



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
(PROF-ARTES)

Gabriel Lourenço Carvalho

O ENSINO DE GUITARRA EM GRUPO:

Uma Proposta Pedagógica

Brasília

2018

Gabriel Lourenço Carvalho

O ENSINO DE GUITARRA EM GRUPO:

Uma Proposta Pedagógica

Proposta pedagógica para a obtenção do título de mestre em Artes (Música), submetida à Universidade de Brasília, Programa de Mestrado Profissional em Artes — PROF-ARTES, área de concentração Música na linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes

Orientadora: Dra Maria Isabel Montandon

Brasília

2018

GABRIEL LOURENÇO CARVALHO

O ENSINO DE GUITARRA EM GRUPO:

Uma Proposta Pedagógica

Dissertação defendida junto à Universidade de Brasília com o objetivo de obtenção do título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em artes — PROF-ARTES

Aprovado em 29/06/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Maria Isabel Montandon (Orientadora)

Prof. Dr. Marcos da Rosa Garcia

Prof^a Dr^a. Maria Cristina C. Cascelli de Azevedo

Brasília

2018

Dedico este trabalho ao meu filho Emanuel Basilio Lourenço, razão maior de todo meu esforço para realizar novas conquistas e para ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Arnaldo de Carvalho Júnior e Marisa Lourenço de Castro pela minha criação e pelo ambiente musical que me proporcionaram desde a infância.

À minha esposa Cláudia Sachetto Nascimento, gratidão por estar sempre ao meu lado e por me ajudar com questões de tradução neste trabalho.

Meu sincero agradecimento aos meus irmãos Thiago Lourenço Carvalho e Diego Lourenço Carvalho por sempre me ajudarem quando solicitados.

À minha orientadora Maria Isabel Montandon, agradeço por nortear esses estudos e pela compreensão quando, no início do curso, passei por problemas de saúde na família.

A todos os meus colegas do Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES, pela união que tornou essa jornada mais agradável e valiosa.

A todos os mestres com quem eu tive o privilégio de estudar: Ricardo Baptista, Marcelo Ramos, Genil Castro, Paulo André Tavares, Joel Barbosa, entre outros...

Agradeço também a todos os meus colegas músicos e professores que fizeram e fazem parte da minha história.

Ao meu amigo Paulinho Coração do Estúdio PopZen, por ter feito, com toda a paciência e dedicação, a captação e edição dos áudios que integram este material.

À CAPES por ter financiado esses estudos.

E, em especial, agradeço aos meus alunos, cuja colaboração foi essencial para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica que forneça recursos didáticos para o Curso Básico de Guitarra do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, seguindo os princípios e tendências atuais do ensino de instrumento musical em grupo, de forma que prepare os alunos para a prova de ingresso do curso de nível técnico em guitarra da mesma escola e, simultaneamente, complemente sua formação, abordando alguns recursos desse instrumento que o curso técnico não contempla. A revisão de literatura inclui temáticas como o ensino de guitarra, currículos e repertórios no ensino de guitarra, tendências atuais no ensino de instrumento musical, aprendizagem informal e ensino formal da música popular. Foi realizado um memorial reflexivo das orientações, com foco na relação entre minha própria formação como músico e minha atuação como professor. A elaboração da proposta pedagógica parte de princípios advindos da revisão de literatura no que concerne ao ensino de guitarra em grupo, aos princípios relacionados a aprendizagens não formais, ensino formal da música popular e no levantamento de habilidades, conteúdos e atitudes a partir dos quais o material foi desenvolvido. Como resultado, apresento seis peças para grupos de guitarras contendo de 3 a 6 vozes, escritas em notação tradicional e tablatura, acompanhadas das gravações na íntegra e *playbacks*. Nesse material, levou-se em conta os diferentes níveis dos alunos em uma mesma turma. Concluiu-se que os métodos e repertórios devem ser sempre renovados para tornar a aula mais atrativa, mas sempre respeitando o programa de ensino da instituição. Percebeu-se também, que as estratégias voltadas para o ensino em grupo contribuíram para a interação entre os alunos e para seu interesse nas aulas.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de guitarra; ensino e aprendizagem da música popular; ensino de guitarra em grupo; repertório para o ensino de guitarra em grupo.

ABSTRACT

The present study aims to present a pedagogical proposal that provides didactic resources for the Basic Electric Guitar Course of the *Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília* (Center for Professional Education Brasilia Music School), following the current principles and trends for a musical instrument group teaching, in order to prepare students for the entrance exam in the electric guitar technical level course and, at the same time, complement their education, approaching some resources for this instrument that the technical level course does not include. The literature review includes topics such as guitar teaching, curricula and repertoires in guitar teaching, current trends in musical instrument teaching, informal learning and formal teaching of popular music. A reflective memorial was made, especially on the relationship between self training as a musician and acting as a teacher. The elaboration of the pedagogical proposal was based on literature review principles regarding electric guitar group teaching, principles related to non-formal learning, formal popular music teaching and raising skills, contents and attitudes from which the material was developed. As a result, were presented six pieces for electric guitar groups containing 3 to 6 voices, written in traditional notation and tablature, accompanied by full recordings and playbacks. In this material, the different skill levels of students studying in the same class were taken into account. The conclusion was that the methods and repertoires should always be renewed to make the class more attractive, but always respecting the institution teaching program. It was also noticed that the strategies directed to group teaching contributed to the interaction among students and their interest in the classes.

Keywords: Electric guitar teaching and learning; popular music teaching and learning; electric guitar group teaching; repertoire for electric guitar group teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Posto 5, visão externa.	30
Figura 2: Posto 6, visão interna	30
Figura 3: Representação da nota Mi na partitura e na tablatura:	56
Figura 4: Partitura da peça "Rockânone" (grade)	63
Figura 5: partitura da peça "Soturna" (grade).....	68
Figura 6: Partitura da peça "Carcará Elétrico" (grade).....	72
Figura 7: Partitura da peça "Intervaláctica" (grade)	76
Figura 8: Partitura da peça "Baião de Seis" (grade)	81
Figura 9: Partitura da peça "E Z Rock" (grade).....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP-EMB	Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
C.I.V.E.B.R.A.	Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília
CRE/PPC	Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
MPB	Música Popular Brasileira
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Habilidades desenvolvidas com a música "Rockânone"	62
Tabela 2: Habilidades desenvolvidas com a música "Soturna"	67
Tabela 3: Habilidades desenvolvidas com a música "Carará Elétrico"	71
Tabela 4: Habilidades desenvolvidas com a música "Intervaláctica"	75
Tabela 5: Habilidades desenvolvidas com a música "Baião de Seis"	80
Tabela 6: Habilidades desenvolvidas com a música "E Z Rock"	88

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Minha trajetória	13
1.2 Atuação como docente	20
1.3 Objetivos	24
1.3.1 Objetivo geral.....	24
1.3.2 Objetivos específicos	24
2 CONTEXTO E REFERÊNCIAS	25
2.1 A Escola de Música de Brasília e a música popular	25
2.1.1 O curso de guitarra na EMB	25
2.1.2 Aulas de instrumento em grupo na EMB.....	29
2.2 O mercado de trabalho	31
2.3 Revisão de literatura	33
2.3.1 Breve histórico do ensino e aprendizagem de guitarra	33
2.3.2 Tendências de repertórios e estilos musicais no ensino de guitarra no Brasil	34
2.3.3 Características de programas e currículos no ensino de guitarra	36
2.3.4 Conteúdos e habilidades no ensino da guitarra	37
2.3.5 O ensino de música popular no contexto formal e informal	38
2.3.6 Tendências do ensino de instrumento na atualidade	40
2.3.7 Ensino de instrumento musical em grupo	42
2.4 Referenciais teóricos (para embasar a proposta)	44
3 HABILIDADES PARA O GUITARRISTA SE INSERIR E SE MANTER NO MERCADO DE TRABALHO	54
3.1 Audição musical desenvolvida	54
3.2 Capacidade de execução de diversas técnicas instrumentais	55
3.3 Fluência na leitura e escrita dos diferentes tipos de grafia musical	55
3.4 Acompanhar diversos estilos com as levadas rítmicas características	56
3.5 Conhecimento de harmonia funcional	57

3.6 Criação de solos e improvisação.....	57
3.7 Uso das tecnologias relacionadas à guitarra elétrica	58
3.8 Noções de Arranjo	58
3.9 <i>Chordy Melody</i>	58
3.10 Postura ergonômica correta e presença de palco	58
3.11 Boa conduta nas relações interpessoais e profissionais.....	59
3.12 Saber portar-se profissionalmente.....	59
3.13 Criatividade	59
3.14 Conhecimento da História da guitarra.....	59
4 MATERIAL PEDAGÓGICO: COMPOSIÇÕES PARA AULAS DE GUITARRA	
EM GRUPO	61
4.1 Rockânone.....	62
4.2 Soturna	67
4.3 Carcará Elétrico	71
4.4 Intervaláctica	75
4.5 Baião de Seis.....	80
4.6 E Z Rock.....	88
5 ENCAMINHAMENTOS FINAIS.....	94
5.1 Análise Reflexiva do Processo	94
5.2 Conclusão	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	103
A) ementas provisórias do curso básico de guitarra do CEP-EMB.....	103
B) partituras individuais com tablatura dos arranjos que compõem o material	
pedagógico.....	107

1 INTRODUÇÃO

1.1 Minha trajetória

Quando criança, um fato muito me intrigava. Meu pai, sempre que ouvia a música “Samba Pa Ti” do guitarrista Carlos Santana, ficava arrepiado! Eu não entendia como uma simples combinação de sons tinha esse poder. Meu pai tem todos os discos do Santana, minha mãe tem quase todos do Pink Floyd, do Gênesis e também de vários artistas brasileiros que formaram a Tropicália, o Clube da Esquina, entre outros. Na minha casa, sempre havia um som ligado, tocando esses discos ou o próprio rádio. Minha infância foi repleta de muita música, mesmo que meus pais não sejam musicistas. Hoje, enxergo com clareza que essa constante apreciação desde a infância foi fundamental para o desenvolvimento da minha sensibilidade para a música. Lacorte e Galvão (2007) constataram que isso ocorre com frequência na formação dos músicos populares.

Apesar da afirmação constante e ênfase em uma aprendizagem solitária, diferentes redes sociais foram importantes na aprendizagem desses músicos populares. A família, por exemplo, representou para a maioria dos entrevistados o primeiro espaço propulsor da aprendizagem musical. A mãe, no entanto, merece destaque, pois foi citada pela maioria dos participantes como a grande responsável pelo primeiro contato com a música. (LACORTE e GALVÃO, 2007, p. 33)

Comigo não foi diferente, pois minha mãe não apenas colocava a música para eu e meus irmãos escutarmos, mas também descrevia aspectos das letras e nuances das canções. Lembrome até hoje que ela nos explicava como a canção “Construção” de Chico Buarque continha uma verdadeira “construção” na estrutura de sua poesia. Dessa forma, ocorreu meu processo de “Enculturação”. De acordo com Green (2002),

O conceito de “enculturação” se refere à aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por meio da imersão na música e nas práticas musicais do dia-a-dia no contexto social do indivíduo. Quase todo mundo em um contexto social é musicalmente enculturado.¹ (GREEN, 2002, p. 22)

A mesma autora considera a enculturação como “fator fundamental para todos aspectos da aprendizagem musical, seja esta formal ou informal.”² (GREEN, 2008, p. 5)

¹ “The concept of musical enculturation refers to the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one’s social context. Almost everyone in any social context is musically enculturated.” (GREEN, 2002, p. 22, tradução minha)

² ‘Enculturation’, or immersion in the music and musical practices of one’s environment, is a fundamental factor that is common in all aspects of music learning, whether formal or informal.” (GREEN, 2008, p. 5, tradução minha)

Quando eu tinha 12 anos, um amigo me fez uma proposta que acabou definindo o rumo da minha vida. Até hoje, me lembro do diálogo:

- Vamos montar uma banda?
- Mas a gente não toca nenhum instrumento!
- A gente se vira! Compra os instrumentos e faz aula.

Green (2008), observou que esta é uma prática muito comum, e concluiu, em seu estudo, que:

bandas são formadas em estágios bem iniciais, mesmo se quem for tocar tenha apenas um pequeno controle sobre o instrumento e nenhum conhecimento de progressão de acordes, *licks* ou canções, até mesmo se não tiver o instrumento para tocar.³ (GREEN, 2008, p. 7)

Enfim, concordei com a proposta de meu colega, mas não tinha dinheiro para comprar o instrumento, muito menos para fazer aulas. Mal sabia eu que a experiência em grupo que estava por vir, sem um professor por perto, teria fundamental importância para mim e para meus colegas. Ali, compartilhamos o pouco conhecimento que tínhamos e, assim, desenvolvemos juntos nossas habilidades. Green (2008) enfatiza que momentos como esse são imprescindíveis no aprendizado dos músicos populares:

As atividades em grupo que ocorrem na ausência da supervisão de um adulto têm grande importância. São caracterizadas por dois aspectos: Um é a aprendizagem dirigida pelos pares. (*peer directed learning*). Isso envolve o compartilhamento consciente de conhecimento e habilidades, ou mesmo o “ensino” propriamente dito, por exemplo, com a demonstração de um ritmo ou de um acorde de um membro do grupo para outro. O outro aspecto é a aprendizagem em grupo.⁴ (GREEN, 2008, p. 7)

A autora vai além e afirma que tais práticas devem ser estudadas pelos educadores musicais e trazidas para os ambientes formais de ensino e aprendizagem:

Um séria análise das práticas de aprendizagem da música popular pode, com certeza, fornecer aos educadores musicais novos *insights* e perspectivas, não somente para

³ Bands are formed at very early stages even if the players have little control over their instruments and virtually no knowledge of any chord progressions, licks or songs or even if they have no instruments to play.

