



Relativizando a pedagogia de Trendafil Milanov: ecos na literatura

MODALIDADE: INICIAÇÃO CIENTÍFICA

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Jade Luiza Santana Martins
UFPE – jade.violino@gmail.com

Paula Farias Bujes
UFPE – paulabujes@gmail.com

Resumo: Trendafil Milanov desenvolveu seu método para violino apoiado em fundamentos teóricos nas áreas da pedagogia do violino, educação musical e psicologia infantil. Este artigo é um levantamento bibliográfico que pondera algumas das características presentes na pedagogia de Milanov (imagem aural, autonomia do aluno e uso de canções) com a literatura. Visando o aprofundamento do estudo do método Milanov, os resultados desse projeto contribuíram para ampliar a fundamentação teórica ligada ao projeto de pesquisa “O método Milanov para violino e suas aplicações no contexto brasileiro.”

Palavras-chave: Método Milanov. Pedagogia do violino. Ensino do instrumento

Relativizing Trendafil Milanov’s pedagogy: echoes in the literature

Abstract: Trendafil Milanov developed his violin method based on strong theoretical grounds from the violin pedagogy, music education and child psychology fields. This article is a literature review relating some of Milanov’s pedagogical characteristics (aural image, student autonomy, use of songs) with the literature. Our purpose being deepening our understanding of the method, the results of this project have contributed to widen the theoretical basis connected to the research project “The Milanov method and its applications in the Brazilian context.”

Keywords: Milanov method. Violin pedagogy. Instrumental teaching.

1. Trendafil Milanov

Trendafil Milanov (1909-1999) foi um pedagogo búlgaro que desenvolveu em seu método para violino uma sistematização do conhecimento técnico-musical do instrumento baseado em pilares da pedagogia do violino, da educação musical e da psicologia infantil. A partir do contato inicial com o método, este projeto de pesquisa se ateve a buscar fontes que se associassem com os princípios propostos por Trendafil Milanov, bem como a revisar pesquisas atuais nestas áreas.

Tomamos como base para o estudo inicial a única referência disponível sobre Milanov e seu método (BUJES, 2013) à época da formação do grupo de pesquisa. A partir desta, foi possível identificar as bases teóricas do método Milanov, o que motivou o estudo sobre os pilares nos quais ele se apoia, por meio de um levantamento bibliográfico. Através da leitura, discussão e elaboração de resumos de textos, associamos as ideias de Milanov àquelas de pesquisadores, pedagogos e educadores advindos dos campos de pesquisa já mencionados anteriormente.

O objetivo geral do projeto foi propor uma expansão da fundamentação teórica dos pontos de vista que influenciaram Trendafil Milanov através da literatura disponível. Dentro dos objetivos específicos, procuramos traçar uma conexão clara entre suas ideias e conceitos e as práticas pedagógicas contempladas no meio acadêmico e docente.

2. Metodologia

Em um primeiro momento, os textos utilizados eram selecionados pela orientadora e discutidos pela equipe de pesquisa após e/ou durante a elaboração dos fichamentos, com o intuito de aperfeiçoar não apenas a didática da escrita acadêmica – que é do caráter da iniciação científica – mas também e principalmente a relação entre os referenciais teóricos e a pedagogia de Trendafil Milanov. Uma vez finalizados os textos recomendados, o grupo buscou outras fontes em anais de eventos, além de periódicos de pesquisa em música, educação musical e educação. Ademais, a partir das referências bibliográficas dos artigos lidos, selecionamos mais textos que pudessem elencar nossas referências.

3. Resultados e discussão

O projeto de pesquisa inicial (MARTINS et al., 2014) visava à catalogação dos textos estudados conforme sua área de pesquisa (pedagogia do violino, educação musical, psicologia infantil). Com o aumento tanto na quantidade de textos quanto no entendimento dos aspectos mais importantes do método Milanov, sentimos a necessidade de reagrupar essas categorias de acordo com seus assuntos específicos. Como resultado deste reagrupamento, elencamos três assuntos principais, quais sejam: imagem aural, autonomia do aluno e o uso de canções. Ao longo de um ano de pesquisa, foram lidos 21 textos, dentre eles 5 livros e 16 artigos. Foram fichados 12 textos, sendo 10 artigos e 2 livros. O período de publicação dos textos vai de 1981 até 2015.

