – 07/11/2019).

Da mesma forma como a criança estava aprendendo os primeiros passos com o violino, a mãe estava aprendendo os primeiros passos sobre como guiá-la durante os estudos. Inicialmente, durante as primeiras experiências da mãe ao realizar os exercícios com Gabriela em sala de aula, a pedido da professora, aquela apresentou certa dificuldade na condução dos mesmos. Porém, com o passar das semanas, a mãe também foi se desenvolvendo, melhorando

³⁶ No original: It is crucial that parents understand how to guide their children's hearts and provide a motivating environment without anger or negative criticism.

o modelo sonoro e do movimento apresentado, aprendendo a guiar o posicionamento e os movimentos da filha.

3.3 Comunicação não-verbal

Prosseguindo a apresentação das estratégias utilizadas pelos professores, encontradas durante a coleta de dados, para que as crianças aprendessem e aprimorassem o posicionamento com o violino e o arco e desenvolvessem uma consciência corporal, a seguinte é a da comunicação não-verbal, empregada para a correção, aperfeiçoamento e/ou aprovação do posicionamento das crianças com o instrumento.

Segundo Souza et al. (2014),

em salas de aula, dentre outros ambientes, a comunicação se vale de dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal. A primeira se constitui de palavras e frases, já a segunda é composta pelos vários sentidos envolvidos na comunicação. Nos processos de interação com os outros, usamos todos os nossos sentidos e, na comunicação não verbal, tem lugar de destaque a linguagem corporal, que entendemos como a linguagem visual, tátil, auditiva, comportamental e afetiva (SOUZA et al. 2014, p.151).

Com o passar das aulas, as crianças iam interiorizando e assimilando as frequentes instruções verbais dos professores. Por isso, ao invés de orientá-las mediante a fala, algumas vezes os professores utilizavam a própria imagem, por meio da comunicação não-verbal, para que as crianças pudessem perceber o que elas mesmas estavam fazendo. As formas de comunicação não-verbal encontradas foram os gestos, os olhares, as expressões faciais, entre outras.

Semelhante às estratégias dos modelos sonoro e do movimento, em “comunicação não-verbal”, os professores atuam como um espelho para as crianças. Corroborando com essa ideia, Oliveira (2013) ressalta que o professor é um modelo para o estudante e que suas falas e ações serão continuamente imitadas por ele. Sendo assim, a linguagem não-verbal pode auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem, quando bem utilizada pelo professor, funcionando como um reforço, repetição ou substituição de uma comunicação anteriormente oferecida pela linguagem verbal.

Enquanto tocavam juntos, a professora levantou o próprio violino para que Felipe pudesse ver e imitar, levantando o violino dele. Deu certo. Ao olhar para a professora, ele percebeu sua instrução e ergueu o próprio violino, arrumando seu posicionamento com o instrumento (Aula de Felipe – 05/12/2019).

Em “posição de chaleira”, enquanto a professora tocava, Nicolas foi abaixando a postura com o violino, então a professora ergueu o próprio corpo e violino para lembrá-lo de erguê-los (Aula de Nicolas – 05/12/2019).

Enquanto Nícolas e a professora treinavam a música da apresentação final, a professora disse enquanto ele posicionava a mão direita no arco: “Dedos ‘redondinhos’. Uhum... sem apertar”. Nesse momento, a professora estava posicionada com seu próprio instrumento para tocar juntamente com Nícolas, por isso, ele posicionou os dedos no arco sozinho. Ao observar o posicionamento dos dedos da mão direita de Nícolas, com a mão esquerda, ela juntou seus próprios dedos médio e anelar da mão direita no talão do arco, pois a criança havia deixado esses dedos muito afastados um do outro. Em seguida, a criança repetiu a ação da professora, juntando os mesmos [e próprios] dedos nessa região. A professora o parabenizou (Aula de Nícolas – 21/11/2019).

A respeito do posicionamento dos dedos médio e anelar no arco, o pedagogo do violino Gerle (1991) ressalta que eles devem permanecer juntos na parte de fora do talão do arco, auxiliando os dedos mínimo e indicador em suas funções (Figuras 2 e 3). Nícolas posicionou esses dedos distantes um do outro, a professora, então, utilizou o gesto para corrigir esse posicionamento.

FIGURA 2 – Posicionamento dos dedos no arco, panorama A



Fonte: GALAMIAN, 2013, p.46.

FIGURA 3 – Posicionamento dos dedos no arco, panorama B



Fonte: GALAMIAN, 2013, p.46.

Para lembrar as crianças sobre os posicionamentos anteriormente apresentados e trabalhados, a professora algumas vezes apontava com o dedo e/ou com os olhos para o posicionamento ao qual ela gostaria que fosse modificado. Apesar de saber a postura da mão direita no arco, Júlia frequentemente esquecia de deixar os dedos da mão “redondos”, por isso, a professora precisava alertá-la constantemente sobre esse posicionamento.

Enquanto ela tocava a música *Long long ago*, a professora disse: “Mão ‘redonda’”, para lembrá-la da posição da mão direita no arco. A professora também lembrou a criança sobre a postura da mão direita (“redonda”) apontando para a mão dela (comunicação não-verbal). “Muito bonito! Adorei!”, a professora disse depois que Júlia tocou (Aula de Júlia – 03/10/2019).

“*Minueto 1*. Pronto, já!”, a professora disse. Enquanto Júlia tocava, a professora conferiu o posicionamento do polegar direito da criança no arco e apontou para ele com os olhos, para que ela pudesse arredondá-lo (comunicação não-verbal). “Muito bom! Adorei! Agora arruma a mão direita [no arco], não deixa o polegar escapar [ela reforçou mediante a instrução verbal]. Adorei essa primeira parte. Continua. Pronto, já! (...) Ótimo”, a professora disse depois que Júlia tocou (Aula de Júlia – 24/10/2019).

Segundo Havas (1961), se o polegar direito não estiver “curvado” ao ser posicionado no arco, com a segunda articulação dobrada para fora, o punho direito ficará travado, dificultando a movimentação do braço e do arco. Além disso, Rolland e Mutschler (2000) ressaltam que o polegar não deve ficar rígido, tensionado de forma excessiva, pois isso pode gerar sérios problemas na técnica de arco e na produção sonora. Sendo assim, a professora sempre observa o posicionamento e tônus muscular empregado pelas crianças ao posicionar esse e os outros dedos no arco.

Durante uma aula de Gabriela, ao identificar que os dedos da mão direita da criança não estavam bem posicionados no arco, a professora fez uma expressão facial de desaprovação. Gabriela, então, reconheceu a expressão e compreendeu o posicionamento ao qual ela se referia.

“Calma”, disse Gabriela ao ver a expressão da professora sobre o posicionamento da mão direita dela no arco. Em seguida, ela arrumou a mão, deixando os dedos da mão direita “redondos”. “Ótimo!”, a professora disse (Aula de Gabriela – 26/09/2019).

Ocasionalmente, as instruções também eram oferecidas por meio da combinação das diferentes formas de comunicação não-verbal, como aconteceu na aula de Luna. Depois que a professora e a criança fizeram vários exercícios de arco para fortalecer os dedos da mão direita – criando resistência e habilidade com o arco – e pousaram o arco na palma da mão esquerda, que serve como base para o arco quando este está na posição vertical, a professora observou o posicionamento da mão direita de Luna. Ao perceber que o polegar dela estava “esticado”, a

professora fez uma careta e solicitou, apontando para o dedo da criança, que ela o “arredondasse”.

Em seguida, elas fizeram vários exercícios de arco, para fortalecer os dedos e criar resistência com esse posicionamento. Ao retornar o arco para a base da mão esquerda, a professora fez uma careta e apontou para o polegar de Luna, para que ela se lembrasse de arredondá-lo (Aula de Luna – 22/11/2019).

Em uma das aulas em grupo, o professor utilizou a comunicação verbal juntamente com a comunicação não-verbal para reforçar a instrução oferecida a uma das crianças sobre o posicionamento dos dedos da mão direita no arco. Durante a atividade do “Foguete”, que é praticada para que o estudante desenvolva a habilidade com a movimentação do arco, o professor identificou que uma das crianças estava com o dedo mínimo da mão direita “esticado”. Para que as crianças pudessem posicionar os dedos no arco de forma adequada, ele simulava que havia antenas que identificavam dedos “esticados” no mesmo. Ao identificar que o dedo mínimo dessa criança estava “esticado”, o professor utilizou a brincadeira da antena, fazendo som de “bip” e batendo a ponta do dedo mínimo na madeira do arco, a fim de que a criança “arredondasse” esse dedo.

O professor fez a atividade do “Foguete” com as crianças. Enquanto permaneciam com os dedos posicionados no arco, as crianças deveriam levar o arco para cima como um foguete, e em seguida, retorná-lo para a base [mão esquerda], verificando se todos os dedos estavam “redondos”. Em uma das “decolagens” do “foguete”, o professor disse sobre o posicionamento de uma das crianças: “Bip bip bip bip bip... Minhas antenas... minhas antenas estão detectando dedos ‘esticados’ por aqui! Bip bip bip bip”, batendo o dedo mínimo da mão direita no arco para lembrá-la que o dedo mínimo não pode ficar ‘esticado’ no arco (Aula em grupo – 19/10/2019).

Segundo Rolland (2000), a ponta do dedo mínimo descansa na parte superior da madeira do arco, permanecendo em uma posição naturalmente “redonda”, ou seja, em posição funcional. Assim como uma gangorra, o esse dedo contrabalança o peso do arco na corda (FISCHER, 1997), especialmente na região do talão. Por isso é tão importante que ele permaneça com as articulações flexíveis e as falanges curvadas e que a musculatura desse dedo seja fortalecida para essa função.

Além de ser utilizada para a correção e aperfeiçoamento do posicionamento das crianças com o instrumento, a comunicação não-verbal também era empregada pelos professores como forma de elogio para as conquistas das crianças, estimulando-as positivamente, assim como aconteceu durante uma aula de Júlia.

“*Etude*. Pam pam pam pam pam [a professora cantou a melodia inicial da música]. Vamo lá. Aqui ó, mão [direita] ‘redonda’, ‘redondinha’. Pronto, já!”, ela disse. Enquanto Júlia tocava, a professora conferiu o polegar direito dela. Ao verificar que o polegar da criança estava “redondo”, a professora sorriu e balançou a cabeça

afirmativamente, como se dissesse que estava certo. “Muito bom, Júlia. Ótimo!”, a professora disse (Aula de Júlia – 24/10/2019).

O sorriso da professora funcionou como um elogio para a criança, incentivando-a a manter o polegar “redondo” ao ser posicionado no arco.

3.4 Uma postura instrumental adequada

Algumas vezes, as crianças queriam começar a tocar sem demora, não se atentando ao posicionamento do corpo e do instrumento. Contudo, os professores não permitiam que elas tocassem com um posicionamento inadequado, conferindo cada detalhe e corrigindo-as quando necessário, mas também sempre elogiando e incentivando.

“Vamos tocar juntos a *Varição A*? Prepara... Bem bonito. Dedos ‘redondinhos’. Com a melhor postura, como se a gente fosse solar! Ah! Ainda não! Assim. Ainda não! Você pode esperar? [A professora disse, porque Lucas queria tocar antes de terminar de arrumar a postura]. Aqui ó. Isso, prepara, hein?! Que eu vou pegar meu violino. (...) Ótimo! Mais uma vez, gostei muito! Mais uma vez do “pão” [parte A de *Brilha Brilha Estrelinha*]. Mas a mão [direita] ó... ainda não! Mão bem redondinha! Vamo lá? Ainda não! Você pode esperar? Vamo lá. Pé número 2... Deixa eu colocar bem rapidinho, Lucas, violino bem no ombro! Agora melhorou? Lá vai, eu vou colocar [o violino] hein?! Isso! Uau! Assim mesmo! Dedos ‘redondos’ [mão direita]... Lá vai, hein?! Concentra. 1, 2, pronto, já! (...) Ótimo! Muito bom!”, a professora disse depois que eles tocaram juntos (Aula de Lucas – 26/09/2019).

A respeito desse assunto, Kempter (2003) destaca que nos estágios iniciais do aprendizado, é valoroso que o professor esteja atento ao corpo e à postura do estudante, aproveitando essa fase em que os músculos são mais maleáveis. Por isso, o professor deve oferecer as instruções necessárias para que o estudante possa ir interiorizando as informações sobre as questões posturais, chamando sua atenção para aquilo que precisa ser apreendido ou modificado, moldando seu posicionamento quando necessário. Segundo Kempter (2003), nesse estágio de aquisição da postura corporal com o instrumento,

os músculos começam a aprender experimentando várias combinações de tensões e liberações com músculos selecionados, ou partes de músculos, até que o resultado do movimento se ajuste o mais próximo possível à ideia do cérebro. (...) Eles ainda não adotaram um padrão de resposta automático, o que faz com que seja relativamente fácil para fazer mudanças ou ajustes finos. O estágio de aquisição apresenta uma oportunidade e um desafio para os professores a cuidadosamente observar todos os aspectos dos movimentos do estudante, incluindo ângulos, tensões e posturas e a fazer correções, pelo tempo que levar, para os músculos se acostumarem a movimentos e posturas produtivas e não prejudiciais (KEMPTER, 2003, p.70, tradução nossa).³⁷

³⁷ No original: Muscles begin learning by trying out various combinations of tensions and releases with selected muscles, or parts of muscles, until the resulting movement fits as closely as possible to the brain’s idea. (...) They have not yet adopted an automatic response pattern, which makes it relatively easy to make changes and/or fine adjustments. This acquisition stage presents an opportunity and a challenge for teachers to carefully observe all aspects of the student’s movements, including angles, tensions and postures and to make corrections for as long as it takes for the muscles to become accustomed to productive, non-injurious movements and postures.

As mesmas correções eram repetidamente feitas pelos professores, até que as crianças começassem a se posicionar automaticamente de forma adequada, com agilidade e destreza. Dessa forma, como apontado por Kempster (2003), os músculos vão se habituando às posições corretas, tensões empregadas, entre outros. Porém, é importante ressaltar que esse estágio de desenvolvimento do posicionamento do corpo e do instrumento pode ser longo e demanda atenção, persistência e paciência tanto do professor quanto das crianças. Por exemplo, Nícolas costumava apertar a mão do arco, empregando uma tensão excessiva aos músculos da mão. Por isso, a todo momento a professora conferia se a criança estava apertando o arco com a mão direita, despertando a atenção de Nícolas à essa questão.

“Ah não! Ah, mas só pode se tocar com a mão ‘redonda’. Mão relaxada, mão molinha”, a professora disse enquanto Nícolas posicionava a mão no arco (Aula de Nícolas – 26/09/2019).

“Você pode deixar os dedos ‘molinhos’?”, a professora perguntou a Nícolas. “5, 4”, ele começou a contar antes de desapertar a mão direita no arco. Por isso, a professora disse: “Calma, calma! Espera! Primeiro, dedos ‘molinhos’. Tá ‘molinho’? Urgh!”. “Você consegue deixar o arco em pé assim?”, ela perguntou. “Uhum”, ele respondeu. E ela cobrou: “Mas dedos ‘molinhos’. Isso! E a gente vai colocar a ‘base do foguete” (Aula de Nícolas – 03/10/2019).

No caso de Júlia, como exposto anteriormente, ela constantemente se distraía com o posicionamento da mão direita no arco. Apesar de estudar violino há mais tempo que as outras crianças, ela ainda não havia automatizado esse posicionamento. Além disso, Júlia costumava “entortar” o tronco para o lado, mantendo os pés para a frente. A professora, então, lembrava-a com frequência de manter os dedos “redondos” no arco e ajustava o posicionamento de seu corpo, alinhando o tronco com os pés.

“*Minueto 2*. Eu quero ver aquela mudança de corda. (...) Arruma a mão [direita]. Ainda não! Pronto, já!”, a professora disse depois que Júlia terminou de tocar um trecho da música e ia começar outro trecho, alertando-a sobre a posição da mão direita, com os dedos “redondos” posicionados no arco (Aula de Júlia – 03/10/2019).

“Adorei essa primeira parte. Continua. Pronto, já! (...) Ótimo. Parou [a professora disse, interrompendo Júlia, antes que ela continuasse tocando o trecho seguinte]. Arruma a mão direita, bem redondinha. Sem apertar”, disse a professora depois de ter tocado a mão direita de Júlia e sentir que ela estava apertando o arco. Depois que ela desapertou a mão do arco, a professora disse: “Isso. Continua. Pronto, já! (...) Ótimo, muito bom! Só atenção numa coisa, Júlia. Aqui. Atenção numa coisa, cuidado com a mão direita. Você melhorou, bem melhor, mas ainda quando você toca... [a professora demonstrou] olha a mão... [e a professora continuou tocando, mostrando como os dedos da mão direita de Júlia iam se desalinhando enquanto ela tocava]. Parece que a mão vai... se desmontando... A mão tem que tá firme do início ao final da música, combinado?”, disse a professora.

(...)

“Vamos fazer umas duas vezes. (...) Isso”, a professora disse depois que Júlia tocou uma vez o trecho que elas estavam estudando. “Pronto...”, a professora começou a

dizer, mas antes que terminasse, Júlia começou a tocar sem estar preparada, com um posicionamento adequado. Por isso, a professora disse: “Só vale se a mão estiver ‘redonda’. Pronto, já!”. E as duas tocaram juntas, cada uma em seu próprio violino.

(...)

“*Minueto* 3. Mão [direita] bem ‘redonda’. 1, 2, 3, 4. Pera, ó!”, a professora interrompeu Júlia assim que ela começou a tocar, corrigindo a postura da criança, girando seu tronco de volta para o lugar, para frente. E Júlia continuou tocando (Aula de Júlia – 24/10/2019).

“Vamos tocar? Quero que você decore”, disse a professora. Júlia novamente começou a tocar sem esperar pela professora e sem arrumar a postura. “Ãhn ãhn ãhn, arruma. ãhn ãhn ãhn”, disse a professora sobre a postura da mão direita de Júlia. Depois disso, a professora começou a tocar juntamente com ela. “Até aí. Muito bom. De novo. Agora com o polegar [direito] ‘redondo’. Eu só aceito se o polegar estiver ‘redondo’. (...) Me espera, Júlia. Tem que esperar, pra eu ir junto com você [disse a professora, porque Júlia começou a tocar sozinha]. Pronto, já! (...) Até aí”, ela professora (Aula de Júlia – 07/11/2019).

“Aqui [o arco. A professora disse ao entregando o arco para Júlia]. *Varição A*. Eu vou tocar a introdução. Mão [direita] redondinha. (...) Dedos ‘redondos’. Lembra? Ótimo. Concentração. [E a professora começou a tocar a introdução de *Brilha Brilha Estrelinha*, *Varição A*. Depois, Júlia continuou sozinha]. (...) Parou [a professora disse enquanto Júlia ainda estava no meio da música! Arrumou seus dedinhos [da mão direita]. Ótimo. Joelho relaxado. Pronto, já! (...) Muito bonito”, a professora disse depois que Júlia tocou (Aula de Júlia – 28/11/2019).

Logo que Júlia começou a tocar *The Happy Farmer*, a professora a interrompeu: “A a a a... muito bom, mas eu quero com a mão ‘redonda’, pode ser?” (Aula de Júlia – 05/12/2019).

Para desenvolverem resistência ao segurar o arco, mantendo os dedos naturalmente “arredondados”, em posição funcional, a professora pedia que as crianças contassem – geralmente até dez – enquanto permaneciam olhando aquela posição, se atentando ao posicionamento dos dedos da mão direita no mesmo. Esse exercício normalmente era realizado no início da aula, assim como outros exercícios feitos especificamente para o desenvolvimento do posicionamento do violino e do arco.

“Você pode... dedos ‘redondinhos’ [no arco]. Você pode olhar? Você pode olhar pro seu polegar [direito no arco]? Ele tá ‘redondo’? Pode contar... (...) Você pode contar até 10 [olhando a para a posição da mão direita no arco]?”, a professora perguntou. “Uhum”, a professora disse depois que Bia contou enquanto observava o posicionamento dos dedos no arco. Em seguida, ela conferiu a posição dos dedos da criança no arco, tocando cada um deles. “Ó, bem molinha a mão [direita], bem molinha. Ahaam [ela disse depois que Bia desapertou a mão do arco]. *Concerto da corda Mi*. 1, 2, pronto, já! (...) *Concerto da corda Lá*. Peraeeee! Aqui, arruma a mão [direita], arruma a mão. 1, 2, pronto, já! (...) Aham. *Varição A, Brilha Brilha Estrelinha*”, a professora disse (Aula de Bia – 01/11/2019).

A respeito das correções da professora, as crianças nem sempre concordavam com ela, se mostrando resistentes aos seus pedidos. Porém, ela insistia. No caso de Bia, a criança não queria posicionar o polegar “redondo” no arco, pois, de acordo com ela, aquela posição era incômoda. A professora, então, alegou que violinistas profissionais não tocavam daquela forma,

com o polegar direito “esticado”. Bia não pareceu convencida, mas acatou o pedido da professora.

“Vamo lá. Preparada? Seu polegar tá ‘redondo’?”, a professora perguntou. “Tá”, Bia respondeu. “Aqui. Você pode se concentrar? Você tá pronta pra tocar?”, a professora perguntou. “Uhum”, Bia respondeu. “1, 2, pronto... Ô, ô, ô, ô...”, a professora parou no meio da contagem porque Bia mudou a posição do polegar no arco. “É assim que eu toco. Assim [polegar “redondo”], me dá... me incomoda”, Bia disse se referindo ao polegar. “Ah, mas é assim [polegar “redondo”] que os profissionais tocam”, a professora disse. “Só que eu não sou uma profissional”, Bia retrucou. “Mas você vai virar. E aí, já pensou uma profissional com o polegar torto?! E uma coisa, tem que cortar a unha”, a professora disse para a mãe. “Tem. Hoje foi...”, a mãe começou a dizer. “Acontece. Violino no ombro. 1, 2, pronto, já! (...) *Varição A* [a professora interrompeu Bia logo no início, porque ela começou a tocar o *Concerto da corda Mi*]. Pronto, já! (...) Muito bom. Ainda não, calma”, a professora disse porque Bia não estava com a postura adequada e mesmo assim começou a tocar a *Varição B* logo em seguida. A professora, então, arrumou o ângulo do cotovelo esquerdo (embaixo do violino) e o tronco dela, voltando para o lugar (porque a criança havia girado o tronco para o lado), enquanto ela tocava. Depois, Bia tocou o *Tema*. “Ok, muito bom. É porque é muito vestido, muita roupa, eu não vejo o quê que tá... [A professora e a criança riram]. Pé número 2. Bia, violino sempre no ombro. Às vezes ele quer voar, dar uma escapadinha”, disse a professora se referindo à posição do violino da criança, que ia caindo, abaixando-o (Aula de Bia – 08/11/2019).

Em relação ao posicionamento do braço esquerdo embaixo do instrumento, correção feita pela professora no ângulo do cotovelo esquerdo de Bia durante a aula, Havas (1961) aponta que ele deve ser “suspenso o mais reto possível abaixo do violino, assim o ângulo do cotovelo aponta verticalmente ao chão” (HAVAS, 1961, p.17, tradução nossa).³⁸ Assim, o cotovelo, o punho e a mão permanecem de forma alinhada. Ademais, esse posicionamento do cotovelo favorece o posicionamento dos dedos nas cordas do violino.

No caso de Luna, as correções da professora foram referentes ao posicionamento do dedo indicador da mão direita no arco, porque a criança estava colocando esse dedo muito afastado do dedo médio. Diferente dos outros dedos, em que a distância entre um dedo e outro no arco segue o posicionamento da mão em estado natural, segundo Galamian (2013), o dedo indicador é levemente mais afastado do dedo médio.

“Quero ouviu por último *Tia Rhody*. Ainda não, espera [a professora disse, porque Luna começou a tocar sem antes ter arrumado a postura]. (...) 1, 2... Ah! Aí, agora sim [a professora disse a respeito do posicionamento do dedo indicador na madeira do arco]. 1, 2... Isso, ó, primeiro [indicador] aqui ó. Tá? [A professora disse, colocando o dedo indicador da mão direita de Luna mais para perto do dedo médio no arco]. (...) Isso. 1, 2, pronto, já!”, a professora contou (Aula de Luna – 22/11/2019).

Além de constantemente conferir e corrigir o posicionamento e movimentos inerentes à prática do violino realizados pelas crianças, a professora pedia que os pais se atentassem e

³⁸ No original: The left arm is to be suspended as straight as possible under the violin, so that the angle of the elbow points vertically to the ground.

fizessem as mesmas correções em casa, fortalecendo as práticas realizadas por ela durante as aulas e as habilidades das crianças com o instrumento.

Em uma das aulas de Nicolás, a professora pediu que o pai reforçasse a questão do posicionamento do dedo mínimo da mão direita no arco, para que ele ficasse naturalmente “curvado” em cima da madeira. Além disso, se atentasse ao tônus muscular empregado por Nicolás à mão e aos dedos no arco, evitando que ele tensionasse excessivamente.

Durante as instruções ao pai de Nicolás sobre os estudos em casa, a professora pediu que o pai se atentasse ao posicionamento do dedo mínimo no arco: “Ele, às vezes, ele ainda coloca o mindinho aqui [deitado] (...) Sempre coloca, pede pra ele colocar. Normal, ele escorrega, ele tá ainda aprendendo ainda. Então, antes dele tocar: ‘Ah, o mindinho tá ‘redondo’, em pé?’. É importante que ele esteja nessa curvatura, não deixar cair [na parte de fora do talão do arco]. (...) Então, colocar o mindinho em pé, tá? Ficar legal. Só atenção, às vezes o polegar, ele quer apertar um pouquinho. Tá bom?” (Aula de Nicolás – 24/10/2019).

Como apontado anteriormente, as repetições e revisões auxiliam no desenvolvimento de respostas motoras confiáveis, sendo essenciais para uma boa performance. Ademais, para que as ações e os movimentos básicos sejam consolidados, eles devem ser frequentemente revisados (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000). Corroborando com esse pensamento dos pedagogos do violino, Goodner (2017) expõe que, muitas vezes, as crianças conseguem entender os conceitos vinculados às lições que estão aprendendo antes mesmo de conseguirem realizá-las fisicamente. Por isso, é importante que os estudantes pratiquem para que seus músculos possam desenvolver as habilidades, pois o aprendizado físico vai além do entendimento sobre como fazer de forma adequada. A autora conclui que, estudar o violino diariamente para praticar uma habilidade, nos capacita a tocar o instrumento de forma adequada. Correlato à essa ideia sobre os estudos diários, Lima (2007) afirma que “o estudo e a prática diários se tornam necessários para aprofundar a teoria, adquirir e manter a habilidade e a destreza exigidas na *performance*” (LIMA, 2007, p.41).

Na última aula de Nicolás, tanto do semestre quanto da coleta de dados, a professora instruiu o pai sobre os estudos que deveriam ser realizados em casa no período de férias, fazendo uma revisão sobre as questões às quais foram trabalhadas em sala de aula e que o pai deveria se atentar durante a prática diária, não permitindo que a criança praticasse com um posicionamento inadequado do corpo e do instrumento.

“Matheus, continuar fazendo o que a gente já tá fazendo, tá? Agora é muita repetição pra gerar habilidade. Não deixa ele tocar de qualquer jeito. Na hora da aula com você, não deixa ele fazer uma ‘chaleira’ de qualquer jeito. Prepara, tudo que ele for fazer. O máximo que ele dá... dentro das possibilidades dele, lógico, tá? E aí, se ele quiser brincar com o violino, pode. Deixa ele brincar com o violino, deixa ele ter um momento de tocar, se ele quiser tocar da maneira dele, ele pode, não tem problema.

Ele ter esse contato com o violino, criar um vínculo com ele, né? Mas na hora da aula com você, é como eu faço aqui, tal, ‘vamo lá’ e tudo. Então, não abre mão da ‘chaleira’, arco, fôrma da mão. (...) Então é importante que ele esteja com os dedos ‘redondos’, relaxado, nada de apertar”, a professora disse ao pai (Aula de Nicolas – 05/12/2019).

Na aula de Bia, a professora solicitou à mãe que, durante os estudos diários, ela focasse no posicionamento da mão direita da criança no arco, mantendo os dedos “arredondados”. De outro modo, se eles não estiverem posicionados de forma adequada no arco, com as articulações flexíveis e curvadas, como os dedos em estado natural, isso pode dificultar os movimentos de arco e, conseqüentemente, a sonoridade. Ademais, a professora orientou a mãe que não permitisse que Bia tocasse com um posicionamento inadequado do corpo e do instrumento, da mesma forma como instruiu o pai de Nicolas, focando nesse posicionamento.

“O que eu quero pra reforçar, *Canção do vento*, é a reposição do arco, tá? Às vezes [a professora tocou o trecho da música, mostrando a reposição do arco]... a mão direita. Se ela não tiver bem ‘redonda’, o polegar ‘redondo’ (...), ela vai desmontar e ela não vai conseguir fazer...”, a professora disse para a mãe. “Ela tava fazendo assim [a mãe demonstrou, girando o braço direito de forma exagerada, demonstrando como Bia estava fazendo durante os estudos em casa]. Eu falei assim: ‘Minha filha, tu tá nadando crawl’, né?!”, a mãe contou rindo. “Não, mas assim, não tem problema... ainda”, a professora disse. “Tipo, aí eu falei: ‘não’. É... Não, mas é curtinho [o círculo que é feito no ar com o braço direito para a retomada de arco] né?!”, a mãe indagou. “É”, a professora concordou. “Aí eu fiquei mais nervosa com isso. Eu fiquei pensando: ‘é pequenininho’”, a mãe disse. “Não, ó... é aqui”, a professora disse. “Mas ela diminuiu. Mas então, agora o problema...”, a mãe começou a dizer. “A questão é, se a mão [direita] não tiver na posição correta, dedos ‘redondos’, ela não vai conseguir vol... fazer... segurar o peso do arco, porque o arco tem peso. Então, só treinar essa reposição [a professora demonstrou, tocando o trecho da música em que há a reposição do arco]. Porque se o polegar dela estiver assim ó [a professora demonstrou, “esticando” o polegar direito no arco], ela não vai... ela vai perder o controle do arco”, a professora explicou. “Entendi”, a mãe disse. “Então reforça isso. (...) *Canção do vento* é isso”, a professora disse. “O arco melhorou? Porque tava ainda tortinho ainda”, a mãe perguntou. “Melhorou. Tá indo bem. Mas não esquece, faz sempre, dedos ‘redondos’. Olha... Toda vez que ela for passar pra outra música, checka os dedos, arruma e vai. Não deixa ela tocar de qualquer jeito. Ela terminou a música, olha, verifica e vai pra outra”, a professora orientou a mãe sobre os estudos em casa (Aula de Bia – 01/11/2019).

“Então, eu vou te passar a revisão. E aí nessas revisões, pega uma semana e ficar só no corpo, só. ‘Ah, essa semana eu vou ficar só... focar no corpo’”, a professora instruiu a mãe sobre os estudos em casa (Aula de Bia – 06/12/2019).

Um fator importante a ser apontado, que interfere diretamente no desenvolvimento e estabelecimento de um posicionamento correto com o instrumento, é o uso do tamanho adequado do violino. Segundo Kempter (2003), “instrumentos que são longos, largos ou pesados demais, especialmente para crianças pequenas, podem causar uma variedade de tensões, podendo ter resultados indesejáveis” (KEMPTER, 2003, p.18, tradução nossa).³⁹ Por

³⁹ No original: Instruments that are too long, too wide or too heavy, especially for young children, can cause a variety of tensions which might have undesirable results.

isso, é extremamente necessário que a criança use um violino de tamanho adequado para o seu próprio tamanho, pois isso influencia sua postura corporal, seu posicionamento com o instrumento e seu desenvolvimento técnico e musical.

Esse processo de troca de tamanho do violino geralmente estimula as crianças no aprendizado do instrumento, porque elas parecem satisfeitas com a ideia de que estão crescendo. Durante a coleta de dados, algumas crianças precisaram trocar o violino, passando para um tamanho maior.

O violino de Felipe estava com um problema estrutural, por isso, ele possuía um som sujo e era difícil de afinar. Por estar quase na época de trocar o instrumento, a professora verificou a possibilidade da troca, pois, continuar com aquele violino, poderia prejudicar o desenvolvimento técnico e musical da criança.

“Você pode esticar o braço pra mim?”, a professora pediu para Felipe, para que pudesse medir o tamanho do violino. “Estica o braço. Quem sabe...”, disse a mãe. A irmã de Felipe, que também estuda violino com a professora, havia trocado de violino há algum tempo e o violino que usava anteriormente, que era um tamanho maior do que o que Felipe estava usando, estava parado em casa. A esperança da mãe, era que ele pudesse usar o violino que pertenceu à irmã. “Esse é o décimo [1/10 – tamanho do violino], né?!”, a professora perguntou. “Esse é o décimo”, a mãe respondeu. “Quer tentar? Traz [o violino] só pra dar uma olhada”, disse a professora. “Quem sabe né, professora?”, a mãe disse esperançosa. “Porque realmente...”, a professora começou a dizer. (...) “Não dá mais né?”, a mãe perguntou ao se referir ao violino. “Não dá. Ou arruma esse violino, ou aluga... Tá? Porque...”, a professora começou a dizer. “Ou compra outro. Se bem que comprar outro desse tamanho não dá né?”, a mãe questionou. “Porque ele vai... ele vai...”, a professora falou. “Até o final do ano né, no máximo”, disse a mãe. “Talvez. Ano que vem talvez ele já vai pro outro. Pelo menos pra... porque não dá. Até pra ele se motivar também”, a professora apontou. “Também. Tá ruim né”, a mãe concordou. “Não dá. Como é que ele vai querer aprender, feliz?”, perguntou a professora. “Sim, aí o ouvido vai tá péssimo, não vai aprender nada”, a mãe concordou. “E a responder. Motivação ó [a professora fez um sinal de com a mão, como se a motivação fosse diminuindo]. Então, por favor”, a professora disse para a mãe (Aula de Felipe – 24/10/2019).

No caso de Luna, ela estava feliz com a ideia de trocar seu violino por um outro maior, mas ao trocar, estranhou o som do novo instrumento. Segundo a professora, esse estranhamento inicial é algo que normalmente acontece com as crianças, já que elas são acostumadas com a sonoridade do violino anterior.