⁴ Group activities occurring in absence of adult supervision or guidance are of great importance. They are characterized by two aspects: One is ‘peer directed learning’. This involves the conscious sharing of knowledge and skills, or even explicit peer teaching through, for example, demonstration of a rhythm or chord by one group member for the benefit of another. The other aspect is ‘group learning’. (GREEN, 2008, p. 7, tradução minha)

ensinar a música popular em si, mas para ensinar música em geral. Se nós continuarmos ignorando as experiências dos músicos populares na aprendizagem formal e informal, os educadores podem estar privando os alunos daquela faísca que atrai e mantém os músicos e ouvintes da música popular todo dia.⁵ (GREEN, 2002, p.7)

Alguns meses após a proposta, meu irmão comprou um violão usado de um amigo por um preço simbólico. E com esse instrumento fui arriscando minhas primeiras melodias, como autodidata, inicialmente tendo apenas o meu ouvido como referência. Consegui tocar o “Parabéns pra você” depois de muita tentativa e erro e então não parei mais. Rebobinando as fitas cassete quantas vezes fosse necessário para não deixar passar nenhum detalhe, fui construindo minha relação com a música da forma que considero mais profunda: O “tirar de ouvido”. Esta abordagem está muito presente no aprendizado dos músicos populares, como podemos perceber no trabalho de Lacorte e Galvão (2007):

Ao contrário da música aprendida na escola formal, a música popular foi durante muito tempo aprendida fora dos livros e da teoria, tendo como principal veículo o ouvido. Por isso as pessoas têm a crença de que para ser um bom músico tem que ter um bom ouvido. (LACORTE e GALVÃO, 2007, p. 36)

Na música popular, o ouvido é imprescindível, inclusive, é mais importante do que a própria leitura da notação tradicional (partitura), como afirma Marcus (2012):

Se ler música é opcional, ouvir e estar apto para conectar o que você ouve com o que você toca, não é. Quase todos os músicos com quem conversei mencionaram que melhorar essa conexão é um objetivo chave.⁶ (MARCUS, 2012, p. 166)

Dessa forma, em menos de três anos, eu já estava “tirando de ouvido” as músicas de minhas bandas preferidas como Black Sabbath, Iron Maiden, Metallica, Sepultura e muitas outras. Tive também a ajuda de amigos, das famosas revistinhas de cifras e de vez em quando

⁵ A serious examination of popular music learning practices could surely provide formal music educators with some new insights and fresh perspectives not only for teaching popular music itself, but for teaching music in general. If we continue to largely ignore popular musicians’ experiences of both informal and formal music learning, educator could be depriving our students of precisely some of that spark which attracts and holds so many musicians and listeners to popular music everyday. (GREEN, 2002, p.7, tradução minha)

⁶If reading music is optional, hearing music and being able to connect what you hear with what you play, are not. Nearly every musician I spoke mentioned improving that connection as a key goal.⁶. (MARCUS, 2012, p. 166, tradução minha)

conseguia algumas tablaturas. Lacorte e Galvão (2007), constataram realidade semelhante em sua pesquisa sobre a aprendizagem dos músicos populares. Segundo eles:

Aprender sozinho não significa, então, estar isolado do mundo e das influências sociais. Quando os entrevistados dizem ser autodidatas, tendem a relacionar a sua forma de aprender de maneira oposta à aprendizagem em ambientes escolares tradicionais. (LACORTE e GALVÃO, 2007, p. 5)

O que eles não consideram, em suas falas, é que suas experiências nos locais de ensino formal se somam, e não se opõem ao processo de autoaprendizagem, pois é o próprio aprendiz quem escolhe buscar conhecimento nesses lugares. Gohn (s.d.) cita

uma forte tradição de caráter autodidata no aprendiz musical, que persiste mesmo quando a figura do professor está presente. A natureza do aluno deixa-o em estado de alerta permanente, vasculhando e garimpando todos os espaços em busca de algum conteúdo que o interesse. (Gohn, [s.d.]) p. 2 (*apud* GARCIA, 2009)

Após três anos como autodidata, fui sorteado para estudar na Escola de Música de Brasília. Naquele tempo, ao ingressar na escola, os alunos faziam um ano de Teoria Musical e Canto Coral antes de escolher um instrumento. Em 1998, iniciei o curso básico de Guitarra Elétrica que tinha sido implantado na escola naquele mesmo ano. Lá, tive a oportunidade de ampliar e sistematizar de forma significativa o meu conhecimento, além de estudar técnica, coisa que eu nunca tinha feito com o devido direcionamento. Meu primeiro professor de guitarra foi Ricardo Baptista. Logo na primeira aula, ele percebeu que eu usava muita força na mão esquerda para tocar e me passou exercícios para corrigir essa falha. Essa é uma característica de um bom professor, como afirma Marcus (2012):

O professor verdadeiramente talentoso diagnostica o problema e propõe um tratamento divertido e gratificante. Em uma ampla literatura sobre ensinar e treinar (não apenas na música, mas em qualquer domínio) estudos apontam consistentemente para as habilidades dos professores de motivar seus alunos, de entender suas necessidades particulares e trazer exercícios que não sejam nem muito fáceis, nem muito difíceis (...)⁷. (MARCUS, 2012, p.71)

⁷ The truly talented teacher diagnoses the problem and then proposes a treatment and training (not just in music, but in any domain), studies consistently point to the abilities of teachers to motivate their students, to understand their particular needs, and to come up with exercises that are neither too easy nor too hard (...) (MARCUS, 2012, p. 71, tradução minha)

Fez muita diferença ter um professor atento à minha execução, dando dicas e corrigindo erros que seriam difíceis de detectar estudando sozinho. É por causa desse e de outros aspectos, como por exemplo, as aulas de Teoria Musical, que atribuo à Escola de Música importância fundamental em minha formação. Um grande marco para o meu aprendizado foram as aulas de Harmonia Funcional que tive lá, também com o professor Ricardo Baptista.

Diversos músicos procuram a Escola de Música para se aperfeiçoar, e também, porque a veem como o “lugar de socialização dos saberes sistematizados” SAVIANI, 2008 (*apud* BASTOS, 2010). Em um dos depoimentos colhidos por Bastos (2010), o entrevistado afirma que “a escola dava uma base, não só do instrumento em si, mas da música em geral, para o aluno.” (BASTOS, 2010, p.73). A importância da escola também é enfatizada por alunos que já concluíram o curso, como afirma Paixão (2016) em sua pesquisa sobre o ensino da improvisação na Escola de Música de Brasília:

A partir da análise das entrevistas realizadas, é possível perceber que os estudantes consideram o curso de guitarra essencial para sua formação como músicos, e que os conhecimentos aprendidos de improvisação nas aulas de guitarra os ajudam em suas atuações profissionais. (PAIXÃO, 2016, p. 32)

Em geral, os músicos populares buscam a escola quando têm interesse no desenvolvimento sistemático da técnica instrumental. Sistematização essa que não está tão presente nos ambientes não formais, onde se aprende de forma mais intuitiva, como afirma Bastos (2010), em sua pesquisa com bateristas:

Para Felipe, a escola pode acelerar a aprendizagem da bateria, mas a experiência de tocar em um palco seria mais presente no contexto não escolar. De fato, Felipe considera que fora da escola, se aprende tocando, escutando música e tentando tirar, experimentando o instrumento, “na raça” para usar suas palavras. A escola, em sua perspectiva, enfatizaria o desenvolvimento da técnica. (BASTOS, 2010, p. 87)

Como podemos perceber neste depoimento, a escola também não dá conta de tudo, pois há habilidades que são muito mais intensamente vivenciadas em ambientes informais, como a audição e imitação de gravações, (GREEN, 2002) e também o domínio do nervosismo na hora de uma performance profissional para um público mais numeroso do que aquele que estamos habituados a nos apresentar nos auditórios da escola.

Durante todo o curso na Escola de Música, tive aulas de instrumento em grupo. Nos primeiros semestres, aprendemos a ler cifras, praticamos a improvisação em uma corda (Unitar), estudamos as digitações das escalas pentatônicas e diatônicas, o sistema CAGED de formação de acordes e diversos outros elementos fundamentais para o guitarrista.

Nas aulas, os novos conteúdos eram “transmitidos” pelo professor e, então, nós praticávamos em sala. Apesar dessa forma de assimilação tradicional, conhecida como “professor caixa postal” (SWANWICK, 1993), as aulas eram bastante dinâmicas e tínhamos a oportunidade de praticar a improvisação, geralmente na linguagem do *jazz* ou da bossa nova, acompanhados pelo professor ou pelos colegas. O foco era nos conteúdos e o repertório constituído de temas “*standards*” de *jazz*, sobre os quais os alunos aplicavam esses conteúdos. Por exemplo: no nível B4, aprendíamos as digitações da escala menor harmônica e, em seguida, tocávamos o tema “Blue Bossa” de Kenny Donham, em Dó menor, para improvisar utilizando a referida escala. Então, levávamos para casa a partitura do solo do guitarrista Joe Diório⁸ sobre a harmonia da mesma música, que consta em seu livro intitulado “*Fusion Guitar*” (1997). Na aula seguinte, executávamos este solo sobre um acompanhamento feito novamente pelo professor e pelos colegas. Há também, em alguns momentos, solos que “tirávamos de ouvido” de gravações, por meio da audição e imitação (GREEN, 2002). Para dar continuidade, aplicávamos as frases do solo de Joe Diorio e outros sobre outros temas que contêm a mesma cadência harmônica IIm7(b5)-V7-Im em diferentes tons, como, por exemplo, “Manhã de Carnaval” de Luís Bonfá, em Lá menor.

Esta metodologia, muito comum no ensino do *jazz*, pode ser adaptada para outros estilos, proporcionando aos estudantes a capacidade de improvisar sobre as cadências típicas de cada linguagem, porém a prática dessas outras linguagens fica por conta dos alunos. Se, por um lado, o foco no repertório, nos elementos e na metodologia de *jazz* é reconhecido como importante por professores e alunos, por outro, o uso da guitarra e suas habilidades em outros estilos também presentes no mercado de trabalho ficam por conta dos alunos em ambientes fora da escola. Em sua pesquisa, Paixão (2016), conclui que:

Todos os entrevistados afirmam que o que aprendem é útil em suas atuações, e que esses conhecimentos adquiridos na escola os fizeram ser bons músicos e que podem transferir o que aprenderam no *jazz* para outros estilos. (...), no entanto, em um segundo momento, afirmam que as características próprias ou idiomáticas de cada estilo são aprendidas por eles mesmos, confirmando o que diferentes autores (GARCIA, 2011; LEÃO, 2014) dizem sobre a recorrente prática do autodidatismo como complemento na formação dos guitarristas. (PAIXÃO, 2016, p. 33)

⁸**Joe Diorio:** Joseph Louis Diorio (nascido em 6 de Agosto de 1936) é um guitarrista estadunidense de *jazz*. Tocou com Sonny Stitt, Eddie Harris, Ira Sullivan, Stan Getz, Pat Metheny, Horace Silver, Annita O’Day e Freddie Hubbard. Recentemente gravou álbuns com os instrumentistas modernos como: Robenford, Gary Willis, David Becker e Mick Goodrick. Lecionou na University of Southern Califórnia e no GIT (Guitar Institute of Technology). Publicou diversos livros e vídeos institucionais e gravou dez álbuns em seu nome.

Em geral, as aulas nos ambientes formais são, tradicionalmente, individuais. No caso das aulas de guitarra na escola, apesar de serem em grupo, não havia metodologias específicas para lidar com esse formato de aula. Apesar de serem aulas em grupo, não havia uma estratégia específica para tal formato. A interação entre os alunos ocorria naturalmente, de forma que tínhamos uns aos outros como modelo de comparação e também como incentivadores. No curso de guitarra, só cheguei a ter aulas individuais no último semestre, com ênfase na preparação para o recital de formatura.

Quando eu já estava no curso técnico, contraí uma tendinite que me deixou quase um ano sem tocar. Após um ano da minha recuperação, ingressei no curso de Música da UnB, inicialmente no Bacharelado em Violão, migrando, na metade do curso, para a Licenciatura.

No departamento, tive contato com colegas que me incentivaram a estudar a música brasileira. Na mesma época, fui convidado para integrar, como músico, o grupo de teatro de rua “Esquadrão da Vida” de Ary Para-raios. Naquela ocasião, tive contato com diversas manifestações da cultura popular do Brasil como Carimbó, Folia de Reis, Pagode de Viola, Frevo e outros ritmos que despertaram um especial interesse em mim. Em 2003, entrei na banda de Dona Gracinha da Sanfona, uma mestra de cultura popular, hoje com 75 anos de idade, com quem aprendi muito sobre música e sobre a vida.

Após muitos anos tocando *rock* e *forró* nas casas de show da cidade e música regional nas ruas, me formei no curso técnico de guitarra da EMB, que é voltado para o *jazz*, e me licenci em música na UnB, cuja base teórica é a da música erudita. Antes, eu tinha um receio de que essa mistura de linguagens pudesse atrapalhar a formação da minha identidade musical, mas hoje compreendo que minha identidade é, justamente, essa mistura!

O fato de ser eclético, de ter a mente aberta para diferentes estilos musicais e sensibilidade para saber quando é possível acrescentar elementos de um estilo em outro, tornou-se uma característica de minha atuação como músico e arranjador. Já toquei inversões de tétrades no *reggae*, frases do Pat Martino no improvisado em uma música de Jimi Hendrix, *power chords* e solos com distorção no *forró* e outras misturas, mas tudo de forma pensada e com parcimônia. Aproveito para lembrar que essa prática não é uma novidade, pois, como afirma Green (2002):

Tal mistura não é, como muitos pensam, uma coisa peculiar do final do século XX. Trata-se de um fenômeno recorrente em toda a história da música, exemplificado por compositores tão distantes como, J.S. Bach e Debussy.⁹ (GREEN, 2002, p. 114)

Em 2007, formei-me, simultaneamente em Educação Artística (com habilitação em música) na UnB e no Curso Técnico de Guitarra do CEP-EMB.

1.2 Atuação como docente

Desde 2000, dou aulas particulares de violão e guitarra. Neste período inicial, eu não costumava planejar muito minhas aulas. Apenas apresentava aos alunos, nos primeiros encontros, exercícios básicos de técnica e, nos encontros seguintes, partia logo para o ensino de repertório, começando por melodias simples e *riffs*, ambos com poucas notas. Após esta etapa, eu “passava” para os alunos levadas rítmicas, que eles assimilavam por imitação e as aplicavam em canções (a maioria escolhida por eles). À medida que os estudantes demandavam, eu também trabalhava com escalas, arpejos, *licks* de *rock* e *blues*, utilizando tablaturas e outras representações gráficas do braço da guitarra como referência visual.