3.1 Imagem aural: vivenciando a música antes de executá-la

Trendafil Milanov observou que os professores de instrumento de sua época tinham mais preocupação em aprimorar a leitura de notas do que em desenvolver o ouvido interno dos alunos. Nesse sistema, o aluno visualiza a partitura e somente após tocar o que está escrito associa a nota da pauta com sua sonoridade. Desta maneira, o aprendizado do instrumento é dissociado do desenvolvimento da imagem aural¹ de estruturas melódicas. Ao sentir a necessidade da percepção auditiva caminhar lado a lado com o aprendizado do violino, Milanov propôs o modelo “EU VEJO – EU ESCUTO – EU TOCO”² (BUJES, 2013: 60), que consiste no processo de ouvir a nota internamente após visualizar a nota na pauta

para então tocá-la ao violino. Ao invés de enfatizar o aprendizado da leitura das notas como ponto de partida na assimilação do material musical, Milanov propôs que simples canções búlgaras – previamente conhecidas pelas crianças – fossem utilizadas como veículo de musicalização, paralelamente ao aprendizado do instrumento. Nesse sentido, segundo Costa (1997), a construção da memória melódica é fundamental no progresso da percepção auditiva na construção da audição interna (imagem aural), promovendo o “fortalecimento das conexões neuronais específicas de cada intervalo ou de uma melodia como um todo.” (COSTA, 1997: 49) Quando o aluno busca uma melodia ao violino, seu processo cognitivo está diretamente relacionado com a imagem aural que ele tem formada. Dessa forma, tem uma ideia mais clara do funcionamento do violino e vivencia conceitos como a sucessão de graus e a relativização de intervalos melódicos, mesmo que ainda não os compreenda formalmente.

Quando o aluno se encontra nos estágios subsequentes de aprendizado do violino, podemos ver que esse princípio básico ainda é extremamente importante para o estudo do instrumento, principalmente da afinação. Gerling (2009) explica que o caminho correto para o domínio da afinação se caracteriza pela “audição interna do som”, criação da “imagem mental da ação” que será feita pelos músculos e por fim, o “ajuste da afinação a partir do retorno do julgamento do sucesso ou insucesso da execução afinada da nota desejada.” (GERLING, 2009: 76) Ele também relata sobre a importância da experiência sonora do aluno para fortalecer essa conexão entre mente e músculos.

Na área da educação musical, um grande pedagogo partilhava das ideias de Trendafil Milavov a respeito da importância do estímulo da vivência sonora como parte fundamental do aprendizado. Na tentativa de solucionar problemas rítmicos de seus alunos, Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) escreveu um método baseado no movimento corporal apoiado no fato de que todo ritmo – sendo musical ou não – pode ser encontrado no corpo. Agregando a ideia de procurar desenvolver a noção de afinação, seja absoluta ou relativa, Dalcroze procurou estimular a memória tonal com o solfejo, trazendo a hipótese de que podemos usar o nosso corpo como instrumento natural rítmico e melódico como ponto de partida para incluir a escrita posteriormente. Clises Mullati, em seu estudo sobre o pedagogo, afirma que o que torna o método Dalcroze tão singular é que “a aquisição da leitura e da escrita nunca é desvinculada do ouvido. Símbolos por si só não criam sons. O treinamento desenvolve o ouvido interno.” (MULATTI, 2007: 10) Dessa forma, o desenvolvimento do estudo do método Dalcroze instiga a audição interna, uma vez que o aluno primeiramente aprende a melodia e só depois exercita a leitura e a execução dos ditados melódicos e solfejos. Este processo de aprendizagem é chamado de “total experiência,” (MULATTI, 2007: 12) pois

o aluno fica totalmente envolvido desde os estímulos sonoros da eurritmia³, explorando os efeitos destes estímulos em seu corpo e tornando o conhecimento um grande processo. Essa metodologia se associa com o método Milanov no ponto de vista da prática musical ir além dos momentos com o violino, através de brincadeiras. Outro pensamento que se relaciona com a estratégia de Milanov é o de que “a pessoa verdadeiramente musical precisa ser capaz de ouvir internamente o que está impresso na folha de papel.” (MULATTI, 2007: 10) Nas duas abordagens, o conhecimento se constrói gradativamente, abrangendo todas as áreas necessárias para o domínio da leitura, solfejo e execução do instrumento, sendo o foco no uso do corpo como instrumento ou como veículo de aprendizado do violino.