Luna cresceu e precisou trocar o violino por um maior. Por isso, no início da aula, a mãe e a professora falaram sobre a diferença de tamanho entre o violino que Luna usava e o novo. “E a diferença dele é tão pouquinho [violino novo para o anterior]. Faz diferença, né?!”, a mãe disse. “É que nem um sapato quase pequeno”, a professora disse. “Quase. Tipo assim: ‘mãe, tá um pouquinho apertado!’”, a mãe disse e todos riram. “É tipo isso”, a professora disse. “Vai andando e faz um estrago”, a mãe disse. “Nossa, que sonzão! (...) Nossa, eu gostei. Sonzão”, a professora disse sobre o som do novo violino de Luna enquanto afinava. “Eu não gostei! É alto demais!”, a criança disse sobre o som do violino e a mãe riu. “É porque a caixa é maior. Você não é a primeira a estranhar. Ele tem o corpo maior. Nossa, mas um sonzão”, a professora

disse. (...) “*Concerto da corda Mi. 1, 2, pronto, já! (...) Corda Lá. Nossa, seu violino tem um som muito bonito*”, a professora disse (Aula de Luna – 08/11/2019).

Mediante as falas dos professores nas entrevistas e por meio das observações das aulas, foi possível conhecer suas reflexões a respeito da consciência corporal durante a prática instrumental e identificar quais as estratégias foram utilizadas para estimular a percepção, o entendimento e a consciência corporal das crianças em relação aos posicionamentos corporais com o instrumento, aos movimentos inerentes à prática instrumental e à sonoridade produzida pelas crianças.

Conhecer as experiências dos professores a respeito da consciência corporal foi um ponto importante para compreender suas práticas com as crianças em sala de aula e analisar o desenvolvimento da consciência corporal das crianças com o violino. Segundo Cescon (2013), é importante que experiências conscientes de outrem sejam descritas e classificadas a partir de nossas próprias experiências, já que elas fazem parte de um universo subjetivo e único, pertencente às sensações de um indivíduo.

Semelhante a esse pensamento, de acordo com a pedagoga do violino Hoppenot (1991), em algum momento as práticas das crianças com o instrumento musical, fundamentadas na intuição e imitação, devem passar a fazer parte de uma atitude consciente e esse processo depende das instruções dos professores e das experiências anteriores vivenciadas por eles.

Nesse contexto, por meio da coleta, transcrição e análise dos dados, pôde ser observado que o desenvolvimento da consciência corporal das crianças passou por quatro estágios: imitação e aprendizado por intermédio das estratégias utilizadas pelos professores, princípio do domínio com o violino e o arco, reflexões das crianças a respeito do posicionamento e movimentos inerentes à prática instrumental e reflexões das crianças a partir das aulas com os pais.

Mediante o exposto, esse capítulo discorreu sobre as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores durante as aulas individuais e em grupo de violino com as crianças para o desenvolvimento do posicionamento com o violino e o arco e os movimentos corporais básicos concernentes à prática instrumental. As estratégias utilizadas pelos professores identificadas foram: o toque, para auxiliar as crianças no posicionamento do corpo e do instrumento e nos movimentos; o modelo do movimento e o modelo sonoro; a comunicação não-verbal. Ademais, durante a coleta de dados também foram identificadas como estratégias constantes empregadas pelos professores a comunicação verbal e o elogio.

Para que as crianças pudessem desenvolver uma boa prática com o instrumento, os professores participantes da pesquisa insistiam para que elas sempre se posicionassem de

maneira adequada, verificando o posicionamento do corpo e do instrumento das crianças, corrigindo-as quando necessário, mas também elogiando, para incentivá-las. Segundo Kempter (2003), os professores devem aproveitar o estágio inicial do aprendizado do violino, em que os músculos do estudante ainda são fáceis de serem modificados, para fazer as devidas correções, já que uma resposta automática ainda não foi estabelecida. Dessa forma, mediante as instruções dos professores, o estudante poderá compreender e interiorizar as questões referentes à prática violinística.

4. REFLEXÃO DURANTE A PRÁTICA – RESPOSTAS DOS PROFESSORES E DAS CRIANÇAS

No presente capítulo, são apresentados os processos de reflexão manifestados pelos professores e pelas crianças. Estes indícios foram identificados mediante as categorizações dos dados, resultado das observações das aulas individuais e em grupo de violino e das entrevistas com os professores.

Inicialmente, cinco categorizações foram criadas, são elas: 1. Os professores utilizam metáforas/expressões para auxiliar as crianças a compreenderem as posições/posturas; 2. Os professores fazem perguntas às crianças, estimulando o pensamento e o raciocínio, podendo fazer demonstrações ou não; 3. As crianças identificam o que há de errado na postura do professor com o instrumento, podendo ou não mudar sua postura; 4. A postura das crianças com o instrumento interferindo na sonoridade – sonoridade boa ou ruim; 5. O que os professores entendem por “consciência corporal” – entrevistas. Após as categorizações, os dados foram reunidos e reorganizados. Para a composição do texto, apenas alguns trechos foram selecionados.

Por meio das observações e das falas dos professores durante as entrevistas, foi possível entender suas reflexões a respeito da consciência corporal durante a prática instrumental e identificar quais as estratégias eles utilizam para estimular a percepção, o entendimento e a consciência corporal das crianças em relação aos posicionamentos corporais com o instrumento. Além disso, foi possível identificar os indícios de consciência corporal apresentados pelas crianças durante as aulas mediante suas falas e ações, compreendendo os processos de reflexão envolvidos em seus comportamentos.

Uma das perguntas feita aos professores durante a entrevista foi para compreender o que eles consideram importante trabalharem com os estudantes a respeito da consciência corporal, buscando entender como eles trabalham essa temática durante as aulas com as crianças.

Pesquisadora: – O que é importante pra você desenvolver com seus alunos sobre essa questão da consciência corporal? Como você trabalha isso?

Professora: – Olha, trabalho com eles... já que no início é ‘chaleira’ e arco e o Livro 1 foca postura né. (...) Pra que isso seja algo bem natural, colocar o violino, fazer a ‘chaleira’ né, ser algo natural, ser algo... fazer com que seja algo natural, como andar é natural pra eles. (...) Como...? ‘Chaleira’ e arco, dois princípios básicos, né, (...) ‘chaleira’. É por meio de... se for uma criança pequena, eu tento criar uma história, uma fantasia pra ela, uma mágica pra ela. Não tem jeito. O arco né, eu uso, eu uso... cada dedinho tem um nome, pra dar um significado pra eles. (...) Porque é muito di... é muito anatômico, é muito... (...) Mas pra criança de 4, 5 anos (...) eu gosto do, uma preferência, de colocar, montar dedinho por dedinho e dar um nome. E é engraçado que eles ainda lembram [risos]. (...) Então, tem vários métodos e aí cada professor usa o que... Mas como eu faço, eu tenho, realmente, dependendo da idade, se for uma criança, eu vou usando artifícios de histórias, fantasias, criar uma mágica pra elas né,

porque elas não vêm já com... gostando de violino. (...) Então eu tenho que, ainda mais com uma criança de 4, 5 anos, eu tenho que trazer isso pra ela: “uau, que tal a gente fazer isso e tal”. (...) Então, como eu faço pra criar uma consciência corporal com alunos pequenos né, é... é gestos né, gesto com eles, mostro pra eles: “olha como eu faço”. Eu faço muito o jogo do erro da postura, isso ajuda muito né, eles... eu faço e: “não, não é assim”. Figuras né, garçom né (...). “Meeu, é muito legal o garçom, é uma profissão muito bonita, maas a gente né, a gente é violinista, então aqui... rs e tal”. Eu falo: “ó, vai ficar bonito na foto?”, aí eles... (e a professora faz uma careta imitando a reação das crianças à pergunta dela) rs. Eu acho que eles vão mesmo (se ver torto?). “Vai ficar bonito na foto se você ficar assim?”, aí eles ficam: “não”. Rs. Então, porque é autoimagem né.

Pesquisadora: – Cria uma representação né.

Professora: – É, eles ficam: “não, não vai ficar bonito na foto”. (...) Aí as vezes eles querem tocar com o cotovelo pra fora, aí eu invento cada história pra eles: “você vai bater, você é uma galinha? Vai bater asa?”. Eu invento, porque tem que ser algo muito grande pra ele. Uma criança, você não pode falar coisa muito, tem que ser algo muito concreto. (...) Mas eu tenho que criar figuras pra eles pra que eles possam entender. O “garçom” eles entendem muito bem, eles conseguem entender o garçom né. Os “dedos molinhos” (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

Todas as estratégias de ensino e aprendizagem encontradas nas aulas de violino, tanto individuais quanto em grupo, foram também destacadas pelos professores durante as entrevistas, realizadas próximo ao término do período de coleta de dados. Posto isto, é importante destacar que os professores não tiveram acesso aos dados obtidos mediante as observações das aulas, isso quer dizer que as estratégias e ferramentas utilizadas por eles durante as aulas não foram aleatórias, usadas ao acaso, mas estavam totalmente de acordo com seus pensamentos.

4.1 Metáforas

Utilizar uma linguagem que seja acessível às crianças mediante histórias, fantasias e mágicas, como foi citado pela professora, é fundamental para que as crianças possam compreender as solicitações a respeito do posicionamento com o instrumento e dos movimentos envolvidos na técnica instrumental. Nesse contexto, a fala da professora corrobora com uma ferramenta amplamente empregada por ela durante as aulas com as crianças, as metáforas. Para que as crianças pudessem compreender suas solicitações e internalizassem os diferentes posicionamentos com o instrumento, os professores davam nomes às posturas, relacionando-as a elementos do mundo real da criança, ou seja, que elas conhecem e já estão presente no seu imaginário (VERDE e FREIRE, 2018).

A respeito das metáforas, Lakoff e Johnson (2002) discutem que muitas pessoas as enxergam como simples forma de linguagem, como meras palavras, mas em oposição à essa ideia, as metáforas fazem parte do nosso dia-a-dia e estão presentes em nossos pensamentos e ações.

(...) a metáfora não é somente uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras. Argumentaremos que, pelo contrário, os *processos do pensamento* são em grande parte metafóricos. Isso é o que queremos dizer quando afirmamos que o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido. As metáforas como expressões lingüísticas são possíveis precisamente por existirem metáforas no sistema conceptual de cada um de nós (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.5).

Corroborando com essa mesma linha de pensamento, Vereza (2010) discute que as metáforas foram por muito tempo entendidas e utilizadas apenas como figuras de linguagem, descaracterizando seu *locus* central.

(...) a metáfora que é conceituada como figura que tem seu *locus* no pensamento (*a figure of thought*) é aquela que não só surge no contexto da cognição, mas é, em si mesma, responsável por parte importante dessa mesma cognição. Assim, a abordagem da metáfora como figura do pensamento e não de linguagem a retira de sua “insignificância” conceptual: ela não é mais apenas um adorno supérfluo, mas um importante recurso cognitivo usado, não só para se “referir” a algo por meio de outro termo mais indireto, mas, de fato, construir esse algo cognitivamente, a partir da interação com um outro domínio da experiência. Dessa forma, a metáfora não seria apenas “uma maneira de falar”, mas sim de pensar (ou até mesmo de “ver”) o real de uma determinada forma e não de outra (VEREZA, 2010, p.204).

Equivalente ao pensamento da autora, a partir da interação com um outro domínio da experiência da criança, os professores vão desenvolvendo a postura corporal com o instrumento, o uso do tónus necessário para segurar o violino e o arco, os movimentos da criança envolvidos na técnica instrumental, entre outros. Ao utilizar elementos que as crianças de fato conhecem, os professores constroem uma imagem sólida a respeito dessas questões. As metáforas utilizadas foram tão bem escolhidas que, como disse a professora, as crianças “ainda lembram”.

Segundo Vereza (2010), “metáfora” e “expressão” ou “termo” não têm o mesmo sentido, embora isso cause confusão entre as pessoas, sendo muitas vezes utilizadas como algo semelhante. Para a autora, “por trás desses usos cotidianos do conceito de metáfora (...), parece haver uma visão do fenômeno metafórico como o uso de um termo, ou ‘expressão’, que está sendo usado em lugar de outro mais direto, mais objetivo e, portanto, mais real ou verdadeiro” (VEREZA, 2010, p.200). Sendo assim, para evitar qualquer confusão, as metáforas que dão nomes aos diversos posicionamentos com o instrumento – como “dedinhos redondos” e “nuvem” – serão escritas como “metáforas” ou “termos metafóricos”, e as metáforas que estão relacionadas a ação – como “bater asa” e “violino vai voar” – serão escritas como “expressões metafóricas”.

Para apresentação dos termos e expressões metafóricas encontrados na coleta de dados – nas falas dos professores durante as aulas e durante as entrevistas, nas falas dos pais e das crianças durante as aulas na escola e durante a aula das crianças com os pais – duas tabelas foram criadas. A Tabela 2 é referente aos termos e expressões metafóricas relacionadas a um

posicionamento adequado com o instrumento e a Tabela 3 é referente aos termos e expressões metafóricas relacionadas a um posicionamento inadequado com o instrumento.

TABELA 2 – Alguns termos e expressões metafóricas encontradas na coleta de dados	
Posicionamento adequado com instrumento	
Metáfora e expressão metafórica	Relacionado a
Bailarina (usado para meninas) ou Soldado ou Soldadinho (usados para meninos)	Dedo mínimo em posição funcional, ou seja, “curvado”, com a ponta do dedo em cima da madeira do arco – usado com meninas
Balanço	Cotovelo esquerdo em uma posição abaixo do violino
Base do foguete	Mão esquerda servindo como base para mão direita, que está posicionada no arco
Cama ou Caminha	Dorso da mão direita abaixado
Carinha feliz ou Cebolinha (da Turma da Mônica)	Desenho de uma “carinha feliz” feito no polegar direito para que esse dedo seja mantido em posição funcional – com a falange do dedo “curvada” – ao ser posicionado no arco
Dedos redondos ou Dedinhos redondos ou Mão redonda	Posicionamento funcional dos dedos da mão direita no arco
Dedos molinhos ou Molinhos ou Dedos molinhos como um pudim	Dedos da mão direita posicionados no arco sem tensão excessiva, utilizando o tônus muscular necessário para segurar o arco
Deitado ou Deitadinho	Posição do dedo indicador no arco – “deitado” na madeira do arco
Enrolado ou Enroladinho	Posição do dedo polegar no arco – “enrolado”/“curvado”/“redondo”
Irmãos ou Dois irmãos	Posição dos dedos médio e anelar no arco – permanecem próximos ao serem posicionados no talão do arco
Mão de princesa	Dedos da mão esquerda “curvados” e “relaxados”, ou seja, em um posicionamento funcional, em cima das cordas do violino

Mesinha	Dedos da mão esquerda “curvados” ao serem posicionados nas cordas do violino – a falange média do dedo forma um ângulo reto, permanecendo paralelo ao espelho do instrumento
Mesa	Ombro esquerdo em posição funcional – sem elevar ou abaixar demasiadamente – pronto para receber o violino, deixando as cordas paralelas ao chão
Nuvem	Dedos da mão esquerda que não tocam, permanecem “redondos” sobre a corda
Ombro feliz	Ombros em posição funcional – sem posicioná-los para frente (protusão de ombros), fechando a região dos ombros e do peito
Parede ou Soldado	Postura corporal adequada com o instrumento – posicionamento funcional, respeitando as curvaturas naturais do corpo
Pista	Ponto de contato do arco na corda que deve ser tocado, entre o espelho e o cavalete, mas um pouco mais próximo ao espelho
Pista violino ou Pista unicórnio ou Pista arco-íris	Nomes do ponto de contato do arco na corda, entre o espelho e o cavalete, mas um pouco mais próximo ao espelho
Posição de chaleira	Posicionamento com o violino – com a mão esquerda na barriga e a mão direita solta ao lado do corpo
Posição de copinho ou Mão de copinho ou Copinho	Posição com o arco na mão direita para tocar <i>pizzicato</i>
Posição dedos redondos ou Posição dedinhos redondos ou Dedos redondos ou Dedinhos redondos	Posicionamento dos dedos da mão direita no arco
Telhado	Violino acima do braço esquerdo – cotovelo esquerdo em uma posição abaixo do instrumento

Túnel	Espaço formado entre os dedos da mão esquerda e o espelho/cordas do violino
-------	---

Fonte: A autora.

TABELA 3 – Alguns termos e expressões metafóricas encontradas na coleta de dados	
Posicionamento inadequado com o instrumento	
Metáfora e expressão metafórica	Relacionado a
Bater asa	Posicionamento dos cotovelos fora do ângulo adequado – posicionado para fora, com o braço aberto
Calçada	Locais da corda que não devem ser tocados, muito próximo ao cavalete e muito próximo ao espelho
Caracol	Dedo indicador “enrolado” na madeira do arco, apoiando quase todo o dedo na madeira
Esticador ou Lagartixa	Dedo indicador direito “esticado” no ar, fora do arco
Garçom ou <i>Pizzaiolo</i>	Punho esquerdo torto, fora do ângulo reto (posição funcional) formado entre a mão esquerda, punho e braço
Mão da bruxa da Branca de Neve	Dedos da mão esquerda “esticados” e excessivamente tensionados em cima das cordas do violino
Violino de Terror	Mão esquerda apertando o braço do violino
Violino voar para o espaço ou Voar por aí	Violino saindo da região do ombro

Fonte: A autora.

Correlato a estratégia utilizada pelos professores, do uso das metáforas, Susan Kempter (2003), em *Coisas para pensar sobre*, expõe que o uso de uma linguagem simples e concreta deve ser utilizada com as crianças que ainda estão aprendendo questões físicas a respeito da postura com o instrumento, e que o uso de palavras ou termos musicais que as crianças não entendem devem ser evitados. Segundo a pedagoga do violino, a utilização de uma linguagem simples e concreta ajuda a criança a compreender o que seu corpo precisa fazer.

Para trabalhar o posicionamento dos dedos no arco, mantendo-os “redondos”, desenvolvendo o tônus necessário, a professora utiliza diversas metáforas como “dedos redondos”, para que as crianças mantenham os dedos em estado similar ao estado natural, com as falanges “curvadas” e não “esticadas”; “dedos molinhos”, para que não tensionem os dedos excessivamente ao segurar e manejar o arco; “soldadinho” ou “soldado” e “bailarina”, para a posição do dedo mínimo em cima da madeira do arco; “irmãos” para a proximidade entre os dedos médio e anelar no talão do arco; “deitado” para a posição do dedo indicador; e “enrolado”, para o polegar.

Durante uma das aulas de Nícolas, a professora treinou com a criança a posição do dedo mínimo, “curvado”, em cima da madeira do arco. Ao final da aula, enquanto ela explicava para o pai o sobre o posicionamento dos dedos da mão direita no arco, para que ele pudesse se atentar a esse posicionamento da criança durante os estudos em casa, ao falar sobre o dedo mínimo, Nícolas se lembrou do nome da posição desse dedo.

“E uma coisa muito importante, Nícolas, o dedinho [dedo mínimo da mão direita] tem que ficar em pé [com a ponta do dedo em cima da madeira do arco], igual um soldadinho, aqui ó [a professora demonstrou, porque Nícolas estava com o dedo mínimo da mão direita deitado, como deve ser posicionado no arco do violoncelo]. Vamos lá [tocar]? Dedos ‘molinhos’, dedos ‘molinhos’. Tá ‘molinho’? Vamo lá agora”, ela pediu. (...) Enquanto a professora instruía o pai sobre os estudos em casa, explicando o posicionamento de cada dedo da mão direita no arco, ao falar sobre o dedo mínimo, Nícolas disse: “Soldado”, referindo-se ao posicionamento do dedo mínimo da mão direita, em cima da madeira do arco e “curvado” (Aula de Nícolas – 26/09/2019).

Como apontado anteriormente, Fischer (1997) esclarece que o dedo mínimo é responsável por contrabalancear o peso do arco na corda. Sendo assim, é importante que a ponta desse dedo repouse de forma naturalmente “arredondada” sobre a madeira do arco. As metáforas “soldado” e “bailarina” foram utilizadas porque ambas figuras permanecem de pé durante suas tarefas, oferecendo a ideia de que o dedo mínimo também deve permanecer assim, com a ponta do dedo tocando a madeira do arco, com as falanges do dedo curvadas.

Para trabalhar a posição do dedo mínimo da mão direita no arco e aliviar a tensão excessiva que pode haver nesse dedo, a professora costuma pedir para as crianças darem pequenas batidas com a ponta desse dedo na madeira do arco algumas vezes. Segundo Rolland e Mutschler (2000), caso o estudante esteja tensionando algum dedo da mão direita de forma excessiva, esse exercício pode ajudar a dissipar a tensão desnecessária e a voltar o dedo para o posicionamento natural.

A professora pegou o violino de Gabriela e entregou o arco para que ela pudesse colocar os dedos da mão direita. Depois de conferir a postura da mão do arco da

criança, a professora disse: “Uhum! Vamos mexer só o mindinho [direito]. Contar até 10 [olhando para a posição da mão direita no arco]? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Isso! Uhum. Pode mexer ó, ele pode pular, ó. Dá o pulo da bailarina [batendo o dedo mínimo na madeira do arco]. Uhum. (...) “Mas ó, o pé da bailarina ficou ‘esticadão’. Eu quero que ele fique ó, igual o pé de uma bailarina. Isso mesmo. Não deixa ele ‘esticar’, tá? Igual o formato [natural do dedo]”, a professora explicou (Aula de Gabriela – 28/11/2019).

Já para trabalhar a curvatura do polegar ao ser posicionado no arco, a professora fez um desenho ao qual chamou de “carinha feliz” e também de “Cebolinha” – personagem da Turma da Mônica. Esse recurso funcionou como um lembrete para que Nicolás mantivesse o polegar “redondo”, evitando um posicionamento rígido desse dedo e, conseqüentemente, o surgimento de problemas na técnica de arco e na produção sonora.

“Olhando aqui [polegar direito]”, a professora pediu enquanto Nicolás contava, para que ele pudesse manter a atenção voltada ao posicionamento dos dedos no arco. “Muito bom! Eu posso fazer uma carinha feliz [no polegar direito]. Eu só sei fazer carinha feliz. Eu vou fazer uma cabeça, com três cabelinhos. Parece o Cebolinha [personagem da Turma da Mônica]. De novo, dedos ‘molinhos’. Uau! Aqui ó. Urgh, mas alguém tá apertando [toque]. Cadê a ‘base do foguete’?⁴⁰ Você pode contar em inglês? Já! Olhando pro Cebolinha”. Depois que Nicolás terminou de contar, a professora parabenizou e conferiu: “Muito bom! Deixa eu ver se foi ‘molinho’. Óóóó! Muito bom!” (Aula de Nicolás – 03/10/2019).

Para que Nicolás pudesse desenvolver a resistência para segurar o arco, a professora pediu que ele contasse enquanto observava a posição da mão direita no mesmo. Por isso, ela disse para Nicolás: “Olhando pro ‘Cebolinha’”, para que ele voltasse sua atenção para a posição daquele dedo. Depois que as crianças contavam, ela costumava conferir, mediante o toque, se elas estavam apertando o arco com os dedos. Nicolás costumava empregar uma tensão excessiva nos dedos da mão direita ao posicioná-los no arco, a professora, então, pedia que ele aliviasse essa tensão excessiva. Ela costumava dizer a ele, “dedos molinhos”.

Em uma das aulas de Nicolás, ao pedir que ele posicionasse os dedos no arco, ele logo lembrou das orientações anteriores da professora, dizendo: “E bem ‘mole’”. Depois que a criança posicionou os dedos no arco, ao conferir a tensão presente nos dedos de Nicolás, ela percebeu que ele não estava apertando o arco como antes. Para reforçar a ideia do polegar “redondo”, a professora utilizou novamente o desenho da “carinha feliz”.

⁴⁰ O “Foguete” é um exercício utilizado para desenvolver o movimento e fortalecer os dedos da mão direita no arco. Com o arco posicionado, o estudante deve segurá-lo em pé, na vertical, e movê-lo para cima e para baixo, mantendo o arco reto. Ao levantar o arco, os dedos devem “curvar”, “arredondando” as falanges, imitando o movimento que é feito ao tocar na região do talão. Ao abaixar o arco, os dedos devem estender um pouco, de forma natural, imitando o movimento que é feito ao tocar na região da ponta. Na região do meio do arco os dedos permanecem “redondos”, semelhante ao posicionamento da mão em estado natural. Para posicionar a mão direita, a mão esquerda deve ser mantida embaixo do arco, apoiando-o. Por causa do peso do arco, se não há nenhum apoio, o aprendiz pode posicionar mal a mão direita, dificultando e prejudicando o manuseio do arco, por isso, a mão esquerda é mantida debaixo do arco. Nesse contexto, a mão esquerda é chamada de “base do foguete”.

“Você pode fazer os dedos bem ‘redondinhos’ [mão direita]?”, pediu a professora e Nícolas complementou, lembrando-se das observações dela: “e bem ‘mole’”. “E bem ‘mole’”, repetiu a professora. E a professora continuou: “Você pode colocar a ‘base do foguete’? ... Uau! Dedos ‘molinhos’! ... Uau, tá muito ‘molinho’! Você pode contar até dez [olhando pra mão do arco]?”. “Sim”, respondeu Nícolas. Em seguida, a professora desenhou a “carinha feliz” no polegar de Nícolas, isso ajuda a criança a manter o polegar direito “redondo”. “Uau! Dedos estão ‘molinhos’ [mão direita]? Tá ‘molinho’? Muito bem, dedos ‘molinhos’!”, complementou a professora e ele concordou (Aula de Nícolas – 24/10/2019).

O dedo indicador recebe o nome de “deitado”, pois ao girar levemente o antebraço em direção à madeira (pronação), para que o peso do braço seja transferido ao arco, a lateral desse dedo toca a madeira, dando a sensação às crianças de que ele está “deitado”. A respeito do posicionamento desse dedo, Rolland e Mutschler (2000) apontam que ele contata o arco “logo abaixo da junta do meio” (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000, p.81, tradução nossa).⁴¹

Durante algumas aulas de Gabriela, a professora trabalhou o posicionamento desse dedo. No primeiro trecho apresentado, Gabriela estava afastando o dedo indicador excessivamente do dedo médio, podendo causar tensão no posicionamento da mão direita, resultando numa sonoridade suja e áspera. Como já mencionado, o dedo indicador deve ser posicionado levemente afastado do dedo médio, diferente do posicionamento dos outros dedos, em que a distância segue o posicionamento da mão em estado natural (GALAMIAN, 2013). Já no segundo trecho, a criança estava levantando o dedo indicador ligeiramente da madeira do arco. Para estabelecer o posicionamento desse dedo, a professora fez um pontinho com uma caneta na região do dedo que deveria tocar a madeira.

“Uma coisa, eu tô vendo que você quer jogar o indicador [direito] láaa longe dos amigos, não, ele fica perto. Não colado, mas não distante. Combinado? Uhum”, disse a professora (Aula de Gabriela – 26/09/2019).

“Ah, uma coisa, eu não quero que você se desmonte. Esse (...) [indicador], ele fica deitado assim [demonstrou a professora]. Imagina, imagina...”, disse a professora. A professora utilizou uma estratégia para estabelecer a posição do dedo indicador no arco. Ela fez um pontinho com uma caneta no dedo indicador de Gabriela e a criança deveria posicionar aquela parte do dedo na madeira do arco, escondendo o pontinho. “Esconder esse... Tá? Ele não pode ficar voando por aí que nem uma lagartixa. Já viu lagartixa voar? Eu também não. (...) Pronto, já! (...) Ótimo! Esse foi muito bom!”, disse a professora depois que Gabriela tocou a *Varição A* (Aula de Gabriela – 03/10/2019).

Luna também estava com dificuldade em posicionar o dedo indicador no arco. A criança estava posicionando o dedo próximo à base da mão, na falange proximal, “agarrando” o arco com o dedo indicador. Esse posicionamento também pode causar tensão excessiva no dedo e na mão direita, prejudicando o manejo do arco e a sonoridade. Segundo Galamian (2013), “o

⁴¹ No original: (...) just below the middle joint.

dedo indicador (...) toca a madeira do arco na falange do meio, um pouco do lado da unha” (GALAMIAN, 2013, p.46, tradução nossa).⁴²

Para resolver esse problema, a professora utilizou a mesma ferramenta utilizada na aula de Gabriela, do pontinho com a caneta na região do dedo que deve ser apoiada no arco. Durante essa atividade, Luna disse o nome (termo metafórico) de todos os dedos da mão direita, lembrando-se do posicionamento de cada um.

Luna estava apoiando uma parte não convencional do dedo indicador na madeira do arco, por isso, a professora fez uma marquilha com uma caneta no dedo da criança, na região do dedo em que ela deveria apoiá-lo na madeira do arco, mudando o ponto de contato do dedo indicador com o arco. Em seguida, a professora mostrou para a mãe e para a criança a região do dedo marcada, indicando o lugar que deveria ser apoiado na madeira do arco. Antes, ela parecia estar “agarrando” o arco. “Luna, uma coisa muito importante. Eu já tinha observado, mas que agora eu vou ter que dar uma mexida. Ela tá muito legal, a forminha da sua mão, tá muito bonita”, a professora disse. “O que você vai fazer?”, Luna perguntou. “Ah, você tá segurando o arco muito bem, parabéns! Tá ótima a sua mão. Agora, uma questão é que... posso colocar um pontinho? (...) Às vezes ela coloca o dedo demais [na madeira do arco]. E aí, já que ela tá começando... já que ela tem mais resistência... [a professora começou a explicar para a mãe]. (...) Então, o ponto de contato que tem que tá, é essa primeira falange. Às vezes eu vejo que ela segurou... eu deixei, porque ainda ela tava ainda... aprendendo... (...) E aí, eu vou querer, Luna, que você coloque aqui na pontinha do arco”, a professora disse. “Eu sei colocar”, a criança disse. “O deitado. Aqui ó”, a professora disse, mostrando o posicionamento do dedo indicador na madeira do arco. “Não! É... Bailarina [dedo mínimo direito “curvado” na madeira do arco], irmãos [dedos médio e anelar juntos], deitado [dedo indicador “deitado” na madeira do arco] e enrolado [polegar “curvado”]”, Luna disse, indicando os dedos da mão direita no arco. “Muito bem. Então, o deitado, ele tem que tá deitado aqui ó [a professora mostrou], nessa primeira falange”, a professora disse. “Nesse meiosão aqui né?”, a mãe perguntou. “Isso”, a professora concordou. “Na ponta”, a mãe disse. “Isso. Não o dedo inteiro, tá? Já que ela já tá com... vai fazer um ano né [que Luna faz aula de violino?!]”, a professora perguntou. “Aham”, a mãe concordou. “Tá. Já dá pra mexer um pouco mais... (...) atenção a esse [indicador] aqui ó”, a professora disse, mostrando para a mãe. “Tá”, a mãe concordou. “Tá Luna? (...) Luna, olha só... quando você for colocar o deitado, ele não pode deitar demais assim, ‘enrolar’”, a professora mostrou para a criança, enrolando o dedo indicador ao redor da madeira do arco. “Porque ele tá com muito sono”, Luna disse. “Não pode, ele tem... é só um pedacinho do dedo. Luna, olha aqui ó [a professora mostrou para a criança como deveria ser o posicionamento do dedo indicador na madeira do arco, com a segunda falange do dedo apoiado no arco]... e não assim [e mostrou como ela estava fazendo, da maneira como ela não deveria fazer]. E aqui. Tudo bem? Você tá tirando a marquilha?!”, a professora perguntou ao ver que Luna estava tentando tirar a marquilha feita pela professora no dedo indicador dela. “Uhum”, Luna respondeu. “Você decorou a marquilha?”, a professora perguntou. “Uhum”, a criança respondeu. “Você sabe como é pra fazer?”, ela perguntou. “Uhum”, a criança respondeu novamente. “É assim ou é assim?”, a professora perguntou, posicionando o dedo indicador das duas maneiras na madeira do arco, uma “agarrando” a madeira e a outra, apoiando a segunda falange, próximo à articulação do dedo, na madeira. “É assim”, Luna respondeu. “Aqui. Isso. Tá?”, a professora disse, mostrando. (...) “Então ó, ele fica enroladinho também, mas ele fica... o ponto de contato aqui na segunda falange”, a professora disse. “Tá”, a mãe concordou enquanto observava a explicação da professora, que mostrava a região do dedo indicador que deve ser apoiada na madeira do arco. “Tá? E não aqui. Tá? Acho

⁴² No original: The first finger (...) contacts the stick of the bow a little on the nail side of the middle joint.

que dá pra ela já... já tá já resistente, então dá pra ela fazer”, a professora disse (Aula de Luna – 08/11/2019).

Algumas vezes, para que as crianças pudessem entender e interiorizar os aspectos relacionados às diferentes questões envolvidas no aprendizado do violino, os professores pediam que as próprias crianças dessem os nomes (termos metafóricos) às posturas, da mesma forma como a professora havia dado nome a cada um dos dedos da mão direita, relacionando-os com fatos que as crianças conhecem e têm familiaridade.

Isso aconteceu durante uma aula de Júlia, em que a professora sugeriu que ela desse um nome para a “mão redonda”, visto que a criança frequentemente se esquecia de deixar os dedos “arredondados”, apesar de já saber o posicionamento adequado da mão direita no arco. Das crianças participantes da pesquisa, por ser a mais avançada no estudo do violino, Júlia possui um domínio maior com o posicionamento do instrumento e com a técnica instrumental. Porém, isso não quer dizer que a professora não precise mais corrigir sua postura corporal e movimentos. Segundo Kempter (2003), “movimentos fluidos, toque leve [sem tensões excessivas] e equilíbrio natural [do corpo] levam tempo para ensinar o corpo. Minha própria experiência tem mostrado que leva quatro a sete anos” (KEMPTER, 2003, p.9, tradução nossa).⁴³

“Não esquece da mão [direita] ‘redonda’. Você quer dar outro nome da mão ‘redonda’ pra não esquecer?”, perguntou a professora. A associação do nome com a posição da mão (ou de qualquer outro posicionamento) pode auxiliar as crianças a lembrar do posicionamento correto. “Não sei”, respondeu Júlia (Aula de Júlia – 19/09/2019).