Dessa maneira, fui direcionando cada vez mais as aulas aos interesses dos alunos. Acredito que isso se devia ao fato de ser um trabalho autônomo, sem um conteúdo programático a ser seguido. Garcia (2011) observou prática semelhante, também em aulas particulares:

(...) percebemos que o professor particular é o que mais valoriza as ambições de seus alunos, visto que a própria flexibilidade do contexto permite uma melhor adequação dos conteúdos a partir do desenvolvimento dos estudantes. (GARCIA, 2011, p. 155)

Em 2003, comecei a lecionar em uma escola particular específica de música em um bairro nobre de Brasília. Naquela escola, ao se matricular, os alunos optavam pelo Curso Regular ou pelo Curso Livre. O Curso Regular era dividido em oito níveis, cada um com uma apostila composta basicamente de “conteúdos”, ficando a escolha do repertório para aplicá-los, a ser combinada entre professor e aluno. Havia uma prova prática ao final de cada semestre para poder aprovar ou não a passagem do aluno para o nível seguinte. Já o curso livre era totalmente direcionado aos interesses do aluno, assemelhando-se um pouco às aulas

⁹ Such mixing is not, as many people seem to think, peculiar to late twentieth-century popular music but is a recurrent phenomenon throughout the entire history of music and is exemplified by composers as far apart as J. S. Bach and Debussy. (GREEN, 2002, p. 114, tradução minha)

particulares. Não havia provas nesta modalidade de aulas. Green (2002) ressalta a importância de trazer para a sala de aula as músicas de interesse dos alunos ao afirmar que:

Não há boas razões para ter medo de escutar os interesses dos alunos ou para evitar que eles escolham as músicas que se identificam, então, o que for feito com essas músicas, dá aos estudantes a oportunidade de “entrar” na música em si por meio de atividades práticas de fazer musical.¹⁰ (GREEN, 2002, p. 201)

A partir de 2008, após ser aprovado em concurso público da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) para professor de contrato temporário, passei a integrar o corpo docente da Escola de Música de Brasília, mais precisamente, no Núcleo de Guitarra. Apesar de minha formação musical ter sido bastante eclética, não a levei muito em consideração na hora de dar aulas na EMB. Por eu ter me formado em guitarra na mesma escola e, a partir daquele momento, ter passado a trabalhar ao lado daqueles que foram meus professores, acabei reproduzindo um comportamento muito comum entre professores de instrumento, que é “ensinar como se aprendeu”. Garcia (2011), em sua pesquisa, constatou essa mesma prática. De acordo com o autor,

(...) as práticas que definem as metodologias utilizadas estão demasiadamente estruturadas a partir da forma como o professor se formou. Ou seja, ensina-se do mesmo jeito que aprendeu. Nesse sentido, pode-se estender para o contexto da música popular uma crítica recorrente ao contexto da música erudita, qual seja, a reprodução de modelos “ideais” a partir da trajetória estabelecida pela experiência de quem ensina. (GARCIA, 2011 p.163-164)

Apesar de ter um resultado satisfatório com os alunos naquele conteúdo específico que é trabalhado na escola, a repetição das mesmas estratégias e principalmente do mesmo repertório estava me causando certa angústia e ânsia de buscar novas possibilidades de ensino.

Em 2009, entrei, como aluno, para o Curso Técnico de Arranjo do CEP-EMB, idealizado e coordenado pelo Mestre Joel Barbosa (de Brasília). Com uma equipe de professores de alto nível, inclusive o próprio Joel, aprendi diversas técnicas de arranjo para os mais variados tipos de instrumentação. O grande diferencial desse curso, de três anos, é que, a

¹⁰ There are no good reasons to be afraid of listening to pupils’ interests or to prevent them selecting songs with which they identify, so long as what is done with those songs gives the pupils the opportunity to ‘get inside’ the music itself through practical music-making activities. (GREEN, 2002, p. 201, tradução minha)

cada semestre, temos à nossa disposição grupos de alunos e professores da escola que executam nossos arranjos. Inicialmente temos uma banda base (guitarra, baixo, piano e bateria) acompanhando um instrumentista de sopro ou um(a) cantor(a). Ao longo do curso, vão sendo, gradualmente, incorporados outros instrumentos, culminando, no último semestre, com uma *Jazz Sinfônica*¹¹. A experiência que tive e as habilidades adquiridas nesse curso deram-me uma base sólida de conhecimentos e concepções que, agora no mestrado, possibilitaram-me compor e arranjar as peças para pequenos grupos de guitarra que integram a minha proposta.

Estou agora no meu oitavo ano como professor na Escola de Música. Além de guitarra, já dei aulas de Harmonia, Prática de Conjunto, Oficina de Violões e Prática de Leitura Aplicada ao Instrumento (PLAI). Para elaborar minhas aulas, baseava-me nas ementas do curso e nas aulas de guitarra que tive como aluno desta mesma escola. Entretanto, há um tempo, venho questionando minhas próprias metodologias de ensino, pois caí num “lugar comum” no qual costumamos ensinar da mesma forma como fomos ensinados (GARCIA, 2011).

Uma característica desse “lugar comum” é o ensino centrado nos conteúdos. A grande maioria dos materiais de guitarra que analisei está estruturada no formato de uma lista de elementos técnicos, como exercícios, escalas, arpejos, acordes, entre outros. Após muitas reflexões sobre o que, por que e como ensinar, percebi que um material de ensino deve conter, antes de tudo, habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem. Ou seja, um professor deve ter claro não o que dar, mas que habilidades ele espera que o aluno desenvolva. Essas habilidades devem ser apresentadas de forma que possamos olhar para o material pedagógico e enxergar como elas ajudam os estudantes a fazerem “música”, em vez de uma lista de elementos técnicos soltos, sem ter a música como foco principal.

Hoje compreendo que, naturalmente, nossas experiências como discentes nos ambientes formais influenciam nossa maneira de ensinar, mas não devemos, a meu ver, limitar-nos apenas a esse aspecto. Essa é uma das inquietações que me moveram para construir a presente proposta pedagógica, pois defendo a ideia de que o músico/professor, principalmente de Música Popular, na qual os meios de aprendizagem não se restringem aos ambientes formais, pode e deve compartilhar suas vivências musicais com seus alunos. Com essa atitude, o professor valoriza o conhecimento adquirido dentro e fora da escola e tem a oportunidade de abordar características do(s) nicho(s) do mercado no qual ele tem, de fato, atuado, sendo este, naturalmente, o campo que ele tem mais legitimidade para explorar com seus alunos.

¹¹Com formação bastante singular, a *Jazz Sinfônica* une a orquestra dos moldes eruditos a uma *big band* de jazz.

Considerando essas questões e visando atender as demandas do curso de Guitarra do CEP-EMB, optei por desenvolver uma proposta de material pedagógico, partindo das seguintes reflexões:

- Como elaborar uma proposta de ensino de guitarra, seguindo os princípios e tendências atuais do ensino de instrumento em grupo, de forma que atenda às demandas do curso básico do CEP-EMB e promova a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento, de gostos musicais e ritmos de aprendizagem?
- Que habilidades podem ser consideradas desejáveis para o guitarrista profissional?
- Que atividades, recursos didáticos e estratégias pedagógicas devemos desenvolver em consonância com as habilidades e saberes selecionados, no nível básico?
- Como as estratégias e recursos usados na minha trajetória de formação podem ser considerados na minha atuação como professor?

Diversas ações constituem a metodologia empregada para conceber este material pedagógico. A primeira delas foi a elaboração de uma lista de habilidades necessárias para o guitarrista se inserir e se manter no mercado de trabalho.

Fez-se necessário um levantamento dos princípios pedagógicos que nortearão minha proposta, com especial atenção às decorrências do fato de serem aulas em grupo. Para isso, me apoiei na literatura, especialmente em Green (2002, 2008), e também nas conversas com minha orientadora.

Houve também levantamento e análise de diversos materiais pedagógicos de guitarra elétrica, como revistas, artigos, métodos, aulas *on-line*, e de programas de ensino de cursos de guitarra no Brasil e fora para situar melhor o próprio curso do CEP-EMB e para respaldar as possíveis ausências que forem percebidas no programa.

A principal ação da presente proposta foi a elaboração de material pedagógico acessível a estudantes com diferentes níveis de domínio do instrumento. Este material é constituído de composições para grupos de até seis guitarras, com vistas a atender as demandas do curso básico da EMB, tornando as aulas mais musicais e promovendo a interação entre os alunos. Em cada arranjo, coexistem vozes com diferentes níveis de dificuldade, permitindo que todos toquem juntos, independente do desenvolvimento de cada um. Houve, no momento da composição, especial preocupação para que mesmo as linhas tecnicamente mais fáceis fossem musicalmente interessantes.

A etapa seguinte foi a gravação das composições em estúdio profissional e a edição de cada faixa em duas versões: uma completa e outra só com baixo e bateria (em algumas, guitarra base) ou percussão para servir como *backing track*.¹²

Após observar e identificar o perfil dos alunos, as músicas foram enviadas para cada um deles via WhatsApp¹³. Os alunos dos primeiros níveis do curso básico receberam áudio e partitura com tablatura, e os mais avançados, apenas áudio e partituras. Em seguida, as músicas foram trabalhadas em sala de aula e o projeto culminou com a apresentação de um grupo de treze alunos no palco em frente ao teatro da escola, no horário do intervalo. Como as músicas têm, no máximo, seis vozes, foram montados naipes de três ou quatro alunos para tocar cada uma.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- Propor um material pedagógico adequado, mas, também, que amplie a proposta do Curso Básico de Guitarra do CEP-EMB, considerando o formato em grupo e princípios de aprendizagem da música popular, podendo este material ser utilizado por outras instituições onde há aulas de guitarra em grupo.

1.3.2 Objetivos específicos

- Promover a aprendizagem cooperativa nas aulas de guitarra.
- Investigar quais são as habilidades para o guitarrista se inserir e se manter no mercado de trabalho.
- Complementar a formação dos alunos do curso básico, abordando, em sala, habilidades que eventualmente não sejam contempladas pelo curso técnico em guitarra da Escola de Música de Brasília.
- Tornar as aulas mais atrativas para alunos de diferentes níveis.

¹² Arquivo de áudio com acompanhamento para o músico executar ou estudar uma peça.

¹³ Aplicativo de troca de mensagens para telefone móvel que permite o compartilhamento de arquivos de vídeo, áudio e textos.

2 CONTEXTO E REFERÊNCIAS

2.1 A Escola de Música de Brasília e a música popular

Para que se entenda o contexto das aulas de guitarra na EMB, apresento um breve histórico da instituição, apontando suas principais características:

Criada oficialmente em 1964, o processo que desencadeou a sua oficialização (da EMB) se deu por meio de duas iniciativas distintas de professores da rede pública de ensino, ainda no início da década de 60: as atividades de canto coral e de instrumentos de orquestra na escola Ginásio de Taguatinga, desenvolvidas pelo Maestro Levino de Alcântara; e as atividades do Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos, sob a direção do Maestro Reginaldo de Carvalho, com ensino de piano, violão, contrabaixo, harmonia, teoria e solfejo, arranjo coral e prática de atividade vocal – o Coral Brasília. (SILVA, 2014, p. 17-18)

Desde a sua origem até meados da década de 80, a EMB funcionou essencialmente com atividades de canto coral e de instrumentos de orquestra. O ensino seguia o modelo conservatorial e priorizava a música erudita. O início da inserção da Música popular se deu em 1985, época em que a escola era dirigida pelo maestro Carlos Galvão.

A partir de 1985, com a Nova República, uma reforma pedagógico-administrativa trouxe, entre outras mudanças, a implantação do Núcleo de Música Popular, inicialmente, com os cursos de piano popular e bateria. Outros cursos foram sendo implantados ao longo dos anos, como viola caipira, violão popular, guitarra, baixo, saxofone e arranjo. MATTOS, 2007 (*apud* LIMA, 2010)

2.1.1 O curso de guitarra na EMB

Segundo relatos do professor aposentado Paulo André Tavares¹⁴, as primeiras aulas de guitarra na Escola de Música de Brasília aconteceram ainda no fim da década de 80. O professor

¹⁴ Paulo André Tavares é um importante músico e professor da cidade. Nascido no Rio de Janeiro em 1957, reside em Brasília desde a década de 70. Já ensinou vários músicos da cidade que, hoje têm projeção nacional e internacional como: Lula Galvão, Marcos Teixeira, Nelson Faria e Hamilton de Holanda. Como músico, já trabalhou com grandes nomes da Música Popular Brasileira como: Sivuca, Martinho da Vila, Dori Caymmi, Zélia Duncan, Cássia Eller e Osvaldo Montenegro.

Nelson Faria¹⁵ chegou a ministrar *masterclasses*, intercaladas com atendimentos individuais, o que seria o embrião do núcleo de Música popular.

(...) O Carlinhos¹⁶ veio e quis implantar a música popular na escola. Ele chamou a Elenice¹⁷ e o Nelsinho¹⁸. O Nelsinho foi pra lá! O Nelsinho com a Elenice montaram o departamento de música popular. Então, quando eu voltei em 90 a música popular já estava funcionando. Mas funcionando mais ou menos, não tinha o curso de guitarra, por exemplo. TAVARES (*apud* BRAGA 2016)

O curso de guitarra na escola foi, de fato, implantado em 1998, com os professores Ricardo Baptista e Marcelo Ramos, sendo oficialmente registrado no ano seguinte, junto com outros 35 cursos. Em seguida, foi contratado o professor Genil Castro que, juntamente com Marcelo Ramos, estruturou o curso de nível Técnico do instrumento, “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com organização curricular própria e independente do ensino médio”. (SILVA, 2014)

(...) em 1999, a escola passou a se chamar CEP/EMB, Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. A instituição registrou 36 cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, com base na nova LDB- Lei 9.394/97, assim como no Decreto 2.208/97, que regulamentou a educação profissional de níveis Básico, Técnico e Tecnológico no Brasil. MATTOS E PINHEIRO (*in* CAJAZEIRAS, p. 41)

Os desafios da presente proposta, mais especificamente, aqueles relacionados ao comprometimento do curso de guitarra com o mercado de trabalho, têm origem nesta ocasião, quando a escola, de fato, tornou-se um Centro de Educação Profissional, passando, então, como escola técnica, a ser regulamentada pelo supracitado decreto, que define o ensino profissional articulando escola e mundo do trabalho. De acordo com Orlowsky (2011),

O Decreto 2.208/97 normatiza e define o ensino profissional, como um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. Esta modalidade de educação tem como função qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral,

¹⁵ Nelson Faria, nascido em Belo Horizonte em 1963, já tocou e gravou com nomes como, João Bosco, Nana Caymmi, Toninho Horta, Milton Nascimento, Wagner Tiso, Paulo Moura, Edu Lobo, Gonzalo Rubalcaba, Ivan Lins, Nico Assumpção, Cássia Eller, Leila Pinheiro, Marcos Suzano, Zélia Duncan e Carol Saboya. Já publicou diversos livros sobre harmonia, improvisação ritmos brasileiros e leitura de partitura para violonistas e guitarristas.

¹⁶ Carlos Galvão: Diretor da EMB na época.

¹⁷ Elenice Maranesi: Professora de Piano Popular.

¹⁸ Nelson Faria.

independentemente da escolaridade que possuam (nível básico) e, ainda, habilitar para o exercício de profissões quer de nível médio, quer de nível superior. (ORLOWSKY, 2011, p. 162)

A escola propõe a formação em dois níveis: básico e técnico. (CEDF/CEP-EMB 2001)
Dentro dessa perspectiva, o curso básico de guitarra do CEP-EMB tem, como foco principal, a função de preparar os estudantes para que consigam realizar uma boa prova de ingresso no curso técnico da mesma escola. O trabalho de Silva (2014) aponta essa segunda característica.

