



Aprendendo violão na educação básica: motivação de alunos nas aulas de Artes

Gaspar Rodrigues*, Lorraine Tomaz*

*Universidade Federal de Uberlândia/ Brasil

Resumo

Este texto apresenta um relato de prática pedagógico-musical desenvolvida em 2012 com crianças entre 8 e 9 anos de idade discentes na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). As atividades foram observadas por dois estudantes da Licenciatura em Música da UFU bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os dados das observações foram registrados em cadernos de campo e em suportes audiovisuais, cujas informações compõem este relato que propõe refletir acerca da potencialidade do ensino de instrumento musical em grupo no âmbito das aulas de Artes.

Palavras-chave: Música na educação básica, motivação nas aulas de arte, violão em grupo, formação inicial de professores de música.

O texto desta comunicação irá apresentar um relato de experiência pedagógico-musical desenvolvida no decorrer do primeiro semestre de 2012 com alunos das turmas de quarto ano do Ensino Fundamental no âmbito das aulas de Artes da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). As atividades foram observadas por dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, concebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID/CAPES). Na ocasião, os bolsistas, professores em formação e estudantes da Licenciatura em Música da UFU se inseriram na instituição a fim de cumprir os objetivos postos em seus planos de trabalho, que dentre eles propunha o levantamento de informações a respeito da presença da música na escola, bem como aspectos relacionados a seu ensino e aprendizagem. As informações coletadas foram registradas em cadernos de campo e em suportes audiovisuais.

Vinculada à estrutura da UFU, a Eseba configura-se como um Colégio de Aplicação, o que lhe confere o privilégio de ter seus recursos financeiros repassados diretamente pelo governo federal, e não pelos governos de esfera estadual ou municipal – como é o caso das demais escolas públicas de educação básica. Assim, a instituição se destaca por suas estruturas administrativa e de pessoal, e física/ material. Os professores, em grande maioria, portam títulos de Mestrado e/ou Doutorado, contam com o apoio de profissionais das áreas de serviço social e psicologia, e possuem laboratórios equipados de acordo com as necessidades de cada área. No caso da área de Artes, três “salas

ambiente” são disponibilizadas aos docentes com formação específica em música, teatro e artes visuais. A sala ambiente de música, por sua vez, é equipada com aparelhos de áudio e vídeo, acessórios (como banco para apoio dos pés do violonista e estantes para partituras) e instrumentos sonoros diversificados (violões, flautas doces, marimbas, percussão etc.).

Nos primeiro e segundo ciclos, o que corresponde da primeira à sexta séries do ensino fundamental, os professores habilitados em música e artes visuais assumem a disciplina Artes. Colocam em prática um sistema de revezamento que permite que cada turma, divididas igualmente, assista a dois conteúdos artísticos em um ano letivo – um a cada semestre. Os dados aqui apresentados foram obtidos a partir das observações realizadas pelos bolsistas com metade das turmas de quarto ano do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2012.

“Oba! Eu vou aprender violão...”

“Chego à escola para mais um dia de observações. Ao descer a rampa, me deixo levar pelo som do grito dos alunos que estão em frente a uma sala no final do corredor à esquerda. Movida pela curiosidade, caminho em direção ao grupo de alunos. Enquanto me direciono ao final do corredor e me desvio dos armários nele espalhados, percebo que a euforia se dá em frente à “sala ambiente” de música. Por um momento cogito a possibilidade de ter acontecido algo com a professora. Mas, me emociono ao chegar à sala e quase solto um grito parecido com o dos alunos. Minha surpresa veio após chegar à sala de aula que comumente está organizada com as cadeiras formando um círculo e me deparar com 15 violões, um para cada aluno, apoiados nas cadeiras enfileiradas. E assim foi com os alunos de todas as turmas que chegavam à sala naquele dia: uns paralisados emitiam frases como “eu não acredito!”; outros ficaram estarelecidos com a nova arrumação da sala; outros gritavam; outros simplesmente deixavam transparecer em suas expressões faciais a surpresa em presenciar algo inesperado e o desejo em aprender a tocar violão. Quando entravam na sala e escolhiam a cadeira na qual se sentar, encaravam os violões como obras de arte. A professora anunciava aos estudantes do 4º ano que naquele semestre teriam aulas de violão e ouvia respostas eufóricas que significava a vontade de tocar. Mais raramente havia aqueles que se contrapunham à proposta, temendo não conseguirem aprender por acharem

violão um instrumento muito difícil de ser tocado.” (Caderno de Campo, 18 de abril de 2012).