Durante uma aula em grupo, um caso bem interessante aconteceu, quando o professor pediu que as crianças dessem um nome aos posicionamentos da mão direita que elas deveriam fazer na música da apresentação final da escola. Para tocar essa música, as crianças tiveram que aprender a tocar *pizzicato* de mão direita, ou seja, “beliscar” as cordas do violino com o dedo indicador da mão direita. Para isso, elas deveriam segurar o arco, fechando os dedos médio, anelar e mínimo da mão direita ao redor dele, posicionar a ponta do polegar na ponta do espelho do violino e o dedo indicador na corda. Depois de realizar o *pizzicato* nas cordas, elas deveriam posicionar os dedos no arco novamente para tocarem com o arco nas cordas. Passar de um posicionamento ao outro não é uma ação simples, exige muita concentração e certo domínio com o posicionamento do arco. Assim sendo, o professor pediu que elas dessem um nome para cada posicionamento.

⁴³ No original: Fluid motions, light touch and natural balance take time to teach. My own experience has been that it takes four to seven years.

“Segurem os arcos, por favor! Dedinhos ‘redondos’. Vejam o desafio agora, hoje o desafio vai ser diferente. Segurem o arco... todos olhando pra minha mão, todos estão vendo? Atenção, hein?! (...) Olha como eu segurei!”, disse o professor segurando o arco com a mão direita fechada, agarrando o talão. “Tá errado”, responderam algumas crianças. “Calma, gente! Aqui ó, segurem assim! Podem segurar. Agora, vamos segurar... Ótimo, Marcella⁴⁴! Isso! Agora nós vamos segurar como se nós fôssemos tocar. 3, 2, 1, segurou! Ótimo! Agora daquele outro jeito, segurou! [E as crianças repetiam os movimentos do professor]. (...) Vamos colocar um apelido para essa maneira de segurar o arco”, disse o professor. “Copinho”, respondeu uma das crianças. “‘Copinho’?”, perguntou o professor. “Parece um copo”, respondeu a criança. “‘Copinho’? O quê que vocês acham?”, perguntou o professor. “Legal!”, respondeu uma das crianças. “Podemos chamar essa maneira de segurar o arco de ‘maneira copinho’? Fica bom?”, perguntou o professor. “Fica!”, respondeu outra criança. Essa maneira de segurar o arco é para tocar *pizzicato*. “E essa aqui, como nós vamos chamar?”, perguntou o professor com a mão direita posicionada no arco. “Dedinhos redondos”, sugeriu uma das crianças. “‘Dedinhos redondos’, eu gostei dessa, ‘dedinhos redondos’ [essa maneira de segurar o arco é para tocar com o arco na corda]. Todos estão com os ‘dedinhos redondos’? ‘Dedinhos redondos’? Vou contar até 3 e nós vamos segurar da ‘maneira copinho’. 1, 2, 3, ‘copinho’! Todos estão segurando ‘copinho’? Isso, mas cuidado com a crina, crianças... não precisa colocar a mão na crina. ‘Dedos redondos’, ‘copinho’, ‘dedos redondos’, ‘copinho’. Ótimo!”, disse o professor. A atividade era passar da posição “copinho” para “dedos redondos”, para que as crianças pudessem treinar a mudança de uma posição à outra. “Agora, a mão que está solta [esquerda], põe no bolso... no bolso imaginário. Isso! ‘Copinho’, ‘dedos redondos’! É a outra mão [o professor disse para uma das crianças]. ‘Copinho’! Flávio⁴⁵, cuidado com a crina, isso! Tá indo bem aí, Ana Luísa⁴⁶? Põe a mão no bolso imaginário, Ana Luísa! ‘Copinho’, ‘dedos redondos’! Muito obrigado! Peguem os violinos, por favor. (...) ‘Dedinhos redondos’ no arco...”, pediu o professor.

(...)

“‘Mão de copinho’. (...) ‘Dedinhos redondos’. ‘Mão de copinho’. Ótimo!”, disse o professor treinando a passagem de “mão de copinho” para “dedinhos redondos” mais uma vez. “Eu vou mostrar pra vocês porque que a gente treinou a ‘mão de copinho’ hoje. (...) Na música (...) a gente toca com *pizzicato*, não é? (...) Então, lembra dos *pizzicatos*? (...) Hoje eu gostaria de treinar com vocês assim ó, segurando a mão como se fosse um ‘copinho’ e *pizzicato* assim ó [segurando o arco], para que a gente não precise soltar o arco. Então eu vou treinar isso com vocês. Segurem os arcos no ‘copinho’ agora. Façam o que eu fizer, está bem? Todos olhando aqui?”, disse o professor. E eles fizeram o exercício de passar da “posição copinho” para “dedinhos redondos”. “Ótimo!”, disse o professor após a atividade. (Aula em grupo – 26/10/2019).

No que diz respeito ao posicionamento do violino, é necessário ressaltar que ele pode mudar de pessoa para pessoa conforme a estrutura física de cada uma. Questões relacionadas ao uso da espaleira podem variar de acordo com o tamanho do pescoço do violinista (GALAMIAN, 2013); o ponto de contato da mandíbula com a queixeira também pode variar de indivíduo para indivíduo (HAVAS, 1961). Do mesmo modo, a maneira como o violinista sustenta o instrumento pode diferir, podendo ser segurado totalmente pelo ombro e pela cabeça ou pela mão esquerda, descansando o violino em cima da clavícula (GALAMIAN, 2013).

⁴⁴ Nome fictício escolhido pela pesquisadora.

⁴⁵ Nome fictício escolhido pela pesquisadora.

⁴⁶ Nome fictício escolhido pela pesquisadora.

Contudo, há algumas regras básicas que devem ser respeitadas para o estabelecimento desse posicionamento. O violino é posicionado em cima da clavícula, equilibrado de forma natural, sem bloqueios ou tensões excessivas nas partes do corpo diretamente envolvidas nesse posicionamento, como a cabeça, o pescoço e os ombros, e nas partes indiretamente envolvidas, como as pernas e os joelhos. Além disso, o instrumento deve permanecer em um ângulo que permita o violinista tocar as cordas das extremidades, cordas mi e sol, com facilidade. Sendo assim, as cordas do instrumento devem permanecer paralelas ao chão. Também é aconselhável que a voluta não fique nem muito para cima nem muito para baixo (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000), mas sim de forma equilibrada, aproximadamente na mesma altura do nariz. Porém, Galamian (2013) alerta que entre a voluta ser posicionada mais baixa ou mais elevada, é preferível que seja posicionada de forma mais elevada, jogando o peso do violino para o pescoço e ombro do violinista, caso contrário, se a voluta estiver mais baixa, esse peso recairá sobre sua mão esquerda e o arco tenderá a escorregar para o espelho.

Os professores estão sempre atentos ao posicionamento das crianças com o violino. Apesar disso, é comum que as crianças esqueçam desse posicionamento, tirando o violino dessa região e, conseqüentemente, o paralelismo das cordas com o chão. Por isso, para estabelecer a postura das crianças com o violino, a professora das aulas individuais também utiliza metáforas, tanto termos como expressões metafóricas.

Antes de começarem a tocar novamente, a professora lembrou a criança: “Ó, não deixa o violino voar por aí!”. “Voar pro espaço”, repete Nicolas tirando o violino do ombro e mexendo com ele pra frente. “Não deixa ele voar pro espaço”, instrui a professora. “Assim”, disse Nicolas tirando o violino do ombro. “É, ele gosta, mas não pode, ele tem que ficar aqui no ombro”, repete a professora (Aula de Nicolas – 31/10/2019).

Uma estratégia utilizada pelos professores para que as crianças criem resistência com o posicionamento do violino no ombro e permaneçam nessa posição sem “entortar” o corpo (saindo da posição funcional) ou o violino, é o exercício da “Chaleira”. Na “posição de chaleira”, as crianças devem colocar o violino no ombro e manter o braço direito solto ao lado do corpo enquanto a mão esquerda toca a barriga. Nesse momento, o violino é segurado apenas pelo ombro e pela cabeça, e caso não esteja bem posicionado, o instrumento pode cair. Enquanto elas estão nessa posição, os professores tocam a música ou um trecho da música ao qual a criança está aprendendo ou contam alguns segundos de forma progressiva.

“Vamos ver se a sua ‘chaleira’ tá... Mas sem levantar o violino, Gabi. O violino tava... Ah, rapidinho, solta [o violino]. Relaxou. Sem apertar. Imagina que o ombro [esquerdo] é a mesa, a mesa não levanta. A mesa tá lá, não mexe com ninguém, não perturba ninguém... Mesma coisa é o ombro, não levanta... Nem nada. Combinado? (...) ‘Chaleira’. Isso. Cuidado pra não levantar demais [o violino], tá? Ele tem que ser

paralelo [ao chão]. Mão aqui. Tá confortável pra você?”, perguntou a professora. “Agora tá”, respondeu Gabriela (Aula de Gabriela – 21/11/2019).

Além de utilizar os termos metafóricos para dar nomes aos posicionamentos com o violino e o arco, a professora também costuma dizer os nomes das partes do corpo. Da mesma forma, essa estratégia parece funcionar com as crianças, que muitas vezes acham os nomes estranhos.

“Aah! Ih, a ‘chaleira’ não tá boa! Xi, vamos voltar pro zero. (...) Relaxada. Mesma coisa, quando colocar, fica na mandíbula. Não fica tirando assim, entendeu? (...) Tem que ficar assim, posição de violinista. (...) Não ó, tem que ficar pronta! Não pode ficar balançando o violino, não é profissional. Profissional não faz isso. (...) Tá? Não pode. Você já tá treinando pra ser uma profissional, então ó. Porque quando você tiver já ano que vem... (...) Já pensou, aquela criança de 4 anos vai ver: ‘Nossa, essa menina toca! Olha como ela segura bem, ela não fica fazendo assim ó [demonstrou a professora]’. Você vai ser o modelo pro ano que vem pros alunos que vão chegar no violino de papelão. Combinado? (...) Vamo lá, na mandíbula?”, perguntou a professora. “Mandíbula é isso?”, perguntou Gabriela. “É, mandíbula é aqui, essa parte aqui, esse osso. Não dói não. Pois é, mas não bate, aí dói”, disse a professora (Aula de Gabriela – 07/11/2019).

“Vamos tocar tudo? Preparado?”, a professora perguntou sobre a música da apresentação final da escola. “Sem botar o queixo pra frente, Felipe. Postura”, disse a mãe. “Você consegue”, incentivou a professora. “Violino não é pra frente, Felipe. Felipe, o violino não é pra frente. Não, Felipe”, observou a mãe. “Vamo lá”, disse a professora. “Ele tem que arrumar aqui ó, no ombro, levanta”, disse a mãe. “Violino no ombro!”, disse a professora. “Isso”, disse a mãe arrumando a postura de Felipe, colocando o violino em cima do ombro dele, de volta ao lugar, para a esquerda. “Violino no ombro!”, repetiu a professora enquanto observava a mãe arrumando a postura de Felipe. “Isso”, disse a mãe novamente. “Mas aí não fica essa parte aqui ó...”, ele observou. “Mostra pra tia Ana... Não, mas não tem que ficar não, Felipe. Ele quer ficar com o queixo na queixeira e não a bochecha...”, disse a mãe. “Ah! A gente tem que colocar a, o...”, a professora tentou encontrar as palavras. A mãe a ajudou: “Ao lado do rosto, Felipe, que vai o...”. “Ó, essa parte aqui ó...”, a professora mostrou para Felipe a parte do rosto que é apoiada na queixeira, na região da mandíbula. “Ó lá a parte do rosto que vai... é aqui ó...”, a mãe também mostrou para a criança. “É a mandíbula”, explicou a professora. “É aqui ó, é aqui ó...”, a mãe continuou apontando. “É um nome meio estranho”, brincou a professora. “É a mandíbula que vai na queixeira”, a mãe repetiu a explicação da professora. “Aqui ó... ó...”, a professora continuou explicando. “Não tinha que ser ‘queixeira’, tinha que ser ‘mandíbuleira’, né?! É, por quê que chama queixeira? Por quê que chama queixeira, se não vai a mandíbula... não vai o queixo né [a mãe se corrigiu]?!”, ela questionou. “Fica bonito pra foto?”, a professora perguntou, colocando o violino para frente, com o queixo apoiado na queixeira. “Não”, a mãe respondeu. “Quase”, ele respondeu. “Quase bonito?! Eu acho horrível. Mas assim ó...”, a professora começou a dizer, posicionando o violino no ombro, para o lado esquerdo, com a mandíbula [do lado esquerdo] apoiada na queixeira. “Assim fica bonito”, disse a mãe. “...fica bonito pra foto”, a professora complementou. “Fofura”, disse Felipe (Aula de Felipe – 07/11/2019).

Mediante o exposto, é muito importante que o professor crie estratégias para que as crianças possam compreender suas explicações, utilizando uma linguagem que seja adequada a elas (KEMPTER, 2003). Nesse contexto, da mesma forma como a professora das aulas individuais, durante a entrevista o professor das aulas em grupo também discursou sobre o uso

das metáforas como estratégia importante para a compreensão e internalização das solicitações dos professores às crianças, ao ser perguntado sobre o que era importante desenvolver com os estudantes em relação à consciência corporal e como ele trabalhava essa questão durante as aulas em grupo.

Professor: – Bem, é possível trabalhar e eu lanço mão disso em muitos momentos utilizando imagens, ideias como por exemplo, ao solicitar que a criança esteja mais ereta, é... que ela imagine que a cabeça dela é como um balão que sobe, ou seja, que ela tenha essa sensação de que algo a eleva e não simplesmente uma questão de instruir para que fique ereta, não mais essas imagens, essas ideias ajudam a criança a ir criando essa consciência corporal e, sobretudo, ir criando meios pra que eles entendam uma correta postura, uma boa relação com o instrumento, percebendo-se e sentindo-se de dentro para fora, que é bastante diferente de nós sugerirmos uma determinada postura, um determinado alinhamento do corpo, é... de fora para dentro, com uma instrução e ir moldando a criança dessa maneira, e de outra forma é fazer com que ela se perceba de dentro para fora, o processo fica mais natural e a gente alcança de uma maneira mais eficiente, objetiva, exitosa, essa ideia de uma postura equilibrada, de uma postura relaxada. Assim (Entrevista, prof. das aulas em grupo – 09/12/2019).

Em conformidade com a fala do professor, em alguns casos, a professora das aulas individuais utiliza a estratégia da parede para que as crianças compreendam e sintam como deve ser a postura do corpo com o instrumento. Para isso, ela pede que as crianças toquem algumas músicas encostadas na parede. Depois que elas passam um tempo tocando assim, a professora pede que elas toquem fora da parede, mas diz: “Imagina a parede”. Os trechos apresentados aqui são das aulas de Júlia, de Bia e de Lucas.

Júlia frequentemente fazia um movimento de rotação com o tronco, girando-o para um lado enquanto os dedos dos pés permaneciam apontados para frente, desalinhando o corpo de sua posição funcional. Essa postura incomodava a mãe, que corrigia a criança durante as aulas. Como o problema não se resolvia apenas mediante as instruções verbais, a professora decidiu colocar Júlia para tocar encostada na parede.

“Você pode ir pra parede, Júlia? Pra parede. A gente vai fazer ‘chaleira’ [encostada] na parede”, disse a professora tentando uma nova estratégia para ajudar a criança com o posicionamento do violino. “Como assim? Virar pra cá?”, Júlia perguntou. “É. ‘Chaleira’. E a sua cabeça tem que... você tem que sentir... a sua cabeça a... parede. Joelho soltinho, um pouquinho. Só um pouquinho. Isso! Você vai fazer assim com ela. A parede vai ser a sua régua. (...) O importante é a cabeça [encostada na parede. Disse a professora para a mãe sobre os estudos em casa]. Relaxa, respira. Isso!”, a professora disse para Júlia. “Fazer esse exercício todo dia uns 10 segundinhos”, disse a mãe. “Vamo lá. Sem se mexer... Eu quero que você sinta a cabeça, o importante é a cabeça. Você sentir a cabeça na parede. Solta um pouquinho o joelho, só um pouquinho. Isso. Ótimo. (...) *Concerto da corda Mi*, na parede. Pronto, já! (...) A parede vai te ajudar numa coisa, Júlia, só arrumar mais sua postura de bailarina. Já que o violino vai te ajudar no balé, né?! Assim você sai preparada pro balé. Mais uma vez. Relaxa um pouquinho, afasta só um pouquinho os pés”, disse a professora. (...) “[*Concerto da corda*] *Lá*, na parede. Tenta sentir a parede. (...) Quê que você sentiu na parede? Foi bom? Hum? Ficou melhor a postura? (...) Tá? Então, eu quero que

... você treine assim, imaginando que tem uma parede. Aqui agora, comigo, vamos voltar pro lugar? Vamos fazer: *Lá, mi, lá*. (...) Imagina que tem a parede aí ó, imagina a parede geladinha, bem gostosa. (...) Pronto, j... A parede [invisível. A professora disse quando a criança entortou o corpo]... Pronto, já! (...) Isso, Júlia. Muito bom. Ótimo, muito bom. E aí Paula, melhorou?”, a professora perguntou para a mãe sobre a postura de Júlia depois de ter feito o exercício na parede. “Sim”, ela respondeu. “Tá? Então, eu quero isso na parede. (...) Pra ajudar a corrigir isso”, disse a professora. (...)

Minueto 2. Lembra da parede? Como você ficou na parede?”, perguntou a professora quando Júlia colocou o violino. O lembrete da professora foi necessário para recordar a criança de endireitar a postura, soltando os joelhos – porque estavam tensionados excessivamente – e encaixando a coluna no lugar (Aula de Júlia – 07/11/2019).

Bia também estava com dificuldade em posicionar o instrumento, mas o problema dela não era o mesmo problema apresentado por Júlia. Enquanto tocava, Bia estava posicionando os ombros curvados para frente e para baixo (protusão de ombros). Por isso, além de pedir que a criança tocasse encostada na parede, a professora explicou a ela sobre a posição dos ombros ao tocar violino, que eles deveriam ficar em posição funcional e não curvados para frente. Para tal, ela colocou os próprios ombros para frente e para baixo e depois em posição funcional, e perguntou para Bia com o que aqueles posicionamentos se pareciam.

“Você pode fazer assim ó, igual eu ó? Violino pra cima. 1... Eu vou dar a introdução. (...) Ótimo! Uau! (...) Isso!”, a professora disse enquanto elas tocavam juntas, cada uma em seu violino. Durante a música, a professora levantou o próprio corpo para lembrar a criança de levantar o próprio violino. Bia não viu de primeira, então, a professora levantou mais ainda. A criança percebeu e levantou o corpo e o violino, pois estava abaixado. “Ok, muito bom. Bia, a gente toca assim? [A professora demonstrou, colocando o violino para baixo]. Ou muito assim? [Ela demonstrou, colocando o violino bem alto]. Ou assim? [Ela demonstrou colocando o violino no ombro, com as cordas paralelas ao chão]”, a professora perguntou. Bia colocou o violino paralelo ao chão. “Aham”, a professora concordou. Em seguida, ela levantou o violino bem alto e a professora a advertiu: “Não, acho que aí não é muito legal não”. “Ó, assim ó, eu consigo ó [tocar com o violino bem alto]”, Bia respondeu. “Você consegue? Eu acho que eu não consigo”, a professora disse. A criança então, tentou tocar com o violino nessa posição, mas pareceu ter dificuldade. No final, ela riu. “Tá? Só atenção a isso”, a professora disse para a mãe. “Melhorar a postura né”, a mãe disse. “Essa parte aqui, do ombro, não deixar... Tá muito legal aqui. Só atenção, às vezes ela [ombros posicionados para frente – protusão de ombros –, curvando as costas]... abrir [a região dos ombros]. Tá? Com o peito aberto [a professora disse para a mãe]. (...) Eu quero que você toque de novo *Canção do vento*. Combinado? E você pode tocar... Imagina aqui ó, essa parte aqui... Qual é o nome dessa parte? Essa. Ombro né? (...) Quando a gente tá assim [protusão de ombros], o quê que a gente parece que a gente fica?”, a professora perguntou. “Tá triste”, Bia respondeu. “Tá triste né? E assim [com os ombros em posição funcional]?”, a professora perguntou. “Tá feliz”, Bia respondeu. “Tá feliz. A gente pode tocar assim [com os ombros em posição funcional]? Com esse... Invés de tocar assim [protusão de ombros]? Porque quando a gente fica com o ombro assim, aí parece que a gente tá triste né. A gente pode tocar assim, com os ombros [em posição funcional]? Combinado, Bia?”, a professora perguntou para a criança. “Sim”, ela respondeu. “Combinado? [A professora perguntou para a mãe]. Tá? Só atenção a esse detalhe. Não é algo que... mas isso pode piorar [a professora disse para a mãe]. (...) Vamo lá. Pé número 1. Posição de descanso. Você tá pronta? Posição número 1, 2, 3, 4, 5. Isso. Vamo lá. Mão aqui? Lembra do ombro, ó? Deixa aí. (...) Pronto, já! (...) De novo. (...) “E o ombro?”, a professora perguntou enquanto Bia tocava. “Percebeu?”, a professora perguntou para a mãe. “Ótimo, ok. E o ombro?”, a professora disse. “Ela continua

com a barriguinha pra frente”, a mãe comentou. “Ó! Tá? É assim que você tem que ficar, tá? [A professora disse para Bia]. Tá? [A professora perguntou para a mãe]. (...) Postura né. Coluna... Evitar uma velhice ruim né”, a professora disse para a mãe rindo. (...) “Eu quero ouvir a *Tia Rhody*. Podemos? Faz mil anos que eu não escuto *Tia Rhody*. Pé número 2. Mas só vale se for com o ‘ombro feliz’. ‘Ombro feliz’... Pronto, já! (...) Ombro!”, a professora disse enquanto Bia tocava para lembrá-la sobre a posição dos ombros. (...) “Muito bom! Adorei! Você tocou todas as notas agora. Agora... Bia, Bia! Você pode tocar agora de novo a *Tia Rhody* com aquela postura de solista?”, a professora perguntou, fazendo a “postura de solista” sem o violino, com muita elegância. “Isso! [A professora parabenizou a criança quando ela se posicionou com o violino para tocar novamente]. (...) Ótimo! Muito bom. Tá?”, a professora disse para Bia.

(...)

“Então vamos tratar isso daqui, só pra ela não ficar... porque às vezes ela quer olhar [pro violino] também, aí ela abaixa. Né?! Então... a parede é um bom... Aí você pode usar esse método de puxar o cabelinho, né?! Pra ela se esticar mesmo, o corpo dela”, a professora disse para a mãe. “Uhum”, a mãe concordou. Mas tá bem legal”, a professora.

(...)

“Eu quero ver um vídeo do *Varição A*, mostrando o ‘ombro feliz’. Pode ser? E não assim ó [a professora demonstrou, colocando os ombros para frente e para baixo, fingindo que estava triste, chorando]... parece que tá chorando. Não. Pode ser? Combinado, Bia?”, a professora disse para Bia. (...) “Então, a ‘chaleira’ e o *Concerto da corda Mi* na parede, pra ela ter uma referência. (...) Aí quando você ver que ela tá... ‘Bia, ó! Lembra da parede?’. ‘Ombro feliz’”, a professora disse. “Aham. E eu sem saber fiz esse do cabelo⁴⁷, né. Aí eu coloquei uma presilhazinha, tipo uma coroaizinha né. (?) [palavra não identificada na gravação da aula] não deixar cair. (...) E aí melhorou na época, só que aí depois...”, a mãe contou (Aula de Bia – 06/12/2019).

Como foi relatado pela mãe de Bia, ela também já havia notado esse posicionamento da criança com o violino durante os estudos em casa. Sendo assim, ela contou para a professora o que costumava fazer para tentar resolver aquele problema.

O problema de Lucas ao se posicionar com o instrumento também era diferente dos problemas apresentados por Júlia e Bia. Lucas frequentemente tocava com os joelhos flexionados demasiadamente, dificultando a postura corporal, o posicionamento do instrumento e os movimentos corporais.

“Imagina que tem uma parede aí ó [atrás dele]!”, disse a professora a Lucas. “Aqui?”, ele perguntou. “Aqui ó, tem uma parede invisível aí. Imagina aí. Uau! Você consegue imaginar né, que tem uma parede aí!”, disse a professora.

(...)

“Pé número 2. Imagina a parede aí... (...) Só o recheio [parte B de *Brilha Brilha Estrelinha*] que eu quero. Dedinhos rapidinhos. 1, 2, pronto, já. (...) Ótimo! Última vez pra terminar. Isso mesmo. Prepara... 1, 2, pronto, já! (...) Ok! Você tá meio assim, caído [para o lado]. Cadê a parede? Não esquece da parede! Mas você foi muito bom aqui [na mão esquerda]. Muito bom! Ótimo!”, a professora lembrou a criança sobre a posição do corpo (Aula de Lucas – 21/11/2019).

Apesar da professora lembrá-lo sobre a postura do corpo mediante a metáfora da parede, a estratégia nem sempre funcionava. Em um desses momentos durante a aula de Lucas, ao

⁴⁷ Estratégia de puxar um punhado de cabelo do topo da cabeça para cima, dando a ideia de que o corpo todo está indo para o lugar ao “alongar” a coluna.

perceber que não havia dado certo, ela empregou a estratégia com ela mesma, como se ela estivesse sentindo a parede, atuando como um espelho para a criança.

Em posição de chaleira, enquanto a professora tocava a *Varição A em Brilha Brilha Estrelinha*, Lucas estava com o corpo torto/curvado, então ela ergueu o próprio corpo algumas vezes para lembrá-lo de erguer o corpo. Quando ela parou de tocar, disse: “Imagina que tem uma parede invisível [atrás dele]. E se encostar na parede. Imaginou? Ah eu tô sentindo minha parede. Tá sentindo a sua parede?”, para que ele pudesse levantar o corpo. Ele respondeu: “Não”. E a professora respondeu: “Não?! Eu tô” (Aula de Lucas – 28/11/2019).

Durante essa aula, Lucas começou a mexer o corpo demasiadamente. Para tocar violino o corpo não pode permanecer de forma estática, pois isso pode gerar tensões excessivas nas diferentes partes do corpo. Nesse sentido, Rolland (2000) ressalta que “qualquer parte do corpo que é mantida em uma posição estática por um período de tempo considerável vai enrijecer e, assim, criar um risco técnico, bem como um desconforto consciente ou subconsciente” (ROLLAND, 2000, p.2, tradução nossa).⁴⁸ Em contrapartida, movimentos corporais exagerados durante a performance devem ser evitados, pois podem atrapalhar o desempenho do violinista (GALAMIAN, 2013).

“Vamo lá! Sem mexer o corpo. Pronto, já! (...) Sem mexer o corpo!”, exclamou a professora enquanto eles tocavam. Quando eles tocavam juntos, Lucas foi mexendo o corpo todo e levando-o para trás, por isso, a professora levantou mais o próprio corpo para lembrá-lo de erguê-lo. “Alguém terminou a música assim?”, ela perguntou. “Hum hum”, ele respondeu. “Hum? Não? Você consegue tocar o pão [parte A de *Brilha Brilha Estrelinha*] sem mexer o corpo? Só o pão. Porque alguém com a perna começou a dobrar assim ó”, demonstrou a professora, dobrando uma das pernas. “Hum hum”, respondeu Lucas. “Eu vi. Podemos? Só o pão. Não, o pão não. Eu preciso da parede, mamãe. Parede, parede, parede. (...) Uhum! (...) Violino no ombro. Uhum! Ótimo! *Concerto da corda Mi*. Eu gostei tanto! Vamo lá! Colado na parede, combinado?”, a professora disse (Aula de Lucas – 28/11/2019).

Ao manter os joelhos demasiadamente flexionados, como consequência, Lucas não sustentava o restante do corpo de forma adequada. Contudo, para tocar violino, é necessário que o peso do corpo seja sustentado sem estar relaxado ou tensionado excessivamente, mas de maneira equilibrada. Como apontado anteriormente, de acordo com Rolland e Mutschler (2000), os joelhos devem ficar relaxados, ou seja, não hiperestendidos. Além disso, os pés devem estar um pouco afastados um do outro, auxiliando na manutenção do equilíbrio corporal.

Mediante o exposto, pontos fundamentais relacionados ao posicionamento do corpo estabelecidos por Kempter (2003), aos quais o professor de violino deve se atentar antes que o estudante comece a tocar, são apresentados.

⁴⁸ No original: Any one part of the body that is held in a static position for a considerable length of time will stiffen and thus create a technical hazard as well as a conscious or subconscious discomfort.

1. Posicionamento dos pés com os calcanhares diretamente sob a articulação das coxas;
2. O tronco do corpo é ereto e a pelve está centrada sobre as pernas, os ombros estão em seu estado natural, para baixo e relaxados, as costas são alongadas e o umbigo está centrado entre os ossos pélvicos;
3. O pescoço é livre de tensões;
4. A mão direita segura o arco com “a melhor” mão de arco que o estudante consegue fazer;
5. A mão esquerda está suave e na elevação correta, curvada, com os dedos separados, o qual dobram facilmente sobre o espelho [do violino] (chamado de “fôrma de oitava” da mão esquerda), e
6. O estudante está calmo e pronto para receber instruções (KEMPTER, 2003, p.8, tradução nossa).⁴⁹

Como apresentado no início deste trabalho, a principal habilidade a ser desenvolvida no Livro 1 do Método Suzuki é a postura com o instrumento. Buscar um posicionamento adequado com o instrumento, que colabora com os movimentos funcionais do corpo ao se tocar violino, livre de tensões excessivas e sem bloqueios, permite ao instrumentista o desenvolvimento de uma boa sonoridade e técnica instrumental. Estabelecer essa base postural com o violino é importante para o desenvolvimento da técnica violinística compreendida nos livros seguintes da metodologia.

Durante uma aula de Lucas, a professora e a mãe conversaram sobre essa questão da postura corporal e do posicionamento com o instrumento e sobre o aprendizado de novas habilidades a cada música nova.

“A prioridade é postura. (...) Eu não quero avançar músicas se ele tá tocando torto, não adianta. O foco do método não é tocar músicas novas. Se o professor ver que a pessoa dá conta, que ele tá se ajustando, que é um processo, ok. (...) Mas assim, a prioridade é a habilidade da postura. Não é... o nível não é medido pela música nova, é pela habilidade que ele consegue. (...) Eu ia adicionar o *Remando suavemente*, mas como teve esse tumulto, então eu vou deixar isso bem sedimentado, a questão da postura. Porque quando vir *Remando suavemente*, quando vir *Canção do vento*, é novas habilidades [*Canção do vento* é a próxima música após *Remando suavemente* no Livro 1 do Método Suzuki e é uma música mais difícil, com saltos grandes entre uma nota e outra, mudanças de corda seguidas, entre outras]. E se isso não tá bem sedimentado, vai quebrar tudo, não vai suportar tocar [e a professora toca um pedaço da música *Canção do vento* – fá, ré, lá, fá mi], uma coisa nova. Se ele não tiver isso daqui é... consciente, dedos ‘redondos’, ele vai se quebrar todinho. Então eu quero fortalecer bem a postura dele pra ele aguentar uma *Canção do vento*. Pra ele retirar o arco da corda, novas habilidades. Então música, quando a gente avança cada música do livro, sempre na música tem uma habilidade nova, tirar o arco da corda como a *Canção do vento*, *staccato*... Coisas novas”, disse a professora. “Mas até essa agora, dessa música que ele fez, já mexe um pouco com a parte da postura assim né. Mas é uma coisa de tá toda hora, como você falou, assim, batalhando pra ir...”, a mãe começou a dizer. “É batalhando, é isso mesmo”, a professora concordou.

⁴⁹ No original: 1. Placement of the feet with the heels directly under the thigh sockets; 2. The trunk of the body is upright and pelvis is centered over the legs, shoulders are down in their normal, relaxed position, the back is elongated and the belly button is centered between the pelvic bones; 3. The neck is free of tensions; 4. The right hand is holding the bow in "the best" bow hold the student can make; 5. The left hand is at the correct height and is soft, with curved, separate fingers which fold easily over the fingerboard (called the "octave frame" of the left hand), and 6. The student is quiet and ready to receive instruction.

“...corrigindo assim, né. Entende? Então é por isso que eu falo assim, perfeito, perfeito pra ir, ele não vai ficar. Porque ele vai crescer e provavelmente vai ter que trocar de violino”, complementou a mãe (Aula de Lucas – 05/12/2019).

À vista disso, Suzuki sugere aos professores e aos pais algumas perguntas que eles deveriam fazer todos os dias sobre a prática das crianças, identificando seu desempenho e desenvolvimento quanto ao posicionamento com o violino e sonoridade produzida. “Os estudantes estão ouvindo o CD em casa todos os dias? A sonoridade melhorou? A afinação está correta? A postura adequada para tocar foi adquirida? O arco está sendo segurado corretamente?” (SUZUKI, 2018, p.30, tradução nossa).⁵⁰ Já para as crianças, para que elas observem seus posicionamentos com o instrumento, identificando se estão se posicionando da maneira correta e se há alguma tensão excessiva, e se atentem à produção sonora, Suzuki sugere que as seguintes perguntas sejam feitas: “Você está praticando com uma bela sonoridade? (...) A voluta do violino está paralela ao chão? Você está evitando tensão em sua mão esquerda? Seus dedos são curvados corretamente quando colocados na corda?” (SUZUKI, 2018, p.32, tradução nossa).⁵¹ Sendo assim, as perguntas podem funcionar como estratégia para a reflexão constante a respeito da prática instrumental.

4.2 Perguntas e Identificação do certo e errado

Para que as crianças compreendessem as solicitações, internalizando as posturas e os movimentos, os professores utilizaram diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, às quais muitas vezes iam se misturando. Uma das estratégias amplamente utilizada foi a das perguntas. Por meio delas, os professores conseguem chamar a atenção das crianças, incentivando-as a um exercício de reflexão sobre seus posicionamentos e suas práticas com o instrumento, embora as crianças nem sempre percebessem ou respondessem as perguntas, ou às vezes respondessem, mas com falas aleatórias. Além disso, as perguntas serviam para que os professores pudessem identificar até onde as crianças estava compreendendo o assunto tratado.

A “identificação do certo e do errado” foi outra estratégia utilizada pelos professores, estimulando a reflexão das crianças sobre cada posicionamento, movimento e exercício. Para que as crianças pudessem perceber como estavam se posicionando, movendo ou tocando, os professores se posicionavam, movimentavam ou tocavam de diferentes maneiras e pediam que as crianças identificassem o que estava certo e o que estava errado, atuando como um espelho.

⁵⁰ No original: Are the students listening the CD at home every day? Has the tone improved? Is the intonation correct? Has the proper playing posture been acquired? Is the bow being held correctly?