Sobre o perfil de formação preparatória dos cursos básicos, a Proposta Pedagógica (EMB, 2005, p. 11) expõe que a oferta desse nível tem como pressuposto permitir o acesso aos cursos de nível técnico da escola, considerando a necessidade de uma formação prévia na execução instrumental teórico-musical para o ingresso nesse nível e justificada pela inexistência de uma educação musical formal no âmbito do Ensino Médio. (SILVA, 2014, p. 83)

No nosso curso básico, existem ementas provisórias que os professores de guitarra, buscando manter a unidade no núcleo, elaboraram por conta própria. Entretanto, neste nível de ensino, não é exigida uma regulamentação curricular, como indica o Plano de Curso, elaborado em 2001, vigente até os dias de hoje:

“Além dos cursos de nível técnico, a instituição oferece 58 (cinquenta e oito) cursos de educação profissional de nível básico, para os quais **não se exige regulamentação curricular** (grifo meu). Esses cursos também já eram oferecidos com a denominação de cursos de musicalização e pré-profissionalização. (CEDF/CEP-EMB, 2001)

Orlowsky (2011) confirma esta informação, afirmando que “O nível básico, entretanto, como educação não-formal, não possui grade curricular estabelecida formalmente”. (ORLOWSKY, 2011, p. 162)

Por ironia do destino, na semana de finalização da presente proposta, o coordenador de núcleo, a pedido da Coordenação Regional de Ensino, informou aos professores que precisam formular as ementas e planos de curso também para o curso nível básico, pois, de acordo com a legislação atual, passarão a ter, obrigatoriamente, conteúdo definido. Como estes novos programas de ensino ainda estão em fase de elaboração, esta proposta utiliza como referência as ementas provisórias que os professores de guitarra da escola fizeram em 2009, anexadas ao final do trabalho.

Já o curso técnico de guitarra possui ementas devidamente registradas no Plano de curso de 2001. Em sua essência, é direcionado ao estudo da harmonia e improvisação, empregando metodologias e repertórios próprios do *jazz*. Consequentemente, sua bibliografia é composta por livros de guitarristas de *jazz* como, por exemplo, “Linear Expressions” (1989) de Pat

Martino e o já citado “Fusion Guitar” (1997) de Joe Diório. A opção por esse estilo é muito comum em cursos de guitarra no Brasil. Garcia (2011), em sua pesquisa, constatou que:

a partir das informações apresentadas, percebe-se que o estudo da guitarra, quando formalizado e pensado em uma cadeia de disciplinas, sempre está ligado à prática de improvisação, domínio de escalas e, geralmente, ao *jazz*, como se fosse a melhor maneira de se obter um desenvolvimento gradual elevando seu nível de dificuldade e profundidade no entendimento do instrumento a partir do domínio desses conteúdos. (GARCIA, 2011, p. 51)

O potencial e os objetivos do CEP-EMB são claros, no entanto, se entendermos que o ‘mercado de trabalho’ brasileiro inclui vários estilos e contextos musicais, o estímulo ao contato com diferentes gêneros musicais e a abertura por parte do professor, na medida do possível, para incluir nas aulas, aspectos do mercado específico onde o aluno pretende atuar, são atitudes fundamentais para vincular, de fato, a escola profissionalizante com a produção cultural da cidade, que é a razão da existência de tal modalidade de ensino. Garcia (2011) defende essa mesma ideia, ao afirmar que “os professores de guitarra no Brasil poderiam sistematizar métodos que incluíssem um repertório mais próximo da realidade de seus alunos”. Grossi (2003) sintetizou, de forma clara, esse pensamento, ao afirmar que:

Neste período de busca de conhecimentos mais condizentes às novas demandas da sociedade, encontramos ainda instituições educacionais orientadas segundo padrões de comportamento preestabelecidos, baseados em sistemas de referências que ensinam a não questionar e não permitem a expressão do pensamento divergente, musical e criativo. O mercado de trabalho, ao contrário, demanda um profissional professor não somente competente em sua área de conhecimento, mas também que saiba orientar o conhecimento do outro. Como costume dizer, o professor auxilia o estudante a voar com as “próprias asas”. Infelizmente, a prática que permeia muitos modelos curriculares ainda aponta para disciplinas fragmentadas e estanques, com professores que têm dificuldade em integrar seu conhecimento com o conhecimento do colega e do aluno, de forma a gerar ações e projetos educacionais mais condizentes com a demanda da sociedade. (GROSSI, 2003, p. 90)

Sendo o curso de guitarra de nível técnico, predominantemente voltado para execução de repertório de *jazz*, vejo no curso básico o momento de se voltar a atenção para alguns recursos da guitarra que não são contemplados no estudo dessa linguagem, como, por exemplo, questões relacionadas aos timbres, efeitos, levadas rítmicas, técnicas e demais peculiaridades de outros estilos musicais demandados pelo mercado, como *rock*, *blues*, *pop*, *funk*, *forró*, entre outros. Assim, os estudantes estarão mais preparados para as reais possibilidades de atuação na

cena musical da cidade. Vale ressaltar que esta abordagem vem com o intuito de ampliar e, não, substituir a base sobre a qual, mais tarde, os alunos irão construir seu conhecimento no nível técnico.

A minha própria trajetória de formação e atuação como músico indica vários caminhos e possibilidades da combinação dos elementos da guitarra característicos do *jazz*, trabalhados na escola, com outros que aprendi nos contextos informais de aprendizagem.

Eu me formei em guitarra na escola, no nível técnico. Nunca tive a intenção de me tornar um “jazzista”, mas sempre valorizei as habilidades e saberes presentes no curso, que são largamente explorados pelos guitarristas de *jazz*, como por exemplo, inversões de tétrades, aplicações da escala menor melódica e seus modos, pluralidade de acordes, e até o próprio timbre da guitarra mais aveludado, reforçando as frequências mais graves. Os conhecimentos de harmonia e improvisação que, lá, adquiri, deram-me segurança e a compreensão para saber que notas funcionam nas diversas progressões harmônicas presentes na música popular.

Nos grupos musicais em que toquei, e toco até hoje, procuro aplicar, quando cabível, elementos como solos em blocos de acordes quartais e até mesmo frases na linguagem do *jazz*. Essas ferramentas acabaram tornando-se um diferencial em minha *performance* que, antes de meu ingresso na EMB, limitava-se a *powerchords* e escalas pentatônicas com muita distorção.

2.1.2 Aulas de instrumento em grupo na EMB

Apesar da grande procura da comunidade pela Escola de Música, a modalidade de aulas de instrumento em grupo sempre foi motivo de polêmica e divergência entre os professores da instituição, chegando alguns até a afirmar, sem uma pesquisa aprofundada, que este modelo de aula não se pratica em nenhum lugar do mundo. Seguindo esse pensamento, a maioria das aulas de instrumento no CEP-EMB foi, por muitos anos, individual. Entretanto, os professores da guitarra elétrica têm optado pela modalidade de aulas coletivas desde a criação do curso em 1998, chegando a ter até seis estudantes numa mesma turma. A constante procura pelo curso e a pressão dos órgãos que regulam o funcionamento da escola (no caso, a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e a Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro) seriam fatores decisivos para que aumentássemos a quantidade de alunos por turma, mas, infelizmente, ao invés de aumentar, esse número foi reduzido devido a alguns fatores. Entre eles, dois se destacam:

- O tamanho reduzido das salas: Atualmente, nós do núcleo de guitarra, damos aula em cubículos cuja estrutura foi reaproveitada de pequenos postos policiais que estavam em desuso, com aproximadamente 5 metros de comprimento por 3 de largura.
- Quantidade insuficiente de vagas nas disciplinas obrigatórias de teoria, para atender a alunos de todos instrumentos do núcleo de música popular: Para ampliar este número de vagas, seria necessário reorganizar a carga horária dos professores de teoria e a distribuição de salas na escola, o que não acontece no momento.



Figura 1: Posto 5, visão externa.



Figura 2: Posto 6, visão interna

Devido a essas limitações, atualmente, o núcleo de guitarra está trabalhando com um quantitativo máximo de três alunos por turma. Como não é apenas de minha responsabilidade a definição da quantidade de alunos por turma, vou me ater, em minha proposta, a outras questões e desafios do ensino de guitarra, considerando grupos do tamanho que as condições atuais permitem.

2.2 O mercado de trabalho

Sobre o mercado de trabalho para músicos em Brasília, Mourão (2015) aponta que:

Em Brasília, como em muitos outros locais do Brasil, o mercado de trabalho musical pode ser dividido, grosso modo, em dois grandes setores: educacional e performático. O setor educacional compreende atividades relacionadas ao ensino/aprendizagem musical. Como exemplo, podemos citar as aulas de instrumento musical, de matérias teóricas (teoria musical, harmonia, arranjo, história da música, análise, contraponto etc.) e de prática de conjunto (coral, orquestra, *big bands*, bandas etc (...)). O setor performático diz respeito a práticas vinculadas ao fazer musical. Exemplificando, podemos citar atividades típicas da performance musical, como o músico/ cantor, o engenheiro/técnico de sonorização, o DJ, o arranjador. (MOURÃO, 2015, p. 25)

A cena musical de Brasília é bastante eclética, contemplando estilos musicais como o samba, choro, *jazz*, *pop*, *funk*, sertanejo, *rock*, forró, entre outros. A maioria desses estilos demanda a atuação de guitarristas, pois,

a guitarra elétrica é um instrumento musical que se encontra presente nas mais variadas práticas musicais. Apesar do senso comum associá-la preferencialmente às formas de rock tidas como ‘rebeldes’ e ‘estridentes’, muito maior é sua abrangência de atuação (ROCHA, 2017, p. 2)

Em Brasília, há diversas casas de shows e bares com música ao vivo. Porém, em alguns bairros, esses bares ficam muito próximos a residências, o que ocasiona frequentes denúncias de moradores por causa do ruído. Por conta desse impasse, diversos bares que eram referências culturais da cidade foram fechados definitivamente, pois não cumpriram a “Lei do Silêncio”¹⁹, que restringe o nível de emissão de ruídos para 55 decibéis após as 22h. Sendo assim, os músicos precisam sempre estar “caçando” novos espaços para se apresentar.

Além desses espaços, há também a oportunidade de trabalhar com os incentivos governamentais, por meio do FAC (Fundo de Apoio à Cultura). Trata-se de uma fonte de recursos gerenciada pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal que apoia financeiramente produções locais de todas as artes.

¹⁹Lei Distrital nº 4.092, de 30 de janeiro de 2008

Art. 1º Esta Lei estabelece as normas gerais sobre o controle da poluição sonora e dispõe sobre os limites máximos de intensidade da emissão de sons e ruídos resultantes de atividades urbanas e rurais no Distrito Federal.

Art. 2º É proibido perturbar o sossego e o bem-estar público da população pela emissão de sons e ruídos por quaisquer fontes ou atividades que ultrapassem os níveis máximos de intensidade fixados nesta Lei.

O FAC, criado em 1991 e alterado pela Lei Complementar 267 de 1997, é o principal instrumento de fomento às atividades artísticas e culturais da Secretaria de Cultura do DF que oferece apoio financeiro a fundo perdido e seus projetos são selecionados por Editais públicos. Por meio do FAC, são produzidos filmes, peças de teatro, CDs, DVDs, livros, exposições, oficinas e inúmeras circulações artísticas em todo o DF. A principal fonte de recursos do Fundo consiste em 0,3% da receita corrente líquida do Governo Distrito Federal. Internet. Site do FAC <http://www.fac.df.gov.br>

Há anos participo de projetos apoiados pelo FAC e atesto que, mesmo com alguns entraves, ele tem ajudado a movimentar a cultura em Brasília e impulsionado a carreira de muitos artistas, porém ainda não fornece estrutura suficiente para podermos afirmar que é possível tirar o próprio sustento apenas como músico, pois o mercado, na área performática (MOURÃO, 2015), é muito instável, tornando a atuação na área de ensino e aprendizagem musical um porto seguro para aqueles que querem viver de música.

Existem diversas escolas particulares específicas de música que estão sempre requisitando professores de matérias teóricas e de instrumentos, além das Escolas Parque que atendem alunos do ensino fundamental da rede pública em período integral, complementando sua formação com aulas de esportes e artes, entre as quais a música está incluída. O CEP-EMB também é uma opção de se ter um emprego estável com a música na cidade, disponível para os licenciados em música. Já os músicos que começam a ter um maior reconhecimento por seu trabalho, acabam migrando para o Rio de Janeiro ou São Paulo, em busca de mais oportunidades.

Brasília é uma cidade que, desde os anos 80, tem sido o “berço” de bandas e artistas extremamente talentosos e inspirados, que conseguiram projeção nacional. Só para citar alguns exemplos: Osvaldo Montenegro, Legião Urbana, Capital Inicial, Cássia Eller, Natiruts, Zélia Duncan, Raimundos, e sem falar nos instrumentistas que vão mais além e estão conquistando cada vez mais o mercado internacional, como: Hamilton de Holanda, Nelson Faria, Lula Galvão, Pedro Martins, Gabriel Grossi, Márcio Marinho, Dudu Maia, Marcelo Barbosa (Angra), entre outros.

Diversos destes já estudaram na Escola de Música de Brasília, seja nos cursos regulares ou no Curso Internacional de Verão (CIVEBRA), que acontece anualmente. Com acesso gratuito, a instituição tem sempre um grande quantitativo de inscrições em suas provas de admissão, sendo a maioria de candidatos com intenção de se profissionalizar.

O curso de guitarra elétrica, um dos instrumentos mais populares do século XX, considerada um ícone da Música Pop (GARCIA, 2011) está entre os mais procurados. Tal demanda torna necessário o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para o Curso de Nível Básico desse instrumento, que atenda aos diferentes perfis de alunos, contemplando o formato de aulas em grupo.

2.3 Revisão de literatura

Esta Revisão de Literatura está dividida nas seguintes temáticas: 1) Histórico ensino e aprendizagem da guitarra; 2) As tendências de repertórios e estilos musicais no ensino formal de guitarra no Brasil; 3) Características de programas e currículos no ensino de guitarra; 4) Conteúdos e habilidades no ensino da guitarra; 5) O ensino de música no contexto formal e informal; 6) Tendências do ensino de instrumento na atualidade; 7) O ensino em grupo de instrumento musical.

2.3.1 Breve histórico do ensino e aprendizagem de guitarra

Diversos autores constituíram referência para a presente proposta com suas pesquisas sobre a história do ensino de guitarra: (FILHO, 2002; BORDA, 2005; GARCIA, 2007, 2011, 2014; SILVA e RIBEIRO, 2014; MÓDOLO, 2015).