A cena supracitada descreve a impressão de um dos bolsistas de iniciação à docência ao se deparar com a sala ambiente de música organizada com quinze violões dispostos onde antes abrigava somente cadeiras. Tal como os discentes dos quartos anos do ensino fundamental, a bolsista se sentiu extasiada ao vislumbrar aquele cenário que os aguardava.



Figura 1: violões dispostos na sala ambiente de música. Fonte: arquivo pessoal da professora.

A organização da sala se devia à opção metodológica adotada pela professora de Artes naquele semestre, a do ensino de violão em grupo. Dois aspectos merecem ser ressaltados: o primeiro é que grande parte daqueles alunos já haviam estudado com a professora de música no ano anterior, e também por um semestre letivo, no entanto, com outra proposta de ensino-aprendizagem musical que não a do instrumento em grupo. O segundo diz respeito ao fato de haver ao menos um aluno em cada turma que estudava ou estudara música em outros contextos de ensino.

Ao escolher essa proposta, a professora visou proporcionar aos alunos tanto experiências musicais quanto sociais, tal como apresentado pela concepção de Aprendizagem Colaborativa citada por Moraes (1997) e adotada pela docente como um dentre outros referenciais teóricos que consubstanciaram a sua prática.

A colaboração em sala de aula fomenta o desenvolvimento cognitivo e social ao promover discussões e reflexões entre os alunos, estimulando o pensamento crítico ao mesmo passo em que promove a motivação para/com o aprendizado. Na área da educação musical, alguns autores (Arantes, 2006; Moraes, 1997; Moura, 2009; Swanwick, 1994) defendem a Aprendizagem Colaborativa no ensino de música e apresentam os benefícios dessa abordagem.

Para Arantes (2006), no coletivo, os esforços dos alunos podem propiciar experiências musicais úberes, pois o compartilhamento de diferentes habilidades e vivências leva-os a aprender a ouvir e a comparar, garantindo-lhes autonomia e criticidade nas/das próprias ações.

Em uma das primeiras aulas, João e Marcelo – cujos reais nomes estão preservados por princípios éticos – estão aprendendo uma atividade com o violão:

“Marcelo está sentado com os dois pés apoiados no chão sem o auxílio do banquinho. Marcos, o aluno do lado, sugere que seu colega coloque o pé esquerdo no banco de apoio conforme orientação da professora e diz que essa mudança irá ajudá-lo na “forma” de tocar. Marcelo, sem hesitar, atende à orientação de Marcos e se percebe numa posição mais confortável e de acordo com os demais colegas. Para João, retribui um sorriso que confirma a melhora na execução após sua sugestão. (Caderno de Campo, 25 de abril de 2012).

A cena mostra aquilo que Moraes (1997, p. 72) aponta como um processo de aprendizagem baseado “nas gratificações que a interação social pode propiciar”, entendendo como gratificações “o desejo, ou a necessidade, de ganhar a aprovação, compreensão e estímulo dos outros, alcançar coletivamente os objetivos de trabalho, manter-se como integrante do grupo e desfrutar de segurança e apoio”.

Ademais, foi possível notar que observar o outro favoreceu a tomada de consciência das próprias contínuas e triunfos, o que, para Arantes (2006, p. 185), desencadeia processos benéficos de ensino e aprendizagem pois, em grupo, “os alunos veem maior necessidade do estudo diário; aumentam-se o interesse, a motivação, a concentração, a prontidão e o envolvimento; os padrões de organização e disciplina passam a ser construídos com maior naturalidade”.

As aulas de violão foram predominantemente práticas, porém, sem se limitarem a rotinas exaustivas, preocupação salutar, uma vez que isso poderia ocasionar insatisfação musical aos alunos. O próximo tópico trata de pormenorizar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Aprendendo violão em grupo...

