

Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule
O método para iniciação de Heike Wundling, leituras e usos

Maria Cristiane Deltregia Reys
UFSM
cris_reys@hotmail.com

Luciane Wilke Freitas Garbosa
UFSM
l.wilke@hotmail.com

Resumo: O presente artigo constitui-se em um recorte da pesquisa de mestrado que busca analisar as leituras de professores de violoncelo atuantes na região sul do Brasil, acerca dos métodos mais recorrentes na iniciação de crianças. O presente artigo focaliza as leituras de duas professoras colaboradoras acerca do método desenvolvido por Heike Wundling (1997). A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e as informações foram analisadas a partir do referencial de Roger Chartier (1997, 2002a, 2002b), no que diz respeito às leituras, as quais decorrem das relações estabelecidas entre o texto elaborado pelo autor, a materialidade do impresso, e o leitor. A análise demonstra que o método é um guia no trabalho das docentes, necessitando ser adaptado a partir das diferenças culturais e dos diferentes interesses dos alunos.

Palavras-chave: Educação Musical, iniciação ao violoncelo, método.

Introdução

O artigo visa analisar as leituras de duas professoras, Maria e Luisa¹, que atuam na região Sul do Brasil, acerca do primeiro volume do método de Heike Wundling (1997), utilizado na iniciação de crianças ao violoncelo. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, focalizando-se as leituras acerca dos aspectos textuais, ou seja, textos verbais, imagens e partituras presentes no livro, e dos aspectos materiais, como organização visual e recursos gráficos.

Busca-se, inicialmente, fundamentar a análise a partir dos estudos de Chartier (1997, 2002a, 2002b) ao entender o texto musical como objeto de leitura passível de apropriação e interpretação, no intuito de compreender de que modo as concepções da autora atendem as necessidades das docentes; de que modo o método se adapta à realidade dos alunos brasileiros; e se há necessidade de complementação com outros materiais.

Apresenta-se, em seguida, a análise das leituras, buscando-se tecer um diálogo entre as professoras e autores das áreas de educação e de música. As considerações finais procuram traduzir de que modo as relações com as leituras interferem na prática docente.

¹ Nomes fictícios. As entrevistas foram realizadas, respectivamente, em outubro de 2009 e fevereiro de 2010.



O texto musical como objeto de leitura

O texto impresso, categoria à qual pertencem os materiais didáticos, representa, muitas vezes, um conjunto de percepções e idéias que caracterizam, ao longo de sua história, um grupo ou uma sociedade. Essas produções podem ser verbais, como livros e jornais, ou não verbais como imagens e partituras musicais, sendo que essas também podem ser chamadas de textos à medida que

[...] são construídas a partir de signos, cuja significação é fixada por convenção, e de que elas constituem sistemas simbólicos propostos à interpretação. A linguagem verbal, escrita ou oral, não é a única a estabelecer a um funcionamento semântico. Por isso, a extensão da categoria de texto. (CHARTIER, 2002, p.244)

Segundo o autor, o significado do texto vai além da materialidade do objeto, pois o processo de produção do impresso e a intervenção do leitor “sustentam a construção da significação” (CHARTIER, 2002a, p.244). Da mesma forma, esse processo ocorre com os textos musicais que são lidos e interpretados a partir do conhecimento musical e de experiências pessoais. Nesse sentido, a leitura ultrapassa o processo de decodificação de uma mensagem e o leitor não é um ser passivo, mas tem a possibilidade de reinventar a obra, fazer uma leitura pessoal produzindo significados próprios.

Ler, olhar ou escutar são, de fato, atitudes intelectuais que, longe de submeter o consumidor à onipotência da mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o modela, autorizam na verdade reapropriação, desvio, desconfiança ou resistência. (CHARTIER, 2002a, p.53)

Se por um lado as leituras se encontram em meio a comunidades de leitores, cujas disposições específicas as distinguem e as constroem, por outro, a leitura não se encontra inscrita no texto, mas é o leitor que a ele dá significado. Assim, as obras não tem um significado fixo, ou seja, constituem-se em propostas que ganham sentido a partir da recepção de diferentes leitores, considerando que a “recepção inventa, desloca, distorce” (CHARTIER, 1997, p. 8) por estar diretamente ligada a história de cada sujeito, aos valores culturais e aos “hábitos ou as inquietações dos seus diferentes públicos” (ibid., p. 9).