A guitarra surgiu entre as décadas de 1920 e 1930 como forma de amplificar o som do violão. “A necessidade de aumento do volume sonoro dos instrumentos de cordas dedilhadas foi fator primordial para o advento da guitarra elétrica.” (BORDA, 2005, p. 12). De acordo com Garcia (2011), “os primeiros guitarristas aprendiam através da pesquisa auditiva das rádios ou LPs”. (GARCIA, 2011, p. 46) Esta era a principal forma de aprendizagem entre os músicos de *jazz* da época, como afirma Filho (2002):

Os músicos que integraram o contexto musical das primeiras décadas do *jazz* nos Estados Unidos esforçaram-se para absorver todas as nuances estilísticas que surgiam, principalmente através das gravações que podiam escutar e dos shows e encontros que assistiam ou dos quais tinham a oportunidade de participar. (FILHO, 2002, p. 9)

Há um consenso entre diversos autores pesquisados (FILHO, 2002; BORDA, 2005; GARCIA, 2011; SILVA e RIBEIRO, 2014) sobre quem foi o primeiro guitarrista/professor a

estruturar um curso de guitarra elétrica com proposta definida. Seu nome é Willian Leavitt. Ele atuou com guitarrista em vários grupos de *jazz* (GARCIA, 2011; SILVA e RIBEIRO, 2014) e estruturou seu curso de guitarra a partir de adaptações de métodos de outros instrumentos como violino, piano e clarinete (FILHO, 2002; BORDA, 2005). Seu curso foi oferecido pela *Berklee College of Music* durante os anos 60”. Esta instituição, fundada em 1945, foi pioneira na elaboração de cursos de bacharelado em música popular. *Berklee*, 2010 (*apud* GARCIA, 2011, p.45)

2.3.2 Tendências de repertórios e estilos musicais no ensino de guitarra no Brasil

Sobre essa temática, foram encontrados trabalhos bastante aprofundados e de grande relevância: (BORDA, 2005; MÓDOLO, 2008; GARCIA, 2009, 2011; CASTRO, SD; FERREIRA, SD; ALMEIDA e LOURO 2013; LOPES; 2013; SILVA e RIBEIRO, 2014; MARCUS, 2014; LIMA VANZELA 1 e VANZELA 2, 2014; ZAFANI, 2014; SEVERO e PAIVA, 2015; PAIXÃO, 2016)

Em relato encontrado no trabalho de MÓDOLO (2008), o guitarrista Mozart Mello²⁰, conhecido nacionalmente por seu trabalho com ensino de guitarra nos anos 80 e 90, afirma que:

(...) por volta dos anos 70 não existia nenhuma metodologia para o ensino de guitarra elétrica no Brasil, o que acontecia era que os guitarristas procuravam metodologias empregadas para o estudo do violão popular e violão clássico. Muitos métodos de ensino de guitarra dos Estados Unidos eram adotados para o aprendizado no instrumento, era um material bastante escasso, e aqueles que não tinham condições de obter esse material adotavam através da prática de ouvir os discos e LPs para tentar tirar “de ouvido” as músicas que desejavam aprender”. MÓDOLO, 2008 (*apud* SILVA e RIBEIRO, 2014, p. 3)

Nesse período, começam a surgir os professores particulares de guitarra. Trata-se do ensino informal, em meios não legitimados como a residência desses professores ou escolas particulares de música que não são regulamentadas pelos órgãos vigentes de educação. Esses professores baseavam sua pedagogia em suas vivências de aprendizado e de atuação como músicos. “Nessa prática, as aulas e seus conteúdos possuem um caráter flexível e essa

²⁰**Mozart Mello** (São Paulo, 20 de julho de 1953) é um guitarrista e professor brasileiro. Foi professor e diretor pedagógico do Instituto de Guitarra e Tecnologia (IG&T). Já lecionou para guitarristas de alto valor do Brasil, como Juninho Afram, Kiko Loureiro, Edu Ardanuy, Rafael Bittencourt, Wanderson Bersani, Vandrê Nascimento e tantos outros.

flexibilidade vai desde o cronograma, quando proposto, até a escolha de repertório que cada aluno é estimulado a executar.” (GARCIA, 2011, p. 49). Dessa forma, nas escolas particulares, predomina o estudo do *rock*, e do *pop*, por causa da preferência dos alunos, que muitas vezes escolhem a guitarra como seu instrumento por ser esta um símbolo desses estilos musicais, muito difundidos pela mídia.

No fim da década de 80 e início da década de 90, a música popular começa a ser implementada nas instituições formais de ensino. “O curso de Música Popular da UNICAMP foi pioneiro no país e abriu caminho para a abertura de cursos similares em outras universidades brasileiras. Foi criado em 1989 (...)” (THOMAS, 2018, p. 111)

Nessas instituições, e em outras que, mesmo não sendo de nível superior, também precisavam apresentar ao MEC programas de ensino definidos, como é o caso dos cursos técnicos, havia uma busca por uma estruturação de currículos e uma maior rigidez em seus conteúdos. No caso da guitarra, devido a uma escassez de material pedagógico, muitas instituições tinham como referência os cursos da *Berklee*, já citados anteriormente e também do Guitar Institute of Technology (GIT), que é outra instituição estadunidense propulsora do ensino de instrumentos populares. O próprio livro de Willian Leavitt, dividido em três volumes intitulado “A Modern Method for Guitar”, escrito em 1966, foi adotado por muitas dessas instituições. Silva e Ribeiro (2014) afirmam que:

Esse método até hoje tem sido adotado por algumas instituições que trabalham com o ensino de guitarra, ficando claro e perceptível como a influência da escola americana guitarrística ainda é muito presente nos programas e currículos que estruturam os cursos de guitarra no Brasil”. (SILVA e RIBEIRO, 2014, p. 4).

Tanto Garcia (2011) quanto Silva e Ribeiro (2014) constatam que os cursos de guitarra nas instituições formais no Brasil, principalmente as de nível superior, têm como característica comum o foco no *jazz*.

O trabalho de Paixão (2016), que abordou o ensino da improvisação, evidencia a existência dessa mesma característica no curso técnico de guitarra do CEP-EMB, por meio de entrevistas com três guitarristas formados no curso. Segundo o autor, “os resultados da pesquisa apontam que o curso de guitarra oferecido pela escola utiliza a metodologia do jazz e foca o ensino de improvisação neste estilo, raramente sendo abordados outros estilos e gêneros. (PAIXÃO, 2016, p. 5)

Em contraste com essa prática, Borda (2005), após pesquisar a fundo a história da guitarra na Música Brasileira e os cursos de guitarra em cinco Instituições de Ensino Superior

no Brasil, elabora uma proposta curricular para o ensino de guitarra, visando “uma metodologia que terá como objetivo desenvolver a pesquisa de ensino/aprendizagem de um estilo brasileiro de *performance* na guitarra elétrica com base no: choro, bossa nova, tropicalismo e no *rock* nacional. ” (BORDA, 2005, p. 120). Já Lopes (2013), em seu trabalho, no qual entrevistou guitarristas de fundamental importância para a guitarra brasileira como, Zé Menezes, Robertinho do Recife, Pepeu Gomes e Heraldo do Monte, pondera que “uma proposta coerente de ensino de guitarra brasileira não deveria afastar o ensino da guitarra estrangeira, mas integrar as duas correntes musicais (LOPES, 2013, p. 4). Segundo o mesmo autor, “não existe uma identidade brasileira na guitarra, mas uma pluralidade de guitarras brasileiras, que incluem aí as de caracterização supostamente estrangeira (...) (LOPES, 2007, p. 52).

2.3.3 Características de programas e currículos no ensino de guitarra

Foram analisados alguns programas de ensino de variados cursos de guitarra. Não se trata de uma análise detalhada de cada um e não foi realizado nenhum julgamento qualitativo de valor. A intenção foi apenas identificar o que é mais recorrente, entender a forma como cada material é organizado e ter uma noção de como o curso da EMB está situado, em relação a outros contextos fora de Brasília. A análise foi realizada com material disponível na internet, contemplando tanto instituições formais de ensino como escolas e universidades, quanto aulas particulares e cursos *online*. A maioria não continha informações sobre a data de publicação, por isso, optou-se por não mencionar nenhuma data. Os materiais encontrados foram: A ementa do curso do professor Alexandre Cortez, o programa do curso “Guitarra no Jazz” de Felipe Guerzoni, o plano de curso do Instituto Souza Lima (SP) elaborada pelo professor e guitarrista Lupa Santiago, as ementas da Estudio Escola (PB), a Ementa antiga do próprio Curso Básico de Guitarra do CEP-EMB e, também, as de cursos online da *Berklee College of Music*, intitulados: “*Classic Rock*” de Joe Musella, “*Basic Improvisation*”, de Matt Marvuglio, Jim Odgreen e Edward Tomassi e “*Guitar Chords 201: Chord melody and Inversions*”, de Rick Peckham.

Todos os materiais analisados são organizados na forma de uma lista de conteúdos e atividades a serem realizadas e nenhum trazia as habilidades a serem desenvolvidas, estando estas apenas implícitas nos conteúdos. O repertório, em grande parte dos materiais, é constituído, principalmente, por temas *standart* de *jazz*. A média de duração dos cursos é de três anos, sendo o mais longo, o da EMB, que, atualmente tem três anos no nível básico e mais

três no nível técnico. Alguns contemplam levadas rítmicas, mas a grande maioria é focada nos solos. Por isso, as escalas foram o assunto mais recorrente, começando sempre pelas pentatônicas, evoluindo para escala diatônica maior, as três variações da escala menor e, depois, os modos gregos.

Os cursos que mais fugiram a essas regras foram os da *Berklee*, mas estes não são cursos completos de guitarra. Cada um tem uma área de interesse específica envolvendo o instrumento. Uma peculiaridade do curso “*Classic Rock*” foi trazer sempre como primeiro item da lista de materiais a biografia do guitarrista estudado naquele módulo. Já o curso do Instituto Souza Lima é diferenciado, pois apresenta peças de Bach para o estudo de leitura musical.

2.3.4 Conteúdos e habilidades no ensino da guitarra

Para elaborar a lista de habilidades e competências necessárias para um guitarrista se inserir e se manter no mercado de trabalho, baseei-me em dois fatores. Minha experiência pessoal como músico, assim como a de colegas guitarristas e as referências bibliográficas (BORDA, 2005; GARCIA, 2011; ROCHA, 2011; LIMA, 2014 e PAIXÃO; 2016). Dentre essas, destaco o trabalho de Lima (2014), que entrevistou dez guitarristas profissionais da cidade de João Pessoa para investigar suas perspectivas sobre as competências para atuação no mercado de trabalho. Como resultado, o autor apresentou uma relação de oito competências, com descrições de cada uma, à qual acrescentei seis habilidades para compor a lista que consta na presente proposta.

Lima (2014) elencou as competências de: Conhecimento de Harmonia, Domínio da Técnica, Domínio de frases, escalas e arpejos, Proficiência na Leitura de partitura e cifra, Conhecimento da História do instrumento, Domínio e uso adequado dos equipamentos, Capacidade para a Improvisação e Domínio do Acompanhamento. A essas competências, adicionei a Percepção Harmônica e Melódica, Noções de Arranjo, *Chordy Melody*, Postura ergonômica correta e presença de palco; Boa conduta nas relações interpessoais e profissionais e Criatividade. As habilidades que adicionei, mesmo não estando listadas na relação de Lima (2014), estão muito presentes no seu texto e, em sua conclusão, ele pontua duas características fundamentais para considerar um guitarrista competente: o estilo próprio e a versatilidade.

2.3.5 O ensino de música popular no contexto formal e informal

Diversos autores já abordaram o ensino de música popular no contexto formal e informal. (SWANWICK 1999; LACORTE e GALVÃO; 2007; ARROYO, 2001; GREEN, 2002, 2008; SILVA, 2013).

Nesta proposta, são adotados os conceitos estabelecidos por Green (2002). A autora define da seguinte forma:

Educação Musical Formal se refere a práticas de ensino, treinamento e educação, usadas por professores de instrumento ou de música em sala de aula e experiências de pupilos e estudantes sendo ensinados, educados e treinados nos moldes do ensino formal. Aprendizagem Informal de Música significa uma variedade de abordagens para adquirir conhecimentos e habilidades musicais fora da educação formal.²¹ (GREEN, 2002, p. 16)

No ensino de instrumentos musicais em ambientes formais, tradicionalmente tem prevalecido o modelo conservatorial, caracterizado pela relação ‘mestre e aprendiz’, “com ênfase em aulas de um pra um e com a transmissão de habilidades de um especialista para um iniciante. ” EVANS, 2011 (*apud* MATIAS, 2016). Este formato de ensino, apesar de, historicamente, apresentar resultados na formação de músicos eruditos, tem sido bastante questionado nas últimas décadas, por ser excludente, eurocêntrico e não contemplar alguns dos vários benefícios que o estudo da música pode proporcionar aos indivíduos nos aspectos cognitivos, sociais e culturais. Diversos autores criticam o ensino de música nos moldes tradicionais:

ARROYO, baseada em sua experiência e em referências bibliográficas, descreve o funcionamento dessas instituições da seguinte forma:

Tradicionalmente, instituições tais quais os Conservatórios de Música mantiveram-se como espaço prioritariamente voltado para o ensino da música erudita europeia. Eram também reprodutoras de representações acadêmico-musicais atreladas aquela música, como: "concepção de “música 'absoluta’”, existente por si só, independente da vida

²¹ ‘Formal music education’ to refers to instrumental and clasroom music teachers’ practices os teaching, training and educating and to pupils’ and students’ experiences of learning and being taught educated or trained in a formal educational setting. By ‘informal music learning’ I mean a variety of approaches to acquiring musical skills and knowledge outside formal educational settings. (GREEN, 2002, p. 16, tradução minha)

social mundana" (Kingsbury, 1988, p.6); presença imprescindível de "talento" para produzi-la (Ibid., p.59) e "superioridade" justificada por sua "complexidade estrutural e sofisticação" NETLL, 1995, (*apud* ARROYO 2001)

MONTANDON (1992), que pesquisou o ensino de piano nos E.U.A, também apresenta alguns pontos sobre o ensino tradicional de música. Segundo ela:

O perfil da aula tradicional, traçado pelos adeptos da aula de piano em grupo, tinham as seguintes características: a aula era centralizada no professor, que mostrava ao aluno o que ele deveria fazer, quando, como e de que maneira, e ele fornecia material pedagógico e informação considerados apropriados. Em relação ao conteúdo e metodologia, a aula girava em torno do desenvolvimento da leitura de notas, da técnica e da interpretação. A ênfase era no resultado (execução) e não no processo de compreensão da linguagem musical. O conhecimento teórico da música estava, em geral, a cargo de outro professor, desvinculado da prática. (MONTANDON, 1992 p. 45)