⁵¹ No original: Are you practicing with a beautiful sound? (...) Is the scroll of the violin parallel to the floor? Are you avoiding tension in the left hand? Are your fingers curved correctly when placed on the string?

Porém, ambas estratégias apenas eram utilizadas para tratar questões às quais as crianças possuíam certo conhecimento, estabelecendo um processo reflexivo sobre algo que já havia sido trabalhado anteriormente pelos professores durante as aulas.

Abaixo, um trecho da aula de Lucas é apresentado, no qual a professora trabalhou questões posturais mediante o uso de três estratégias diferentes, perguntas, identificação do certo e errado e metáforas.

“Vamos ver se você consegue achar um erro. Vou até me levantar... Vou ver se eu consigo, tô tentando te imitar”, disse a professora. “É de posição?”, perguntou Lucas. “Vamos ver se você é um bom detetive”, ela disse. Primeiro a professora tocou mexendo todo o corpo para trás, assim como ele fazia, e ele disse: “Tá mexendo! Já sei, tá mexendo! Tá mexendo! Já sei, tá mexendo!”. “Mexendo o quê?”, perguntou a professora. “Seu corpo”, Lucas respondeu rindo. “E agora?”, perguntou a professora, tocando parada, mexendo somente o suficiente para tocar. “E agora?”, ela perguntou. “O erro, não sei...”, ele respondeu. “Teve erro?”, ela perguntou. Lucas ficou em dúvida. “O quê que você acha? Teve erro?”, a professora perguntou novamente. “Não”, ele respondeu timidamente. “Muito bem! Você é um bom detetive! Você viu que não teve erro. Por que não teve erro? Eu mexi meu corpo? Podemos tocar agora de novo, sem mexer o corpo? Balançar o esqueleto... não pode. Balançar a barriga pode?”, ela perguntou. “Hum hum”, ele respondeu. Movimentos excessivos podem atrapalhar a performance do instrumentista.

(...)

“Colado na parede, agora sem se mexer. Muita concentração agora”, disse a professora. “O quadril”, apontou a mãe, porque o quadril dele estava girado para o lado e o tronco para o outro. “Me ajuda aí, mamãe. Você tá olhando mais de longe, você me dá um *feedback* aí”, disse a professora arrumando a postura do quadril de Lucas. “De novo”, disse a mãe, porque Lucas já havia entortado o quadril novamente. “Ii, não tá colado. Essa minha cola não tá boa. Tenho que comprar outra cola. Ótimo [disse a professora depois de ter arrumado a postura dele]! Colado! Tá na parede? Eu tô vendo alguém se mexer aqui, não vou dizer quem é. Barriga pra dentro [e ele riu]. Já, prepara! Tá bom?”, a professora olhou para a mãe, procurando identificar o que ela achou da postura de Lucas. “Tá”, respondeu a mãe. “Prepara! 1, 2, pronto, já! (...) Melhor né?! Muito melhor [exclamou a professora batendo palmas]! Você ficou muito concentrado e não mexeu o corpo! Só porque você foi muito bem, eu quero de novo. Mais uma vez! Você consegue se lembrar, guardar o quê que você fez e fazer de novo pra mim? De novo!”, perguntou a professora. “Eu fiquei olhando pro violino”, disse Lucas. “Muito bem! Então...”, disse a professora. “É isso que eu fiz”, ele completou. (...) “Podemos tocar o pão [parte A de *Brilha Brilha Estrelinha*], sem se mexer, mas aqui ó, imaginando uma parede invisível? Quero ver se você consegue, só o pão eu quero”, disse a professora. “Fácil”, respondeu Lucas. “É fácil? Então tá bom, se é fácil, ok. Pé número 2. Pão, hein?! Sem mexer o corpo. (...) Imagina que tem uma parede invisível. Você tá sentindo a sua parede? Ela é gelada ou é quente?”, perguntou a professora. “Mais ou menos”, ele respondeu. Fora da parede, a professora arrumou o tronco e a cabeça de Lucas antes que ele começasse a tocar a primeira parte de *Brilha Brilha Estrelinha*. “Concentra, sem mexer o corpo. 1, 2, pronto, já! (...) Muito bem! Tá? Então o foco: corpo [a mãe riu], pés, yoga, pilates”, brincou a professora com a mãe. “Você tocou muito bem agora, você ficou mesmo que nem um soldado, parabéns!”, parabenizou a professora (Aula de Lucas – 28/11/2019).

“Podemos ir pra parede, tocar o nosso *Concerto da corda Mi*? (...) Tudo colado aí, tá tudo colado? Cabeça tá colada? Aqui ó [mão no tampo]. (...) Lembra de não mexer o corpo, a gente pode mexer o corpo?”, a professora questionou. “Não”, respondeu Lucas. “Não né, corpo parado. A gente só mexe o quê?”, perguntou a professora. “O braço”, respondeu Lucas. “Né? O antebraço, né?! Combinado?”, a professora disse (Aula de Lucas – 05/12/2019).

As estratégias das perguntas e da identificação do certo e errado, serviram como estímulo para que as crianças pudessem exercitar o pensamento crítico. Ao serem questionadas, utilizavam o conhecimento prévio que possuíam sobre as questões relacionadas a posturas, movimentos e sonoridade para responder as questões propostas pelos professores. Freire e Faundez (1985) discutem a respeito desse processo de reflexão dos estudantes, que é mediado pelos professores. Para os autores, há uma dinâmica entre a palavra-ação-reflexão.

PAULO – Estou certo, porém, de que é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. Eu não sei se fica claro o que digo. Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos.

ANTONIO – E necessário, no entanto, precisar a relação pergunta-ação, pergunta-resposta-ação. Acredito que você não pretenda que a relação entre toda pergunta e uma ação deva ser uma relação direta. Há perguntas que são mediadoras, perguntas sobre perguntas, às quais se deve responder. O importante é que esta pergunta sobre a pergunta, ou estas perguntas sobre as perguntas, e sobre as respostas, esta cadeia de perguntas e respostas, enfim, esteja amplamente vinculada à realidade, ou seja, que não se rompa a cadeia. Porque estamos acostumados ao fato de que essa cadeia de perguntas e respostas, que no fundo não é senão o conhecimento, rompe-se, interrompe-se, não alcança a realidade. O que exigimos é que, havendo perguntas mediadoras, elas sejam sempre uma ponte entre a pergunta primeira e a realidade concreta (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.26).

Corroborando com as ideias de Freire e Faundez (1985), Souza (2010) classifica os questionamentos feitos pelos estudantes para os professores, bem como os questionamentos e perguntas feitas pelos professores aos estudantes. Porém, no contexto desta pesquisa, apenas o exercício de perguntas realizadas pelos professores às crianças foi analisado, pois as crianças participantes da pesquisa ainda estavam nos estágios iniciais do aprendizado do violino, ou seja, ainda estavam tendo contato com as questões primárias ligadas ao instrumento e à técnica instrumental, começando a desenvolver os pensamentos e reflexões sobre suas práticas ao longo das aulas de violino.

Segundo Souza (2010), as perguntas e questionamento são muito importantes na orientação do raciocínio dos estudantes. A autora classifica as perguntas realizadas pelo professor aos estudantes em três tipos: perguntas esclarecedoras, perguntas estimuladoras, perguntas orientadoras. As perguntas da primeira ordem são destinadas a identificar o entendimento do estudante por parte do material apresentado, oferecendo um *feedback* ao

professor. As da segunda ordem são destinadas a estimular o pensamento criativo dos estudantes, auxiliando-os no processo de descobertas e conclusões. As da terceira ordem são destinadas a auxiliar os estudantes a estabelecer compreensões e relações entre o assunto tratado e a direção a ser seguida para a resolução do problema.

Exposto isso, entende-se que até o momento o processo de ensino e aprendizagem do violino aconteceu em três estágios: apresentação das questões posturais dos professores às crianças – estratégias utilizadas pelos professores que foram apresentadas em *Estratégias para o desenvolvimento do posicionamento das crianças com o violino e o arco*; início do domínio da técnica instrumental por parte das crianças; professores estimulando as crianças a um processo de reflexão sobre suas práticas.

Sobre o processo de reflexão que deve ser exercitado durante as aulas de violino, Havas (1961) ressalta que “perguntas e discussões devem ser incentivadas, não apenas para que o estudante possa trabalhar *com* o professor, mas também para dar a ele a chance de pensar as coisas por si mesmo” (HAVAS, 1961, p.57, tradução nossa).⁵² Exposto isso, incentivar as crianças a refletirem sobre suas práticas, mesmo de forma lúdica – no caso das crianças – é benéfico para o desenvolvimento técnico instrumental delas. Desta maneira, elas começam a refletir também durante seus estudos em casa, momento do qual o professor não participa.

Havas (1961), Kempster (2003) e Galamian (2013) discutem sobre o processo mental que deve haver na prática do instrumento, otimizando o aprendizado e o desempenho do instrumentista. Kempster ressalta que “uma vez que o controle articulado dos músculos e a facilidade dos movimentos são partes integrais para tocar bem, uma forte ligação entre cérebro e corpo deve ser estabelecida, o qual acredito começar com uma boa postura” (KEMPTER, 2003, p.8, tradução nossa).⁵³

De acordo com Galamian (2013), essa relação entre mente e músculo, ao qual o pedagogo nomeia de “correlação”, é responsável pelo desenvolvimento e domínio da técnica instrumental.

A base sobre a qual a construção da técnica repousa (...) reside na correta relação da mente com os músculos, no funcionamento suave, rápido e preciso da sequência em que o comando mental elicia a resposta muscular desejada. A partir daqui essa relação mental-física será referida como *correlação*. É o aprimoramento dessa correlação que fornece a chave para o domínio e o controle técnico e não, como aparentemente é comumente acreditado e ensinado, o treinamento e a construção dos músculos. O que conta não é a força dos músculos, mas sua capacidade de resposta ao comando mental.

⁵² No original: Questions and discussions are to be encouraged, not only so that the pupil can work *with* the teacher but also to give him a chance to think things out for himself.

⁵³ No original: Since articulate control of muscles and ease of movements are integral parts of playing well, a strong link between brain and body must be established, which I believe begins with good posture.

Quanto melhor a correlação, maior a facilidade, precisão e confiabilidade da técnica (GALAMIAN, 2013, p.5-6, tradução nossa).⁵⁴

Corroborando com essas ideias, Havas (1961) ressalta que “essa abordagem mental combinada a aspectos físicos (...) remove o perigo da prática puramente mecânica do estudante” (HAVAS, 1961, p.61, tradução nossa).⁵⁵ Tendo em vista essa relação mental e física para o progresso da técnica violinística, são apresentados momentos das aulas das crianças em que os professores utilizaram as ferramentas das perguntas e da identificação do certo e errado, estimulando o pensamento crítico das crianças sobre suas práticas.

As perguntas muitas vezes eram feitas antes que as crianças começassem a tocar, para que elas pudessem estabelecer o hábito de fazer as mesmas observações que os professores sobre as questões posturais antes de começarem a tocar.

“Pé número 2. Você tá pronta [para tocar]?”, a professora perguntou. “Tô”, Bia concordou. “Você pode deixar os joelhos soltinhos? Pé número 2. Seu pé tá no lugar certo? (...) Dedos ‘molinhos’. *Concerto da corda Mi*”, a professora perguntou, antes que Bia começasse a tocar (Aula de Bia – 25/10/2019).

Mediantes as observações, constatou-se que as perguntas que os professores mais faziam às crianças eram: “O violino está no ombro?” e “Os dedos estão ‘redondos’?”. Além disso, a professora das aulas individuais também perguntava com frequência: “Seu mindinho está ‘redondo’?”, “Seu polegar está ‘redondo’?”, “Seus dedos estão ‘molinhos’?”, “Seus joelhos estão soltinhos?”. Essas perguntas geralmente eram realizadas durante toda a aula, para que as crianças pudessem observar questões relacionadas aos seus posicionamentos. As crianças nem sempre respondiam as perguntas dos professores, ou respondiam, de forma aleatória. Outras vezes, elas não respondiam, mas observavam seus posicionamentos.

No início das aulas, os primeiros exercícios normalmente eram dedicados às questões posturais. Com eles, os professores trabalhavam a agilidade e fortalecimento dos dedos da mão direita no arco ou o posicionamento e a resistência com o violino, como a “posição de chaleira”. Durante esses exercícios, os professores permaneciam atentos aos posicionamentos das crianças. Caso houvesse a necessidade de alguma mudança na postura, ela poderia ser realizada com a ajuda dos professores ou pelas próprias crianças.

⁵⁴ No original: The foundation upon which the building of technique rests (...) lies in the correct relationship of the mind to the muscles, the smooth, quick and accurate functioning of the sequence in which the mental command elicits the desired muscular response. From here on this mental-physical relationship will be referred to as *correlation*. It is the improvement of this correlation which provides the key to technical mastery and technical control and not, as apparently is commonly believed and taught, the training and building of the muscles. What counts is not strength of the muscles, but their responsiveness to the mental directive. The better the correlation, the greater the facility, accuracy, and reliability of the technique.

⁵⁵ No original: This mental approach combined with the physical aspects (...) will remove the danger of the pupil’s purely mechanical practice.

Como descrito no capítulo anterior, *Estratégias para o desenvolvimento do posicionamento das crianças com o violino e o arco*, os professores de violino faziam uma atividade para que as crianças pudessem desenvolver agilidade e resistência no posicionamento do arco. A atividade consistia em posicionar os dedos da mão direita no mesmo em poucos segundos, e esse tempo ia diminuindo gradualmente.

Nas aulas em grupo, o professor pedia que as crianças colocassem o arco no chão e, em 10 segundos, elas deveriam pegá-lo e posicionar os dedos da mão direita no mesmo. A contagem ia diminuindo cada vez mais, até que as crianças pudessem posicionar os dedos rapidamente no arco. Durante essa atividade, cada vez que a contagem terminava, o professor perguntava às crianças se seus dedos estavam “redondos”. Além disso, ele e os outros professores da escola, que ficavam dispostos pela sala de aula, observavam o posicionamento das crianças, auxiliando-as caso necessário.

No início da aula o professor perguntou às crianças se os dedos da mão direita deveriam ficar “redondos” ou “esticados” no arco: “‘Redondinhos’ ou ‘esticados’?”. “‘Redondinhos’”, responderam as crianças. “Tem certeza? Não é ‘esticado’?”, e o professor esticou os dedos no arco ao perguntar. “‘Não!’”, elas disseram. Quando as crianças colocaram os dedos em seus arcos, o professor perguntou sobre o posicionamento: “‘Todos os dedos estão ‘redondos’? Vou ligar a minha antena, porque minha antena vai detectar dedinhos que não estão ‘redondos’”, o professor usa a brincadeira da antena e passa observando a posição de cada criança. Ao identificar algum posicionamento que não está correto, ele ou outro professor pára, observando a posição da criança, e a auxilia ou a própria criança arruma a posição. (...) Ah, agora sim! [o professor disse para uma das crianças depois que ela arrumou a posição por meio das instruções dadas por ele]. (...) Muito bem! Os dedos estão todos ‘redondos!’”, disse o professor. Em seguida, o professor pediu que as crianças colocassem o arco no chão, em frente a elas, e disse: “‘Nós temos 10 segundos para segurar no arco. 10 é muito ou é pouco?’”. “‘É muito’”, responderam algumas crianças. “‘É muito? Tempo suficiente?’”, perguntou o professor. “‘É pouco’”, responderam outras. “‘Pouco tempo? Vamos tentar? (...) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Todos conseguiram segurar o arco?’”, perguntou o professor. “‘Sim!’”, responderam as crianças. “‘Com dedos ‘redondos’?’”, continuou o professor, mas as crianças não responderam, algumas observaram o posicionamento dos próprios dedos. “‘Foi fácil ou foi difícil?’”, perguntou o professor. “‘Fácil’”, responderam algumas crianças. “‘Ok, então agora nós vamos ter 8 segundos para segurar o arco. O arco vai para o chão sem nenhum barulhinho. (...) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Os dedos estão ‘redondos’? Bom! [Disse o professor sobre o posicionamento de uma das crianças]. (...) É assim que segura num arco?’”, o professor perguntou a uma das crianças. Depois que ela arrumou o posicionamento da mão no arco, o professor disse: “‘Ah, agora sim, ficou bem melhor! Tá bom! Tá muito fácil ainda não é? Então agora eu vou contar só até 5. (...) 1, 2, 3, 4, 5’”. “‘Ajuda!’”, pediu uma menininha. “‘Ajudo’”, respondeu o professor. “‘Ainda está muito fácil? Sim? Então essa vai ser a última vez, só até 3. (...) 1, 2, 3. Todos conseguiram?’”, perguntou o professor. “‘Sim!’”, responderam algumas crianças. “‘Aai, que fácil! Essa foi demais, hein?! Acho que vocês estão fazendo isso 30 vezes todos os dias em casa. Estão?’”, brincou o professor. “‘Siim’”, respondeu uma das crianças. “‘Siiim! Isso aí! Ótimo! Arco na base [‘base do foguete’, mão direita posicionada no arco e arco apoiado na base da mão esquerda], estátua!’”, o professor disse. Os professores então, observaram os posicionamentos das crianças, da mão direita no arco, auxiliando caso precisasse (Aula em grupo – 05/10/2019).

Já nas aulas individuais, ao invés de colocar o arco no chão, a professora o segurava no ar, assim, a criança deveria pegá-lo da mão dela para posicionar os dedos. Como exposto anteriormente, Nicolás costumava empregar uma tensão excessiva na mão direita ao posicioná-la no arco, por isso a professora sempre perguntava a ele se seus dedos estavam “molinhos”. Em sua última aula que fora observada, a criança surpreendeu quando a professora fez essa pergunta durante a atividade.

“1, 2, 3, 4”, a professora contou enquanto Nicolás posicionava os dedos da mão direita no arco. Em seguida, a professora conferiu o posicionamento dos dedos da mão direita da criança. “4. Uaaa! (...) Seus dedos estão ‘redondos’?”, a professora perguntou. “Siiim!”, respondeu Nicolás. “Estão ‘molinhos’?”, continuou a professora. “Tão”, respondeu a criança. “Tem certeza?”, indagou a professora. “Você não sabe quanto que eles tão, eles tão até saindo, de tão ‘molinhos’ que eles tão, ó”, respondeu Nicolás. A professora riu e conferiu: “É verdaade! Muito bem!”, disse a professora (Aula de Nicolás – 05/12/2019).

Nas aulas de Luna e Gabriela, a professora também alertou as crianças sobre o uso do tônus necessário dos dedos e da mão ao segurar o arco. Além disso, durante a aula de Gabriela, a professora também alertou a criança sobre os posicionamentos dos dedos, utilizando as perguntas como uma das estratégias.

“A gente pode apertar esse dedo?”, a professora perguntou, levantando o dedo indicador da mão direita de Luna. “Hum hum”, ela respondeu (Aula de Luna – 22/11/2019).

Ao posicionar a mão direita no arco, apoiando-o na base da mão esquerda em pé, na vertical, a professora perguntou a Gabriela: “Seu polegar [direito] tá ‘redondo’?”. “Tá”, ela responde. “Seu mindinho [direito] também?”. “Tá”, respondeu Gabriela. “E seu indicador?”, continuou a professora. “Tá”, ela respondeu novamente ao observar o posicionamento dos dedos. “Tá apertando aqui? (...) Mas não precisa ‘enrolar’ [o indicador] que nem um caracol. Isso! Só colocar [o indicador na madeira do arco]... Dedos ‘redondos’”, a professora disse (Aula de Gabriela – 03/10/2019).

Para trabalhar o posicionamento do dedo mínimo com Nicolás, a professora também utilizou a estratégia das perguntas. A criança estava com dificuldade em manter esse dedo – que tem como função contrabalancear o peso do arco na corda – no posicionamento correto, “curvado”, em cima da madeira. Algumas vezes, Nicolás deixava o dedo “esticado” em cima da madeira, e outras, deixava o dedo do lado de fora do talão, assim como os dedos médio e anelar ficam, da mesma forma que os violoncelistas fazem.

“Dedos ‘molinhos’. Você pode deixar esse dedo mindinho em pé?”, a professora perguntou sobre o dedo mínimo da mão direita, porque Nicolás estava com o deitado do lado de fora do talão. “Posso sim”, ele respondeu. “Obrigada!”, ela disse. “Não vai cair”, disse Nicolás. “Não cai”, a professora repetiu. “Arco não é com manteiga”, Nicolás brincou. “Não. Violino no ombro, mindinho em pé. Vixe, o mindinho caiu”, disse a professora. Depois de arrumar, eles voltam a tocar o dueto. (...) “O mindinho... o mindinho pode ficar assim [dedo mínimo para baixo da madeira, quase deitado]? Ou ele fica assim [dedo mínimo em pé, em cima da madeira]? Em pé ou ele fica assim

deitado? Em pé, né?! Igual um soldadinho. Pode ser? Ele pode ficar em pé? Você pode deixar ele em pé? ‘Redondinho?’”, perguntou a professora e Nicolás não respondeu, mas levantou a mão e curvou o dedo mínimo, mostrando que era “redondo”. “Ótimo! Você pode o seu polegar... o seu polegar tá ‘mole’ ou ele tá...?” perguntou a professora. “Tá”, respondeu Nicolás. “Agora ele tá ‘mole’”, disse a professora após conferir o polegar de Nicolás por meio do toque. “Corda lá, hein?! E mindinho em pé! Isso!”, disse a professora. Depois de tocarem duas vezes, a professora disse: “Ótimo! Cadê o mindinho? Agora sim! Segunda vez. Terceira (...) Pronto, ãããã! Calma aí, o mindinho! (...) Ótimo! Última vez. (...) Mindinho! ãããã! O mindinho, o mindinho, o mindinho! Um, dois, pronto, já! (...) Muito bom! Violino debaixo do braço. Ótimo!”, a professora disse.

(...)

Durante as instruções da professora ao pai sobre os estudos em casa, ela perguntou para a criança: “Nicolás, o dedinho é assim [deitado, para baixo da madeira do arco] ou é assim [em pé, em cima da madeira do arco]? O quê que você acha?” perguntou a professora, mostrando os dois jeitos do dedo mínimo. Ele tentou colocar o próprio dedinho no arco que a professora estava segurando e ela perguntou: “É em pé...?” e ele respondeu: “Em pé!” (Aula de Nicolás – 24/10/2019).

A professora se posicionou para tocar o violino e perguntou a Nicolás: “Você consegue fazer duas vezes [Variação A duas vezes direto]? (...) Com dedos bem ‘redondinhos’? (...) Esse mindinho, ele pode ficar assim [deitado como o dedo mínimo dos cellistas]?”. Nicolás não disse nada, apenas enrolou o próprio dedo mínimo, deixando-o bem “curvado”. “Ou ele fica assim [em pé, em cima da madeira do arco]?”, ela insistiu. “Assim [em pé]”, ele respondeu. “Ou ele fica assim [deitado]?”, ela perguntou, mostrando a outra opção. “Assim [em pé]”, ele respondeu. “Assim?”, ela perguntou novamente colocando o dedo mínimo em pé, em cima da madeira do arco. “É”, ele respondeu. “É? Tá certo o meu mindinho? Ele tá certo, Nicolás?”, a professora continua perguntando. “Sim”, ele respondeu. “Ah, e agora? Fecha o olho”. Ao pedir que ele fechasse o olho, ela enrolou o dedo mínimo e o colocou atrás da madeira, como se estivesse escondido: “Já!”. “Errado”, respondeu Nicolás. “Como é que é meu mindinho, você pode arrumar pra mim?”. Ele pegou o dedo dela e colocou em cima da madeira do arco, em pé e “redondo”. “Ponto”, respondeu ele. Depois ela pediu que ele fechasse os olhos novamente e posicionou o dedo mínimo deitado outra vez, como os cellistas fazem: “Fecha o olho. Já!”. Nicolás arrumou de novo, colocando o dedo mínimo da professora em cima da madeira do arco, em pé e “redondo”. Por fim, ela perguntou: “Podemos tocar com o mindinho assim? Pode ser? Duas vezes assim ó. Olha pra cá, Nicolás”. Depois da demonstração da professora, Nicolás disse: “Sempe tá ‘molinho’, só quando precisa folça, aí eu fico”. E a professora disse: “Mas geralmente não, a gente não precisa de força não, é importante tá ‘molinho’, ‘redondo’”. “Só no judô que eu faço [força]”, ele respondeu. “Judô, é, no judô precisa de força. Aqui, olhando aqui. Uau! Assim, estátua! Lembra do mindinho em pé? Mindinho em pé. Duas vezes, Nicolás. Ó, eu. (...) Com mindinho em pé, ele pode ficar em pé?”, ela perguntou. “Ele tá em pé”, ele respondeu. “Tá? Ah, agora ele tá. Duas vezes. (...) Muito bom! Ótimo!”, ela parabenizou a criança. (...) “Podemos tocar o nosso dueto? (...) Agora a gente vai tocar o nosso dueto, você vai tocar só na corda mi, combinado? (...) E ó, dedos ‘redondinhos’. Eu quero ver ó, em pé. Combinado? O violino tá no ombro? Ah, agora sim! Você pode ficar assim? O mindinho, ele pode ficar em pé?”, ela perguntou. “Tá em pé”, ele respondeu. “Ele tá em pé?”, ela perguntou. (...) “Muito bom! Uau!! Violino debaixo do braço. Palmas! Gente, eu adorei demais! Palmas! Uau! Você tocou muito bem! Ótimo!”, parabenizou a professora depois que ele tocou o dueto com ela (Aula de Nicolás – 07/11/2019).

Juntamente com as perguntas, a professora utilizou a estratégia da identificação do certo e errado. Apesar de também terem sido utilizadas separadamente durante as aulas, essas duas estratégias foram amplamente empregadas de forma combinada, como se uma complementasse

a outra. Ao pedirem que as crianças observassem e corrigissem o posicionamento deles, os professores costumavam mesclar as duas estratégias.

Enquanto tocavam o *Concerto da corda Lá*, o professor pediu que todos parassem de tocar e disse: “Nós estamos no palco do Teatro Municipal de São Paulo e aí nós vamos tocar o *Concerto da corda Lá*. Nós vamos tocar assim [com o violino baixo]? E assim [com o violino na cabeça]? E assim [com o violino em frente ao corpo]?”, perguntou o professor, posicionando o violino de diferentes formas e em lugares distintos. E todas as vezes as crianças responderam “Não!”. “E assim?”, perguntou o professor posicionando o violino em cima do ombro, de forma correta. “Siim!”, responderam as crianças. “Ah, bom! Então, postura! Volutas para mim [volutas do violino para cima, apontadas para o professor]. Palco do Teatro Municipal de São Paulo! Dedinhos ‘redondos!’”, disse o professor (Aula em grupo – 19/10/2019).

Depois de treinarem a música da apresentação final, *Se você estiver aqui*, o professor perguntou às crianças: “Crianças, vocês acham que a postura de vocês ficou nota 10 ou nota 5 na hora da música?”, perguntou o professor. “10”, responderam algumas crianças. “5”, responderam outras. “10? Jura? Olha, eu acho que foi nota 8. Vamos colocar o violino na posição? 1, 2, 3, 4, 5. Volutas para mim. Ok! Assim está ótimo! Porque vocês precisam colocar o violino como se vocês estivessem fazendo um solo com Filarmônica de Viena. Violino debaixo do braço, olhos fechados. Eu vou fazer algo errado e vocês precisam descobrir o que está errado, tá bom? Mas só pode abrir o olho quando eu falar. (...) Podem abrir o olho!”. O professor posicionou o violino de diversas formas. Na primeira vez o violino não estava em cima do ombro, mas sim mais para baixo e um pouco na frente do corpo. “O violino tá... o violino fica mais pra cima”, disseram as crianças, e o professor elevou o violino. “Não! Pra cima... do ombro! ‘Chaleira!’”, disseram as crianças. “Tá bom?”, perguntou o professor colocando de outra forma que não a correta. “Não! ‘Chaleira!’”, algumas responderam. “Ok! Olhos fechados. (...) Olhos abertos”, pediu o professor depois de se posicionar. “Tá muito em cima!”, disse uma das crianças. “Mais baixo”, disse outra criança sugerindo uma nova posição. “Abaixa”, disse outra criança. E o professor abaixou o próprio corpo. “Não! O violino”, disseram as crianças. “Eu não estou entendendo! Para onde vai?”, brincou o professor. “A ponta do violino pra baixo”, disse uma das crianças e o professor abaixou a voluta mais que o necessário. “Reto! O violino reto no ombro”, disse uma criança. “É, reto”, concordou outra. E o professor colocou o violino em cima do ombro, mas com a lateral instrumento em cima do ombro e não parte do fundo. “Não! Do outro jeito! Deitado”, responderam algumas crianças. “Tá bom, última hein?! Olhos fechados. (...) Olha nos olhos”, o professor disse. “Certo”, disseram as crianças depois de observarem a nova postura do professor. “Ficou bom?”, ele perguntou. “Sim”, respondeu uma das crianças. “Ótimo! Muito bem! Essa postura, tá bom? Tocando...”, disse o professor sobre a postura com o violino ao tocar (Aula em grupo – 23/11/2019).

O professor das aulas em grupo utilizou as estratégias das perguntas e da identificação do certo e errado, porque algumas crianças estavam com dificuldade em posicionar o violino. Como foi apontado, a maneira como o violino é posicionado pode variar, dependendo da estrutura corporal do violinista. Apesar disso, ele deve permanecer na região da clavícula e não à frente do corpo, como muitas crianças costumavam fazer.

Nícolas também estava com dificuldade em deixar o violino no lugar correto, colocando o instrumento para baixo, na frente do corpo, continuamente. No decorrer de várias aulas, a professora utilizou a estratégia das perguntas, da identificação do certo e errado e das metáforas para alertá-lo sobre esse posicionamento. Posicionar o violino muito para baixo, com a voluta

para frente do corpo, pode prejudicar a prática do violinista, interferindo na movimentação do arco e causando tensão excessiva no braço esquerdo, especialmente ao tocar nas posições mais altas do instrumento (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000). Além disso, se o violino não estiver bem posicionado, pode cair, assim como quase aconteceu durante uma das aulas de Nicolás. A professora, então, aproveitou o ocorrido para reforçar o posicionamento do instrumento.

“Nicolás, o violino fica onde?”, perguntou a professora. “No queixo”, respondeu Nicolás. “No queixo ou no ombro? No queixo também, né. Mas quem segura o violino é o...?”, perguntou a professora. “O violinista”, respondeu Nicolás. Ela continuou: “O violinista. Qual parte do violinista, a cabeça, o pé ou o ombro? O quê que você acha? Essa parte? [Perguntou a professora referindo-se ao ombro]. Qual o nome dessa parte?”, ela perguntou. “Ombro”, Nicolás respondeu. “Ombro. Quem segura o violino é o ombro. Combinado?”, a professora explicou (Aula de Nicolás – 24/10/2019).

“Eu tô vendo o seu violino querer voar. Isso! Deixa ele aí. Mais uma vez, prepara. O violino tá no ombro?”, perguntou a professora. “Aham”, a criança respondeu. “Tem certeza? Eu acho que não tá não. Eu acho que ele quer voar. Ai, agora sim!”, disse a professora chamando a atenção de Nicolás para que ele pudesse perceber sua postura com o violino. (...) “Violino no ombro, não deixa ele voar. Quando eu bater palma, essa mão [esquerda] vai pra barriga”, instruiu a professora antes de começarem a atividade de posicionar a mão na barriga, em “posição de chaleira”, ou no braço do instrumento, com o comando das palmas da professora. Enquanto Nicolás realizava a atividade, o instrumento quase caiu, pois não estava bem posicionado. “Óóó!”, expressou a professora. “Quaaase [caiu]!”, disse Nicolás. “Quaaaase! Ú! Passou raspando (...) O quê que aconteceu? Por que o violino caiu?”, indagou a professora. Nicolás deu algumas sugestões e disse que achava que podia ser por causa do ar condicionado. “Por que o violino caiu?”, a professora perguntou novamente. “Eu acho que é por causa disso, do ar condicionado”, Nicolás disse. “Ele caiu por causa do ar condicionado? Ou porque ele não tava bem no ombro?!”, insistiu a professora. “Ele tá no ombro mágico”, disse Nicolás. “Será que ele não tá... Por que o violino caiu?”, continua insistindo a professora. “Não seeei”, respondeu Nicolás. “Não sabe?! Vamos testar de novo. Deixa o violino no ombro. Violino no ombro. (...) Só colocar ele no ombro, sem apertar”, disse a professora. (...) “Olha, não caiu! Muito bem! Isso porque o violino tá bem no ombro”, a professora parabenizou ao final da atividade (Aula de Nicolás – 31/10/2019).

“Podemos tocar essa parte? E ó, violino no ombro. Nicolás, o violino pode ficar assim?”, a professora perguntou, colocando o violino em seu próprio corpo, mas fora do ombro, na frente do corpo e quase caído. “Não”, ele respondeu. “Ou ele fica assim?” perguntou novamente a professora, mas desta vez com o violino no ombro. Ao invés de responder, Nicolás colocou o violino no próprio ombro, com as cordas paralelas ao chão. “Ah, muito bem!”, parabenizou a professora pela postura da criança. “Agora a gente vai tocar aquela parte (...) Dedos ‘redondinhos’”, disse a professora. “Agora ó, mas só vale se os dedos estiverem bem ‘redondinhos’. Combinado?” (Aula de Nicolás – 07/11/2019).

Assim como Nicolás, Felipe também estava com dificuldade em manter o violino no posicionamento correto. Enquanto tocava, a criança ia abaixando o violino, curvando a cabeça, o pescoço e os ombros. No trecho apresentado, a professora utilizou diversas estratégias para auxiliar Felipe com esse posicionamento, as perguntas, a identificação do certo e errado, as metáforas e o toque, além das instruções verbais e do reforço positivo, mediante os elogios.