3.2 Uso de canções

A estrutura do método Milanov nos mostra que a construção da memória musical através do uso de canções conhecidas é fundamental para que o aluno tenha uma base sólida na assimilação da altura das notas e imprescindível para desenvolver noções básicas de afinação. Também é importante que as canções sejam apropriadas para a faixa etária das crianças, para facilitar o processo de aprendizado. Segundo Bujes

“Milanov argumentava que o som é o elemento mais essencial da música, e seu cultivo não deve ser substituído por teoria e conceitos, especialmente durante as primeiras experiências musicais. Canções devem ser aprendidas inteiramente pela experiência sonora no estágio inicial.” (2013: 52)

Uma aula que envolva atividades lúdicas com brincadeiras, músicas conhecidas e exercícios curtos faz com que o aluno tenha uma experiência musical cada vez mais interessante. O material melódico do método Milanov é utilizado tanto para a aula de violino quanto para as aulas de teoria e solfejo. (BUJES, 2013) Atividades características da iniciação musical – cantar, bater palmas e marchar – são feitas paralelamente ao aprendizado do violino. Nesse processo de internalização da música, é possível que o jovem violinista se concentre no processo motor, para que mais tarde se estabeleça gradativamente a conexão entre a nota escrita e a imagem sonora da nota. (MILANOV, 1981)

Dois outros pedagogos também utilizavam canções como elementos primordiais: Zoltan Kodály e Carl Orff. Kodály tem como proposta a educação musical iniciada pelo canto com um repertório de canções populares de acordo com a idade dos alunos. A partir de registros de músicas provenientes do seu país de origem, a Hungria, Kodály se utilizou de algumas melodias para criar seu método. Na visão do pedagogo, a música do país é a língua materna musical das crianças. Elas precisam escutar e aprender de ouvido as canções para depois estudar a teoria. Já Carl Orff, explorou atividades com sons e gestos corporais a fim de procurar desenvolver o ritmo e a voz como instrumento natural, além de promover a

capacidade de improvisação dos alunos em seu método Orff Schulwerk. A filosofia Orff propõe que todos podem fazer música, se respeitadas as habilidades de cada indivíduo. As atividades em aula não devem incentivar a competição e os conceitos teóricos só serão apresentados quando os alunos sentirem vontade de anotar suas experiências musicais. Milanov citou o pedagogo em seus textos, e sua filosofia de ensino é amplamente influenciada por Orff no sentido de que um dos materiais fundamentais para as atividades de seus métodos são canções tradicionais.

No Brasil também identificamos práticas pedagógicas que compartilham de alguns princípios de Trendafil Milanov. Sá Pereira, um dos pedagogos pesquisados por Ermelinda Paz (1995), adota diversas práticas e conceitos já citados neste trabalho. Em seu livro, ele defende uma abordagem de ensino musical baseada na importância da vivência prévia da criança e da atividade lúdica como forma principal de estímulo cognitivo e “os conhecimentos teóricos só terão importância se forem o resultado de uma experiência musical vivenciada.” (PAZ, 1995: 36) Pereira propôs diversas atividades musicais para a sala de aula. Sua metodologia para ensinar o reconhecimento de intervalos estimula a criança a experimentá-los através de exercícios e brincadeiras, enquanto os associava aos sons correspondentes, e somente no fim os apropriava aos seus respectivos nomes. Assim como Milanov, a metodologia de Pereira menciona a utilização de canções simples e conhecidas pelas crianças como ferramenta importante para os exercícios de percepção intervalar. O primeiro tópico de uma série de exercícios propostos é: “Fazer ouvir uma canção conhecida e pedir que a criança reproduza com entoação afinada e ritmo preciso.” (PAZ, 1995: 37) Nesse sentido, é interessante que a escolha das canções fique a critério do professor, baseando-se na familiaridade dos alunos com as melodias propostas.

3.3 Autonomia do aluno

A relação professor-aluno era considerada de fundamental importância para Trendafil Milanov. Para o pedagogo, quanto mais ativo o estudante se torna na busca pelo seu conhecimento, mais capacidade terá de resolver seus problemas e tornar o conhecimento mais sólido. Um dos caminhos para este processo é a autorregulação no estudo. (BUJES, 2013) A repetição se torna uma atividade cada vez mais concentrada em alcançar os objetivos propostos - considerando o conhecimento prévio e adicionando novas habilidades aos poucos - e se distancia da ideia de apenas reproduzir o que o professor executa no instrumento. Esta busca pela qualidade suplanta a simples repetição por quantidade.