A centralidade da notação tradicional citada por Montandon (1992) está ligada à antiga ideia de que é preciso saber ler partitura para se fazer música. Mesmo hoje em dia, com tantos músicos profissionais de alto nível, que foram autodidatas e não leem nada de partitura, ainda é comum ouvirmos as pessoas comentarem: “Ele sabe música!” referindo-se a alguém que sabe “ler música”, no caso, a partitura (ARROYO, 2001). Feichas (2016) complementa que essa supervalorização de apenas um tipo de notação acaba restringindo o acesso ao ensino de música em várias escolas. A autora afirma que:

O modelo conservatorial se baseia nas habilidades de leitura e escrita da notação tradicional. Os interessados têm que buscar escolas particulares, já que não tem música nas escolas públicas, e essas particulares têm provas de acesso que exigem habilidades de leitura e performance. (FEICHAS, 2016)

Em contraste com estas práticas, existem aquelas recorrentes nos meios informais de ensino, mais comuns no aprendizado dos músicos populares. Green (2007) enumerou cinco características do aprendizado nos meios informais:

- Os aprendizes começam com músicas que conhecem e que gostam.
- A principal forma de adquirir habilidades é tirando de ouvido as gravações de músicas reais.
- O estudante aprende sozinho ou, crucialmente, com grupos de amigos, quase sempre sem a orientação ou supervisão de um adulto.
- A aprendizagem não é progressivamente estruturada do simples para o complexo, mas é holística, idiossincrática e aleatória.
- Integração entre escuta, apresentação, composição e improvisação, ao longo da aprendizagem.²² (GREEN 2007, p. 178)

²² *that learners always start with music they know and like; *the main learning practices involves copying records of real music by ear; * the learning takes place alone and, crucially, in groups of friends, mostly without adult guidance or supervision; *the learning is not progressively structured from simple to increasingly complex,

Green (2002, 2008) é uma das principais referências, quando se estuda o ensino e aprendizagem de música popular nos meios formais e informais. Dois de seus livros, em especial, foram essenciais na elaboração da presente proposta: *How Popular Musicians Learn* (2002) e *Music, Informal Learning and the School: A New classroom Pedagogy* (2008), os quais explicitarei melhor no próximo item dessa dissertação, que especifica as referências para elaboração da proposta pedagógica. A integração entre as atividades de apreciação, execução, improvisação e composição abordada por Green (2008) encontra respaldo no modelo “C(L)A(S)P de Swanwick (1999), que se baseia nas atividades de “composição, estudos de literatura, apreciação musical, performance e aquisição de técnica”. (SWANWICK, 1999)

Swanwick (1999), em seu texto intitulado “Ensinando Música Musicalmente”, define alguns princípios para a Educação Musical como um todo. Entre esses princípios, ele destaca a importância de considerar a música como discurso simbólico, onde “a menor unidade musical é a frase ou gesto, não um intervalo ou compasso” (SWANWICK, 1999), e de considerar o discurso musical dos alunos. Por fim, ele estabelece as seguintes camadas observáveis para a avaliação em música: materiais, expressão, forma e valor.

2.3.6 Tendências do ensino de instrumento na atualidade

Muitas foram as contribuições para esta área de estudo: (MONTANDON, 1992; SWANWICK, 1999; GOHN, 2014; PAIVA, 2014; GLÁUCIO, 2014; GARCIA, 2007, 2011)

Montandon (1992) aponta que, a partir da segunda metade do século XX, as aulas de instrumento têm se direcionado cada vez mais para a ampliação de habilidades que exigem uma compreensão da música como um todo, como, por exemplo, harmonizar, improvisar e compor, ao invés de focar apenas na leitura de partitura e na execução de peças visando o virtuosismo no instrumento. (MONTANDON, 1992). Swanwick (1999), em seu livro “Ensinando música musicalmente”, transcreve trecho de um texto que ilustra os problemas de uma abordagem musical voltada apenas para a técnica:

Mas o tipo que se enterra em instrumentos é separado dos que compreendem o conhecimento musical. Representativos desse tipo, por exemplo, são os tocadores de kithara, organistas e outros instrumentistas, que devotam seu esforço total à exibição de sua técnica nos instrumentos. Assim, eles agem como escravos, como tem sido

but holistic, idiosyncratic and haphazard. *and that listening, performing, improvising and composing are all integrated throughout the learning process. (GREEN 2007, p. 178, tradução minha)

dito: pois não usam a razão e são totalmente desprovidos de pensamento. Godwin, 1986, p.48 (*apud* SWANWICK, 1999)

O perfil dos aprendizes de música está sempre mudando e essas mudanças têm sido cada vez mais rápidas e intensas, principalmente no século XXI, com os avanços tecnológicos acontecendo em proporções exponenciais. Dentre esses avanços, o advento da Internet é o principal fator que impulsiona inegáveis tendências do ensino de música na atualidade. Uma delas é o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Estes ambientes podem ser: plataformas de compartilhamento de gravações, partituras (GOHN 2014), aulas pagas online, que podem ser feitas via Skype, Facetime, Appear.in ou qualquer outra plataforma de *chat*, em que ocorre o encontro virtual entre professor e aluno, em moldes semelhantes aos da aula presencial. Há também o portal YouTube, considerado o canal virtual de transmissão de informações mais viável aos estudantes de diversas classes sociais, por ser gratuito e de fácil acesso. Trata-se de um dos principais meios de desenvolvimento da maioria dos músicos autodidatas na atualidade. Gohn (2003) afirma que a “autoaprendizagem tem ampla importância para a prática de música nos dias atuais e confirma o presente crescimento da propagação de informações através das vídeo-aulas e dos sites da internet.” (GOHN, 2003 *apud* PAIVA, 2014). Para Garcia (2011), “A autoaprendizagem é aquela na qual o aluno (aprendiz) exerce plena autonomia e controle sobre suas práticas educacionais”. (GARCIA, 2011)

Nas escolas, ao dar aulas presenciais, os professores, se deparam com o seguinte efeito da segunda tendência impulsionada pela internet: “Quase ninguém começa do zero!”. Mesmo alunos mais novos, quando iniciam aulas de instrumento com um professor, já chegam sabendo um repertório básico e técnicas que aprenderam na internet, como comprova Garcia (2011): “(...) mesmo os alunos com condições de estudar em cursos especializados acabam, em algum momento, se aprimorando sozinhos em suas casas via métodos práticos e por meio da utilização da internet.” (GARCIA, 2011, p. 59)

Esse tipo de aprendizagem acaba gerando um perfil de aprendizes de guitarra com características semelhantes. Segundo o relato de Paiva (2014):

Dentre as características relacionadas à autoaprendizagem pela internet, destaco as mais recorrentes entre os alunos da turma:

- 1- Pegada descontrolada, boa parte dos alunos faziam uma força excessiva com a mão esquerda nas cordas do instrumento na execução de trechos musicais.
- 2- O pouco uso da mão direita para tocar acordes e melodias, alguns alunos utilizavam apenas a palheta para tocar guitarra.

3- A falta de exercício da leitura musical, todos os alunos tinham como forma de principal de leitura musical a tablatura, poucos como eu, incentivado pela minha entrada na Universidade ainda liam um pouco de partitura, mas apenas quando era necessário. (PAIVA, 2014, p. 114)

Com a força que a autoaprendizagem tem ganhado, o professor está cada vez mais se colocando com mediador do processo em vez de ser o principal condutor do processo educativo. Apresento aqui trecho de pesquisa realizada por Gláucio (2014) que corrobora com esta atitude:

Cabe ressaltar que o entrevistado se posiciona como mediador entre o aluno e a ferramenta, pois ele considera que “(...) o aluno [pode] chegar naquele ponto de ficar procurando muita coisa e não consegue fazer nada direito, não consegue organizar o estudo”, por isso direciona o que o aluno deverá ouvir. Para o professor, o processo de ensino e aprendizagem necessariamente precisa ser organizado: o problema é organização hoje em dia, é metodologia, você organizar passos para que você tenha um bom aprendizado. (GLÁUCIO, 2014, p. 15)

Guest (2007) bem sintetizou o papel do professor nesses tempos em que se busca cada vez mais a autonomia dos estudantes. Ao ministrar aulas de Harmonia Funcional no CIVEBRA afirmou: “o conhecimento não pode ser empurrado. Tem que ser sugado! O papel principal do professor é levantar a autoestima dos alunos”.²³

2.3.7 Ensino de instrumento musical em grupo

No Brasil, já existem diversas publicações sobre o assunto, inclusive, acontece, desde 2004, de dois em dois anos, o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM). No presente trabalho, são utilizados como referências artigos encontrados nos Anais destes encontros e outras publicações individuais. Entre eles estão: (MONTANDON, 1993; TOURINHO, 2004; CRUVINEL, 2005, 2008; SÁ, 2012; SOUZA, 2013; STERVINO, 2014). Na literatura internacional, temos referências de (GREEN, 2002, 2008; FITZPATRICK, 2011; SILVERMAN, 2017).

Montandon (1993) traçou um histórico do ensino do instrumento nos Estados Unidos, abordando o início das aulas em grupo, sob a perspectiva de Earlings (1978), que defende o uso do piano mais para ensinar a linguagem musical do que para treinar concertistas com foco

²³ Frase dita, de maneira informal, pelo educador musical Ian Guest durante seu curso de Harmonia Funcional no CIVEBRA em 2007.

apenas no virtuosismo instrumental. Sua pesquisa trouxe importantes justificativas para o ensino de instrumento em grupo: 1) Ênfase nos benefícios sociais (baixo custo); 2) Desenvolvimento da personalidade (formação do cidadão para a sociedade); 3) Aumento do prazer pessoal, crescimento individual e plenitude de viver; 4) Desenvolvimento emocional, social e de auto-expressão; 5) Competência instrumental associada ao conhecimento musical. Outra importante contribuição trazida pela autora é que “a situação de grupo otimiza o processo se for concomitante às aulas individuais.” (MONTANDON, 1992).

Corroborando com Montandon (1992), Stervinou (2014) apresenta seus argumentos em favor das aulas em grupo, com foco na motivação.

Vejo o ensino coletivo como sendo um método motivador no início dos estudos musicais por vários motivos: os estudantes se incentivam a tocar, eles colaboram na aprendizagem musical do grupo, aprendem a se escutar e escutar os outros, adquirem habilidades na técnica instrumental do instrumento escolhido e também dos outros instrumentos presentes no grupo quando é uma prática heterogênea, adquirem competências na leitura de partituras, e também aprendem a viver em grupo, a respeitar os outros músicos e a se comprometer com o grupo. (STERVINO, 2014)

Brazil e Tourinho (2013) apresentaram uma solução envolvendo a dinâmica de grupo, para um problema recorrente em diversas instituições de ensino de música no país, que é a pouca disponibilidade de material adequado para a prática da leitura. O processo sugerido, que tem seu desenvolvimento relatado no artigo, é a composição coletiva em aulas de violão. Os autores a têm com uma de suas referências (OLIVEIRA, 2008). De seu trabalho, extraíram a abordagem PONTES que se baseia em seis tópicos (Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressão e Sensibilidade).

Gurgel (2013) fez um rico levantamento das instituições que contribuem para a área do ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) e revelou as temáticas dos textos apresentados nos Anais dos Encontros Nacionais de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais – ENECIM. Com base em relatos apresentados nos encontros, a autora afirmou que o ECIM pode ser realizado por meio de aulas presenciais, ou à distância, por meio do uso de novas TICs, como videoconferências e outras formas de interação no espaço virtual.

Um trabalho, em especial, contribuiu significativamente para esta proposta no que diz respeito do ensino e aprendizagem em grupo. Trata-se do livro intitulado “Tramas: Procedimentos para a Aprendizagem Cooperativa” (MONEREO e GISBERT, 2002). Mesmo

não sendo da área de música, forneceu referências estruturais deste trabalho, relacionando os tipos de interação que se tem em turmas heterogêneas. São elas:

Tutoria: relação entre dois alunos que, diante de um problema específico, apresenta, um nível de habilidade diferente.

Cooperação: relação baseada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com aprendizagens heterogêneas dentro das margens de proximidade.

Colaboração: relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares. (MONEREO e GISBERT, 2002, p. 13)

2.4 Referenciais teóricos (para embasar a proposta)

Para a elaboração de uma proposta de ensino, buscaremos referenciais teórico-metodológicos na seleção de conceitos e organização destes no material pedagógico.

Green (2002, 2008) foi a principal referência adotada por ter contribuído de forma singular para o estudo das práticas de aprendizagem dos músicos populares e de como essas práticas podem produzir resultados positivos, se aplicadas em sala de aula.

Em seu livro intitulado: *How Popular Musicians Learn* (2002), a autora investiga, minuciosamente, as formas de aprendizagem dos músicos populares, por meio de entrevistas com 14 músicos na cidade de Londres. Esta obra foi a fonte de importantes conceitos e termos usados na elaboração da presente proposta, como “audição e imitação” (*listening and copying*), que é a principal forma de aprendizagem dos músicos populares, e a definição dos três tipos de escuta: distraída, atenta e intencional.

Seu segundo livro, *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (2008), é resultado da experiência realizada pela autora ao aplicar as práticas de aprendizado musical dos meios informais, dentro das salas de aula de instituições formais de ensino secundário, com alunos de 13 a 14 anos de idade. Apesar de suas estratégias serem aplicadas em escolas de ensino regular, várias práticas utilizadas pela autora podem ser usadas em aulas de instrumento em uma escola específica de música como, por exemplo, pedir que os alunos levem seus próprios CDs e o fato de o professor se ausentar da sala por alguns instantes, de forma proposital para reproduzir em sala aspectos dos ambientes informais de aprendizagem, onde os estudantes aprendem com os pares, sem a supervisão de um adulto e constroem juntos o arranjo de uma determinada música, assimilada por meio da audição e imitação (GREEN, 2002), desenvolvendo assim sua autonomia e interagindo entre si.

Outras publicações da autora (2000, 2007, 2008, 2012) também contribuíram para as reflexões que embasaram este trabalho, abordando o ensino da música popular em si mesma, para si mesma, e não para a “outra música”, no caso, a música clássica (2012) e também os benefícios da aprendizagem coletiva (2008).

Além dos trabalhos de Green, as principais referências para a construção do material pedagógico que compõe este trabalho foram os próprios programas de ensino do CEP-EMB, de outras escolas, além de diversos materiais sobre o ensino de guitarra, encontrados na Internet.