“Vamo lá, eu vou pegar o meu violino. (...) Ótimo. Aqui... Uau! Que bonito [a professora disse sobre a postura corporal de Felipe com o instrumento]. 1, 2, pronto, já! (...) Levanta o violino [disse a professora enquanto tocavam, porque ele foi abaixando o violino]. (...) Felipe, a gente pode tocar assim?”, perguntou a professora demonstrando, tocando com o violino bem para baixo. “A gente pode tocar assim? Olha pra mim?”, ela perguntou, demonstrando novamente. “Hum hum”, ele respondeu. “Ou a gente toca assim? [Perguntou a professora colocando o violino para cima]. Pode ser assim? Só vale se for assim. Combinado? Foi muito bom, mas a gente tem que tocar com o violino assim, com o violino assim [violino reto, com a voluta na altura do nariz] e não assim [com o violino para baixo]. Porque assim [com o violino reto, com a voluta na altura do nariz] é postura de solista”, instruiu a professora. (...) “Joelhos soltinhos. Uau! Que postura bonita, Felipe! Tem que ficar assim até o final da música. Ótimo! Uau! 1, 2, pronto, já! (...) Violino em pé... Ótimo! [Disse a professora enquanto tocavam, porque Felipe foi abaixando o violino]. (...) Violino em pé [ela disse novamente]! (...) Violino em pé [a professora pediu algumas vezes e ele levantava o violino, mas logo abaixava]. (...) Muito bom, ótimo! Pés juntos. Muito bom, Felipe. Só uma coisa, não pode tocar assim não”, disse a professora demonstrando, colocando o violino para baixo (Aula de Felipe – 24/10/2019).

Enquanto eles ensaiavam a música da apresentação final, a professora levantou o próprio violino bem alto para lembrar Felipe de levantar o violino, porque ele foi abaixando. Ao perceber que não ia funcionar, a professora sorriu, parou de tocar e arrumou a postura dele, segurando pela base da cabeça. “Uma coisa Felipe, a gente pode ficar assim?”, a professora perguntou, demonstrando como Felipe estava fazendo. Ele logo começou a rir. “Não!””, ela mesma respondeu. “Postura”, a mãe disse. “Ó, violino no ombro! Não pode deixar ele fugir, ele é fujão”, a professora disse (Aula de Felipe – 28/11/2019).

“*Varição A, Brilha Brilha Estrelinha*. Deixa eu arrumar a mão [direita] aqui. Bem molinha a mão. Vamo lá? 1, 2, pronto, já! (...) Ok, Felipe. Adorei sua música, foi muito boa. Agora uma coisa, você tá com... 8 e meio de nota. Violino debaixo do braço. Primeiro violinista. (...) O primeiro. O segundo. (...) Terceiro”, a professora disse, fazendo três demonstrações diferentes para que Felipe pudesse escolher qual das três era melhor: 1. Virando a cabeça para o lado do violino e abaixando o instrumento; 2. Virando a cabeça de forma exagerada; 3. Com o violino no ombro, com a voluta na altura do nariz e sem virar a cabeça excessivamente para o lado esquerdo, mas apenas apoiando a cabeça no instrumento. “E aí?”, perguntou a professora depois das demonstrações. Felipe respondeu: “O terceiro”. E ela perguntou: “O terceiro?! Por que?”. “Porque o terceiro não fez, ele não fez...”, Felipe respondeu, colocando o violino para baixo. “O quê que ele não fez? Ah, ele... Aaah! Ele não se entortou né? Podemos tocar assim, igual...?”, a professora começou a perguntar. “E também não ficou assim”, demonstrou Felipe, entortando o corpo. “Também não ficou assim né?! Podemos tocar, então, que nem o terceiro violinista? Pode ser?”, ela perguntou. Felipe concordou. “Que nem o terceiro violinista. A gente pode apertar o violino?”, a professora perguntou. “Hum hum”, respondeu Felipe. “Não né?! Então, que nem o terceiro violinista hein?! Uhum. 1, 2, pronto, já! (...) Não cai! Não deixa cair [a professora alertou Felipe enquanto ele tocava, pois a criança começou a inclinar para a esquerda]. (...) E aí, o quê que você achou? Eu achei que ficou mais bonito você tocando assim”, a professora disse (Aula de Felipe – 07/11/2019).

Ao contrário de Nicolás e Felipe, Gabriela estava posicionando o violino muito para cima, com a voluta apontando para o alto de forma exagerada. Essa posição também pode prejudicar a prática do violinista, forçando o braço direito (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000) e também o braço esquerdo, já que exige um esforço muscular maior e desnecessário.

“Só atenção, Gabi”, disse a professora levantando o violino lá para o alto. “Tá indo pro céu”, disse Gabriela ao compreender o que a professora disse, porque ela estava com o violino muito elevado enquanto estava com ele posicionado no ombro esquerdo. “Tá indo pro céu. Não, ainda não. Terra, terra”, brincou a professora. “Vamo lá? 1, 2, 3, 4, 5. Dedos ‘redondos’ [mão direita]. Pousou [o arco] na corda mi. Não deixa o violino ir pro céu [estava muito elevado]. Isso”, disse a professora (Aula de Gabriela – 21/11/2019).

As perguntas e a identificação do certo e errado demonstraram ser estratégias de grande valia para auxiliar as crianças em seus posicionamentos e movimentos, estimulando o raciocínio e o pensamento crítico. Corroborando com essas práticas, Freire (FREIRE e FAUNDEZ, 1985), dialogando com Faundez, ressalta crer “que o educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande pergunta-dor de si mesmo” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.27). Sendo assim, mediante essas duas estratégias, das perguntas e da identificação do certo e errado, as crianças podem desenvolver a capacidade de elaborar suas próprias perguntas durante suas práticas, tentando solucionar os problemas aparentes, desenvolvendo também certa autonomia.

4.3 Posicionamento adequado, boa sonoridade

Tendo em vista as questões posturais envolvidas no processo de tocar violino, que promovem a base para o desenvolvimento e domínio da técnica instrumental do violinista iniciante, é importante apontar outra questão fundamental envolvida nesse processo, a sonoridade. Por meio dela, quase sempre é possível perceber se há algum posicionamento incorreto e/ou algum bloqueio ou tensão excessiva na postura do corpo e nos movimentos do violinista. A relação entre posicionamento com o instrumento e sonoridade foram comentadas por ambos professores durante as entrevistas.

Professor: – (...) Nós estamos falando de consciência corporal, postura etc. Para nós, isso está muito vinculado ao que é relaxamento né, assim, a esse bem estar. Um outro elemento que nos faz perceber se estamos tendo êxito nisso, sucesso nisso, e que é o que a gente precisa ir estimulando na criança, é perceber como está o corpo dela através do som. Então, isso é algo para o professor, mas que a gente deve ir conversando e mostrando para a criança e para os pais como o som se modifica ou recebe interferências quando a mão está tensionada ou quando a postura da mão não está adequada por (um equívoco?) [palavra não identificada na gravação da entrevista] ou por uma falta de consciência corporal e as crianças percebem muito claramente isso e os pais também vão aprendendo e começam a detectar isso de uma maneira muito clara também, quando o som está vindo de um movimento tensionado e quando o som está vindo de um movimento com uma predisposição de relaxamento do corpo. Então isso é algo muito importante também (Entrevista, prof. das aulas em grupo – 09/12/2019).

Professora: – E reflete no som, a gente percebe né, é do som às vezes. Às vezes é o som dele e ele tá relaxado, aí eu tô entendendo que é o som dele tá se criando aos pouquinhos ou não, ele tá realmente apertando, aquele som realmente não é um som

saudável né, ele tá fazendo esforço demais ou é o peso do braço e tudo (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

A respeito dessa relação entre postura com o instrumento e produção sonora, Kempter (2003) comenta sobre uma pesquisa realizada por Sosniak (1990 apud KEMPTER, 2003), no qual vinte pianistas foram entrevistados com o intuito de investigar quais fatores contribuíram para o sucesso profissional deles. Por meio das entrevistas, Sosniak concluiu que os pianistas levaram em média dezessete anos para chegar ao nível de concertistas, sendo aproximadamente 23% desse tempo, ou seja, quatro anos destinados a aprender questões ligadas ao corpo. Como citado anteriormente, mediante a experiência da pedagoga, ela considera que em alguns casos esse tempo pode chegar a sete anos, representando 42% do tempo. Ao citar a pesquisa, Kempter (2003) conclui que “a qualidade do som produzido depende amplamente da habilidade corporal em produzi-lo, o que é, pelo menos, tão importante quanto desejar tocar bem” (KEMPTER, 2003, p.9, tradução nossa).⁵⁶ Nesse seguimento, alguns exemplos das aulas individuais das crianças concernentes ao posicionamento com o instrumento e a produção sonora são apresentados.

Como Nícolas havia um hábito comum de apertar o arco com a mão direita, a professora sempre lembrava a criança de não fazer isso. Deste modo, vários momentos nesse sentido foram registrados, inclusive quando a postura da mão direita no arco e o tônus muscular refletiam na produção sonora. Quando Nícolas tocava com um som bonito, a professora elogiava, reforçando a prática de não apertar o arco.

“Vamos lá. Preparado pra tocar? A gente vai tocar 5 vezes, uma vez eu, outra vez você. Aí você tem que fazer um som... tem que segurar a mão bem redondinha, não pode apertar”, disse a professora a Nícolas. “É?”, ele perguntou. “É, não pode”, a professora respondeu. “Quando ó (...) folça [força]”, Nícolas disse. “Não, não pode apertar, urgh. Não, não pode”, a professora reforçou (Aula de Nícolas – 26/09/2019).

Em uma das aulas, a professora lembrou Nícolas de não apertar o arco. Em seguida, ao tocar, a liberação da tensão da mão direita refletiu na sonoridade produzida. Nessa mesma aula, durante as instruções acerca dos estudos em casa, a professora comentou com o pai da criança sobre a melhoria da sonoridade produzida por Nícolas, relacionando-a com o posicionamento correto dos dedos no arco, “redondos” de forma natural, ou seja, em seu posicionamento funcional, e com o uso do tônus necessário para segurar o arco, sem tensão excessiva.

“Dedo ‘molinho’, urgh!”, fez a professora mostrando que Nícolas estava apertando. (...) Ao tocarem a corda lá (uma vez a professora e uma vez Nícolas), o som da criança foi bonito, por isso a professora disse: “Uau! Que bonito!”.

⁵⁶ No original: (...) the quality of sound produced depends largely upon the body’s ability to produce it, which is at least as important as the desire to play well.

(...)

“Então, chaleira, arco. É... atenção ao mindinho”, a professora orienta o pai sobre o que ele deve prestar atenção nos estudos em casa. “Quero que ele pegue ainda bem o modelo (...) Ele tá indo bem! Hoje foi um som muito melhor que ele conseguiu tirar. Então, quanto mais relaxado aqui [mão direita], sem apertar, mais ‘redondo’ possível, vai ser ótimo! Tá bom?”, e falou sobre os dedos na mão do arco (Aula de Nícolas – 24/10/2019).

Nícolas nem sempre parecia perceber se estava apertando ou não a mão direita ao segurar o arco. Apesar disso, ele se lembrava das observações da professora, de que ele deveria manter os “dedos molinhos”, repetindo suas falas. Contudo, a professora continuava insistindo em suas orientações e o resultado de sua insistência era verificado a cada aula, sobretudo na sonoridade produzida por Nícolas.

“‘Molinho’, alguém tá apertando... Dedos ‘molinhos’. Terceira vez”, pediu a professora verificando se a mão de Nícolas estava sem tensão excessiva. Na terceira vez que ele tocou sem a ajuda da professora (a não ser a mão dela que tocava o cotovelo direito dele), o som saiu espremido, por isso ela disse: “Ótimo! Os dedos estavam ‘molinhos?’”. “Sim”, respondeu ele. “Sim? (...) Pé número 2. (...) Dedos ‘molinhos’, sem apertar, tá bom Nícolas? Isso”, disse a professora. (...) “Bem levinho, bem levinho, sem folça, só quando precisa”, disse Nícolas. “Muito bom! (...) Beem ‘molinho’, sem apertar, Nícolas. Sem apertar, bem ‘redondinho’. Muito bom! Uau, que bonito!”, disse a professora enquanto arrumava a mão direita de Nícolas. “Quarta vez. (...) Ótimo! Quinta vez. (...) Dedos ‘redondinhos’ e ‘molinhos’. Mais uma vez, olhando aqui”, pediu a professora (Aula de Nícolas – 07/11/2019).

A sonoridade de Nícolas parecia melhor nessa aula, menos espremida, por isso a professora sugeriu que ele fizesse a *Varição A* duas vezes seguidas, depois três vezes seguidas e, por fim, quatro vezes seguidas. Primeiro a professora guiava o arco, depois ele guiava. “Uaaau! Look your finger”, ela disse a Nícolas antes de pedir que ele tocasse cinco vezes seguidas a *Varição A*.

(...)

Depois que eles tocaram o dueto, a professora parabenizou a criança: “Uaaau! Beautiful! Congratulations, Nícolas! [Algumas vezes eles falavam em inglês durante a aula]” (Aula de Nícolas – 21/11/2019).

“Podemos tocar a lá um pouquinho [com a ajuda da professora]? (...) Faz tempo que eu não ouço a corda lá”, pediu a professora. Antes, Nícolas estava tocando a corda mi. O foco pode ser o mesmo nas duas cordas, no caso, tocar segurando o arco com os dedos “redondos”, mas ao mudar de corda, a criança tem um novo desafio (ao mudar para a corda lá, o cotovelo direito deve ser levemente elevado por causa do ângulo da corda). Sendo assim, a criança não se incomoda em repetir o exercício, pois parece estar fazendo outra atividade – estratégia de repetição. Nícolas começou a tocar sozinho a *Varição A* na corda lá solta e o observando, a professora disse: “Eu gostei muito, mas os dedos estão ‘redondos?’”, Nícolas parou e observou o posicionamento dos dedos e com a ajuda da professora, arrumou o posicionamento da mão direita. “Corda lá”, disse a professora para que ele pudesse se preparar. “É a minha pefelida, que sai um som bem bonito!”, disse Nícolas. “É a sua corda preferida? Corda lá? Que legaal!”, respondeu a professora. (...) “Uau! Seu som tá muito bonito! Parabéns!”, parabenizou a professora depois que Nícolas tocou (Aula de Nícolas – 28/11/2019).

Corroborando com essas práticas, os pedagogos do violino Rolland e Mutschler (2000) e Galamian (2013) destacam que um dos pontos essenciais para uma boa produção sonora está ligada a ação flexível do corpo, especialmente do braço, da mão e dos dedos. Rolland e

Mutschler (2000) ainda destacam a necessidade de o violinista manter os joelhos, os ombros e o pescoço sem rigidez, pois essa tensão excessiva pode espalhar para o restante do corpo, prejudicando os movimentos e, conseqüentemente, a técnica e a produção sonora.

Além das questões relacionadas a postura, uma boa sonoridade também é desenvolvida a partir da escuta de boas referências sonoras. No caso das crianças que crescem em um ambiente Suzuki, a referência sonora durante as aulas vem dos professores, e em casa essa referência dos pais, nos momentos de estudo diário, e também dos CDs pertencente aos livros. Como foi ressaltado por Suzuki (2008), “um ambiente superior terá maior efeito na criação de habilidades superiores” (SUZUKI, 2008, p.23). Nesse sentido, a sonoridade produzida pela professora durante as aulas ajudava as crianças a tocarem ou a buscarem uma sonoridade bonita.

“Podemos tocar com esse som assim?”, perguntou a professora demonstrando o som que ela gostaria que Felipe tocasse, sem apertar o arco [com a mão direita] e, conseqüentemente, a corda, evitando um som espremido. Depois da demonstração da professora, Felipe tocou com um som bem mais bonito, sem ficar espremido (Aula de Felipe – 19/09/2019).

Segundo Suzuki (2018), o aperfeiçoamento musical vem da escuta. Para ele,

música é uma arte aural. O domínio da sensibilidade e da técnica depende dos ouvidos. Princípios pedagógicos também deveriam vir da percepção auditiva. Crianças que são criadas ouvindo excelente música, desenvolvem um alto nível de sensibilidade e expressão musical. Quando chegam a praticar uma peça, estudantes que praticam o que conhecem e assimilaram bem, são os que mais progredem (SUZUKI, 2018, p.36, tradução nossa).⁵⁷

Todavia, é necessário que os estudantes aprendam a ouvir de forma consciente. A respeito desse assunto, as pedagogas do violino Hoppenot (1991) e Havas (1961) comentam sobre a importância de os estudantes saberem ouvir mediante uma prática consciente. Hoppenot (1991) ressalta que “escutar” não significa “ouvir”, muito menos “entender”.

Escutar supõe uma afetividade auditiva, que é ao mesmo tempo passiva e ativa: ouvimos e reagimos. Entender é ir ainda mais longe; é uma inteligência auditiva ativa, um entendimento que significa comunhão, conhecimento e criação. Quando um músico começa a cultivar o domínio do ouvido, tem pouquíssimas cartas a seu favor para melhorar sua sonoridade. Se quer evoluir deve passar pela aprendizagem da escuta, a mais construtiva atividade que poderá se entregar (HOPPENOT, 1991, p.92, tradução nossa).⁵⁸

⁵⁷ No original: Music is an aural art. Mastery of both sensitivity and technique relies on the ears. Pedagogical principles, too, should come from an aural perception. Children who are raised listening to the finest music develop a high level of musical sensitivity and expression. When it comes to practicing a piece, students who practice what they have fully absorbed and know well, will progress the most.

⁵⁸ No original: Escuchar supone una afectividad auditiva que es la vez pasiva y activa: oímos y reaccionamos. Entender es ir aún más lejos; es una inteligencia auditiva, un entendimiento que significa comunión, conocimiento y creación. Cuando un músico comienza a cultivar el dominio del oído tiene poquíssimas cartas a su favor para mejorar su sonoridad. Si quiere evolucionar debe pasar por el aprendizaje de la escucha, la más constructiva actividad a la que podrá entregarse.

Corroborando com essas ideias, Havas (1961) discorre que os resultados da prática instrumental devem ser avaliados pela produção sonora. Isso ajuda no desenvolvimento consciente de uma boa produção sonora, além de auxiliar no constante progresso da capacidade de análise. E conforme apresentado por Hoppenot (1991), é graças ao ouvido que é possível identificar se há uma boa organização corporal, se a posição da cabeça deve ser modificada, ou se alguma mudança na técnica instrumental deve ser realizada para a melhoria da produção sonora.

Rolland e Mutschler (2000) enfatizam que o estudante deve ser constantemente lembrado que uma boa produção sonora é fruto de uma escuta cuidadosa e de movimentos corretos. Para tal, como apontado anteriormente, Suzuki (2018) sugere que os professores e os pais frequentemente façam perguntas a eles mesmos sobre o desenvolvimento das crianças na prática instrumental, para que possam sempre se atentar a aspetos relacionados a postura do corpo, posicionamento com o instrumento e sonoridade. Ademais, que eles façam perguntas às crianças referentes a essas mesmas questões, para que elas também comecem a observá-las.

Em conformidade com essas questões tratadas pelos pedagogos do violino, os professores constantemente chamavam a atenção das crianças para as sonoridades produzidas, utilizando estratégias de elogio – enfatizando a sonoridade que as crianças tinham acabado de produzir, encorajando-as a continuar tocando com a melhor sonoridade possível –, e de perguntas – estimulando o pensamento crítico das crianças sobre a sonoridade realizada, relacionando-a especialmente às questões corporais.

“1, 2, 3, 4, [5. E colocaram o violino]. Dedinhos ‘redondos’ [mão direita]... Arco na corda mi, sem fazer nenhum barulhinho. Seus dedos estão ‘redondos’ aí na corda mi? Fiquem preparados, escutem [o professor tocou a *Variação A* uma vez antes das crianças]. Pronto, já! (...) Poxa, muito bom! (...) Pronto, já! (...) Pronto, já! (...) Qual que foi a melhor de todas?”, o professor perguntou. “A terceira”, responderam algumas crianças. “Eu também achei! Atenção! (...) Pronto, já! (...) Qual foi a melhor, a primeira, a segunda, a terceira ou a quarta?”, perguntou o professor. “A terceira”, “a quarta”, responderam algumas crianças. “A terceira ainda, não foi Ana Luísa? Então vamos caprichar! Arco na corda mi. (...) Pronto, já! (...) Ixi, agora ficou foi difícil, hein! Essa foi muito boa!”, e eles seguiram tocando a *Variação A* nas cordas mi e lá do violino (Aula em grupo – 26/10/2019).

“*Remando suavemente*. (...) Ótimo [disse a professora depois de ajudar Bia a arrumar a postura]. *Remando suavemente*. Pronto, já... (...) Ótimo. Muito bom. *Canção do vento*. Uau! Preparada? (...) Adorei o seu som, tava muito bonito. Né?!”, disse a professora (Aula de Bia – 25/10/2019).

“*Remando suavemente*. Pronto, já! (...) Que bonito seu *Remando suavemente!*”, a professora disse depois que Luna tocou (Aula de Luna – 01/11/2019).

Para uma produção sonora bela, com diferentes dinâmicas e cores sonoras, o violinista também deve estar atento a fatores ligados à técnica de arco, que interferem diretamente nessa produção sonora, são elas: peso, velocidade e ponto de contato do arco com a corda (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000). Esses fatores, que são relativos à técnica de arco, são resultantes de um bom posicionamento com o instrumento. Por exemplo, todos eles exigem que o violinista esteja com a mão e os dedos bem posicionados no arco, sem tensão excessiva e sem bloqueios. Além disso, para tocar com o arco paralelo ao cavalete, permanecendo em um ponto de contato fixo, o violinista deve movimentar o braço e o antebraço da maneira correta. A respeito disso, Rolland e Mutschler (2000) destacam que uma boa movimentação do arco advém de bons movimentos corporais, livres de rigidez e bloqueios.

Lucas estava com dificuldade em manter o arco em um ponto de contato fixo ao tocar na região do meio do arco, e para tentar solucionar o problema, a professora pediu que a mãe reforçasse o toque no cotovelo direito da criança durante os estudos em casa, evitando que Lucas movesse o braço todo para o lado. A professora também procurou chamar a atenção da criança para a movimentação do antebraço, ao invés de movimentar o braço todo, já que nessa região do meio o antebraço é o maior responsável pela movimentação do arco (ROLLAND e MUTSCHLER, 2000).

“Mas por quê que ele tá tocando tanto fora da pista [deslizando o arco pela corda, sem mantê-lo em um único ponto de contato]?”, perguntou a mãe. “É por causa do braço também”, respondeu a professora. “O braço mexendo ainda?”, perguntou a mãe. “Um pouco. Então olha só, aqui tá, ó. Aí você segura aqui [no cotovelo direito]”, a professora disse para a mãe durante as instruções dos estudos em casa. “O foco... é... o foco que eu quero é isso daqui. Tá? Essa postura aqui. Depois eu vou mexer aqui, tá bom? Mas melhorou, o som, tá bem legal!”, disse a professora. A sonoridade de Lucas havia melhorado das aulas anteriores para esta (Aula de Lucas – 03/10/19).

Durante uma das aulas de Lucas, a professora destacou a importância de segurar o arco de uma maneira consistente, para que os dedos possam ter controle sobre o mesmo e para que uma boa sonoridade seja produzida.

Depois que Lucas terminou de tocar a *Varição A de Brilha Brilha Estrelinha*, a professora perguntou: “Ótimo. Muito bom, mas Lucas, a gente toca assim? (...) Olha pra minha mão, minha mão direita, aqui ó, olha pra cá” e a professora tocou, mostrando como ele estava fazendo. O som produzido pela professora foi muito leve, chamado de flautado, que é quando o arco toca a corda superficialmente. “Não”, respondeu Lucas. “Ou a gente toca...”, perguntou a professora, arrumando a mão do arco e o ponto de contato, tocando com um som consistente. “Assim”, respondeu Lucas. “Podemos tocar assim? Que é muito mais bonita a mão ‘redonda’? Pode ser? E não assim [com a mão mal posicionada no arco]. Fica legal não. Pé número 2. Imagina a parede. Uau!”, a professora orientou (Aula de Lucas – 21/11/2019).

Uma das propostas de Havas (1961) é que o professor faça demonstrações para que o estudante possa fazer diferenciações entre o certo e errado, clarificando as questões tratadas. O professor primeiramente deve tocar demonstrando a forma incorreta, ressaltando o que isso pode gerar na produção sonora. Em seguida, da forma correta, enfatizando o que isso pode gerar na qualidade da produção sonora.

Esse processo de aprendizado do violino deve ser algo prazeroso para a criança, pois estimula seu constante desenvolvimento de forma positiva. Por esse motivo, de acordo com Suzuki (2018), “os pais e os professores devem estimular a motivação da criança, assim ela irá praticar com prazer e boa vontade” (SUZUKI, 2018, p.4, tradução nossa).⁵⁹

Diante disso, durante a entrevista, a professora das aulas individuais comentou sobre a alegria que as crianças sentem ao conseguirem tocar bem ou apresentarem um bom posicionamento com o instrumento. Gostar do violino e gostar de estudar são fatores importantes para o aprendizado e desenvolvimento do estudante. Esses fatores fazem parte de um processo, cabendo ao professor, os pais e o ambiente estimularem isso na criança. Como a professora comentou, o professor deve ser como um mágico para elas, um encantador. E cada conquista e estímulo positivo que chega até a criança pode ajudá-la a tocar com alegria, sendo fundamental para motivá-la em todo o processo do aprendizado do instrumento.

Professora: – Depois, mais tarde, que algumas vem, como uma veio, falou pra mim: “Tia, eu gosto do violino”. Mas isso foi um processo né, que não é agora, não é... tem criança que ah, já vem com paixão, mas (...) criança é uma construção né, do gostar, do... tudo. Mas ela gosta de estar aqui, então isso é ótimo. E é o ambiente que vai alimentar essa... né, esse sentimento que eles criaram. (...) Quando eles conseguem tocar alguma coisa, tocam bem e gostam do que faz... Eu acho muito legal, quando uma aluna veio: “Ai tia, eu gosto de tocar a *Canção de Maio!*” (...). E eu acho isso maravilhoso, quando eles falam quando eles gostam de tocar. (...) Ela pode não falar, mas elas expressam que gostam, pelo corpo, pelo sorriso. (...) Eu vejo isso né, eles expressam, pelo gesto, pela felicidade de estar na aula né. (...) Mas é um processo deles né, gostar ou não do violino né... (...). Mas quando sai o resultado, quando sai o primeiro *Brilha Brilha Estrelinha* completo: “uau!”, que bonito né, de ver assim. E gostam do que fazem, apesar de não falarem, alguns não falam ou porque ainda não ligou ou porque ainda tão num processo. Mas pra essa aluna veio natural, falou pros pais e veio pra mim, chegou no meu ouvido baixinho assim: “Tia, eu gosto de violino” (...), “Eu também”. Saiu, foi espontâneo dela, né. Então, ela... já gosta (...). E também você vai vendo como o aluno funciona, como é que ele... Com essa aluna, Rachel,⁶⁰ eu percebo que quando eu toco com ela, ela se arruma mais, ela se arruma mais.

Pesquisadora: – É o reflexo.

Professora: – É o reflexo. Quanto, olha o quanto a nossa imitação é... quanto eles, ela se arruma e ela faz o braço direitinho e eu fico: “Meu Deus!”. E cada aluno vai aprender a imitar de um jeito diferente, seja pelo tato, pelas perguntas, né, seja alguma coisa, pela visão. Né, então... Isso é um desafio também, qual é que, o aluno, qual é o seu sentido mais aguçado que ele tá ali desenvolvendo. Eu tenho que descobrir

⁵⁹ No original: Parents and teachers alike must foster the child’s motivation so that he will practice with enjoyment and good will.

⁶⁰ Nome fictício escolhido pela pesquisadora.

também isso, como é que ele funciona mais, como é que ele aprende, como ele dá o clique e vai. É outro desafio também (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

E essas falas das crianças são espontâneas, assim como quando Nícolas disse: “Eu gosto de teiná” (Aula de Nícolas, 05/12/2019), enquanto o pai fazia as atividades com ele e a professora observava. Já durante a aula de Felipe, ao acertar os trechos da música que estava aprendendo a tocar, teve a ideia de compartilhar com o pai que havia aprendido.

“Eu vou falar pro papai que eu já sei tocar esse”, disse Felipe. “Você pode chegar em casa e tocar pra ele”, a professora sugeriu, enquanto ajudava a criança a se posicionar (Aula de Felipe, 05/12/2019).

As conquistas realizadas pelas crianças eram celebradas pelos professores, pelos pais e por elas. Os professores participantes da pesquisa sempre parabenizavam as crianças por seus êxitos, por menores que fossem, estimulando-as de forma positiva. Os pais também celebravam, com palmas, sorrisos, com palavras de incentivo. Já as crianças, sorriam, compartilhando a alegria da conquista com todos.

“Você pode arrumar seus dedos [da mão direita no arco]? (...) Primeiro eu quero ver se você consegue arrumar [a mão direita no arco] em tempo recorde. Em 3 segundos. 1, 2, 3! (...) Muito bom! [Ela disse ao conferir a posição dos dedos de Bia no arco]. 2 hein?! [Bia riu]. Moleza?! 1, 2! (...) Muito bem!”, a professora parabenizou a postura da mão direita da criança no arco. A menina, então, olhou para o polegar direito, conferindo sua postura. Em seguida, a professora disse: “Seu polegar... uau!”. Bia pareceu feliz com a própria postura, mostrando para a mãe e “tocando” com o arco no ar. “1, hein?! Uma vez, Bia... [A professora brincou com a criança, fazendo-a rir]. 1!! Muito bem! Puxa vida”, a professora parabenizou a postura de Bia com o instrumento (Aula de Bia – 06/12/2019).

“Enquanto Felipe tocava a música *Remando suavemente*, a professora disse sobre a última nota da música: “Segundo dedo”. “Três vezes agora”, a mãe disse logo em seguida sobre a mesma nota. “Uau! Muito bom!”, disse a professora. “Aaah!”, a mãe celebrou, batendo palmas. “Ó! Rapaaz! Mais uma vez que eu gostei (...) Deixa eu só arrumar uma coisa aqui, muito importante”, disse a professora. “A alegria dessa criança, a alegria dessa criança”, disse a mãe. “Gente, eu adorei o seu *Remando*”, disse a professora. “A mamãe que me ajudou”, disse Felipe (Triângulo Suzuki). “Uaaau! Parabéns, mamãe! Você ajudou ele muito bem!”, a professora parabenizou o trabalho dos dois (Aula de Felipe – 03/10/2019).

Os trechos das aulas apresentados nesse capítulo são em sua maioria das aulas de Nícolas e de Gabriela. Das crianças participantes da pesquisa, como as duas eram as mais iniciantes no aprendizado do violino, mais trechos sobre os estágios iniciais do estabelecimento da postura com o instrumento foram encontrados nas transcrições das aulas.

Mediante as observações das aulas, as falas dos professores durante as entrevistas e aulas e as falas das crianças durante as aulas, foi possível verificar que os professores utilizaram majoritariamente três estratégias diferentes para trabalhar as questões posturais das crianças

nesse estágio de reflexão sobre a prática: as metáforas, as perguntas e a identificação do certo e errado. Além disso, o desenvolvimento das crianças sobre as questões posturais também foi verificado por meio da sonoridade produzida por elas.

Para que as crianças pudessem compreender e internalizar as posições, os professores davam nomes às posturas e movimentos e algumas vezes pediam que as próprias crianças dessem os nomes para elas, relacionando a elementos familiares às crianças. As metáforas utilizadas para dar nomes aos posicionamentos com o instrumento foram chamadas de “termos metafóricos”, e as metáforas ligadas a ação, ou seja, utilizadas em momentos para alertar sobre mudanças nos posicionamentos, foram chamadas de “expressões metafóricas”. Kempter (2003) ressalta que o emprego de uma linguagem adequada à criança, especialmente a que está no início do aprendizado, pode auxiliar em seu processo de desenvolvimento.

As estratégias de perguntas e respostas e identificação do certo e errado na postura dos professores com o instrumento foram usadas em momentos em que os professores tinham como objetivo estimular o pensamento das crianças, desenvolvendo o raciocínio e a criticidade delas a respeito das questões posturais e sonoridade. Porém, essas duas estratégias somente foram utilizadas para tratar questões já trabalhadas anteriormente durante as aulas. Em outras, a professora só fazia perguntas sobre determinado assunto relacionado a postura com o instrumento e pedia que as crianças identificassem se uma postura estava certa ou errada caso já tivesse falado e trabalhado aquela postura com a criança em algum outro momento.

Segundo Freire e Faundez (1985), as perguntas devem fazer parte do aprendizado do estudante, estabelecendo uma relação ativa entre palavra-ação-reflexão, bem como pergunta-resposta-ação. No contexto desta pesquisa, apenas as perguntas realizadas pelos professores foram analisadas, já que as crianças ainda estavam no processo inicial do aprendizado do instrumento, aprendendo a fazer suas próprias perguntas. Nesse sentido, o aprendizado do violino deve ser mediante uma relação entre mente e corpo, otimizando o aprendizado do instrumento (HAVAS, 1961; KEMPTER, 2003; GALAMIAN, 2013).

Embora essas estratégias tenham sido utilizadas para o desenvolvimento das crianças no violino, esse progresso nem sempre era verificável mediante o toque ou a visão. Às vezes a postura corporal da criança com o instrumento pode parecer bonita, mas na verdade pode estar tensa. Sendo assim, é necessário que o professor esteja atento à sonoridade produzida pela criança e incentive os pais e as próprias crianças a se prestarem atenção nisso, pois a postura corporal, o posicionamento com o instrumento e o tônus muscular empregado refletem na sonoridade produzida. Além disso, é importante que as crianças aprendam a ouvir, de forma consciente (HAVAS, 1961; HOPPENOT, 1991). Tocar com uma sonoridade bonita exige que

o estudante tenha um frequente contato com uma boa referência sonora. Na metodologia Suzuki, essa referência pode vir da sonoridade produzida pelo professor durante as aulas, pelos pais durante os estudos em casa, ou pelo CD que acompanha os livros. Portanto, a produção de uma bela sonoridade está relacionada a um bom posicionamento com o instrumento, bons padrões de movimento e a uma escuta consciente.

5. MANIFESTAÇÕES DE CONSCIÊNCIA CORPORAL INDICADAS PELAS CRIANÇAS – RESPOSTAS ESPONTÂNEAS

Neste capítulo, são apresentados os indícios de consciência corporal manifestados pelas crianças durante as aulas de violino e durante as aulas realizadas com os pais. Estes indícios foram identificados mediante as categorizações dos dados, resultado das observações das aulas individuais e em grupo de violino, das entrevistas com os professores e dos vídeos produzidos pelas crianças e pelos pais, nos quais as crianças ensinaram o posicionamento do violino e do arco para a mãe ou para o pai.