Numa extensa revisão bibliográfica, Figueiredo (2014) partiu do princípio da Teoria da Autodeterminação para definir dois estilos de atuação do professor em sala de aula:

o promotor de autonomia e o controlador. Esta teoria se concentra no fato de que a qualidade do desempenho em atividades é proporcional ao grau de motivação recebido. Assim, no que se refere à educação, o agente transformador desta motivação é o professor. A partir deste princípio, o professor gerador de autonomia procura em sua conduta construir o conhecimento e estabelecer um diálogo aberto, levando em consideração os saberes do aluno. Com isto, estimula a autorregulação, procurando entender o tempo de desenvolvimento do aprendiz de cada estudante. Essas trocas de conhecimento são elementos fundamentais para uma sólida construção de novos saberes.

Ainda em sintonia com a autonomia do aluno proposta por Milanov, Paulo Freire (1996) faz uma reflexão quanto à importância das trocas de conhecimento na prática pedagógica, e explica que delas veio o ato de ensinar e aprender. Um termo depende do outro, pois quem ensina sempre se reinventa com a experiência de trocar conhecimento e quem aprende tem a chance de ser o sujeito que no futuro vai ensinar. Continuando com essa troca, o professor que se coloca na condição de condutor crítico das informações gera no aluno uma curiosidade, uma sede do saber. Freire expande essa noção de autonomia, mostrando que o estímulo dado pelo professor pode ir além das barreiras do ambiente escolar. Os saberes descobertos na sala de aula, se contextualizados com o cotidiano social, exercem a cidadania e geram uma reflexão de como o conhecimento pode modificar a realidade social dos alunos. O estímulo à autonomia da produção do conhecimento do aluno faz com que ele se sinta responsável pela própria construção de seu pensamento crítico. Convergindo com essa ideia, Milanov ressalta que “o aluno deve ser colocado em situações nas quais tem de resolver problemas educativos. Acima de tudo, alunos devem se acostumar a observar, pensar e trabalhar independentemente.” (MILANOV, 1981: 3) De acordo com a sua pedagogia, a ênfase não está na quantidade de vezes que se repetiu um exercício de violino, mas sim na qualidade dessas repetições e na reflexão sobre o processo em curso.

Em relação ao ensino do violino, Ivan Galamian (1984) refletiu sobre a importante função do professor no desenvolvimento da construção do conhecimento do aluno, pois cabe a ele julgar, a partir das capacidades individuais, como proceder por este caminho. Por sua vez, o aluno tem a função de assumir responsabilidades quanto ao estudo, e principalmente quanto a sua interpretação da música, tendo como objetivo tornar-se autossuficiente. (GALAMIAN, 1984) Nesse sentido, é notável a semelhança das ideias de Galamian com as de Milanov, que exemplifica em seu método *Primeiras lições de violino* (1981) como seria este processo de construção do conhecimento. Ele destaca alguns dos aspectos necessários para o desenvolvimento da autonomia, entre eles o processo de

construção da autorregulação, descrevendo a dinâmica das atividades pedagógicas ao violino dividida em três eventos principais: orientação, performance e controle, conforme ilustrado na tabela 1:

ORIENTAÇÃO	O professor dá os direcionamentos de como a atividade deve ser feita.
PERFORMANCE	O aluno reproduz a atividade a ser feita e o professor analisa e corrige se necessário.
CONTROLE	Autorregulação: apreensão do conhecimento, prática diária.

Tabela 1: Microssistema presente em cada atividade pedagógica baseado em Milanov (1981).

No estágio da orientação, o professor deve clarificar os direcionamentos de execução da atividade, para que o aluno possa entender como realizá-la. É de fundamental importância que este processo seja feito desde as primeiras atividades. Para saber se o que deve ser feito foi compreendido, basta pedir-lhe uma breve explicação da atividade através de perguntas simples e diretas. Assim que o estudante souber exatamente como deve ser feita a atividade, passa-se ao estágio da performance. Neste processo o professor deve ser um sujeito ativo, observando os movimentos realizados e corrigindo se necessário. A absorção do conteúdo se dá pela fase do controle. Quanto mais clara for a orientação dada e a atenção prestada na tarefa a ser feita, maior o controle sobre a atividade. Nessa fase é ideal que se apreenda todo o conteúdo da atividade para reproduzir em casa por meio da prática diária.