Nesse processo, a editoração, que compreende “o formato do livro, as disposições da paginação, os modos de recorte do texto, as convenções tipográficas” (CHARTIER, 2002a, p.244), constitui-se em um conjunto de “fragmentos” que o editor determina e o leitor combina para criar “significações inéditas” no espaço “aberto às leituras múltiplas” (ibid.,



p.54). Sendo assim, a maneira pela qual os elementos visuais e textuais são organizados interfere nos processos de leitura, apropriação, significação e uso, conferindo maior ou menor liberdade ao leitor.

Deste modo, as leituras da comunidade de leitores, professores de violoncelo, atribuem significações aos métodos para violoncelo e delas decorrem práticas.

Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule, vol. I

O método elaborado por Heike Wundling, publicado na Alemanha, em 1997, constitui-se em um dos livros didáticos² mais recentes para o ensino de violoncelo, entre aqueles utilizados por professores na região sul do Brasil³. No texto introdutório, a autora indica que o livro é destinado a crianças pequenas em primeiro contato com o instrumento e esclarece aos pais que o aprendizado acontecerá de maneira lenta, lúdica e prazerosa. Orienta que as crianças devem ser incentivadas a “tocar” violoncelo todos os dias e não a “praticar”⁴.

Segundo Carvalho (2009), as atividades presentes no livro contemplam, em certa medida, aos parâmetros do fazer musical, apontados por Swanwick⁵ como possibilidade para um desenvolvimento musical no amplo sentido.

A Composição baseia-se, primeiramente, na exploração lúdica dos recursos sonoros [...] passa a incluir conhecimentos de notação musical convencional, requerendo do mesmo aluno um certo grau de planejamento. [...] *A Literatura* se refere basicamente a elementos do código musical e sinais gráficos indicadores das formas de execução características do violoncelo. *A Apreciação* se restringe ao ouvir-se e ouvir o professor. O método não propõe a apreciação de pequenas peças. O parâmetro *Habilidades Técnicas* combina de forma lúdica os exercícios para aquisição da técnica de execução do instrumento com aquisição de conhecimentos de notação musical. Está ligado aos parâmetros Composição e Performance, no sentido de viabilizar a prática dos mesmos. *A performance* envolve repertório de parlendas, pequenas melodias em cordas soltas e com notas da primeira posição, além das composições feitas pelo aluno. (CARVALHO, 2009, p. 42)

Segundo França e Swanwick (2002), metodologias que priorizam a vivência da música em todos os seus aspectos, dão significado mais amplo à educação musical e constituem uma das principais diferenças entre o trabalho feito para musicalizar e o trabalho

² O método para o ensino instrumental é um livro didático que geralmente apresenta noções de teoria musical, orientações técnicas sobre o manuseio do instrumento, exercícios organizados em ordem progressiva de dificuldades e repertório.

³ Durante a coleta de dados da pesquisa de mestrado foi feito um levantamento junto a professores atuantes nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

⁴ *Sprechen Sie deshalb nicht vom “Celloüben”, sondern vom “Cellospielen”*. (Wundling, 1997, p. 3)

⁵ Swanwick, Keith. *A Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979.



voltado à *performance*. Nota-se que, atualmente, a iniciação ao instrumento tem sido influenciada por essa perspectiva e tende a tornar-se um espaço de educação musical.

Leituras

“Aqui ela tem um reencontro com o livro”. Luísa evidencia o apego que a criança demonstra ao livro de música e o atribui ao fato de que o livro didático tem ganhado diferentes suportes na atualidade, apresentando-se, muitas vezes, em forma de apostila ou cópias em folhas avulsas. Segundo Batista (2009), o livro didático é um objeto “multifacetado”, cujas diversas formas de apresentação, produção e reprodução são igualmente importantes na “transmissão e preservação do conhecimento da informação” por conterem o “texto didático” (ibid., p. 46).