Outra referência crucial para a elaboração dessa proposta foi o conjunto de reflexões advindas das conversas com minha orientadora Maria Isabel Montandon. Os primeiros encontros serviram para elencar alguns elementos estruturantes do trabalho como o histórico da EMB e da inserção da guitarra na instituição, além de fazer um levantamento de temas que devem estar presentes na revisão de literatura como: as tendências do ensino de instrumento na atualidade, os problemas sobre a escolarização do ensino de música popular (ou instrumentos populares), tendências e possibilidades de aulas com grupos de alunos. Dessa forma, respeitamos o conhecimento produzido anteriormente ao nosso trabalho. Foi sugerida também uma pesquisa de programas de ensino de diversos cursos de guitarra para verificar os conteúdos mais recorrentes, identificando similaridades e diferenças entre estes e o do CEP-EMB.

Desde o início do mestrado, as orientações têm sido feitas no sentido de repensar a minha prática como docente. “Estranhar o familiar” é uma máxima muito presente nas orientações. Alguns dos princípios que nortearam essas conversas foram: 1) partir do mais simples para o mais complexo; 2) aula de música tem que ser musical (SANWICK, 1999); 3) dar autonomia ao estudante, 4) trocar o “falar” pelo “descobrir”.

Partindo desses princípios e de reflexões advindas do processo de orientação para elaborar uma proposta pedagógica, surgiram algumas questões que impulsionaram esta pesquisa. Para investigá-las, fui convidado pela minha orientadora a, além de buscar a literatura, relembra como eu mesmo aprendi e que caminho trilhei. Eis algumas das questões:

“O que é básico para o guitarrista”?

Para responder essa pergunta, logo me vinha à mente uma resposta pronta, citando alguns aspectos técnicos do instrumento necessários para o guitarrista atuar no mercado de trabalho, que constituem os programas de ensino da maioria das escolas onde o ensino de guitarra está presente. Garcia (2009) os elencou de forma sucinta e objetiva:

Entre os conhecimentos mais comuns no que se refere à guitarra estão: acompanhamento (rítmico e harmônico); improvisação; técnica instrumental específica; tecnologias específicas (pedais e efeitos); clichês musicais; leitura musical (partitura, tablatura e cifra, com suas figuras e notações específicas para guitarra); e repertório específico. (GARCIA, 2009, p. 75)

Com foco nos estudos iniciais da guitarra, minha resposta àquela foi também técnica, mas em um nível mais básico, referindo-me a palhetada alternada, acordes básicos, melodias simples, independência dos dedos, *riffs* fáceis, etc... Porém, comecei a perceber que a pergunta tinha um sentido mais amplo, que eu deveria ir mais fundo no assunto e entender por que aquilo estava sendo perguntado. E antes que eu encontrasse a resposta, novas perguntas foram surgindo: “Básico para quem ou básico de acordo com quem?” “O que o aluno precisa?” “O que é imprescindível para tocar?” “O que ele dá conta de fazer logo no início?” “Que concepções de “básico” existem?”.

Dizer o que é básico para um instrumento musical envolve muitas variáveis. Em cada escola e, em cada contexto, há um “básico” diferente. Isso depende dos referenciais que a instituição adota e também das relações de poder ali dentro: “quem diz o que e como se deve ensinar?”. Nesse ponto, devemos entender as noções de currículo para saber qual é a orientação da escola, se temos a obrigação de segui-la ou se são apenas sugestões de conduta em sala de aula.

No Brasil, historicamente, a Educação Profissional segue um modelo tecnicista que, de acordo com Orłowsky (2011), enquadra-se na categoria de Currículo Tecnológico, cujos procedimentos são descritos da seguinte forma:

Cabe ao professor planejar, programar e controlar o processo educativo; ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos. O desenvolvimento do sistema ensino-aprendizagem segundo hierarquia de tarefas, constitui o eixo central do planejamento do ensino, proposto em termos de uma linguagem objetiva, esquematizadora e concisa. (ORŁOWSKY, 2011, p. 166)

Nesta abordagem, o processo depende totalmente do professor, que vai “passar” esse conhecimento para o aluno, portanto, seu foco é no ensino e não na aprendizagem.

Dentre as categorias de currículo enumeradas pela autora, a que se situa nos caminhos para onde minha proposta pretende chegar é a de Currículo Humanístico:

Currículo humanista: foco no indivíduo, auto-realização. Processos conduzidos pelos próprios alunos. A ênfase humanista desloca a atenção do conteúdo disciplinar para o indivíduo. A função do currículo é propiciar experiências gratificantes a cada aluno, de modo a desenvolver a consciência pessoal para a libertação e a auto-realização. A educação é um meio de libertação, cujos processos, conduzidos pelos próprios alunos, estão relacionados aos ideais de crescimento, integridade e autonomia pessoais. (ORLOWSKY, 2011, p.165)

Olhando por essa perspectiva, somada às reflexões advindas dos encontros de orientação, chegamos à conclusão de que “básico” para o guitarrista é: “Tirar som do instrumento” de diversas formas. A técnica não é necessária para começar. Ela pode vir ao longo do processo.

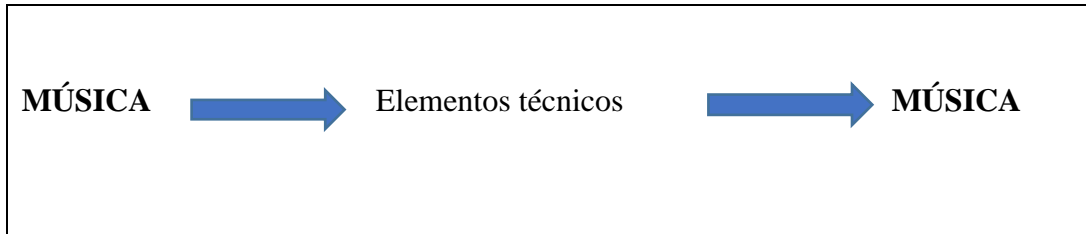
Nesta abordagem, o aluno é motivado a experimentar, enquanto na abordagem técnica, que estava muito presente no meu discurso, alguém tem que ensinar. Esta autocrítica está sendo fundamental no meu processo de mudança, pois toda transformação requer o desapego do “velho” para dar lugar ao “novo”. Com isso, comecei a refletir sobre “o que era prioridade nas minhas aulas?”, “o que eu fazia, que está sendo colocado em cheque?” Sempre me posicionei como responsável pelo ensino, priorizando o cumprimento da tarefa de “transmitir” os conteúdos, quando, na realidade, em vez de ensinar conteúdo, devemos fomentar a aprendizagem e motivar a autonomia, promovendo a curiosidade de buscar informações e a coragem de tentar. O aluno não deve depender do professor. É preciso abandonar aquela visão que o professor, como um salvador, traz um conhecimento importante aos ignorantes. O aluno é capaz de criar!

Outro questionamento trazido foi: “O que é uma aula musical?”

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar a criança a viver a música agora. SWANWICK e JARVIS 1990 (*apud* SWANWICK 2003 p. 72)

Por diversas vezes, ao descrever minhas primeiras aulas para minha orientadora, ela me perguntava: “Mas, onde está a música?”. Foram necessárias essas provocações para que eu fizesse uma sincera reflexão sobre minha prática. Relembrei então as aulas iniciais que costumava dar, para adultos e crianças, repletas de exercícios técnicos e explicações teóricas. Ao longo do percurso, fui mudando minha concepção e reestruturando minhas aulas. Nos

encontros de orientação, para direcionar como devem ser apresentados os conteúdos, foi usado o seguinte esquema:



Esse é um caminho natural para se apreender os conteúdos na Música Popular, diferente do ensino tradicional. Braga (2016) exemplifica esse fenômeno, descrito no depoimento de seu colaborador Paulo André Tavares, sobre como descobriu a escala diminuta:

A escala foi “descoberta” pelo colaborador de uma maneira não muito convencional, como se dá nos dias atuais, isto é, onde as pessoas podem aprender por meio de livros, ou recursos audiovisuais facilmente encontrados na internet. A escala foi detectada por ele na música Chorinho pra Ele, de Hermeto Pascoal, por meio do processo de análise da composição. (BRAGA, 2016, p. 67)

De forma geral, alterei as primeiras aulas para priorizar o fazer musical. Entre músicas que contemplem as preferências dos estudantes e exercícios compostos por mim para desenvolver aspectos técnicos básicos, vou, gradativamente, aumentando a complexidade das atividades. Dessa forma, quando chega o momento de passar exercícios puramente técnicos, os alunos já reconhecem sua importância e visualizam o objetivo a ser alcançado com os mesmos.

Ao longo desse desenvolvimento de estratégias de ensino e, novamente, com ajuda de reflexões feitas a partir dos encontros de orientação, fui percebendo, no repertório, peças que não funcionam tão bem e que não têm necessidade de serem mantidas. Um exemplo disso são as cantigas de roda que eu costumava usar com alunos de todas as idades, mas vi que nem com as crianças elas funcionam muito bem. Aos poucos, estou trocando-as por melodias de *rock*, *pop* e *riffs* para tornar as aulas mais atrativas, contemplando, muitas vezes, as mesmas estruturas presentes nas cantigas.

De acordo com Green (2001), “os músicos populares aprendem a tocar buscando músicas de seu interesse. (...) Mesmo os que realizaram uma prática disciplinada.” (GREEN,

2001, p. 106). Barbosa (2017) enfatiza a importância de se trabalhar com essas músicas em sala de aula, quando afirma que:

Dessa forma, permite-se também ao aluno a possibilidade de manuseio daquilo que antes ele apenas ouvia passivamente. Ele se torna um agente ativo em seu próprio contexto cultural, o que auxilia na motivação, na realização pessoal e na curiosidade, ao perceber a liberdade de sugerir e tocar as músicas que mais gosta.” (BARBOSA, 2017, p. 47)

Uma das temáticas que permeiam esta proposta pedagógica é o ensino em grupo. O maior desafio trazido por este formato de aulas é: “Como fazer uma aula em grupo onde todos possam participar dentro dos seus níveis de proficiência no instrumento?”. Para responder a essas questões, além de ler sobre o Ensino Coletivo de Instrumento Musical, também pesquisei sobre a Aprendizagem Cooperativa (MONEREO e GISBERT, 2005).

A diferença de níveis em uma mesma turma sempre ocorreu no curso de guitarra da EMB e nunca foi fácil administrar essa questão. Uma estratégia comum é a divisão de peças musicais em três ou quatro vozes, como fizeram, por exemplo, Cerqueira e Ávila (2011) com a composição de um aluno de violão. Minha proposta é garantir que cada aluno seja contemplado nos arranjos, independentemente de sua desenvoltura no instrumento. Por isso, compus a maioria dos arranjos com níveis de dificuldade variados entre as vozes. A intenção é que cada aluno comece as aulas tocando a voz dentro do seu nível, mas, em seguida, deve aprender as outras vozes. Dentre esses arranjos, muitos contêm trechos em que os alunos podem improvisar sobre a harmonia. Este foi um recurso encontrado para manter a motivação dos alunos mais avançados, que já começam tocando a voz mais difícil. Todos na turma improvisam, mas é nesse momento que aqueles que estão um passo à frente têm a chance de aplicarem o seu conhecimento de forma prática e, assim, sentirem-se valorizados e darem vazão à sua criatividade.

Ainda dentro do aspecto de grupo, surge a questão: “Como promover a interação entre eles?”

Diversas atividades foram encontradas, como:

- Divisão de funções: Dividir entre os alunos o que cada um deve fazer na peça trabalhada: Por exemplo, um lê a cifra e toca com a levada rítmica, o outro faz o tema, cada um improvisa enquanto o outro acompanha, etc... Esta atividade promove o que Monereo e Gisbert (2005) classificam como:

Interdependência Positiva. O sucesso de cada membro está ligado ao do restante do grupo e vice-versa. Isso é estipulado através de objetivos de grupo (aprender e garantir que os outros membros do grupo também aprendam), reconhecimento grupal (o reforço não é individual, mas de grupo), divisão de recursos (distribuição e limitação de materiais) e papéis complementares. (MONEREO e GISBERT, 2005, p. 15)

- Pergunta e Resposta: Sobre uma base harmônica tocada pelo professor, ou gravada, um aluno cria uma frase melódica curta improvisada, como se estivesse “perguntando” algo por meio do instrumento. O outro aluno, então responde a essa frase com outra frase que complete a ideia. Assim, um aluno tem que prestar atenção ao que o outro está tocando e interagir com ele.
- Tutoria: Quando um aluno com mais conhecimento do que os outros é responsável por administrar a aprendizagem dos colegas sobre um determinado conteúdo. Os resultados da pesquisa de Green (2008) explicitam uma vantagem dessa prática:

(...) uma troca de ensino e aprendizagem entre pares tem qualidades distintas da troca de ensino e aprendizagem entre um “expert” e um novato, ou entre professor e aluno. Os próprios alunos declararam que eles respondem diferente quando são ensinados pelos seus pares. Alguns disseram que até preferem ser ajudados pelos pares ao invés do professor. Uma razão para isso é, sem dúvida, a relativa ausência de uma diferença de poder entre eles.²⁴ (GREEN, 2007, p. 183)

Ultimamente, tenho feito isso da seguinte forma: quando um aluno falta uma aula, aquele que esteve presente repassa as informações da aula perdida. Os alunos tutores não deixam de aprender. De acordo com Monereo e Gisbert (2005):

Um aluno que atua como tutor de outro, através do ato de ensinar, tem a oportunidade de dominar mais profundamente os conteúdos e de aprender habilidades de liderança, autoestima e resolução de conflitos. (MONEREO e GISBERT, 2005, p. 19)

Como parte do presente projeto, pretendo eleger alunos tutores, não apenas para repassar o conteúdo aos faltosos, mas, também, dentro da programação das aulas do semestre. Identificando qual assunto cada um domina mais, seria estimulante para o tutor e para os tutorados que ele preparasse uma aula sobre aquilo por que ele se interessa naturalmente.

²⁴ (...) a teaching and learning exchange between peers has qualities that are distinct from a teaching and learning exchange between an expert and a novice, or a designated teacher and pupil. Pupils themselves intimated that they had quite a different response to being taught by their peers; and several pupils said they preferred being helped by a peer rather than by a teacher. One reason for this is no doubt the absence of power differential existing between peers. (GREEN, 2007, p. 183, tradução minha)

Outra indagação que surgiu e me levou a repensar mais ainda a minha prática docente foi a seguinte: “Por que, quando nos tornamos professores, costumamos renegar nossa própria experiência e reproduzir modelos prontos de aulas?”

Em minha trajetória como aluno e como professor de guitarra na EMB, senti falta de práticas e de repertórios que explorei no começo da minha jornada musical, como, por exemplo, o “tirar de ouvido” e também do estilo musical que sempre me fascinou e me impulsionou na caminhada como guitarrista: O *rock*. Com base em Green (2008), passo a perceber que esse distanciamento entre a formação como músico e atuação como professor, geralmente, nos induz a ignorar elementos da nossa vivência, como repertórios e formas de aprender que, justamente por causa da experiência prática, podem ser o melhor que temos a oferecer.