Para o início do ensino e aprendizagem do violão a professora tomou como ponto de partida a definição de “regras”: cuidar do violão para não estragá-lo, não batê-lo, não mexer nas tarraxas, não tocar fortão e nem fora da hora, fazer silêncio quando a professora abaixar a cabeça, e colocar o violão com a boca para baixo quando a professora fizer um gesto. Foi curioso perceber que os próprios alunos passaram a cobrar o cumprimento das regras entre seus pares, não admitindo que o combinado fosse desrespeitado.

Para que todos conhecessem o violão, a primeira atividade realizada foi focada no incentivo à sua exploração sonora, o que permite que os alunos satisfaçam a ansiedade de ter contato direto com o instrumento (Tourinho, 2003). A partir de um roteiro cujo tema girava em torno de uma viagem de trem, a professora facilitou o manuseio do instrumento de modo que os alunos reproduzissem as sonoridades daquele meio de transporte. Para incentivar a criatividade, foram incorporados elementos sonoros criados pelos próprios discentes para o incremento da estória.

A atividade de exploração foi o primeiro passo para o trabalho técnico-violonístico que aconteceu em seguida. Vale ressaltar que não foi citada a palavra “técnica” no desenvolvimento das aulas, haja vista a preocupação da docente em fazer música com os alunos, coerentemente à sua proposta de buscar expressividade desde o início do processo de ensino-aprendizagem em detrimento de um trabalho puramente mecanicista/motor.

Foi explicada a necessidade de manter o violão bem apoiado para uma melhor execução. Após todos experimentarem posições mais comuns de se tocar, chegaram àquela dita “de concerto”, em que o instrumento é apoiado na perna esquerda. Ainda assim, os alunos se queixavam do desconforto, amenizado a partir do uso do banco para apoio de pé: com a perna esquerda levantada e apoiada, o violão fica levemente inclinado e mais estável no corpo dos executantes.

Continuando o trabalho de cunho técnico, a professora trabalhou inicialmente com as 5ª e 6ª cordas, de modo que os alunos acompanhassem algumas canções. Para que os outros dedos não ficassem flutuando, sugeriu que os alunos deixassem os outros dedos descansando nas cordas que não seriam tocadas. Trabalhou-se, assim, a posição básica da mão direita e o deslocamento do polegar atrelado ao trabalho perceptivo, pois os alunos deveriam alternar a corda tocada no momento em que a função harmônica da música fosse alterada.

Nesse primeiro momento, fizeram parte do repertório músicas do folclore brasileiro: *Marcha soldado*, *Sapo cururu*, *Samba-lelê* e *Cai-cai balão*. Dois aspectos nortearam a escolha desse repertório. O primeiro, é que eram canções já vivenciadas pelos alunos na sua cotidianidade (Souza, 2000), e o segundo, diz respeito às possibilidades expressivas favorecidas pela simplicidade das canções.

Em outra etapa, ainda fazendo uso do repertório folclórico, a professora ampliou a atividade de acompanhamento instrumental introduzindo o rasgueio das cordas primas, para além do toque dos baixos com o polegar. Valendo-se de um braço de violão confeccionado em material emborrachado (EVA) fixado no quadro negro, a professora mostrou aos alunos quais cordas, dedos, e casas do violão seriam pressionadas para fazerem soar os acordes de Lá maior e Mi maior, apresentando, ao mesmo tempo, as suas respectivas cifras [A e E].

Para estimular os alunos no estudo da mudança de acordes a professora propôs uma disputa entre meninos e meninas, na qual cada grupo executava a atividade e aquele que apresentasse menos erros seria o *ganhador*. Isso transformou o exercício puramente técnico em uma competição saudável em que um ajudava o outro, em equipe. Ao final de uma aula, foi possível notar os alunos mudando os acordes no momento em que deveriam ser mudados.

Quanto à mão direita, tocavam *polegar/chutinho*, sendo *polegar* o toque no baixo solto (5ª ou 6ª corda) e *chutinho*, a nomenclatura adotada pela professora para designar uma forma de rasgueado em que os alunos tocavam as três primeiras cordas de uma só vez, em um movimento descendente com a utilização dos dedos anular e médio da mão direita. A métrica das canções

folclóricas era de padrão binário, e os alunos cantavam ao mesmo tempo em que tocavam, vivenciando assim a regularidade da pulsação.