As falas das professoras demonstram, entretanto, que o formato de livro como suporte, tem algo de mágico. Anne-Marie Chartier (2007) aponta duas justificativas para este apego: a segurança que o livro didático dá às crianças e suas famílias por trazer conteúdos apresentados de forma progressiva, e a organização desse tipo de material que se dá “em torno de um ou dois heróis, colocados em imagem, com talento, pelos ilustradores” (ibid., p. 153).

No *Der Cello-Bär*, o ursinho é um personagem ilustrado que dialoga e estabelece laços com as crianças, interferindo no processo educativo, pois mostra como cuidar do instrumento, como sentar, como segurar o arco. Na verdade, o ursinho está aprendendo a tocar violoncelo e acompanha a criança nas etapas de desenvolvimento. “[...] ele mostra que tem um pai, tem uma mãe e vai estudar violoncelo. Tira [o violoncelo] da capa, aprende a segurar, explora o instrumento, faz sonoplastia para as historinhas” (MARIA).

O personagem inserido pela autora cria um elo de afetividade entre livro, professor e aluno, estabelecendo uma cumplicidade que dá prazer e “tira um pouco o peso do trabalho” (MARIA). Luísa entende que a escolha do personagem está relacionada ao contexto cultural e por ser este livro de origem alemã, o ursinho não é uma “coisa muito nossa”. Apesar disso, pelo menos para as meninas, ele representa algo “do quarto [de dormir], uma coisa íntima” (LUÍSA).

Segundo Garbosa (2009), os livros didáticos são objetos culturais resultantes “das circunstâncias do meio, objetivando atender as expectativas e necessidades de um determinado contexto” (ibid., p. 22) e cuja dimensão material interfere na forma pela qual são recebidos, lidos e apropriados. Assim, Luísa acredita que é necessário adaptar os métodos à realidade das nossas crianças, para atingir os resultados segundo as propostas dos autores. Lembra que em algumas comunidades de descendência alemã, seu uso faz sentido, embora



afirme que é necessário “explorar o que você tem no momento, o que você está vivendo [...] não adianta trazer uma coisa de outro país. Eu acho que você tem que tentar resgatar o que é seu” (LUÍSA).

Entre as dificuldades relacionadas ao aspecto material, as professoras mencionam o acesso aos livros estrangeiros e as fotocópias.

[...] é um livro que é editado lá na Alemanha e fica muito caro pra chegar aqui, é inviável. [...] é a limitação de ser estrangeiro, porque se ele [o autor] está contando com essas cores para ganhar a criança, e a hora que a gente faz a Xerox? A gente perde a cor! (MARIA)

O uso de cópias em preto e branco praticamente neutraliza esse aspecto da dimensão material. Assim, Luísa pede aos pais que façam cópias coloridas das histórias a serem sonorizadas, a fim de que a criança “tenha uma fantasia a mais. A criança vai mais longe na hora de criar as histórias, de recriar”.

Quanto à organização visual, Maria sintetiza a influência, em sua prática, dos aspectos apontados por Chartier (1997, 2002),

O aspecto visual é muito importante também, desde as ilustrações, as cores, o tamanho dos pentagramas, todos eles começam com pentagramas grandes, de notas grandes [...]. Antes de ver esses livros eu não tinha atentado para o fato de que isso alivia um pouco o trabalho de leitura, é mais limpo, não oprime, [em relação a] aqueles pentagramas empilhados um em cima do outro, dentro de uma página, lotando uma página. Eu acho isso importante. (MARIA)

Além disso, o pentagrama com “bastante espaço entre uma linha e outra” deixa a leitura mais fácil e mais clara, pois “[...] olhar bolinhas entre espaços e linhas pode ser uma coisa muito confusa. Eu nunca fiz isso com quatro anos. Estou estudando muito para saber, para entender como é que a criança recebe aquilo visualmente e como ela decodifica” (MARIA).

Os elementos textuais, entre outras funções, deixam transparecer as concepções de ensino dos autores e guiam o leitor no sentido de uma leitura correta, desejada, aquela que “capta o texto na sua totalidade” (CHARTIER, 2002b, p. 123). Assim, se “por um lado a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares”, por outro lado “o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador, pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada” (ibid.).