Inicialmente, seis categorizações foram criadas, são elas: 1. Percepções das crianças em relação à sonoridade; 2. Percepções das crianças sentindo o próprio corpo, observando e/ou mudando o posicionamento do corpo e/ou do instrumento; 3. Autonomia das crianças; 4. Atenção das crianças, observando o posicionamento dos pais com o violino e o arco, identificando se há algo de errado ou não; 5. Crianças mostrando aos pais como deve ser o posicionamento com o instrumento; 6. Professores identificando as manifestações das crianças a respeito da consciência corporal durante as aulas – entrevistas com os professores. Após as categorizações, os dados foram reunidos e reorganizados. Para a composição do texto, apenas alguns trechos foram selecionados.

No decorrer das observações, além de conhecer as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da consciência corporal durante as aulas, foram encontradas diversas manifestações de consciência corporal indicadas pelas crianças. Essas manifestações foram espontâneas e aleatórias, expressadas de várias formas, especialmente não verbais.

Durante as observações, por ter me posicionado em um local fora do campo de visão das crianças, para que minha presença não as incomodasse, eu nem sempre conseguia ver suas reações às solicitações dos professores quando elas não se expressavam verbalmente. Por isso, me surgiu a dúvida sobre como os professores identificavam as respostas das crianças, como eles sabiam que as crianças haviam entendido suas explicações e correções se elas não respondiam, pelo menos não por meio da fala. Sendo assim, essa pergunta passou a fazer parte do roteiro de perguntas das entrevistas com os professores das aulas de violino.

Pesquisadora: – Como a criança responde às suas solicitações? É... de quando tem que mudar alguma coisa. Porque como eu tô de costas, nem sempre eu vejo. E como você sabe que ela aprendeu a questão da consciência corporal? Como você sabe que ela, “não, agora ela sentiu isso mesmo”? Dá para saber?

Professora: – Aham. Eu acho que pela imitação né. Ela não pode me imitar perfeitamente, mas ela vai tentar me imitar o máximo que ela pode né, pelo que ela entendeu até aquele momento. Então, “vamo fazê assim”. Ela me imita. É por

imitação, não tem jeito. Imitação. E agora, quando eu sei que ela aprendeu e quando eu vejo que tá uma boa postura, bonita, quando ela consegue fazer só. Se não tem ninguém ao redor dela ou quando o professor fala, mas sem ter a minha interferência de tocar nela, isso é bom. É bom quando eu vejo: “ah, ela conseguiu, tá conseguindo entender mais”, né. (...) Então quando ela consegue fazer sem minha interferência, (...) de tocar nela, de arrumar, eu vi que ela compreendeu mais. Mas às vezes ela pode esquecer, que é normal. (...) Os “dedos molinhos”. “Como é que eu sei que meus dedos estão ‘molinhas’?”, eu falo: “Quando eu consigo tirar muito fácil, quando eu consigo. Se eu tô prendendo, é difícil tirar? Então ele não tá ‘molinha’”. Então é, é muita... você tem que tocar no aluno, não tem jeito, saber tocar no aluno com gentileza também, ter o lado gentil né e ele vai deixar, e você vai com ele, vai ajustando ele né. É... arrumando isso né. Ah, como é que eu sei? Eu peço pra ele fazer em mim, peço ele pra tocar na minha mão, eu peço pra ele pra ver a minha mão, peço pra tocar né. Como é que eu posso segurar no arco sem apertar? Muito tato, muito tato. E o pai tá ali olhando, tá de olho e depois eu vou com ele e falo né: “Olha, né aí ó, você vai ter que fazer assim”, eu faço com o pai também, falo: “Pai, você tem que segurar assim, não deixa ele apertar” (...) com a mãe e tal. Então, no início, realmente, é muita imitação, muito tato, muito né, com eles. E realmente, quando você vê, você viu uma postura bonita assim, porque sem a minha interferência, sem eu falar, aquele, que eu vejo que ele compreendeu bem até ali. Eu não sei o quanto, mas ele tá fazendo bem, tá. Mas eu sei o quanto que ele já compreendeu? Não, porque ainda tem muito mais coisas ainda né. Mas essa iniciação... né. Então quando eu pego... vê se ele realmente tá com a mão ‘redonda’, ô (a professora se corrige), relaxada a mão, aí eu toco na mão dele. Às vezes o indicador tá apertado: “Opa! Vamos deixar ‘molinha’” e tal. Então, é o único, último *check up*, *check out*, é tocar na mão dele, se o indicador, (...) o indicador né, tá relaxado e não tá apertado também. (...) Então... é, é... mais ou menos isso, quando eu vejo que ele tá com uma postura bonita sem eu ter tocado nele ou alguma coisa, eu vejo que ele tá começando a entender ou já entendeu, ele tá nesse processo, porque tem muito mais informação ainda pela frente né (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

Como foi apresentado no primeiro capítulo, *Estratégias para o desenvolvimento do posicionamento das crianças com o violino e o arco*, a professora atua como um modelo para as crianças, um modelo sonoro, de movimento, de postura, entre outros. Elas estão sempre atentas às suas ações, tentando imitar sua postura, sua sonoridade, o ritmo produzido pela professora. Nesse processo, ela observa as imitações das crianças, procurando identificar o que e como elas estão entendendo os aspectos relacionados à técnica violinística trabalhadas até aquele momento.

Para perceber até que ponto as crianças compreenderam suas solicitações, a professora permite que elas toquem sozinhas, sem a ajuda dela, oferecendo um espaço para que tenham autonomia sobre suas práticas. Assim, a professora consegue observar o que a criança aprendeu de todo o processo de ensino e aprendizagem do violino. Nesse momento, elas conseguem tocar com a postura e a sonoridade que foi assimilada até aquele instante, sejam elas adequadas ou inadequadas.

Um desses momentos é quando a professora pede que a criança se posicione com o violino e o arco sem a ajuda dela. Outro momento é quando a professora propõe à criança que toque um dueto juntamente com ela – em que a professora toca a música *Brilha Brilha*

Estrelinha, Variação A, e a criança toca a *Variação A* na corda mi solta. Outro ainda, é quando a professora toca junto com a criança a peça que ela está aprendendo.

Durante a entrevista com a professora, ela voltou a falar sobre a importância desses instantes de autonomia que são oferecidos às crianças durante as aulas individuais de violino, pois eles também podem servir como um treinamento para as aulas em grupo, em que elas deverão tocar sem a ajuda, o apoio e as instruções diretas da professora.

Professora: (...) Então, é isso que eu tento deixar, que eles consigam se montar sozinhos. Às vezes eu não seguro e eu solto eles pra ver como que eles fazem e se viram, porque na aula em grupo não tem, eu não vou tá do lado deles. Ali é eles por eles mesmos, então é bom esse momento também da aula em grupo, porque dá uma autonomia: “Vai e se vira, vai lá, tenta lá, você consegue” (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

Durante as observações das aulas individuais, foi possível identificar as diferenças entre as ações das crianças e da professora em relação ao tempo que elas estavam aprendendo a tocar violino. Por exemplo, nas aulas das crianças mais iniciantes no instrumento, a professora quase sempre as ajudava no posicionamento com o instrumento e permanecia mais tempo na frente delas, guiando seus movimentos ou auxiliando-as por meio do toque – no caso do cotovelo direito, para impedir que elas movessem o braço para o lado, tirando o paralelismo do arco com o cavalete; ou tocando suas mãos, ajustando seus posicionamentos ou identificando se havia alguma tensão excessiva. Além disso, os momentos em que a professora permitia que as crianças mais iniciantes tocassem sozinhas, sem o apoio dela, eram mais esporádicos. Já durante as aulas das crianças mais avançadas, que aprendem violino há mais tempo, a professora permitia que elas se posicionassem sozinhas com mais frequência e permanecia menos tempo da aula na frente delas, guiando seus movimentos ou auxiliando-as por meio do toque.

Das crianças participantes da pesquisa, Nicolás era a mais nova e uma das mais iniciantes no violino. Por isso, a professora permanecia na frente dele, apoiando-o, ajudando com as questões posturais e movimentos. Contudo, ela também o expunha a esses momentos de autonomia, permitindo que ele se posicionasse e tocasse sozinho, observando o que a criança já havia absorvido até aquele momento.

“Você pode fazer os dedos bem ‘redondinhos’ [mão direita]?”, a professora pediu e Nicolás complementou, lembrando-se das observações anteriores da professora: “E bem ‘mole’”. “E bem ‘mole’”, a professora repetiu (Aula de Nicolás – 24/10/2019).

“Uaaa! Foi muito bonito você tocando! (...) Agora vamos fazer o nosso dueto? Vamos tocar juntos. Com a postura mais bonita, dedos ‘redondinhos’. Uaaa! Eu vou pegar meu violino, hein?! Fica aí pronto”, disse a professora. “Uaaa! Olha suas mãos, estão muito bonitas! Estão com dedos ‘redondinhos!’”, a professora parabenizou a criança (Aula de Nicolás – 28/11/2019).

Para a surpresa da professora, muitas vezes as crianças se posicionavam antes mesmo que ela pedisse.

“Quando eu bater palma [e ela bate palma], a mão... Uaa!” antes que ela terminasse de dizer o que Nicolás precisava fazer, ele, que já estava em “posição de chaleira”, colocou a mão esquerda no braço do violino. “Uaa!” expressiu a professora ao final do exercício (Aula de Nicolás – 21/11/2019).

Já Lucas, que tocava há mais tempo que Nicolás, fez uma surpresa para a professora logo no início da aula, procurando se posicionar sozinho com o violino, sem a ajuda dela.

“Olha pra lá”, Lucas disse, fazendo uma brincadeira com a professora, segurando o violino com uma boa posição. Quando a professora olhou de volta e viu o posicionamento da criança, elogiou (Aula de Lucas – 29/09/2019).

Das aulas que acompanhei, Júlia é a mais velha e já fazia aula de violino há três anos. Por isso, ela quase sempre tocava sozinha, sem o apoio da professora. Porém, isso não quer dizer que a professora não estivesse atenta ao posicionamento e movimentos realizados durante a prática instrumental pela criança. Ao contrário, a professora observava suas ações o tempo todo. Muitas vezes ela ajudava Júlia no posicionamento com o violino e o arco, além de auxiliar no posicionamento do tronco, das costas, dos joelhos e dos pés. Mas também oferecia mais autonomia para que a criança se posicionasse e tocasse sozinha. Nesse caso, as instruções da professora eram dadas mais por meio de instruções verbais do que por meio do toque. Ademais, além da professora passar as instruções sobre os estudos em casa para a mãe, passava também para a criança, explicando o que era preciso ser feito. Talvez isso acontecia pelo fato de Júlia já ter mais entendimento sobre o posicionamento do instrumento e domínio técnico e musical que as outras crianças.

“Muito bom [a professora disse depois que Júlia tocou o *Tema de Brilha Brilha Estrelinha*]. Vem um pouquinho mais pra frente [mais perto da professora]”, a professora pediu. Júlia estava tocando sozinha e sem a ajuda dela (Aula de Júlia – 29/09/2019).

Ao colocar o violino embaixo do braço, em “posição de descanso”, Júlia junta os pés. E ao colocar o violino em “posição de tocar”, ela afasta o pé esquerdo do direito, sem que a professora tenha que pedir (Aula de Júlia – 07/11/2019).

“Vamos tentar tocar tudo pra gente terminar? Mão [direita] ‘redonda’. Imagina na parede [para alinhar a posição das costas e do tronco]. Pronto, já!”, a professora disse antes que começassem a tocar e Júlia “arredondou” os dedos da mão direita e arrumou a posição das costas (Aula de Júlia – 21/11/2019).

Uma das recomendações da metodologia Suzuki (SUZUKI, 2018), é que as crianças sempre façam as revisões das músicas anteriores do Livro ao qual estão tocando, aquelas que já foram aprendidas. Por isso, mesmo que Júlia estava estudando as músicas finais do Livro 1,

a professora sempre fazia as revisões das músicas anteriores com ela. Nesses momentos, como a criança já havia certo domínio técnico e como conhecia as notas das músicas, ela podia se concentrar em outras questões, como postura, sonoridade, afinação, ponto de contato do arco com a corda, entre outras.

“*Minueto 1*”, disse a professora. “Não, a gente tá tocando o *Minueto 3*”, disse Júlia. “Ah, é revisão. Uai, a gente sempre faz revisão, lembra? Deixa eu dar a introdução. Mão [direita] ‘redonda’. Concentração. Eu quero que você se concentre com a sua melhor postura, tá bom?”, disse a professora. Depois de tocar a introdução, Júlia tocou sozinha e a professora só observou (Aula de Júlia – 21/11/2019).

Assim como foi dito pela professora durante a entrevista, para verificar se as crianças estão apertando o violino ou o arco, ela costuma tocá-las, identificando se há tensões musculares excessivas ou não. Nessa mesma perspectiva, durante a entrevista com o professor das aulas em grupo, ele destacou a importância da atenção que o professor deve ter em relação a postura corporal e posicionamento das crianças com o instrumento. Muitas vezes, o violinista iniciante pode aparentar um bom posicionamento com o instrumento, mas isso, não necessariamente, quer dizer que ele não esteja tenso. Sendo assim, o professor participante da pesquisa reforça a ideia de que o professor de violino deve utilizar estratégias para identificar se há tensão excessiva no posicionamento do estudante ou não, especialmente por meio do toque.

Pesquisadora: – Às vezes as crianças, elas não respondem verbalmente (...). Então como que elas respondem às suas solicitações sobre postura, já que não é uma coisa verbal? Como que você percebe que ela realmente entendeu aquilo ali?

Professor: – Olha, a ação da criança em si, ela nos diz muita coisa, assim. Quando nós sugerimos algo em relação à postura, posição, mesmo que ela não fale, mas que ela execute aquele movimento, isso já dá um sinal indicativo, mas que para nós, professores e observadores, não deve se limitar somente a essa forma, ao que o olho ali vê, mas ir além disso, tentar perceber e sentir se aquilo não é uma construção apenas externa do modelo, mas se aquela nova postura, ou relação com o instrumento, está vindo, como disse, de dentro para fora e pautada em um relaxamento e etc. Porque é o que a gente precisa cuidar muito sempre é a questão da posição ou da imagem fotográfica, que é aquela posição de uma foto, e o que é real relacionado ao relaxamento e à boa postura da criança. Então, em muitos aspectos o toque é muito importante, ou seja, a criança, ela segura no arco, segura no violino, mas a aproximação, o toque é importantíssimo pra perceber se aquilo, se aquela posição está vindo de um impulso de relaxamento ou se a criança está pensando somente na forma, está trazendo tensão com aquilo. Então, o aspecto visual é um passo para isso, mas além disso, essa aproximação no toque, no tato, é... vai dando a possibilidade de percebermos se essa construção é interna, ou seja, se está chegando naquela postura vindo de algo mais genuíno, mais relaxado etc, ou se é só um quadro que está realmente de fora para dentro (Entrevista, prof. das aulas em grupo – 09/12/2019).

À vista disso, entende-se que o professor deve auxiliar o estudante a desenvolver essa construção interna do posicionamento com o instrumento musical, para que, com o tempo, ele também possa identificar tensões excessivas em seu posicionamento com o instrumento, em

seus movimentos e em sua prática diária. Nesse processo, é importante que o professor ofereça estratégias que auxiliem o instrumentista a identificar tais problemas.

Durante as aulas individuais, foram encontrados vários exemplos sobre essa questão de um posicionamento aparentemente bonito, mas que, na verdade, estava tenso. Para que as crianças pudessem desenvolver autonomia com o posicionamento e a desenvoltura com o instrumento, a professora frequentemente permitia que elas se posicionem sozinhas, porém, ela sempre conferia se esse posicionamento havia sido bem estabelecido e se havia algum tipo de tensão excessiva. Um exemplo disso, aconteceu na aula de Nícolas.

“Você pode arrumar os dedinhos [da mão direita no arco]? Você sabe arrumar sozinho?”, a professora perguntou a Nícolas. E depois que ele posicionou a mão direita no arco, ela disse: “Muito bem! Alguém tá com o dedo duro aqui, urgh!”, disse a professora. O posicionamento da mão direita de Nícolas no arco estava aparentemente bonito, mas os dedos estavam tensos e a professora pôde identificar por meio do toque (Aula de Nícolas – 03/10/2019).

Nos estágios iniciais do aprendizado do violino, aspectos relacionados a posturas e movimentos corporais devem ser observados em todas as aulas pelos professores (KEMPTER, 2003), para que os estudantes não se acostumem a posicionar e a realizar movimentos tensos, não fluidos. Diante disso, a professora estava sempre atenta às respostas das crianças, mesmo que fossem não verbais. Essas respostas não verbais também aconteciam quando a professora solicitava alguma mudança postural ou perguntava algo e a criança respondia mudando seu posicionamento sem demora. Essas respostas não verbais foram encontradas nas aulas de todas as crianças.

Os estudantes podem apresentar diferentes problemas posturais ao tocar violino, por diversos motivos, sendo um deles as diferenças entre suas estruturas corporais. O pedagogo do violino Galamian (2013), ressalta sobre o respeito que o professor deve ter com relação à essas diferenças corporais entre eles, prezando a naturalidade e o conforto no posicionamento com o instrumento musical. De acordo com ele,

o professor deve compreender que cada estudante é um indivíduo com sua própria personalidade, suas próprias características físicas e formação mental, seu próprio desenvolvimento instrumental e musical. Uma vez que o professor reconhece isso, ele deve tratar o estudante de acordo. Naturalidade deveria ser seu primeiro princípio orientador. “Certo” é apenas o que é natural para o estudante em particular, pois somente o que é natural é confortável e eficiente. Portanto, os esforços do professor devem ser dedicados a fazer cada estudante o mais confortável possível com o instrumento (GALAMIAN, 2013, p.1-2, tradução nossa).⁶¹

⁶¹ No original: The teacher must realize that every student is an individual with his own personality, his own characteristic physical and mental make-up, his own approach to the instrument and to music. Once the teacher recognizes this, he must treat the student accordingly. Naturalness should be his first guiding principle. “Right” is

Apesar das diferenças corporais entre os estudantes, alguns problemas posturais são comuns entre eles. Desta forma, algumas correções específicas, como dedos “redondos” e relaxados no arco; joelhos levemente flexionados, não tensionados; violino posicionado no ombro; entre outras, foram identificadas nas aulas de todas as crianças, especialmente nas aulas das crianças mais iniciantes no violino.

Por cobrar as mesmas questões posturais diversas vezes durante as aulas, quando a professora começava a solicitar alguma mudança habitual no posicionamento do corpo ou do instrumento, as crianças, que já estavam acostumadas com as correções e com as metáforas utilizadas por ela, modificavam imediatamente sua posição. Muitas vezes, essas modificações aconteciam antes mesmo que a professora terminasse de completar a frase. Para exemplificar essa mudança postural das crianças antes da finalização da fala da professora, abaixo são apresentados alguns trechos das aulas de Lucas, Nícolas e Júlia.

Lucas estava com dificuldade em manter o dedo indicador direito apoiado no arco. Quando ele tocava, levantava esse dedo, “esticando-o” no ar. Depois que a professora pediu várias vezes que a criança o mantivesse no posicionamento correto enquanto tocava, Lucas “arredondou” o dedo, deitando-o na madeira do arco, assim que a professora começou a lembrá-lo outra vez sobre o posicionamento desse dedo.

“Aqui. Ó! Deitadinho... Prepara! Prepara...”, a professora disse e Lucas arrumou a posição do dedo indicador. (...) “Ó, deitadinho... Deitadinho, hein?!”, lembrou a professora enquanto Lucas tocava. “Olha o deitadinho”, ela ia lembrando a criança. “Deitadinho... Muito bem!”, disse a professora enquanto ele ainda tocava. “Tá deita...? Uau! Tá deitado! Muito bom, Lucas! Muito bom! Atenção numa coisa, pra não deixar ele aqui. (...) O que eu quero essa semana, você estude esse indicador e não pode voar”, a professora disse para a mãe depois que Lucas terminou de tocar *Brilha Brilha Estrelinha*, reforçando sobre o posicionamento do dedo indicador direito no arco (Aula de Lucas – 03/10/2019).

Já durante a aula de Júlia, a professora, que sempre cobrava que a criança mantivesse os dedos “redondos” no arco, pediu que a menina deixasse o polegar direito “curvado” enquanto ela tocava. Júlia estava bem ansiosa para tocar, por isso, começou a tocar sem se atentar ao posicionamento da mão direita no arco. A professora, então, insistiu, pedindo que a criança “arredondasse” o dedo.

“Vamos tentar tocar daí? [A professora demonstrou]. Prepara. Dedos re... [Júlia começou a tocar sem esperar pela professora]. Polegar, o polegar, o po...”, a professora insistiu, mas parou no meio do caminho depois que Júlia arrumou a posição do polegar no arco, “arredondando-o”. “Bravo. De novo. Pronto, já!”, a professora disse depois que elas tocaram parte do *Minueto 3* (Aula de Júlia – 28/11/2019).

only what is natural for the particular student, for only what is natural is comfortable and efficient. The efforts of the teacher, therefore, must be devoted to making every student as comfortable as possible with the instrument.

A professora sempre cobrava Nícolas sobre o uso do tônus muscular necessário para segurar o arco e que não deixasse os dedos tensos. Por meio do toque, ela identificava se Nícolas estava apertando o arco e pedia que ele relaxasse os dedos. Em um desses momentos, assim que a professora começou a pedir que ele soltasse a tensão da mão direita, antes que terminasse de completar a frase, ele relaxou a mão, já sabendo qual era a solicitação da professora.

“Dedos ‘molinhos’, Nícolas, sem apertar”, a professora pediu. “Isso! Muito bem!”, a professora parabenizou quando ele desapertou a mão do arco (Aula de Nícolas – 26/09/2019).

“Dedos ‘molinhos’ como um pudim”, a professora disse para a criança, se referindo aos dedos da mão direita ao serem posicionados no arco. Em outro momento, ela começou a dizer: “Esse aqui tá [tenso]...”, e antes que terminasse de completar a frase, Nícolas desapertou o dedo indicador do arco. Esse processo aconteceu depois que a professora cobrou que ele não apertasse o arco (comunicação verbal e não-verbal). A professora falou sobre a tensão dos dedos uma vez, na segunda vez, ela só começou a falar (Aula de Nícolas – 19/09/2019).

Em outro momento, Nícolas teve a mesma resposta rápida em relação ao pedido da professora. Mediante o recurso das perguntas e respostas, ela procurou chamar a atenção da criança para a posição do polegar da mão direita, mas antes que a professora terminasse de perguntar, Nícolas “arredondou” o polegar no arco, “curvando-o”.

Enquanto eles faziam a brincadeira do posicionamento da mão direita no arco, desenvolvendo a agilidade da criança para posicionar os dedos no mesmo, a professora disse: “Você é muito rápido! Seu polegar...?”, ela começou a perguntar no início da brincadeira, na primeira vez em que ele posicionou a mão direita no arco, mas antes que ela terminasse a pergunta, Nícolas arrumou o polegar, deixando-o bem “redondo”. “Ah, agora foi seu polegar”, ela disse depois que ele “arredondou” o polegar direito no arco (Aula de Nícolas – 07/11/2019).

Com o passar das aulas, foi possível identificar o progresso de Nícolas em relação ao uso do tônus necessário para segurar o arco, o qual a professora sempre cobrava a criança sobre o relaxamento da mão direita. Durante a última aula, Nícolas deu uma resposta diferente em relação ao uso do tônus necessário no posicionamento da mão direita no arco.

A professora continuou e pediu que ele tocasse duas vezes seguidas, primeiro ela tocava as duas vezes, guiando o movimento dele, e depois ele tocava, guiando o movimento. Depois de algumas vezes, a professora disse: “Ótimo, agora eu quero ver se você pode imitar o meu som. (...) Só o Nícolas”. Depois que Nícolas tocou a primeira variação da *Varição A*, ele parou de tocar de repente. Então, a professora perguntou: “Aconteceu alguma coisa aqui?”. E ele começou a responder: “É que ele tá...”. “Escorregou?”, perguntou a professora. “É que tá bem ‘molinho’. (...) Olha, você sabe que ó... tá mais ‘molinho’ que quando... aquelas vezes”, Nícolas respondeu. “Ah é?! Ah, que legal! Que bom! Duas vezes, Nícolas. Vamos lá? (...) Uau! Muito bom!”, disse a professora depois que a criança tocou (Aula de Nícolas – 05/12/2019).

Também foi interessante perceber algumas vezes que as crianças, não falavam nada, não concordavam nem discordavam das solicitações da professora, mas ao tocar, faziam exatamente o que ela havia pedido. Dois exemplos das aulas de Lucas são apresentados a respeito dessa questão.

Enquanto Lucas tocava, a professora comentou: “Uma coisa, a gente mexe com a mão ou com o antebraço [direito ao movimentar o arco]?”. Lucas pareceu distraído e não respondeu, mas ao tocar, usou o antebraço (Aula de Lucas – 19/09/2019).

“Você pode manter o polegar [direito] ‘redondo’? Bom!”, a professora disse. Lucas não respondeu, mas manteve o polegar “redondo” enquanto tocava (Aula de Lucas – 07/11/2019).

Para que as crianças pudessem entender as questões relacionadas ao posicionamento do corpo e do instrumento e ao movimento, a professora também aproveitava as ações e falas delas para esclarecer o que gostaria que fizessem, explorando o universo das crianças.

Durante uma aula de Lucas, a professora cobrou que a criança deixasse o dedo indicador posicionado no arco e não fora dele, no ar, como ele estava fazendo. Porém, ao invés de dizer “indicador”, ela disse “mindinho”. Lucas percebeu o erro da professora, identificando o dedo ao qual ela estava se referir, e fez uma brincadeira dizendo “mindão”. Em seguida, ele deu o nome àquela posição do dedo indicador “esticado” em cima da madeira do arco, no ar, de “esticador”. A professora, então, aproveitou o nome dado por Lucas para se referir à posição que ele deveria evitar.

E ó, eu quero ó, esse mindinho aqui ó”, disse a professora referindo-se ao posicionamento do dedo indicador mais próximo do dedo médio, mas por ter errado o nome do dedo, Lucas disse rindo: “Mindão”. “Mindão não, indicador, o indicador aqui ó, deitadinho”, corrigiu a professora. “Esticador assim”, brincou Lucas sobre a posição que ele costuma fazer com o dedo. “Vamo lá. Esticador não. (...) Vamo lá hein, eu quero ver esse indicador aí bem bonito, deitado. (...) Indicador, hein! Deitadinho, hein”, a professora disse.

(...)

“Então olha só, aqui tá, ó. Aí você segura aqui [no cotovelo direito]. Toca o *Concerto da corda Mi*. E ó, o indicador... deixa ele...”, disse a professora. “Esticador?!”, ele brincou. “Esticador né”, disse a professora. “‘Estica’, ‘estica’”, continuou Lucas. “Não pode ‘esticar’ ele não. Prepara ele [a professora disse para a criança]. Ó, arruma bem esse daqui [indicador], bem deitado [a professora disse para a mãe]. *Concerto da corda Mi*, 8 vezes. Um, dois, pronto, já! (...) Ó o esticador!”, a professora falou sobre o posicionamento do indicador direito enquanto Lucas tocava, usando um termo que a própria criança havia usado anteriormente (Aula de Lucas – 03/10/2019).

Essa estratégia utilizada por ela, ficou bem nítida em algumas aulas de Gabriela, quando a professora estava tentando explicar para a criança sobre o posicionamento do dorso da mão direita no arco.

“Relaxa aqui a mão [direita]. Isso! Essa mão [essa posição]!! Uau! Essa mão! Gravou na memória?? Tirou uma foto interna aí dentro da mente?”, perguntou a professora

sobre o posicionamento da mão direita de Gabriela. “Isso aqui? ‘Redondo’ aqui”, a criança perguntou. “Isso! Huum! Uaa, Gabi!”, a professora parabenizou a criança pela postura. “Pronto, já! (...) Ah, eu quero ver aquela mão [direita] bonita. Isso! Relaxada. Muito bem. Imagina que tem uma caminha aqui ó. Cama da Gabi”, a professora alertou sobre a flexibilidade dos dedos da mão direita ao posicioná-la no arco, ajudando Gabriela a abaixar os ossos do dorso da mão da criança [metacarpo]. “Vamo lá. Isso, ótimo! Cotovelo... (...) Deixa o cotovelo [direito] relaxado. É, mas o violino tá no ombro? Ou ele tá meio assim [torto]? Violino no ombro. Mão [direita] relaxada. Cadê a cama da Gabi? Cama da Gabi [o dorso da mão direita estava elevado]... Isso! (...) Pronto, já! (...) Muito bom. Ótimo, Gabi! Muito bom”, parabenizou a professora (Aula de Gabriela – 24/10/2019).

Segundo Galamian (2013), a técnica de arco é fundamentada num sistema chamado de “sistema de molas”, no qual as articulações das partes do corpo – braço, mão, dedos – envolvidas no posicionamento e movimento do arco permanecem flexíveis. Para o pedagogo do violino, essa flexibilidade das articulações é essencial para que o violinista tenha uma boa técnica de arco e uma boa sonoridade. Sendo assim, as articulações dos membros do corpo devem operar de forma flexível, com a mesma naturalidade com que exercemos outras atividades em que as articulações estão envolvidas, como andar (GALAMIAN, 2013). Porém, isso não quer dizer que elas devem ser moles ou rígidas demais, e sim, que haja um equilíbrio.

Ao manter o dorso da mão direita elevado, Gabriela não permite que as articulações da mão estejam flexíveis, pois, ao levantar essa parte da mão, os dedos são automaticamente erguidos, saindo do posicionamento natural.

Enquanto as duas praticavam a *Variação A*, a professora disse: “Tenta imitar esse som. 1, 2, pronto, já! (...) Muito bom! (...) Pronto, já! (...) Ótimo! Mas ó... a a a a... Isso! Essa mão! Você pode tocar com essa mão [posição do punho e do braço]?”, perguntou a professora. “Eu só abaixei [os ossos – metacarpo]!”, Gabriela respondeu. “É isso que eu quero! Que você baixa”, respondeu a professora. “Mais?”, a criança perguntou. “Não, assim tá ótimo! Baixar... isso mesmo! Baixar mesmo a mão [direita]. Vamo lá. (...) Pronto, já! Foi um som igual o meu [a professora disse depois que a criança tocou com uma sonoridade mais consistente e com um ritmo constante].⁶² (...) Pronto, já! Ótimo! A mão ó, muito boa! Abaixar... Isso, relaxada. (...) Cinco vezes, preparando... Mão abaixada. 1, 2, pronto, já! (...) Muito bom. (...) Vamos fazer o nosso dueto pra acabar nossa aula? [A professora ajudou Gabriela a se posicionar com o violino no ombro e com a posição da mão direita no arco]. (...) Eu vou tocar o *Brilha Brilha* e você só vai tocar quando eu...”, a professora começou a dizer. “Olhar pra mim...”, Gabriela completou. “Isso mesmo. Preparada? Mão ‘redonda’. Mão abaixada [dorso da mão], como você mesma falou”, a professora disse, utilizando uma expressão que Gabriela havia usado anteriormente, para que ela pudesse associar o nome da expressão com a posição da mão direita. “Muito bom! Ótimo! Violino debaixo do braço! Uaaau! Ufa!”, a professora parabenizou a criança depois que elas tocaram o dueto juntas. (...) Ao final da aula, durante as orientações para a mãe sobre os estudos em casa, a professora disse: “Não sei se você já percebeu. Como ela mesma falou, mão abaixada [direita]”, orientou a professora. “Mão baixada então”, repetiu Gabriela. “Mão baixada. Mão baixada. Tá? Aqui... pra não ficar assim ó. Porque se eu não ficar

⁶² Trecho também apresentado no capítulo *Estratégias para o desenvolvimento do posicionamento das crianças com o violino e o arco*, em *Modelo do movimento e Modelo sonoro*. Porém, a análise e o contexto são diferentes.

com a mão abaixada, meu mindinho não fica ‘redondo’, né?”, a professora disse (Aula de Gabriela – 31/10/2019).

Conforme exposto anteriormente, é muito importante que o professor esteja atento ao posicionamento do estudante, aproveitando o estágio inicial do aprendizado em que os músculos são mais maleáveis para fazer modificações e ele ainda não adotou um automatismo muscular em seu posicionamento e movimentos (KEMPTER, 2003). Cabe ao professor oferecer as instruções necessárias para que o estudante possa compreender e interiorizar as questões relacionadas ao posicionamento e movimentos inerentes à prática instrumental, despertando a atenção, percepção e consciência a respeito dessas e outras questões referentes à prática e técnica instrumental. Segundo Kempter (2003), para que os músculos se acostumem a posicionamentos e movimentos adequados e produtivos, é necessário que os professores tenham um olhar cuidadoso a respeito do posicionamento, ângulos, tensões excessivas, especialmente nessa fase inicial, sendo uma oportunidade e um desafio aos professores. A autora ainda destaca que

também é extremamente importante que o cérebro do estudante seja capaz de direcionar os músculos a esses fins. Portanto, o estudante deve saber o suficiente para direcionar, de forma consciente, seus próprios músculos em movimentos que correspondem a um modelo mental aos quais foram cuidadosamente construídos pelo professor – sendo assim, uma grande parte da experiência da aprendizagem inicial foca em treinar o corpo (KEMPTER, 2003, p.70, tradução nossa).⁶³

A questão da maleabilidade do corpo do estudante iniciante no instrumento musical, tratada por Kempter (2003), é trabalhada pela professora durante as aulas individuais e também pelos pais durante os estudos em casa. Para que as crianças possam ir interiorizando o posicionamento do corpo e do instrumento, além do emprego do tónus necessário para tocar, a professora constantemente pede que os pais se atentem a essas questões durante os estudos diários, moldando o posicionamento do corpo das crianças caso seja necessário. Nas aulas de Nícolas e Gabriela,⁶⁴ a professora orientou os pais sobre os estudos em casa, para que eles fossem vigilantes quanto ao posicionamento das crianças com o violino e o arco e observassem se elas estavam tensionando alguma parte do corpo durante a prática.

Atenção a esses dedos [da mão esquerda sobre as cordas do violino], é normal ficar assim... ou espetados. Mas eles ficam que nem quando você coloca a sua posição. (...) Você pode colocar, jogar, eles ficam normais [os dedos da mão esquerda que não estão apoiados nas cordas, devem permanecer “redondos” por cima delas], é essa posição,

⁶³ No original: It is also extremely important that the brain of the student be able to direct the muscles to these ends. The student, therefore, must know enough to consciously direct his/her own muscles in movements that match a mental template which has been carefully constructed by the teacher – a huge chunk of the early learning experience, therefore focuses on training the body.