Como constatamos, muitos pesquisadores convergem na ideia da geração de autonomia como parte fundamental para a aquisição de habilidades em diversas esferas educacionais. Cada estímulo dado pelo professor faz com que o aluno tenha mais propriedade do conhecimento que não foi apenas adquirido, mas transformado por ele, que se torna responsável por esse processo.

4. Conclusões

Com as reflexões realizadas a partir da bibliografia pesquisada, foi possível estabelecer e fortalecer um embasamento teórico sobre Trendafil Milanov e suas práticas pedagógicas. Este levantamento bibliográfico também serviu de base teórica para todos os projetos mais práticos relacionados ao método, que incluem a adaptação dele ao contexto brasileiro (SANTOS et al., 2014) e sua experimentação no âmbito do ensino do violino (AGUIAR et al., 2015).

Como consequência deste trabalho no grupo de pesquisa, apresentamos resultados parciais no XII Encontro Regional Nordeste da ABEM e o XV Seminário Nacional de Pesquisa em Música na Universidade Federal de Goiás (SEMPEM). Este texto trouxe maturidade a este projeto de Iniciação Científica, pois não se ateve somente à revisão de bibliografia, mas instigou na bolsista uma visão mais crítica de pressupostos teóricos no ensino do violino, os quais também ecoam no ensino do instrumento e ampliaram o entendimento da sua prática docente.

Referências:

- AGUIAR, D. L.; BUJES, P. F.; MARTINS, J. L. S.; SANTOS, S. V.; BARBOSA, E. N. Pesquisa-ação e método Milanov para violino: um estudo preliminar de aplicação no panorama brasileiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (15.), 2015, Goiânia. *Anais do XV SEMPEM*, Goiânia: 2015, 288-291. Disponível em <https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/15o_SEMPEM_interativo_8_out_2015.pdf>. Acesso em 14 fev 2016.
- BUJES, P. F. “*It’s easier if you have a system*”: analysis and applications of the Milanov violin method. Baton Rouge, 2013. 151f. Tese (Doutorado em Artes Musicais). Louisiana State University, Baton Rouge, 2013.
- COSTA, M. C. S. A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção. *Opus*, Goiânia, v.4, p. 52-61, 1997.
- FIGUEIREDO, E. A. F. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, p. 77-89, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALAMIAN, I. *Intepretación y enseñanza del violín*. Tradución: Antonio Resines. Título da obra original: *Principles of Violin: playing and teaching*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1984.
- GERLING, Fredi. Programas de estudo no ensino corretivo da afinação. *Música Hodie*, Goiânia, v.9, p. 75-90, 2009.
- MARTINS, J. L. S; GAMA, M. C.; BUJES, P. F. Levantamento bibliográfico a partir de princípios de ensino propostos por Trendafil Milanov (1909-1999). In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM (12.), 2014, São Luís.
- MILANOV, Trendafil. *First Violin Lessons*. Tradução de Silvia Monolov e revisão de Yova Milanova e Paula Bujes. Sofia: Musica, 1981.
- MULATTI, M. C. *O método Dalcroze*. Tradução: Clises Marie Carvajal Mulatti. São Paulo: 2007.
- PAZ, E. A. *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras*. 2ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- SANTOS, S; BARBOSA, E. N.; BUJES, P. F. A inserção de canções do folclore brasileiro no método Milanov de violino: análise e substituição de melodias. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM (12.), 2014, São Luís. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/650/159>. Acesso em 14 fev 2016.



Notas

¹ Segundo COSTA (1997), a imagem aural é a capacidade de audição interna dos sons antes dos mesmos serem emitidos.

² “I SEE – I HEAR – I PLAY” (tradução nossa).

³ A Eurytmia é uma nova arte do movimento, criada no início do século XX por Rudolf Steiner. A eurytmia musical utiliza elementos musicais como ritmo, melodia, harmonia e timbre de cada intervalo tomando o corpo humano um instrumento musical.

⁴ Milanov argued that the sound is the most essential element to music, and its cultivation should not be replaced by theory and concepts, especially during the first experiences with music. Songs must be learned entirely through experiencing sound in the beginner stage (tradução nossa).