Nos livros para o ensino de música, há a preocupação em direcionar o leitor à interpretação de diferentes estilos musicais e à compreensão de aspectos técnicos, específicos



a cada instrumento musical, a fim de evitar a assimilação de conceitos, posturas e procedimentos equivocados. Neste sentido, grande parte dos textos presentes nos livros didáticos manifesta a “preocupação dos autores em querer que a gente entenda bem a proposta deles” (MARIA). Apesar de serem consideradas importantes, as informações presentes nos textos verbais não são consideradas indispensáveis, pois a “música fala por si”, ou seja, as partituras e a sequência de organização dos conteúdos são suficientes para compreender os desejos do autor.

[...] [o professor] vai acabar entendendo a proposta porque os conteúdos são colocados de uma maneira tão orgânica, que não tem como você não entender a proposta do autor. Então eu acho que é preciso sim conhecer a proposta do autor. Mas não conhecendo, a própria escrita da notação musical mostra a você o que o autor quer. (MARIA)

Mesmo compreendendo as intenções do autor, o professor-leitor cria significações inéditas (CHARTIER, 2002a) e tende a criar, a adaptar a proposta inicial de acordo com suas necessidades. Assim, o professor “vai acabar se apropriando da proposta dele, [...] e vai acabar colocando numa situação que não é exatamente aquela que ele [o autor] coloca” (MARIA). Exemplificando, Luísa cita uma situação em que as atividades de composição, entre elas a sonorização de histórias ⁶, propostas por Wundling, foram utilizadas para desenvolver a escrita musical, devido à necessidade de adaptação ao interesse de sua aluna que, mesmo iniciante, desejava ler partituras ‘à priori’.

[...] quando ela descobriu o livro do *Bär*, ela ficou encantada também, porque ela sabia que tinha outro lado que ela podia explorar [...] aquilo ia ajudá-la a criar, a compor [...] “Ah, agora eu descobri esse som, como é que eu coloco isso no papel?” (LUÍSA)

Para esta professora, as imagens que acompanham essas atividades dão asas à imaginação, interferindo também na aquisição da musicalidade, pois, a partir das histórias ilustradas, a criança explora a sonoridade do instrumento e faz descobertas que interferem no fazer musical.

[...] em cima dessa história, cada criança vai fazer a sua, como ela imagina. Eu posso mostrar um caminho, mas ela vai curtir contar a história da forma dela. Um som que eu vejo, ou de floresta, ou de água... eu posso imaginar numa corda do violoncelo com o arco e ela pode sentir isso diferente. Essa pesquisa, não ir direto à leitura, de deixar a criança experimentar, pegar no violoncelo, sentir, ver que tipos de sons ela pode tirar, que pode usar o violoncelo com o arco, sem o arco, tem o *pizzicato*... (LUÍSA)

⁶ *Die Bärengeschichte* é proposta a partir imagens.



Além disso, a composição favorece o desenvolvimento da personalidade própria do instrumentista.

[...] faz com que você seja criativo quando você vai estudar mais tarde, quando você tem mais consciência de toda a técnica. Porque você vai ter uma noção do que o instrumento te oferece: se apertar mais ele vai ter um som, se apertar menos ele vai ter outro som. [...] se você dá oportunidade para a criança sentir isso desde o início, ela tem mais chance de desenvolver essa questão da musicalidade, de ter uma personalidade própria quando vai tocar. (LUÍSA)

Essa experimentação, além de “preparar musicalmente o aluno” o desperta para as habilidades relacionadas à técnica.

Você não precisa dizer que é staccato. “Ah professora, esse tam, tam, dá para fazer na ponta do arco? Como é que vamos fazer?” Daí ela vai experimentar querendo pular o arco. Não funciona porque o arco fica pesado. “Então, vamos fazer mais no meio, vamos [ver] onde ele pula aonde ele não pula...” (LUÍSA)

Segundo França e Swanwick (2002),

A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros. Desde os estágios iniciais, essas habilidades devem ser abordadas gradativamente e à medida que se fizerem necessárias. (ibid., p. 14)

Imagens, partituras e traduções auxiliam a compreensão acerca dos conteúdos e objetivos propostos pelo autor, mas o texto em alemão representa dificuldades principalmente ao aluno que depende do professor para ‘decifrar’ o livro. Entretanto, entre as dificuldades em relação ao livro estrangeiro, o maior empecilho apontado pelas professoras está relacionado às questões culturais, pois os textos verbais, assim como as imagens e as canções, estão relacionados à outra cultura, que não a nossa. “Eu tento adaptar as coisas à nossa realidade [...] porque às vezes não é a nossa realidade como essa coisa de neve, [aqui] não tem. Então você substitui por outra coisa” (LUÍSA).