⁶⁴ De todas as crianças participantes da pesquisa, Nícolas e Gabriela são as mais iniciantes no violino.

e não assim ou enterrados [fechados, como se a mão estivesse fechada], porque às vezes eles fazem isso. Então você puxa, arruma. (...) Imagina que ele é como uma massa de modelar, você tá modelando ele [risos]. Literalmente. Como ele ainda, sabe... então primeiro dedinho [da mão esquerda] em pé [na corda mi do violino] e os demais... soltinhos [por cima das cordas]. Tá bom? Só atenção a isso mesmo. Tá bom? Relaxados...”, a professora disse, orientando o pai sobre os estudos em casa (Aula de Nícolas – 21/11/2019).

“Cuidado Gabi, o pulso [punho esquerdo] aqui tem que ficar retão [alinhado com a mão e o braço], assim. Ele não pode ter nenhuma queda. Tá? Ele tem que ficar, ó [a professora demonstrou, soltando o braço esquerdo ao lado do corpo, natural, sem entortar o punho]. E depois coloca naturalmente, levanta [a professora demonstrou, levantando o braço que antes estava solto ao lado do corpo e posicionando-o no braço do instrumento], tem que ficar assim, e não quebrado [torto]. Tá? Imagina que aqui é uma torre [reta]”, disse a professora, orientando a mãe sobre o posicionamento do braço esquerdo no braço do violino, para que ela pudesse se atentar a isso durante os estudos em casa. “Tem que ser reto”, disse Gabriela. “Tem que ser reto e não uma lombada aqui [no punho esquerdo], retinho, tá? E a ponta dos dedos e não a unha [apoiadas nas cordas do violino], porque quando ela [Gabriela] quer usar a unha, ela faz isso [demonstrou a professora, alterando todo o posicionamento da mão esquerda para colocar a parte da unha na corda]. Tá? Então você vai manipulando tudo. Imagina que a Gabi é uma massa de modelar”, disse a professora. “A gente vai mexendo”, disse a mãe. “Já brincou de massinha? Mesma coisa, agora ajustando a Gabi, olha a mão, pra ela não usar a unha”, a professora orientou (Aula de Gabriela – 21/11/2019).

Para perceber o posicionamento da criança com o violino e o arco, se ela está apertando ou não a mão direita no arco e a mão esquerda no violino, a professora utiliza o toque. Como exposto anteriormente, em *Estratégias para o desenvolvimento do posicionamento das crianças com o violino e o arco*, enquanto as crianças estão tocando, especialmente as mais iniciantes, a professora se posiciona na frente delas, tocando o cotovelo direito, para que elas não movam o braço para o lado ao mover o arco, tirando-o do paralelismo com o cavalete; e segurando a mão esquerda, para verificar se as crianças estão apertando a mão esquerda contra o braço do instrumento e para que elas não entortem o punho. Além disso, antes de começarem a tocar, a professora costuma tocar a mão direita das crianças, identificando se elas estão tensionando a mão direita no arco.

Outra estratégia utilizada pela professora para que as crianças possam sentir o tônus muscular das mãos necessário para segurar o arco ou o violino, é tocando o braço das crianças, apertando levemente – para demonstrar o máximo de tensão que pode haver nesses posicionamentos –, ou apertando um pouco mais – para indicar como elas não devem segurar, com uma tensão excessiva. De forma similar, como apontado anteriormente, Rolland e Mutschler (2000) sugerem que o professor toque a mão do estudante, demonstrando o tônus muscular que deve ser empregado ao arco, sugerindo a ele a intensidade ao qual o arco deve ser segurado.

Um exemplo dessa demonstração pôde ser encontrado na aula de Gabriela. A criança estava apertando demasiadamente a mão direita no arco e depois de pedir algumas vezes que

ela mantivesse a mão relaxada, sem apertar, a professora utilizou essa estratégia, demonstrando no braço da criança como deveria e como não deveria ser.

“Segurar o arco assim [“molinho”]”, a professora disse, demonstrando no braço de Gabriela o quanto o arco pode ser “apertado”, tocando levemente o braço dela. “E não assim”, a professora demonstrou, apertando o braço da criança um pouco mais” (Aula de Gabriela – 19/09/2019).

Nícolas estava com o mesmo problema que Gabriela, por isso, a professora utilizou a mesma estratégia de mostrar mediante o toque no braço da criança, o tônus necessário ao posicionar a mão direita no arco.

“Ó, segurar bem ‘molinho’, alguém tá apertando. Dedos ‘molinhos’”, disse a professora após conferir os dedos de Nícolas no arco. “Ó! Você pode deixar o dedo bem ‘molinho’? Porque alguém tá fazendo assim ó: urgh!”, a professora disse, apertando levemente o braço da criança para que ela sentisse como estava apertando o arco. Depois disso, ela desapertou a mão no braço de Nícolas, mostrando como o arco deveria ser segurado e disse: “A gente segura o arco assim”. Em seguida, ele desapertou a mão do arco, a professora, então, disse: “Isso! Ó, muito bem!” (Aula de Nícolas – 26/09/2019).

Em uma das aulas de Nícolas, o pai da criança estava em dúvida quanto ao uso do tônus necessário para colocar os dedos da mão esquerda nas cordas do violino. Por isso, a professora aproveitou o momento para mostrar o tônus necessário ao segurar e apoiar os dedos da mão esquerda no violino e os da mão direita no arco, sem tensão excessiva, para que ele pudesse se atentar a essas questões durante os estudos em casa.

“Pra tocar violino não pode ter nenhum tipo de tensão [excessiva], preso... Por isso é o... me empresta seu braço. O ponto de contato é assim, tanto pro arco como pra mão direita, mão esquerda [e a professora demonstrou no braço do pai como o violinista deve segurar o braço do violino e o arco, com o mínimo de tensão possível, sem apertar, mas o suficiente para segurar o arco ou apoiar os dedos sobre as cordas do violino]. Nada assim [e ela apertou o braço do pai levemente, mas mais do que o necessário, demonstrando como o violinista não deve fazer]. Então, quando a gente for colocar o dedo [esquerdo na corda]... (...) Ó, é só colocar, nada de apertar”, a professora explicou ao pai de Nícolas (Aula de Nícolas – 28/11/2019).

A respeito disso, Rolland e Mutschler (2000) ressaltam que o posicionamento do violino e do arco deve se aproximar do posicionamento do corpo em seu estado natural, ou seja, em seu estado funcional. Esse posicionamento deve ser livre de tensões excessivas, com a movimentação dos músculos e articulações fluidas e sem rigidez, evitando possíveis lesões e não comprometendo a sonoridade, pois uma boa sonoridade depende também de um bom posicionamento do corpo com o instrumento.

Outra estratégia utilizada pela professora, caso as crianças estejam tensionando uma das mãos excessivamente, é fazer com que elas sintam, por meio do tato – sentido pertencente ao sistema sensorial –, a tensão exercida pela professora contra o braço do instrumento ou contra

o arco. Ao se posicionar com o violino ou o arco, ela pede que a criança toque sua mão, sentindo a tensão da musculatura que é realizada contra o braço do instrumento ou contra o arco, mostrando às crianças, de forma concreta, como deve ou não deve ser.

Durante uma aula de Gabriela, enquanto a professora explicava para a mãe e para a criança sobre o tônus necessário do polegar esquerdo ao ser posicionado no braço do violino, para que elas pudessem se atentar à essa questão durante os estudos em casa, a professora se posicionou com o violino na região do ombro e com a mão esquerda no braço do instrumento e pediu que Gabriela tocasse em seu polegar esquerdo, para que a criança sentisse a tensão excessiva ou necessária do dedo ao ser apoiado no braço do violino. Em seguida, depois que a professora ajudou a criança a posicionar o violino no local adequado e a mão esquerda no braço do instrumento, ela pediu que a mãe tocasse o polegar esquerdo da criança, da mesma forma que Gabriela fez com o polegar da professora.

“Ó, esse polegar [esquerdo] tá apertando, eu não quero que ele aperte. Combinado? Ó, você pode não pode agarrar assim, entendeu? [A professora demonstrou no violino como Gabriela não deveria fazer, apertando o polegar contra o braço do instrumento]. Não, não vai ficar bonito na foto. Já pensou, que horror?! ‘Gabi, você tava com o quê? Com alguma coisa? Tava num filme de terror? Violino de terror?’ Não. Ó, e agora, meu polegar tá relaxado? Toca nele. Vê se ele tá relaxado. Ele é fácil de tirar?”, perguntou a professora, para que Gabriela pudesse perceber como o polegar deve ficar no braço do violino, sem tensão excessiva, apenas encostando no braço do instrumento. “Tá”, Gabriela respondeu ao conseguir manusear o polegar esquerdo da professora, que estava posicionado no braço do violino. “E agora? [A professora perguntou ao apertar o braço do violino com o polegar]. Ixiii!”, a professora disse depois que a criança tentou tirar o polegar do lugar. “Tá menos fácil”, Gabriela respondeu. “E agora? [A professora perguntou ao desapertar o polegar contra o braço do violino]. Fácil né? Moleza? ‘Molinho’ né? Então, você pode deixar o seu ‘molinho’ também?”, perguntou a professora. “Dói”, respondeu Gabriela. A professora brincou com ela e ao ajudá-la a posicionar o violino na região do ombro, disse: “Relaxa... Sem apertar o ombro [esquerdo, contra o violino]. Isso! Deixa eu ver o polegar. Vem ver, Millena⁶⁵, vem tocar nesse polegar”, a professora pediu para a mãe conferir se o dedo de Gabriela estava excessivamente tensionado ou não. Isso é importante para que a mãe da criança possa sentir, por meio do tato, como deve ser o posicionamento. A mãe tocou o polegar da criança e disse: “É, tá duro”. Depois que Gabriela soltou a tensão do polegar da mão esquerda, a mãe disse: “Ah, agora sim!”. “‘Molinho’, tá? Bem ‘molinho’”, a professora reforçou (Aula de Gabriela – 24/10/2019).

Corroborando com essa prática, Feldenkrais (1977) discute que a compreensão do movimento não ocorre mediante a força empregada, mas sim mediante o sentir. Para o autor, se um indivíduo não sente, ele não consegue perceber diferenças, não conseguindo discernir uma ação de outra. Assim, a habilidade de diferenciação do sentir, por um aumento da sensibilidade, possibilita o indivíduo a ter um controle mais refinado do movimento.

Para aprender, necessitamos tempo, atenção e discriminação; para discriminar, precisamos sentir. Quer dizer que, se queremos aprender, precisamos afinar nossa

⁶⁵ Nome fictício escolhido pela professora.

capacidade de sentir e, se tentarmos fazer as coisas por força bruta, conseguiremos precisamente o oposto do que precisamos (FELDENKRAIS, 1977, p.82).

Assim sendo, a professora utilizava estratégias para que as crianças desenvolvessem a habilidade de sentir, por meio do toque e do tato, aprendendo a diferenciar os diversos sentidos e aprendendo a empregar o tônus muscular necessário para segurar o violino e o arco.

5.1 Produção dos vídeos

O processo de aprendizagem de crianças no violino é um processo complexo de formação de habilidades motoras e cognitivas. Verificar a compreensão da criança também, pois ela não verbaliza como um adulto. Por meio dos vídeos gerados pelas crianças e pelos pais, ao observar o discurso de ensino da criança, foi possível identificar quais os elementos fundamentais da sua própria aprendizagem e os aspectos relacionados ao posicionamento do corpo e do instrumento que elas conseguiram absorver durante as aulas de violino e os estudos em casa.

Para as gravações dos vídeos, foi proposto que as crianças ensinassem a mãe ou o pai que acompanha as aulas individuais. Todas as crianças ensinaram o adulto que as acompanha durante as aulas, com exceção de uma família, porque a mãe já teve aulas de violino. Por meio delas, foi possível verificar como as crianças estão entendendo e apreendendo a técnica violinística trabalhada pela professora durante as aulas de violino.

Gabriela pareceu interiorizar a estratégia do toque, utilizada pela professora durante as aulas, e empregou a mesma estratégia durante a aula em que ela assumiu a posição de professora, e a mãe a de estudante. Ao tentar mover os dedos da mãe, tentando ajudá-la no posicionamento dos dedos da mão direita no arco, e perceber a tensão excessiva em sua mão, Gabriela pediu que a mãe deixasse os dedos “moles”.

Ao manusear os dedos da mão direita da mãe no arco, o primeiro comentário da criança é:

– Deixa “molinho”, deixa “molinho”, aqui.

Gabriela diz ao colocar o dedo indicador da mãe mais para cima na madeira do arco.
(...)

A criança segue arrumando os dedos da mãe no arco. Primeiro o dedo mínimo, em seguida juntando os dedos médio e anelar, depois abaixando o dedo indicador para que ele ficasse próximo dos demais e, por fim, ao polegar, dizendo:

– Mais pra cima (...) Deixa “molinho”, deixa eu arrumar. Deixa “molinho”.

– Tá.

Responde a mãe.

– Primeiro tem que deixar “mole” pra eu arrumar.

Ao mexer no dedo polegar da mãe, ela diz:

– Não tá “molinho”. Deixa “molinho”, “molinho”.

Diz a menina, tentando colocar o polegar da mãe “redondo” e no lugar. Depois de tentar posicionar os dedos da mãe no arco, sem sucesso – de acordo com Gabriela –, ela pede para começar tudo outra vez.

(...)

Gabriela ajeita o dedo mínimo da mãe, “curvando-o”. Para arrumar o dedo mínimo, a criança tira a “base do foguete”, mas logo volta a mão esquerda da mãe para baixo do arco. Por fim, a mãe pergunta:

– Tá certo?

A criança confere cada dedo tocando-os, conferindo se estão bem posicionados, “redondos” e sem tensão excessiva, se afasta e diz:

– Vamos ficar por dez segundos, não pode parar de olhar pra mim. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (Aula de Gabriela com a mãe).

A gravação da aula de Gabriela com a mãe foi realizada antes da aula do dia 31 de outubro de 2019. Pude assistir o vídeo antes da aula dessa semana e durante a aula, perguntei a Gabriela como ela havia percebido que a mão direita da mãe estava tensionada no arco e a criança respondeu: “Porque eu fui mexendo nela e tava duro, não deixou eu arrumar” (Aula de Gabriela – 31/10/2019). Como observado, Gabriela identificou a tensão excessiva na mão direita da mãe durante a gravação da mesma forma como identificou a tensão excessiva no polegar da mão esquerda da professora durante a aula. Esse acontecimento corrobora com as estratégias utilizadas pela professora com as crianças durante as aulas e com sua fala durante a entrevista: “‘Como é que eu sei que meus dedos estão ‘molinhos’?’, eu falo [para as crianças]: ‘Quando eu consigo tirar muito fácil, quando eu consigo. Se eu tô prendendo, é difícil tirar? Então ele não tá ‘molinho’” (Entrevista, prof. das aulas individuais – 22/11/2019).

O mesmo aconteceu na aula em que Nicolás foi o professor, e o pai, o estudante. Ao tocar a mão direita do pai, a criança percebeu a tensão excessiva dos dedos apoiados no arco e pediu que o pai desapertasse os dedos, liberando essa tensão.

Depois das explicações da criança, o pai tenta posicionar os dedos no arco e faz uma pergunta a Nicolás para saber se está correto. A criança olha, leva as mãos até as mãos do pai e depois diz “não”. E então, ele “arruma” o dedo mínimo do pai e diz “Aham”, indo para o próximo dedo. Em seguida, ele afasta o dedo indicador dos outros dedos e diz:

– Tá um pouco dulo. “Amolece” um pouco (a professora de Nicolás sempre fala para a criança deixar os dedos da mão direita [mão do arco] bem molinha, para não haver tensão excessiva. O comentário dele deve ter surgido por causa da dificuldade que ele teve para mover o dedo indicador do pai).

Ao dizer “‘amolece’ um pouco”, Nicolás vai em direção ao polegar para curvá-lo mais, deixando o polegar “redondo”, assim como a professora faz com ele. Depois ele diz novamente:

– “Amolece” um pouco.

E conclui:

– Ponto! “Amolece” um pouco, só falta “amolece”.

O pai pergunta:

– E agora?... Assim?

A criança para e observa a posição da mão direita do pai no arco e diz:

– Ponto! (Aula de Nicolás com o pai).

Mediante o toque, as crianças também auxiliaram os pais a se posicionarem com o violino e o arco, modificando suas posturas. Essa é outra estratégia utilizada pela professora

para ajudar as crianças a se posicionarem com o instrumento ou para ajustar alguma parte do corpo que não esteja posicionada de forma adequada.

No início da aula de Bia com o pai, a criança disse que, primeiramente, o corpo deveria ficar ereto (em posição funcional) e, depois, que o violino deveria ficar no ombro. Quando o pai colocou o violino no ombro, Bia observou, e ao identificar que o posicionamento dele não estava adequado, procurou reposicionar o instrumento no ombro do pai.

Posicionada de pé em frente ao pai, que está sentado com o violino apoiado na perna e o arco já na mão direita, a menina diz:

– Papai, você primeiro tem, você primeiro tem que, tá, fica esticado [diz a criança, colocando os próprios ombros para trás]. A segunda coisa é botá o violino [e o pai coloca o violino no ombro], a terceira coisa é botá o arco.

E posicionando a cabeça no violino, inclinando o tampo do violino levemente na vertical, tirando o corpo do instrumento do paralelismo com o chão, com a mandíbula no violino, o pai pergunta:

– Tá direitinho assim?

– Não.

Responde Bia, virando o violino um pouco para trás. (...) Depois de ajeitar o violino mais para trás, o pai, que ainda estava com o instrumento baixo, mas dessa vez com a mandíbula fora da queixeira, pergunta:

– Assim?

E ela responde enfaticamente:

– Nããão!

E enquanto Bia responde, o pai tenta encaixar o violino no ombro, procurando uma maneira de apoiar o queixo, e depois a mandíbula na queixeira.

– Sua cabeça também chega pra trás.

Diz a menina colocando o violino do pai novamente para trás.

– Assim?

Pergunta o pai com o violino apoiado no ombro e a mandíbula na queixeira. E ela concorda (Aula de Bia com o pai).

Assim como Bia, Júlia também foi capaz de identificar os posicionamentos incorretos da mãe, corrigindo-a por meio do toque. Mas, ao contrário do pai de Bia, a mãe de Júlia estava com um problema no posicionamento com o arco. Ao posicionar a mão direita sobre o arco, a mãe da criança elevou o punho de forma exagerada – tirando-o da linha reta formada entre o braço, o punho e a mão – da mesma forma como Júlia fez algumas vezes durante as aulas individuais com a professora.

Quando a mãe terminou de tocar *Brilha Brilha Estrelinha, Variação A*, Júlia concordou com a cabeça e a mãe questionou.

– Meu cotovelo ficou bom? (Pergunta a mãe referindo-se ao cotovelo direito, pois ao perguntar, faz um movimento para baixo e para cima com ele).

– Sim.

Responde a menina indo em direção à mão direita da mãe. Ela fica de frente para a mãe e de costas para a câmera, mas é possível perceber que a criança tenta arrumar o punho direito da mãe. (...) Depois de tentar manusear o punho, Júlia diz:

– Relaxa.

– Postura assim.

Quando Júlia move para o lado, é possível perceber que ela conseguiu manusear o punho direito da mãe, pois ele ficou reto em relação à mão e ao braço, assim como o punho esquerdo também deve ser posicionado (Aula de Júlia com a mãe).

Durante uma aula individual de Júlia, utilizando a estratégia das perguntas e a demonstração sobre como a criança deveria e como não deveria fazer, a professora trabalhou essa mesma questão do posicionamento do punho direito que foi trabalhado por Júlia com a mãe durante a gravação da aula das duas.

“Ótimo. Mas uma coisa muito importante... Violino debaixo do braço. A gente não quebra a mão [punho] né? [A professora demonstrou, desalinhando (“quebrando”) o punho direito ao tocar, da mesma forma como Júlia estava fazendo]. A gente não faz isso [demonstrou novamente]. A gente só [demonstrou a professora, mas dessa vez sem desalinhar o punho direito ao tocar]... A mão vai ó, mas a mão [punho] não quebra [desalinha]. A gente não pode quebrar a mão [demonstrou novamente]. Qual é o movimento maior que a gente tá fazendo? O que? Com a mão ou com o antebraço?”, perguntou a professora, demonstrando outra vez com o movimento correto. “Com a mão”, respondeu Júlia. “Com a mão?! Mas seu eu fizer com a mão...”, a professora demonstrou, movimentando a região da mão, “quebrando” o punho. “Não, com o braço”, respondeu Júlia. “Com o antebraço, não é?! [A professora demonstrou novamente, movimentando o antebraço e não o punho no movimento de pronação e supinação]. Com o antebraço. Vamo lá então? (...) Posso fazer junto com você [cada uma em seu próprio violino]? Dedos ‘redondos’. Uhum. Mexendo o antebraço. Pronto, já! (...) Muito melhor. Tá bom? Sem mexer a mão, a gente não pode fazer isso”, a professora demonstrou outra vez, mexendo o arco com o punho, destacando o que não deve ser feito. Júlia tocou novamente, mas dessa vez sozinha. E a professora disse em seguida: “Muito melhor! Combinado? Tá? Não é pra... tirar [mexer] isso daqui [região do punho], porque não fica legal” (Aula de Júlia – 31/10/2019).

Mediante as gravações das aulas das crianças com os pais, foi possível identificar que elas utilizaram as mesmas estratégias empregadas pela professora como, o uso do toque, para auxiliar no posicionamento com o instrumento; o uso de metáforas, para auxiliar especialmente no posicionamento da mão direita no arco.

Assim como foi apresentado anteriormente, no capítulo *Reflexão durante a prática – respostas dos professores e das crianças*, para explicar sobre a posição de cada dedo e minimizar a tensão que pode estar presente nas partes do corpo diretamente envolvidas no posicionamento e movimento do arco, especialmente nos dedos e na mão, a professora das aulas individuais utilizava metáforas para que as crianças possam compreender e internalizar a posição dos dedos no arco. As mesmas metáforas utilizadas pela professora durante as aulas, foram encontradas nas gravações das crianças. As metáforas utilizadas por elas na aula com a mãe ou o pai foram: “dedos redondos” ou “dedinhos redondos”, para a posição da mão no arco; “enrolado” ou “enroladinho”, para o polegar; “irmãos” ou “dois irmãos”, para os dedos médio e anelar; “bailarina” ou “soldado”, para o dedo mínimo; e “deitado” para o dedo indicador.

Em concordância ao posicionamento da mão direita no arco, partindo do princípio do posicionamento da mão em estado natural – assim como quando a mão está solta ao lado do corpo – destacado por Rolland (2000), e ao “sistema de molas” de Galamian (2013) – no qual

as articulações envolvidas no posicionamento e movimento do arco devem permanecer flexíveis, possibilitando um bom desempenho da técnica de arco – a professora sempre dizia às crianças que os dedos da mão direita devem ficar “redondos”/“curvados”, ou seja, com as articulações “arredondadas” e flexíveis, e não “esticadas”, pois isso pode causar tensão excessiva. As crianças parecem ter internalizado a expressão “dedinhos redondos”, dando nome à posição da mão direita, pois ele retrata como os dedos devem ser posicionados no arco. Isso pode ser visto nas falas de Gabriela e Lucas ao ensinarem como segurar o arco.

– Olá, eu sou a Gabriela e hoje eu vou ensinar a minha mãe como fazer a “chaleira” e os “dedinhos redondos”.

(...)

– Agora a gente vai fazer os “dedinhos redondos” (Aula de Gabriela com a mãe).

(...) Em seguida, a criança pendura o arco [na região do talão] no dedo indicador da mão direita e diz:

– Essa é a “posição de descanso”.

E virando o arco para cima com a ajuda da mão esquerda, posicionando os dedos da mão direita, explica:

– E essa é a posição dos “dedinho redondos” (Aula de Lucas com a mãe).

Do mesmo modo, a professora dizia que o dedo polegar deve ficar “redondo” ao ser posicionado no talão do arco. Caso contrário, se o polegar estiver reto, com a articulação “esticada”, poderá causar tensão tanto nesse dedo quanto na mão como um todo. As crianças parecem ter associado a palavra “enrolado” com a posição do dedo, dando nome à essa posição de “enrolado”. Esse termo foi utilizado por Gabriela, Bia e Luna.

Em seguida, Gabriela entrega o arco para a mãe e pega um lápis para ir mostrando a ela como e onde os dedos devem ser posicionados no arco.

– Ó, esse [polegar] fica enroladinho, na madeira (e aponta no arco para a mãe, indicando o local em que o polegar deve ficar).

(...)

Em seguida, ela ajusta a posição do dedo mínimo da mãe no lugar e depois volta aos dedos médio e anelar, dizendo:

– Os dois irmãos juntos. Cadê o enroladinho?

Gabriela pergunta à mãe, cobrando a curvatura do polegar no arco (Aula de Gabriela com a mãe).

– Papai, primeiro bota o enroladinho.

(...)

E continua, entregando o arco ao pai.

– Aí depois você segura.

O pai segura o arco e repete as instruções da criança.

– Primeiro o enroladinho...

– Aham (Aula de Bia com o pai).

– Ó, começa assim. Assim que faz o arco ó. Esse dedo fica aqui (polegar na parte de dentro do talão).

(...)

E a mãe pergunta sobre o polegar:

– E o nome desse?

– E esse daqui é o enrolado!

A criança diz, apontando para o polegar. Com a mão direita posicionada no arco, Luna faz um resumo apontando cada um dos dedos:

– (...) e enrolado [diz, apontando para o polegar]. Aí depois disso daqui é a campainha, din don, din don (Luna diz, pressionando a junta do polegar). Entendeu?

A mãe ri e responde que sim (Aula de Luna com a mãe).

Para elucidar sobre a curvatura do polegar direito no arco e averiguar se ele está “redondo”, a professora faz uma brincadeira com as crianças de empurrar a articulação desse dedo, como se apertasse uma campainha. Assim, essa articulação do polegar faz uma curva para dentro, “esticando”, e, em seguida, retorna à posição inicial (“redondo”/“curvado”/“enrolado”).

A metáfora utilizada pela professora para explicar sobre a proximidade dos dedos médios e anelar no talão do arco é “irmãos”. Da mesma forma como aconteceu com o posicionamento do polegar no arco, as crianças interiorizaram o posicionamento dos dedos médio e anelar a partir de uma metáfora utilizada pela professora, criando uma interação com um outro domínio da experiência das crianças, ou seja, associando a um elemento pertencente ao universo delas.

– Ó, começa assim. Assim que faz o arco ó (...) estes daqui são os irmãos [dedos médio e anelar próximos].

(...)

Com a posição da mão direita arrumada, Luna faz um resumo apontando cada um dos dedos. Ao apontar para os dedos médio e anelar, ela diz:

– (...) irmãos (Aula de Luna com a mãe).

Em seguida ela ajusta a posição do dedo mínimo da mãe no lugar e depois volta aos dedos médio e anelar, dizendo:

– Os dois irmãos juntos.

(...)

– Esses dois irmãos NA BOLINHA [do talão].

Diz a criança, enfatizando o lugar em que os dedos médio e anelar devem ser posicionados (Aula de Gabriela com a mãe).

– (...) os dois irmãozinhos.

Bia diz, colocando os dedos médio e anelar juntos.

(...)

E continua, entregando o arco ao pai.

– Aí depois você segura.

O pai segura o arco e repete as instruções da menina.

(...)

– Os dois irmãos...

– Aham (Aula de Bia com o pai).

Em relação ao posicionamento dos dedos médio e anelar, Galamian (2013) ressalta que a articulação próxima à unha do dedo médio é posicionada perto da ponta do talão, em oposição ao polegar, enquanto o dedo anelar alcança o talão. De acordo com Fischer (1997), a base do posicionamento da mão direita no arco é estruturada pelos dedos polegar e médio, balanceando a posição de todos os dedos, gerando equilíbrio na mão do arco. Esse posicionamento pode

reduzir o surgimento de tensões excessivas causadas pelo extenso trabalho de algum dedo ou parte da mão, caso essa posição não esteja bem fundamentada.

Para a posição do dedo mínimo, a professora utiliza as metáforas “bailarina” ou “soldado”, ilustrando às crianças como esse dedo deve ser posicionado, naturalmente “arredondado” e com a ponta do dedo em cima da madeira do arco.

No início do vídeo, Lucas já começa com a mão direita posicionada no arco.

– (...) e esse é o soldado (ele diz apontando para o dedo mínimo), ele tem que ficar uma bolinha [“redondo”].

(...)

E virando o arco para cima com a ajuda da mão esquerda, posicionando os dedos da mão direita, explica:

– E essa é a posição dos “dedinho redondos”.

(...)

– (...) E esse é o soldado.

Ele diz novamente ao apontar para o dedo mínimo (Aula de Lucas com a mãe).

Em seguida, ela ajusta a posição do dedo mínimo da mãe no lugar.

(...)

– Mãe, a bailarina!

A criança a alerta sobre o posicionamento do dedo mínimo na madeira do arco (Aula de Gabriela com a mãe).

– Ó, começa assim. Assim que faz o arco ó (...). E esse daqui é a bailarina, que fica “em pezinha” [dedo mínimo, em pé em cima da madeira do arco] (...).

Com a posição da mão direita arrumada, Luna faz um resumo apontando cada um dos dedos:

– Ó, bailarina.

Ela diz, apontando para o dedo mínimo.

(...)

A menina move para o lado e continua.

– (...) esse daqui é em pé [dedo mínimo], esse daqui é a bailarina, então ele fica em pé (Aula de Luna com a mãe).

– Papai, (...) a bailarina.

Bia diz, posicionando seu dedo mínimo em cima da madeira do arco, mostrando ao pai como deveria ser.

(...)

– E a bailarina.

Completa Bia.

– A bailarina.

Continua o pai (Aula de Bia com o pai).

A respeito do posicionamento do dedo indicador, esse dedo é chamado de “deitado”, porque a rotação do antebraço direito em direção à madeira do arco (pronação), dá a impressão de que ele está deitado.

Nícolas começa mostrando ao pai qual a mão que ele deve segurar o arco (direita). Em seguida ele entrega o arco ao pai, que o segura com a palma da mão fechada. A criança percebe que o pai não posicionou bem o arco, então diz:

– Assim ó: (...) Esse [indicador] deitadinho, assim, nessa parte.

Ele diz, apontando para a parte da madeira do arco em que o dedo indicador deve ser posicionado, destacando que esse dedo deve ficar “deitado” (Aula de Nícolas com o pai).

- Ó, começa assim. Assim que faz o arco ó. (...) Esse daqui que é o deitado, que fica deitado.
- Com a posição da mão direita arrumada, Luna faz um resumo apontando cada um dos dedos:
- (...) deitado (diz a menina, apontando para o dedo indicador).
- (...)
- Luna move para o lado e continua.
- (...) e esse daqui também é meio deitadinho.
- Diz a menina, referindo-se ao dedo indicador da mãe enquanto o posiciona no arco.
- (...) deixa deitado [dedo indicador].
- Luna diz, deitando a ponta do dedo indicador da mãe na madeira do arco.
- Entendeu? (Aula de Luna com a mãe).

Uma das estratégias de ensino utilizada pelas crianças para tratar sobre o posicionamento do violino e/ou do arco, foi mostrar para os pais como eles deveriam se posicionar. Ao pegarem o violino ou o arco, as crianças diziam “deixa eu te mostrar”. Ao se posicionarem, na maioria das vezes, elas davam instruções verbais, explicando como deveria ser feito.

- Enquanto o pai repete as instruções da filha, ele vai posicionando cada dedo da mão direita no arco.
- Aí depois, você bota...
- Assim? Tá certo?
- Interrompe o pai, procurando saber se o posicionamento da mão no arco estava correta. Ela pára, olha e diz:
- Não, tá errado. Porque ó, deixa eu te mostrar, ó. Ó, é assim. Fica assim...
- Bia mostra ao pai depois de segurar o arco.
- Ah, entendi, peraf.
- Ela entrega o arco ao pai e mostra com a mão direita vazia:
- Assim ó (a criança diz, mostrando ao pai a mão quase fechada, como se segurasse uma bolinha, com os dedos naturalmente “arredondados”), não assim (mostra “esticando” os dedos, deixando-os retos).
- Entendi. Vê se tá certo agora, então o indicador aqui...
- Não, errou...
- ...os dois irmãos...
- Tá bom, deixa assim.
- Assim?
- Pergunta o pai depois de colocar os dedos nos lugares outra vez.
- É. Aí depois bota o violino... (Aula de Bia com o pai).

– Coloca aqui no ombro (Felipe posiciona o violino entre o ombro e a mandíbula, solta a mão esquerda que dava apoio ao violino). Aí solta a mão (e com o apoio da mão direita, ele apoia o violino) e segura essa aqui [mão direita]. Aí quando... segura forte (enquanto a criança explicava, o violino balançava para cima e para baixo. Por isso, nesse momento, a mãe ajuda Felipe a segurar o violino, próximo ao braço do instrumento. Além de apoiar o violino com a mão direita, Felipe tenta segurar o instrumento com a mão esquerda, mas logo solta as duas mãos, tentando equilibrar o violino)... você pode soltar as duas.

E a mãe solta o violino, deixando que a criança segurasse sozinha (Aula de Felipe com a mãe).

- Agora, entendeu como é que faz tudo, mamãe? Agora eu só vô te mostra como é que segura o violino. Ó, coloca ele bem aqui (ela posiciona o violino na região do ombro, girando a cabeça levemente para a esquerda, segurando o violino também pela mandíbula e solta o violino, equilibrando-o em cima do ombro), aí depois coloca a

mão aqui (e ela volta a mão esquerda para o tampo do violino) ou também pode coloca aqui [no braço do violino, preparada para tocar], porque a gente vai tocar o *Brilha Brilha*, ok? *Brilha Brilha, Variação A*, quer que eu te ensine como é que se toque? A mãe concorda e Luna segue.
 – Ó, já te ensinei tudo, agora o *Brilha Brilha*, começa com a corda lá (...).
 Luna diz, tocando a corda lá duas vezes, demonstrando em qual corda a música começa (Aula de Luna com a mãe).