O procedimento adotado vai ao encontro das sugestões de Tourinho (2003) e Damasceno e Campos (2002). A primeira autora defende a utilização de dois acordes no início do processo de ensino com o violão pois, dessa forma, há uma “assimilação mais rápida” ao mesmo passo em que “possibilita coordenar voz e mudanças de acordes” (Tourinho, 2003, p. 81). Por sua vez, Damasceno e Campos (2002, s.n.), orientam que o manejo do instrumento se desenvolva de modo a buscar “independência na utilização de ambas as mãos”. Outros elementos musicais trabalhados na atividade foram a pulsação, o apoio e o ictus inicial.

Assim se desenvolveram as aulas de violão com aqueles alunos. Dentre os conteúdos trabalhados, podemos destacar dois acordes e suas cifras, técnica das mãos direita e esquerda, percepção auditiva entre outros conhecimentos que ultrapassaram o âmbito estritamente musical como, por exemplo, o trabalho em equipe que caracteriza o Aprendizado Colaborativo (Moraes, 1997). O fazer musical foi vivenciado antes da teoria, sem ênfase exclusiva no aspecto motor (Tourinho, 2003).

A cada aula ficava evidente a multiplicidade de elementos abordados e as falas motivacionais da professora, que teve como respostas as atitudes entusiasmadas de seus alunos, refletindo no resultado do trabalho. Não obstante, houveram desafios à prática pedagógica – como naturalmente ocorre em qualquer cotidiano escolar – como a insuficiente estrutura acústica da sala ambiente.

O PIBID na formação de professores de música

A imersão dos bolsistas do PIBID na Eseba oportunizou-os a vivenciar um contexto real de ensino e aprendizagem musicais. O contato direto com o cotidiano escolar propiciou a esses futuros professores a aquisição de conhecimentos práticos, diferenciados daqueles vivenciados nas aulas e nos estágios curriculares no decorrer de sua formação. Observar, analisar e refletir sobre questões administrativas, de gestão, de espaço físico, político-pedagógicas, de currículo, de relacionamento entre os atores no ambiente escolar, aproximou os licenciandos às tarefas características da profissão docente (Costa, Arantes, Rodrigues & Machado, 2011).

Concluindo

O ensino de violão em grupo na Eseba tem se mostrado uma alternativa em potencial para o ensino de Artes e, especificamente, de música na educação básica. As aulas foram desenvolvidas em condições adequadas de trabalho como estrutura física propícia (a pesar da deficiência acústica da sala de aula), instrumentos musicais disponíveis, tempo de duração condizente com a proposta e número razoável de alunos em cada turma. O repertório escolhido para o trabalho coletivo favoreceu a prática da regularidade de pulso, questões de dinâmica e expressão musicais.

Para além do desenvolvimento musical, foi possível perceber o desenvolvimento de habilidades sociais por meio das atitudes de motivação e interação entre os alunos. As cenas observadas mostraram que em grupo os alunos aprenderam a se respeitar, a formar opiniões e a exercer a autocrítica (Tourinho, 2003).

Referências

ARANTES, L. F. (2006). Mulheres fazendo música: a aprendizagem através do violão em grupo. *OuvirOUver*, V. 2, 183-195.

BEINEKE, V. (2003). O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L., & DEL BEN, L. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.

COSTA, M. C. L. de S.; ARANTES, L. F.; RODRIGUES, G. R.; MACHADO, L. H. F. (2011). A formação do professor de música na/para a escola de educação básica no PIBID. In: *Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, (pp. 1-9).

DAMASCENO, J., & CAMPOS, A. (2002). *Cardeno pedagógico: uma sugestão para iniciação ao violão*. Uberlândia: EdUFU.

MORAES, A. (1997). Ensino instrumental em grupo: uma introdução. *Música hoje: revista de pesquisa musical*, V. 4, 70-78.

MOURA, R. J. (2009). A. Ensino coletivo de violão: possibilidades para a aprendizagem colaborativa e cooperativa em EaD. *Novas tecnologias na educação*, V. 7 (N. 2), 1-11. Recuperado em 26 de junho, 2015, em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13697/7749>>.

SOUZA, J. (2000). O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS.

SWANWICK, K. (1994). Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: educação musical*, N. 4/5, s.n. Recuperado em 20 de junho, 2015, em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>.

TOURINHO, C. (2003). Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, L., & DEL BEN, L. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.