No intuito de facilitar o acesso às canções tornando-as conhecidas, as professoras buscam traduzir suas letras. Ressalta-se, porém, que “às vezes é difícil de traduzir, porque cada melodiazinha tem a ver com a história. Então na hora em que você vai fazer a tradução, não confere com a parte rítmica”. Assim, Luísa usa a imaginação e inventa, muda o tema. Apropria-se da idéia do autor e mantém a proposta do livro quanto à apresentação de determinado conteúdo, mas muda a letra da canção em nome da métrica.



Dentro daquele ritmo às vezes surge uma idéia: "Ah, o que lembra a você isso aqui? O pulo do sapo? Do canguru?" Então você acaba adaptando com uma letra muito simples [...] do ônibus, da bicicleta, do trem. Você põe uma letra que tenha a ver, dependendo do que acontece, notas repetitivas, alguma coisa assim. Então adapta com aquilo que está ao teu redor para que [o aluno] tenha uma maior assimilação do conteúdo, do que aquele capítulo está querendo fornecer. (LUÍSA)

Assim, diante dessa dificuldade, os professores buscam traduzir, interpretar, decifrar, tornando a aula de violoncelo um espaço no qual a oralidade configura um "modo de leitura" (CHARTIER, 1997) e permite a apreensão do texto por parte do leitor-aluno.

Considerações Finais

A partir dos relatos das professoras percebe-se que o método é um guia no trabalho pedagógico, necessitando ser adaptado de acordo com as especificidades encontradas na prática junto a crianças.

Os aspectos materiais do livro interferem no processo de ensino, podendo torná-lo mais lúdico, mais fácil e prazeroso. As imagens, enquanto aspectos textuais interferem na aquisição da musicalidade e são fatores importantes nos processos composicionais.

As concepções da autora, embora traduzidos por meio dos textos verbais e não verbais, não engessam a prática das professoras e são, por vezes, subutilizados devido à liberdade das leitoras-professoras na apropriação do livro e à problemática da linguagem estrangeira. Apesar disso, a seqüência de exercícios e o repertório auxiliam no entendimento da proposta da autora e representam uma seqüência progressiva organizada que facilita o trabalho docente, no que tange à iniciação ao instrumento.

Os textos verbais e não verbais representam ainda, um vínculo com o contexto de origem, que as docentes brasileiras procuram adaptar à sua realidade, podendo-se afirmar que a proposta de Wundling é lida conforme as concepções de ensino das professoras e as necessidades surgidas na prática. Tais características definem uma comunidade de leitores, a dos professores de instrumento que, apesar das dificuldades e necessidade de adaptações, encontram nos métodos estrangeiros a viabilização para o ensino do violoncelo.



Referências

BATISTA, A. A. G. *O conceito de livros didáticos*. In: Livros escolares de leitura no Brasil. Campinas: Mercado de letras, 2009. Pp. 41-73.

CARVALHO, Maria S. Análise do método Der Cello-Bär de Heike Wundling à luz do modelo C(L)A(S)P e da Teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick. In: *Cadernos do Colóquio*, n.2, versão *on-line*. Rio de Janeiro: Unirio, 2009. Pp. 25-42. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/colouquio/index>. Acesso em: 15/05/2010.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *À beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Patrícia C. Ramos (Trad.). Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

_____. *Textos, impressos e leituras*. In: A história cultural: entre práticas e representações. Maria M. Galhardo (Trad.). Rio de Janeiro: Difel, 2002b. Pp.121-139.

_____. *A ordem dos livros*. Leonor Graça (Trad.). Lisboa: Codex, 1997.

GARBOSA, Luciane W. F. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. *Revista da ABEM*, v. 21, p. 19-28. Porto Alegre: ABEM, 2009.

FRANÇA, Cecília; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

WUNDLING, Heike. *Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule*. Mainz: Schott Musik, 1997.