Durante as aulas com os pais, as crianças, que estavam atentas às ações deles, quase sempre perceberam quando seus posicionamentos não estavam adequados. Algumas vezes, elas paravam e corrigiam, ou por meio do toque ou da fala.

Enquanto a mãe tenta posicionar o arco, Júlia, que observa a postura da mãe com o instrumento por trás e vê que ela curvou a mão esquerda para o rumo do violino, tirando o posicionamento natural do punho em relação à mão e ao antebraço (punho reto e não curvado), mexe no punho da mãe, colocando-o na posição correta. Ao corrigir, Júlia diz:
 – Sem o *pizzaiolo* (Aula de Júlia com a mãe).

Nos estágios iniciais do aprendizado do violino, é comum que os estudantes curvem o punho esquerdo para dentro, como se fossem segurar o violino (no braço do instrumento) com a palma da mão. Segundo Kempter (2003), esse posicionamento, que é habitualmente chamado de “punho de panqueca”, “pancake wrist” em inglês, “atrapalha o progresso técnico [do violinista] e carrega o risco de estresse, porque a mão e o punho estão bloqueados (...). Essa posição, quando mantida, não apenas dificulta a afinação, mudança de posição e vibrato, como também coloca o estudante em risco de lesão” (KEMPTER, 2003, p.42, tradução nossa).⁶⁶

Essa posição tira o punho de seu posicionamento funcional, que é alinhado com a mão e o antebraço. Quando isso acontecia, a professora dizia que para tocar violino, é preciso deixar o punho reto em relação à mão e o braço, diferente do *pizzaiolo* ou do garçom, que ao segurarem uma bandeja, curvam o punho, deixando a palma da mão para cima.

Já Felipe, corrigiu o posicionamento do corpo da mãe, que estava entortando para os lados e para trás e para frente propositalmente, para ver se a criança percebia as posições inadequadas do corpo.

– E eu vou fazer então.
 Diz a mãe, retirando o violino do ombro da criança. De pé, enquanto ela pega o violino e o leva até a região do ombro com a ajuda das duas mãos, diz:
 – Você vai corrigir e me ajudar, tá?
 Felipe então se posiciona ao lado esquerdo da mãe, mas ainda na frente dela, observando suas ações. Depois de colocar o violino no ombro e apoiá-lo com a mandíbula, com a cabeça virada para a esquerda, soltando a mão direita ao lado do corpo, ela pergunta:
 – E agora?

⁶⁶ No original: (...) hampers technical progress and carries the risk of stress because the hand and wrist are locked (...). This position, when maintained, not only impedes intonation, shifting and vibrato, but also puts the student at risk for injury.

– Huum (Felipe observa, erguendo a mão para tocar o braço da mãe. Depois desce o braço e toca a barriga da mãe), coloca sua mão na barriga.
 A mãe segue as instruções, posicionando a mão esquerda na barriga, soltando o violino.
 – Hum. Minha postura tá boa?
 – E agora...
 Felipe pára, interrompendo as instruções, e se afasta um pouco para observá-la. Ela então, estica o corpo para trás, curvando-o levemente e pergunta:
 – Assim?
 A criança ri e responde circulando o corpo da mãe enquanto observa a postura e a ação dela:
 – É.
 A mãe vai inclinando o corpo cada vez mais para trás.
 – Assim? Pra trás assim?
 A mãe pergunta, “prendendo” a criança – que estava atrás da mãe – entre ela e a parede que estava atrás deles. Felipe ri mais, se divertindo.
 – Assim, pra frente assim.
 A mãe diz, inclinando o corpo para frente, curvando-o.
 Felipe ri novamente e diz, enquanto a mãe arruma o violino no ombro com a ajuda da mão direita (a esquerda permanece na barriga):
 – Não. Um pouco pra trás...
 – Hum.
 – Um pouco pra frente.
 – Assim?
 – Pronto.
 – Hum. E aí conta quanto tempo? Conta pra mim.
 Durante as aulas com a professora de violino, enquanto as crianças estão nessa posição, ela conta alguns segundos para saber se as crianças conseguem permanecer nessa posição sem “entortar” o corpo ou o violino por algum tempo (Aula de Felipe com a mãe).

Uma das ferramentas utilizadas para avaliar de que maneira as crianças participantes desta pesquisa estavam compreendendo o posicionamento do corpo e do instrumento, foi investigar como elas ensinariam uma terceira pessoa, no caso ou a mãe ou o pai, observando quais ações deles mais lhes chamariam a atenção durante a aula.

Mediante as gravações, foi possível perceber que na aula com a mãe ou o pai, as crianças utilizaram as mesmas estratégias que a professora utilizava com elas durante as aulas individuais. Por meio da observação, na maioria das vezes, as crianças conseguiram identificar se os pais estavam se posicionando de forma equivocada, corrigindo-os mediante o toque ou a fala. Por meio do toque, para auxiliá-los com o posicionamento do corpo e do instrumento e identificar se os pais estavam aplicando tensão correta ou excessiva, especialmente na mão direita, já que a tensão muscular é algo menos perceptível aos olhos. Quando as crianças tentavam manipular os dedos da mãe ou do pai e percebiam que a musculatura estava demasiadamente tensa, elas avisavam, dizendo: “amolece um pouco” ou “deixa mole”. Além disso, as crianças também utilizaram metáforas, similares às que a professora empregava durante as aulas, principalmente aquelas relacionadas ao posicionamento da mão direita no arco, transmitindo aos pais a maneira como eles deveriam segurá-lo. Isso pode indicar que o

toque, as instruções verbais e as metáforas são parte importante para a formação inicial do violinista, especialmente quando o assunto é o posicionamento e manejo do arco.

Um maior enfoque das crianças foi dado ao ensino e aprendizagem do posicionamento da mão no arco. Talvez isso possa ser explicado devido à complexidade dessa posição em comparação com o posicionamento do violino (GALAMIAN, 2013). As crianças podem ter sentido necessidade de explicar mais sobre o posicionamento do arco, pois nem todas ensinaram como a mãe ou o pai deveria segurar o violino.

A aprendizagem vem de fora para dentro, quando a professora ensina, e volta de dentro para fora, quando a criança consegue perceber o próprio corpo (MILLER, 2002). Assim como o professor das aulas em grupo destacou, cabe ao professor e aos pais identificarem como estão acontecendo esses processos de aprendizagem, se a criança está percebendo determinado posicionamento de dentro para fora ou se é apenas uma construção externa do modelo oferecido pelo professor.

O ato de ensinar o adulto, permite uma ação de reciprocidade, quando a criança se torna o centro do processo. Na aprendizagem por reciprocidade, a criança apresenta para as mães e pais a sua representação de ensino. No triângulo de ensino e aprendizagem estruturado entre criança – professor – família, a reciprocidade acontece entre os participantes. Observa-se que no processo de ensinar, a criança reproduz modelos de interação da professora, da mãe/pai, e de outras experiências de aprendizagem. Ao trocar de papéis torna-se possível evidenciar o próprio conhecimento, ou seja, mesmo para crianças, ensinar ajuda a aprender.

Na fase inicial do aprendizado, é de grande importância que o professor e os pais estejam atentos ao posicionamento, tanto do corpo quanto do instrumento, e aos movimentos inerentes à prática violinística realizados pelas crianças. Caso necessário, o adulto pode moldar o posicionamento delas, da mesma forma como é feito durante uma brincadeira com uma massa de modelar, de acordo com a professora das aulas individuais. Sendo assim, o professor deve aproveitar esse estágio inicial em que a musculatura do estudante é mais maleável (KEMPTER, 2003). A criança vai absorvendo as questões relacionadas ao posicionamento do corpo e do instrumento e o tônus necessário para segurar o violino e o arco, assim como foi observado nas aulas das crianças com os pais.

Souza (1992) compreende a “consciência corporal como a base para a autonomia motora do indivíduo, através da qual ele aprofunda o conhecimento de si mesmo” (SOUZA, 1992, p.58). Sendo assim, o incentivo para que a criança tenha certa autonomia sobre sua prática – ao permitir que ela se posicione com o instrumento ou toque sozinha, por exemplo – estimula essa

busca pela consciência corporal durante a prática e pela autonomia motora. Isso faz com que a criança vá desenvolvendo sua base técnica e musical de forma consistente e consciente.

Esse processo de desenvolvimento da consciência corporal não impede que o estudante não tenha problemas posturais, técnicos ou musicais, mas pode ajudar a diminuir o surgimento desses possíveis problemas, mediante a prática do exercício da consciência de seu próprio corpo e de sua própria performance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta resultados relevantes a respeito da consciência corporal e aulas de violino com crianças, sendo um tema ainda pouco explorado nessa faixa etária. Durante esta investigação, foi possível verificar que a preocupação com o corpo e os movimentos corporais têm ganhado espaço nas práticas instrumentais. Observou-se que músicos e/ou pedagogos de instrumentos musicais têm refletido sobre questões referentes a saúde do músico, voltando a práticas que visam a relação entre corpo, movimentos corporais e instrumento musical, tendo como objetivo final a musicalidade e a expressividade musical na performance.

Alguns dos autores aqui apresentados buscaram esclarecer sobre a postura adequada do corpo na prática instrumental, respeitando a estrutura corporal, os movimentos corporais naturais, ou seja, os movimentos funcionais do corpo, o tempo de aprendizado e as conquistas de cada indivíduo, evitando tensões excessivas, bloqueios corporais e de movimentos e possíveis lesões musculares que podem limitar ou até interromper a prática instrumental. A maneira como um estudante aprende a tocar um instrumento pode influenciar sua performance por toda sua trajetória musical. Dessa forma, é importante que o instrumentista aprenda uma postura corporal e posicionamento com o instrumento adequados, além da manutenção de um equilíbrio do corpo e realização de movimentos corporais funcionais, desde o início do aprendizado.

Isto posto, alguns questionamentos começaram a surgir a respeito de um processo de reflexão e desenvolvimento da consciência corporal no contexto de aulas de instrumentos musicais, especialmente em aulas de violino, e se essas práticas poderiam auxiliar o estudante a tocar de forma eficaz, evitando possíveis problemas de saúde e na performance musical.

Para a realização deste trabalho, foi importante compreender o significado de consciência corporal para os professores de violino participantes da pesquisa, investigação essa que aconteceu por meio de entrevistas. Para compreender o significado e investigar suas reflexões a respeito da consciência corporal durante a prática instrumental, foi necessário conhecer as experiências conscientes dos professores enquanto estudantes de violino. Isso porque as práticas de ensino geralmente estão relacionadas às experiências vividas pelo próprio educador. Assim, por fazerem parte de um universo subjetivo e único, a análise das experiências conscientes das crianças foi realizada com base nas experiências conscientes das pessoas envolvidas nesta investigação, no caso, os professores participantes da pesquisa e a pesquisadora. As estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da consciência corporal durante as aulas de violino foram identificadas mediante as observações das aulas individuais e em grupo.

Durante a categorização dos dados, as estratégias identificadas foram divididas em dois grupos. O primeiro é relacionado ao desenvolvimento do posicionamento com o instrumento e dos movimentos inerentes à prática violinística durante o estágio inicial do aprendizado. Nesse primeiro grupo são encontradas as estratégias do toque, do modelo do movimento e do modelo sonoro e a utilização da comunicação não-verbal. A comunicação verbal e o elogio também foram estratégias continuamente utilizadas pelos professores, entretanto, foram apresentadas juntamente com outras estratégias, devido à sua contínua utilização. Por meio do toque, os professores auxiliavam as crianças com a postura corporal e posicionamento com o instrumento ou modificavam algo que não estivesse adequado. Além disso, identificavam se havia tensão excessiva em alguma parte do corpo das crianças, alertando-as sobre o uso do tônus muscular necessário para segurar o violino e o arco.

Após as aulas iniciais, dedicadas ao posicionamento do violino e do arco, os primeiros movimentos de arco na corda eram realizados. Para que as crianças tivessem uma referência inicial da movimentação do antebraço e do arco na corda e da sonoridade, a professora das aulas individuais guiava os primeiros movimentos, em seguida, era a vez das crianças guiarem o movimento e produzirem a sonoridade – modelo do movimento e modelo sonoro. A estratégia do modelo sonoro, porém, muitas vezes era utilizada de forma independente da estratégia do modelo do movimento, ou seja, a sonoridade produzida pelos professores, quando eles tocavam em seus próprios violinos, também era uma referência de som para as crianças, e uma referência importantíssima.

Posteriormente às instruções iniciais, quando as crianças já estavam mais familiarizadas com o posicionamento e movimentos inerentes à prática violinística, os professores utilizavam a comunicação não-verbal, especialmente por meio de gestos, olhares e expressões faciais, para lembrá-las sobre questões que já haviam sido trabalhadas anteriormente. Assim, eles utilizavam a própria imagem para que as crianças pudessem perceber o que estavam fazendo e o que precisava ser modificado.

O segundo grupo de estratégias é relacionado a um processo reflexivo das crianças durante a prática instrumental, estimulado pelos professores de violino. Nesse grupo são encontradas as estratégias das metáforas, das perguntas e da identificação do certo e errado. Nesse grupo também se encontra as questões posturais interferindo na sonoridade produzida pelas crianças. Para trabalharem o posicionamento com o instrumento e para que as crianças pudessem compreender e internalizar as questões trabalhadas, os professores davam nomes às diferentes posturas. Assim, eles associavam as questões posturais a elementos do mundo real

das crianças, aos quais elas já possuíam familiaridade, construindo uma imagem sólida a respeito dessas questões.

As estratégias das perguntas e da identificação do certo e errado serviram como estímulos para um exercício de reflexão por parte das crianças a respeito do posicionamento e as práticas com o instrumento. Apesar disso, essas estratégias foram utilizadas pelos professores para tratar questões relacionadas a posicionamentos, movimentos e sonoridade às quais crianças já possuíam um conhecimento prévio. Incentivar que as crianças reflitam sobre suas práticas, mesmo sendo de forma lúdica, utilizando o universo imaginário delas, favorece o desenvolvimento técnico instrumental e, conseqüentemente, o desenvolvimento musical das crianças.

Por fim, a última estratégia desse grupo é referente às questões posturais e suas interferências na produção sonora. A sonoridade produzida pelo violinista é um reflexo de seu posicionamento com o instrumento. Isso quer dizer que uma postura corporal e posicionamento com o instrumento adequados, sem rigidez, tensão excessiva e bloqueios, possibilita que o violinista toque de forma livre, com movimentos fluidos e com uma boa sonoridade. Porém, se o violinista se posiciona de forma inadequada, tensa e desequilibrada, sua sonoridade será igualmente tensa e até suja. Sendo assim, cabe ao professor identificar se a sonoridade produzida pela criança é fruto de uma postura adequada ou inadequada com o instrumento e demasiadamente tensa ou não, e estimular as crianças e os pais a também identificarem essas questões, evitando ou eliminando possíveis problemas posturais.

Por meio dos relatos dos pais durante as aulas, identificou-se que as estratégias utilizadas pelos professores também foram exploradas por eles durante os estudos diários, visto que, no contexto da metodologia Suzuki, os pais são os responsáveis por organizar e guiar os estudos em casa, formando um triângulo entre criança, professor e pais. O professor realiza atividades na aula, que devem ser recriadas na prática em casa, com a orientação e supervisão dos pais. O olhar do professor na aula enriquece o olhar dos pais em casa, e o conjunto de olhares atentos proporciona o desenvolvimento musical da criança.

Por fim, os indícios de consciência corporal manifestados pelas crianças foram identificados mediante as aulas observadas e a gravação realizada pelas crianças e pelos pais, em que elas deveriam ensinar a mãe ou o pai a posicionar o violino e o arco. As manifestações das crianças foram espontâneas e aleatórias, expressadas de várias formas.

Uma das estratégias utilizadas pelos professores para identificar o que as crianças haviam compreendido e internalizado sobre as questões posturais e movimentos inerentes à prática instrumental já trabalhadas até o momento, foi permitir que elas se posicionassem e

tocassem sozinhas, oferecendo autonomia às crianças sobre suas próprias práticas com o violino. Esses momentos aconteciam especialmente durante as aulas em grupos, em que as crianças não contavam com o auxílio direto dos professores.

Para avaliar de que maneira as crianças estavam compreendendo a postural com o instrumento, uma ferramenta utilizada foi a gravação do vídeo feita pelas famílias. Ao observar as falas e ações das crianças durante esse processo, foi possível identificar quais os elementos fundamentais de sua própria aprendizagem e o que fora aprendido e internalizado por elas até aquele instante. Além disso, foi possível verificar o que mais lhes chamou atenção a respeito do posicionamento e movimento dos pais, sendo, muitas vezes, questões trabalhadas e corrigidas pelos professores durante as aulas de violino.

Durante a gravação do vídeo, as crianças reproduziram modelos de interação utilizados pelos professores e pelos pais durante as aulas e os estudos em casa. A aprendizagem faz parte de um processo que acontece de fora para dentro, quando o professor ensina, e de dentro para fora, quando a criança compreende, internaliza e domina as questões trabalhadas anteriormente.

Sendo assim, foi possível constatar que os professores de violino participantes da pesquisa auxiliaram os estudantes no desenvolvimento da consciência corporal durante as aulas mediante o uso de estratégias, sendo elas divididas em dois grupos: a apresentação e desenvolvimento do posicionamento com o instrumento e movimentos iniciais da prática violinística; e o estímulo do raciocínio das crianças por meio de um pensamento crítico a respeito das práticas com o instrumento. Ademais, no contexto Suzuki, os pais também fazem parte de todo esse processo, sendo essenciais para o desenvolvimento das crianças.

A partir das análises realizadas, outras linhas investigativas complementares surgiram como desdobramento desta pesquisa. Um destes desdobramentos é o estudo da consciência corporal nas práticas violinísticas a longo prazo; outro, seria verificar de que maneira o desenvolvimento da consciência corporal pode auxiliar os estudantes no desenvolvimento da autonomia em suas práticas com o instrumento, analisando quais ferramentas os professores oferecem para o desenvolvimento dessa autonomia.

Esta pesquisa observou e identificou uma série de estratégias de ensino utilizadas por professores num contexto Suzuki para o desenvolvimento da consciência corporal com crianças. Cabe ainda verificar se a utilização das estratégias propostas neste trabalho em outros contextos apresentaria resultados semelhantes, e/ou também verificar quais são as estratégias de ensino utilizadas por professores de violino, e até de outros instrumentos musicais, em outros contextos.

Os resultados encontrados nesta pesquisa demonstraram que o desenvolvimento da consciência corporal pode auxiliar as crianças no desenvolvimento de uma postura adequada com o instrumento e da técnica violinística, evitando possíveis tensões, bloqueios musculares e lesões corporais. Para tanto, cabe ao professor criar estratégias que possibilitem esse desenvolvimento, estimulando o raciocínio das crianças a respeito de suas práticas.

Minhas experiências musicais conscientes e não conscientes são responsáveis por moldar e transformar constantemente minhas ideias, planos e ações. E foram essas experiências que me trouxeram até esta pesquisa. Esta investigação me possibilitou, enquanto pesquisadora, professora e estudante de violino, conhecer e esclarecer questões a respeito da consciência corporal nas aulas de violino, tema esse tão presente em minhas vivências e que me traz tantos questionamentos. Que as práticas conscientes sejam estimuladas nas aulas de instrumentos musicais, tendo como fim uma performance bela e única.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Edson Queiroz; FONSECA, João Gabriel Marques. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per Musi – Revista Acadêmica de Música*, Belo Horizonte, n.2, p.118-128, jul./dez. 2000.
- AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de. *Introdução à pesquisa em música*. Universidade Aberta do Brasil, UnB, Brasília, 2009.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, n.16, p.7-16, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/286/216>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- CAVALARI, Thais Adriana. *Consciência corporal na escola*. 2005. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Belo Horizonte, 2005.
- CESCON, Everaldo. *Fenomenologia da consciência e da mente*. 1ª ed. Caxias do Sul, RS: Educ, 2013, 215p.
- COSTA, Cristina Porto. Saúde do músico: percursos e contribuições ao tema no Brasil. *Opus*, v.21, n.3, p.183-208, dez. 2015.
- CRUZEIRO, Regiane L. *O movimento corporal na prática de violino: um estudo com professores de adolescentes iniciantes*. 2005, 82p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4485/000457146.pdf?sequence=1>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento: Exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo*. Tradução de: Daisy A. C. Souza. 9ª ed. São Paulo, SP: Summus, 1977, 222p.
- FISCHER, Simon. *Basics: 300 exercises and practice routines for the violin*. London: Peters Edition, 1997, 231p.
- FONSECA, João Gabriel Marques. *Frequência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística – Uma leitura transdisciplinar da medicina do músico*. 2007. 174p. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 84p. v.15.
- FREIRE, Ricardo Dourado. A criança e o outro: interações significativas na infância. In: SANTIAGO, Diana; BROOCK, Angelita; CARVALHO, Tiago. (Org). *Educação Musical Infantil*. 1ª ed. Salvador, BA: PPGMUS UFBA, 2011, v.1, p.74-86.
- GALAMIAN, Ivan. *Principles of Violin Playing & Teaching*. Mineola, NY: Dover Publications, INC, 2013.

GELB, Michael. *O aprendizado do corpo: Introdução à Técnica de Alexander*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 176p.

GERLE, Robert. *The Art of Bowing Practice*. London: Stainer & Bell. 1991, 101p.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002, 176p.

GOODNER, Christine E. *Beyond the Music Lesson: Habits of successful Suzuki families*. 1ed. Hillsboro, Oregon: Brookside Suzuki Strings, LLC, 2017, 160p.

HAVAS, Kató. *A new approach to violin playing*. London: Bosworth & CO. LTD, 1961, 71p.

HOPPENOT, Dominique. *El Violín Interior*. Madrid: Real Musical, 1991, 200p.

HÜBNER, Paulo André. *O estudante de música ativo na sua construção de conhecimento: contribuições da Técnica de Alexander para o estudo do violino e da viola*. 2014, 261p. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, UFP, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2014/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Paulo-Andr%C3%A9-H%C3%BCbner-2014.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

INTERNATIONAL SUZUKI ASSOCIATION. Regional Suzuki Associations. Disponível em: http://internationalsuzuki.org/regional_associations.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

KEMPTER, Susan. *How muscles learn: teaching the violin with the body in mind*. Miami: Summy-Birchard, 2003, 97p.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo: Educ, 2002, 360p.

LIMA, Rosine Costa. *Distúrbios funcionais neuromusculares relacionados ao trabalho: caracterização clínico-ocupacional e percepção de risco por violinistas de orquestra*. 2007, 135f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

LOURO, Viviane. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. *Música na Educação Básica*, v.9, n.10/11, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEDOFF, Lynn. The importance of movement education in the training of young violinists. In: *Medical problems of performing artists*. v.14, p.210-219, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lynn_Medoff/publication/282061300_The_importance_of_movement_education_in_the_training_of_young_violinists/links/5e223832a6fdcc10157172e3/The-importance-of-movement-education-in-the-training-of-young-violinists.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

MENDONÇA, Maria Luiza Volpini de *et al.* *Proposta sócio-construtivista na iniciação ao violino*. In: XVI Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical e do Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande. Anais do Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007. Campo Grande-MS: Editora da UFMS, v.1. p.1-10.

MILLER, Patricia H. *Theories of Developmental Psychology*. 4ª ed. New York: Worth Publishers, 2002. 518p.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245p.

OLIVEIRA, Susana Maria Ribeiro de. *A Comunicação Não-Verbal: Estratégia de Ensino da Língua Estrangeira – Espanhol*. 2013. 114p. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português 3º ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário) – Faculdade de Letras – Universidade do Porto, 2013.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. 2005, 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strict Sensu, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/816>. Acesso em: 03 de abril de 2019.

PÓVOAS, Maria Bernadete Castelan; SILVA, Daniel da. Métodos de análise do movimento: aplicações na ação pianística. *Revista DAPesquisa*. Florianópolis: Centro de Artes, UDESC. v.3 n.1, 2008, p.1-9.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FFREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROLLAND, Paul; MUTSCHLER, Marla. *The teaching of action in string playing: Development and Remedial Techniques*. 2ª ed revised edition. USA: Clara Rolland, 2000, 228p.

ROLLAND, Paul. *Basic Principles of Violin Playing*. USA: Clara Rolland, 2000, 48p.

SACCO, Isabel de Camargo Neves *et al.* Análise biomecânica e cinesiológica de posturas mediante fotografia digital: estudos de casos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. Brasília. v.11 n.2, junho 2003, p.25-33.

SANTOS, Alexandre Vianna Meireles dos. *Dinâmicas corporais de estudantes de saxofone e considerações de um profissional da educação física para a prática do instrumento*. 2015. 81p. Dissertação (Mestre em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Belo Horizonte, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE REUMATOLOGIA. Cartilha SBR, LER/DORT. 2019. Disponível em: <https://www.reumatologia.org.br/doencas-reumaticas/ler-dort/#:~:text=LER%20C3%A9%20a%20sigla%20para,Dist%C3%BArbios%20Osteomusculares%20Relacionados%20ao%20Trabalho%E2%80%9D>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. *A busca do auto-conhecimento através da consciência corporal: uma nova tendência*. 1992. Dissertação (Faculdade de Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1992. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275256>. Acesso em: 5 out. 2020.

SOUZA, Maria José Araújo. *Aplicações da Sequência Fedathi no ensino e aprendizagem da Geometria mediado por tecnologias digitais*. 2010. 231p. Tese (Educação Brasileira) - Faculdade de Educação – FAGED / Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5880>. Acesso em: 15 out. 2020.

SOUZA, Ana Lidia Vieira de *et al.* Estudos sobre a utilização da comunicação não verbal na aula de química. *Química nova na escola*, São Paulo/SP, v.36, n.2, p.150-161, Maio 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0104-8899.20140018>. Acesso em: 31 out. 2020.

SUETHOLZ, Robert John. *A pedagogia do violoncelo e aspectos de técnicas de reeducação corporal*. 2011, 142p. Tese (Doutorado em Artes) - Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-06062011-125105/pt-br.php>. Acesso em: 30 out. 2018.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é Amor: o método clássico da educação do talento*. 3ª ed. Santa Maria, RS: Pallotti, 2008, 144p.

SUZUKI, Shinichi. *Suzuki, Violin Book, Violin Part*. USA: Alfred Music, 2018, 48p. v.1.

TEIXEIRA, Manoel Jacobsen *et al.* Epidemiologia clínica da dor músculo-esquelética. *Revista de Medicina*. São Paulo, USP. v.80 (ed. esp. pt.1), 2001, p.1-21.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Cursos de Graduação: Música – Instrumento e Canto. Belo Horizonte – MG. Disponível em: <http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/musica-instrumento-e-canto-licenciatura>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VERDE, Juliana Souza Lima. *A Construção da expressividade musical por crianças na aprendizagem do violino*. 2017. 187p. Dissertação (Mestre em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Instituto de Artes/Departamento de Música, Universidade de Brasília – DF, Brasília, 2017.

VERDE, Juliana Lima; FREIRE, Ricardo Dourado. *Metacognição das sonoridades no violino: identificando timbres e pontos de contato na iniciação musical*. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, 2018, Manaus – AM. Anais do XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM. Manaus: ANPPOM, 2018, v.1 p.1-8.

VEREZA, Solange Coelho. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, n.41, p.199-212, 2010.

**Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais das crianças
participantes da pesquisa**



Universidade de Brasília

**INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO
ÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) e seu(ua) filho(a) estão sendo convidados(a) a participar da pesquisa “Estratégias de ensino da consciência corporal nas aulas de violino com crianças: um estudo de caso em um contexto Suzuki”, sob responsabilidade de Maria Clara de Melo Mesquita, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar como acontece o processo de desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com crianças. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) e seu(ua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguro-lhe que os nomes de vocês não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes de sua participação e de seu(ua) filho(a) na pesquisa, tais como áudios de gravação e/ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A identidade dos participantes não será divulgada.

A coleta de dados será realizada por meio de observações não-participante das aulas de seu(ua) filho(a), assim como por meio de uma produção de vídeo feita por vocês, em que se(ua) filho(a) te ensinará a posicionar o violino e o arco, tendo também a opção de te ensinar a tocar uma música que ele(a) já tenho domínio. É para estes procedimentos que o(a) senhor(a) e seu(ua) filho(a) estão sendo convidado(a) a participar.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são apenas a inibição e/ou timidez do(a) estudante com a presença da pesquisadora nas aulas de violino. Se o(a) senhor(a) e seu(ua) filho(a) aceitarem participar, estarão contribuindo para fornecer dados para identificar como acontece o processo de desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com crianças. Existem poucos trabalhos que tratam sobre esta temática com alunos nesta faixa etária, sendo assim, este estudo poderá ser útil à área de educação musical, especificamente para a área de pedagogia do instrumento.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(a) senhor(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da produção da dissertação de mestrado resultante desta investigação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da dissertação de mestrado. A dissertação também poderá ser encontrada no site da Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB), podendo ser acessada pelo link: <http://ppgmus.unb.br/>. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com a pesquisadora, **Maria Clara de Melo Mesquita**, pelo telefone xxxxx ou pelo e-mail: xxxxx. Para maiores esclarecimentos, entre em contato com o orientador desta pesquisa, **Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire**, pelo telefone xxxxx ou pelo e-mail: xxxxx, ambos da Universidade de Brasília.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Nome e assinatura da pesquisadora

Nome e assinatura do(a) responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.

Apêndice B – Termo de Consentimento – Pais das crianças participantes da pesquisa



Universidade de Brasília

**INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO
ÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
autorizo a utilização de minha imagem e do som de voz e de imagem e do som de voz de meu(a) filho(a), na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de ensino da consciência corporal nas aulas de violino com crianças: um estudo de caso em um contexto Suzuki”, sob responsabilidade de Maria Clara de Melo Mesquita, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire.

Minha imagem e som de voz e a imagem e som de voz de meu(a) filho(a) podem ser utilizadas apenas para análise e avaliação da sua performance musical por parte da equipe da pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação de minha imagem nem do som de minha voz e de imagem de meu(a) filho(a) e do som de sua voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, de minha imagem e som de minha voz e de imagem de meu(a) filho(a) e som de sua voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante e/ou responsável.

Nome e Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora de violino das aulas individuais



Universidade de Brasília

**INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO
ÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa “Estratégias de ensino da consciência corporal nas aulas de violino com crianças: um estudo de caso em um contexto Suzuki”, sob responsabilidade de Maria Clara de Melo Mesquita, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar como acontece o processo de desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com crianças. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A senhora receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguro-lhe que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como áudios de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A identidade dos participantes não será divulgada.

A coleta de dados será realizada por meio de observações de suas aulas de violino com as crianças selecionadas para participar desta pesquisa, além da realização de uma entrevista semiestruturada para compreender quais são seus conhecimentos sobre consciência corporal e instrumento musical e também para conhecer como a senhora trabalha aspectos da consciência corporal nas aulas de violino com seus alunos. É para estes procedimentos que a senhora está sendo convidada a participar.

Se a senhora aceitar participar, estará contribuindo para fornecer dados para identificar como acontece o processo de desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com crianças. Existem poucos trabalhos que tratam sobre esta temática com alunos nesta faixa etária, sendo assim, este estudo poderá ser útil à área de educação musical, especificamente para a área de pedagogia do instrumento. Sua participação é voluntária e livre de qualquer

remuneração ou benefício. A senhora é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da produção da dissertação de mestrado resultante desta investigação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da dissertação de mestrado. A dissertação também poderá ser encontrada no site da Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB), podendo ser acessada pelo link: <http://ppgmus.unb.br/>. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora.

Se a senhora tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com a pesquisadora, **Maria Clara de Melo Mesquita**, pelo telefone xxxxx ou pelo e-mail: xxxxx. Para maiores esclarecimentos, entre em contato com o orientador desta pesquisa, **Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire**, pelo telefone xxxxx ou pelo e-mail: xxxxx, ambos da Universidade de Brasília.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

Nome e assinatura da pesquisadora

Nome e assinatura da professora participante

Brasília, ____ de _____ de _____.

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor de violino das aulas em grupo do Livro 1 do Método Suzuki



Universidade de Brasília

**INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO
ÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O senhor está sendo convidado a participar da pesquisa “Estratégias de ensino da consciência corporal nas aulas de violino com crianças: um estudo de caso em um contexto Suzuki”, sob responsabilidade de Maria Clara de Melo Mesquita, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar como acontece o processo de desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com crianças. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O senhor receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguro-lhe que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como áudios de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A identidade dos participantes não será divulgada.

A coleta de dados será realizada por meio de observações de suas aulas coletivas de violino com alunos de violino das turmas do Livro I do Método Suzuki, além da realização de uma entrevista semiestruturada para compreender quais são seus conhecimentos sobre consciência corporal e instrumento musical e também para conhecer como o senhor trabalha aspectos da consciência corporal nas aulas de violino com seus alunos. É para estes procedimentos que o senhor está sendo convidado a participar. Se o senhor aceitar participar, estará contribuindo para fornecer dados para identificar como acontece o processo de desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de violino com crianças. Existem poucos trabalhos que tratam sobre esta temática com alunos nesta faixa etária, sendo assim, este estudo poderá ser útil à área de educação musical, especificamente para a área de pedagogia do instrumento.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O senhor é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da produção da dissertação de mestrado resultante desta investigação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da dissertação de mestrado. A dissertação também poderá ser encontrada no site da Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB), podendo ser acessada pelo link: <http://ppgmus.unb.br/>. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora.

Se o senhor tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com a pesquisadora, **Maria Clara de Melo Mesquita**, pelo telefone xxxxx ou pelo e-mail: xxxxx. Para maiores esclarecimentos, entre em contato com o orientador desta pesquisa, **Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire**, pelo telefone xxxxx ou pelo e-mail: xxxxx, ambos da Universidade de Brasília.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor.

Nome e assinatura da pesquisadora

Nome e assinatura do professor participante

Brasília, _____ de _____ de _____.

**Apêndice E – Termo de Consentimento – Professores de violino participantes da
pesquisa**



Universidade de Brasília

**INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO
ÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
autorizo a utilização do som de minha voz na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de ensino da consciência corporal nas aulas de violino com crianças: um estudo de caso em um contexto Suzuki”, sob responsabilidade de Maria Clara de Melo Mesquita, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire.

O som de minha voz pode ser utilizado apenas para análise e avaliação por parte da equipe de pesquisa. Meu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam me identificar.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de minha voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos sons de minha voz e ao meu nome são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do som de minha voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a participante e/ou responsável.

Nome e Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) professor(a) participante

Brasília, ____ de _____ de _____.