O curso de guitarra da escola é voltado para o *jazz* e a Bossa Nova, que são estilos muito ricos harmonicamente, mas deixam a desejar nas questões relacionadas a timbres, levadas e técnicas diferenciadas, além de terem um mercado de trabalho muito restrito. As contribuições desses estilos no estudo da harmonia e improvisação são incontestáveis, mas nem por isso deve haver uma supremacia destes sobre outras vertentes da música. Paixão (2016) afirma que:

Um ponto negativo foi encontrado nas citações dos guitarristas sobre um ensino de guitarra jazzístico, é o fato das aulas de guitarra serem muito específicas ao idioma jazzístico, e o aluno tem pouco contato com outros estilos dentro da aula de instrumento. (PAIXÃO, 2016, p. 27)

O Curso técnico de Guitarra da EMB tem grande reconhecimento na cidade e já está estabelecido como um curso especializado em *jazz*. Podemos perceber a sua importância e o seu bom funcionamento pelo grande número de guitarristas profissionais formados no curso que atuam na cena musical da cidade. Alguns deles são: Eudes Carvalho, Betinho Rodrigues, Zé Krishna, Adônis Reis, Edilênio Souza, Edson Arcanjo, Rodrigo Bezerra, Luiz Henrique, entre outros.... É importante esclarecer que estes guitarristas não tocam exclusivamente *jazz*. Eles tocam diversos estilos, que muitas vezes, não foram aprendidos na escola.

Independentemente do sucesso da metodologia do curso técnico com foco no *jazz*, acredito que o Curso Básico de Guitarra não pode negligenciar os aspectos que ajudaram a estabelecer esse instrumento como peça fundamental em diversos estilos musicais de todo o mundo, principalmente na cultura *pop*. De acordo com Garcia (2011),

a guitarra tornou-se um símbolo da cultura *Pop*, assim como um ícone da atitude presente no estilo “*Rock*” com sua música, rebeldia, juventude, energia, consumismo e modernidade. (GARCIA, 2011, p. 16)

Outra questão essencial que eu não costumava abordar em minhas aulas, mas foi pontuada pela minha orientadora foi:

“Qual é o lugar que a expressividade tem no ensino de instrumento?”

Nós, professores, muitas vezes preocupados apenas com a técnica, nos esquecemos de trabalhar a expressão de sentimentos e de características da personalidade de cada um através da música. Esse aspecto costuma ser negligenciado, principalmente por jovens aprendizes que, com o intuito de se tornarem grandes virtuosos, buscam apenas formas de tocar com velocidade, esquecendo-se das articulações e outros detalhes que tornam a performance expressiva. Green (2002), ao entrevistar 14 músicos de diferentes faixas etárias, constata que “(...) a habilidade de tocar com sentimento ou “espírito” foi mais valorizada do que a proeza técnica, assim como as relações de amizade e comprometimento.”²⁵ (GREEN, 2002, p. 115). A maior mudança em minhas aulas, promovida por esta atenção especial dada à expressividade no instrumento, está no repertório abordado. Tenho procurado incluir no programa músicas que contemplem de forma clara, as nuances que fazem desta arte uma das formas mais sublimes de exteriorização e comunicação dos sentimentos humanos. Sendo assim, cabe ao professor, proporcionar o ambiente ideal para o desenvolvimento desse aspecto tão peculiar da música, especialmente da guitarra. As ideias de Garcia (2009) vão ao encontro dessa abordagem, quando ele afirma que:

Durante as aulas, devemos ainda ser, quando professores, capazes de desenvolver um trabalho de qualidade, que estimule a inteligência, a imaginação e a criatividade das pessoas. A guitarra é um ótimo instrumento para esse fim, havendo uma enorme gama de meios que auxiliam a expressão. (GARCIA, 2009, p. 76)

Todas essas “provocações” me fizeram repensar a minha prática e, agora, na parte final do processo, posso notar a transformação que está ocorrendo no meu modo de lecionar. O maior ganho nesse sentido foi o fato de eu incluir, nas aulas, práticas que contribuíssem para o meu aprendizado fora do ambiente formal de ensino, como, por exemplo, o “tirar de ouvido”. Uma estratégia que encontrei para isso, foi mandar áudios para os alunos escutarem em casa e tocarem na aula seguinte. Por se tratar de composições minhas, feitas exclusivamente para as

²⁵ (...) the ability to play with ‘feel’ or ‘spirit’ was valued above technical prowess, so were friendship relations and commitment. (GREEN, 2002, p. 115, tradução minha)

aulas, não há como eles tentarem “burlar” essa tarefa buscando as peças na *internet*, pois estas não estão disponíveis.

Outra forma que encontrei de trazer meu aprendizado informal para a sala de aula foram os arranjos para 3 ou 4 e 6 guitarras, contemplando *riffs*, baixos, acompanhamentos e solos, para os alunos lidarem com situação semelhante a uma banda, cada um desempenhando seu papel, prestando atenção aos demais para poder tocar no ritmo e com a dinâmica certa para equilibrar seu volume no conjunto. Tudo isso, acompanhados pelas levadas de bateria do pedal *Loop Station*, que além dos ritmos percussivos que vêm de fábrica, pode gravar diversas camadas superpostas de instrumentos ou vozes, podendo proporcionar uma base harmônica para a improvisação e outros recursos polifônicos. A tecnologia está cada vez mais presente em minhas aulas, seja utilizando pedais, fazendo vídeos de performance, de explicações ou se comunicando com os alunos por meio de grupos de WhatsApp. Esta utilização dos recursos tecnológicos também foi fortemente incentivada pela minha orientadora e também pelas disciplinas *online* do programa PROF-ARTES, que tinham como tema principal, a tecnologia na educação.

Uma certeza que tenho é que essa transformação vivenciada por mim não é uma coisa estática. Uma vez tendo passado por esse processo de pesquisa, incorporei o hábito de sempre estar buscando novas estratégias para dinamizar as aulas e para acompanhar os avanços tecnológicos, assim como as mudanças na sociedade. Com certeza, daqui a um ano, não estarei dando essas mesmas aulas, por mais que se mantenham algumas diretrizes, o repertório e a forma de abordar os conteúdos estarão sempre mudando. “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo!” (SEIXAS, 1973)

3 HABILIDADES PARA O GUITARRISTA SE INSERIR E SE MANTER NO MERCADO DE TRABALHO

Para elaborar esta lista, além de me basear na minha própria experiência e na de colegas músicos, usei como referência o trabalho de Lima (2014) que apresenta uma lista muito semelhante, construída a partir de entrevistas que fez com dez guitarristas na cidade de João Pessoa (PB). Acrescentei novas habilidades à lista de Lima (2014). Após muitas experiências práticas em sala de aula e reflexões acerca da abordagem dessas habilidades com os alunos, percebi que muitas delas só podem ser adquiridas e desenvolvidas em situações reais no dia a dia da profissão de músico. Sendo assim, esta lista pode servir como guia para os guitarristas em geral, independentemente da sua aplicação no ensino formal.

As habilidades são: 1) Audição Musical desenvolvida; 2) Capacidade de execução de diversas técnicas instrumentais; 3) Fluência na leitura e escrita dos diferentes tipos de grafia musical; 4) Acompanhar diversos estilos com as levadas rítmicas características; 5) Conhecimento de harmonia funcional; 6) Criação de solos e improvisação em diversos estilos; 7) Uso das tecnologias relacionadas à guitarra elétrica; 8) Noções de Arranjo; 9) *Chordy Melody*; 10) Postura ergonômica correta e presença de palco; 11) Boa conduta nas relações interpessoais e profissionais; 12) Criatividade e 13) Conhecimento da História da guitarra. Segue a descrição mais detalhada de cada uma delas:

3.1 Audição musical desenvolvida: saber “tirar” melodias e harmonias de ouvido a partir de uma gravação em áudio, saber afinar seu instrumento tendo apenas uma nota como referência (LÁ 440hz ou qualquer nota das cordas soltas). Saber identificar os timbres e efeitos usados em uma gravação e ser capaz de reproduzi-los com sua aparelhagem.

O ouvido é o contato mais direto com a música. Quando a música é transmitida por um professor de forma oral, este foi o mediador, quando é lida por meio de partitura, cifra ou tablatura, houve um processo codificação (pelo autor ou por um terceiro) e decodificação (pelo estudante), mas quando se “tira de ouvido” não há intermediação. O aprendiz vai direto na fonte, adquirindo segurança e intimidade, não só com a peça que está tirando, mas com a o vocabulário harmônico/melódico do compositor e também com a música em si.

De acordo com Lacorte e Galvão (2007): “o “ouvir” é parte fundamental da enculturação, que permeia o desenvolvimento dos músicos populares, desde as suas tentativas iniciais de fazer música até a carreira profissional”. (LACORTE e GALVÃO, 2007, p. 30)

Green (2000) categoriza o “ouvir” de três formas:

escuta intencional (purposive listening) que tem por objetivo a aprendizagem (...)
escuta atenta (attentive listening) que pode envolver a audição no mesmo nível de

detalhamento da escuta intencional, mas sem um objetivo específico de aprendizagem (...) e a escuta distraída (*distracted listening*) que significa simplesmente ouvir como forma de entretenimento. A autora destaca ainda que as fronteiras entre os diferentes tipos de audição não são tão bem definidas. O ouvinte pode facilmente passar de uma para outra categoria durante o curso de uma peça musical. (GREEN, 2000, tradução: Lacorte e Galvão, 2007, p. 30).

“As habilidades auditivas são requeridas para desenvolver a precisão rítmica e senso de pulso, a afinação, a facilidade de saber como a música soará sem precisar tocá-la antes e para as habilidades de improvisação” Hallam (*apud* Barbosa. 2017, p. 26).

3.2 Capacidade de execução de diversas técnicas instrumentais: Ser capaz de: fazer *bends* de meio tom, um tom e um tom e meio ascendentes e descendentes, ligaduras ascendentes (*hammer on*) e descendentes (*pull off*), vibratos, *double stop*, *slide*, palhetada alternada (para cima e para baixo), *sweep* (todas para baixo ou para cima num único movimento) e econômica (a mistura das duas técnicas), tocar melodias “oitavadas” (técnica que ficou conhecida com Wes Montgomery), tocar em intervalos de terças e sextas, saber usar a alavanca de trêmolo, *tapping*, etc... Entre essas técnicas, há aquelas em que o guitarrista naturalmente se especializa de acordo com sua personalidade, preferências musicais e estilos em que atua mais frequentemente, não sendo este obrigado a executar bem todas elas, mas pelo menos conhecer e saber em que contexto se usa cada uma delas.

3.3 Fluência na leitura e escrita dos diferentes tipos de grafia musical: A notação tradicional (partitura) tem seu valor, mas na música popular, ela é só mais um tipo de grafia, ao lado das cifras, tablaturas e compasso cifrado. É importante saber fazer a análise morfológica (identificar a sequência das partes estruturais que compõem a forma da música) e saber seguir os sinais de repetição que indicam essa sequência. É necessária também a compreensão de um tipo de escrita muito antigo no qual foram inseridos sinais para representar diversas técnicas “guitarrísticas”, se tornando assim primordial para os estudantes desse instrumento: a Tablatura. Em Vanzela 1 e Vanzela 2 (2014) consta que “Por muitos séculos a tablatura vem sendo utilizada para a escrita e consequentemente leitura de alguns instrumentos musicais de cordas. Talvez o instrumento mais antigo seja a Vihuela e depois o Alaúde (...)”. O mesmo trabalho descreve uma gama de técnicas peculiares da guitarra elétrica que ficam confusas na partitura e muito bem especificadas na tablatura, deixando clara a necessidade da mesma para o maior entendimento de quem for ler e executar uma determinada peça. Trata-se de um sistema de seis linhas dispostas horizontalmente. Cada uma representa uma corda da guitarra. Os números grafados sobre cada linha indicam a casa em que se deve tocar. Isso facilita muito a leitura,

pois, na guitarra, a mesma nota, na mesma oitava, pode ser tocada em diversas cordas. A tablatura não deixa dúvida de onde tocar pois indica a corda e a casa, como mostra a figura abaixo.

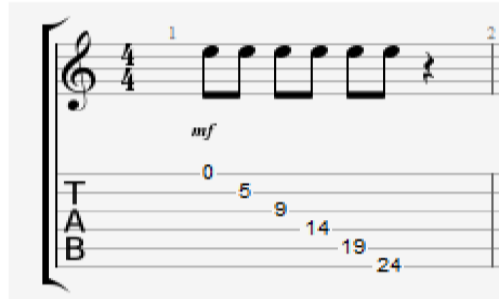


Figura 3: Representação da nota Mi na partitura e na tablatura

A leitura temporal das notas é feita da esquerda para a direita, mas não há uma precisão rítmica. Daí vem a necessidade combiná-la com a partitura. Geralmente, essa combinação é feita com a tablatura abaixo da partitura, estando cada nota do pentagrama alinhada verticalmente com sua representação na tablatura, como disposto no exemplo acima. Este modelo é empregado nas principais revistas especializadas em guitarra e também nos *songbooks* oficiais das bandas de rock ou de guitarristas famosos.

3.4 Acompanhar diversos estilos com as levadas rítmicas características: Saber executar levadas de mão direita, dedilhados, técnicas voltadas para a execução de *riffs* como palhetada abafada (*palm muting*) e execução de acordes abertos (usando cordas soltas). Eis alguns exemplos de levadas importantes: samba, bossa nova, choro, baião, xote, xaxado, rastapé, *funk*, *blues*, *jazz*, *rock*, *pop*, *reggae*, etc...); Saber tocar “de cór” o repertório básico desses estilos. Lopes (2007) defende o ensino da guitarra brasileira, além das estrangeiras, nas universidades do país. Um de seus argumentos é que:

É importante lembrar que mesmo em IES estrangeiras como a Berklee há ementas ligadas à música latina e brasileira. Entretanto, não podemos desconsiderar as outras linguagens, pois, tanto a identidade musical brasileira quanto a chamada guitarra brasileira foram construídas através de hibridismos com outros gêneros musicais, sendo assim, evitar contato com gêneros estrangeiros seria, no mínimo, contraditório. (LOPES, 2007, p. 50)

Eu acredito que essa preocupação em incluir o estudo da guitarra brasileira nas IES deve ser levada em conta também no ensino de nível técnico profissionalizante, pois a nossa identidade e nosso “sotaque” devem estar presentes em todos os níveis de ensino e aprendizagem, principalmente naqueles voltados para o mercado de trabalho.

3.5 Conhecimento de harmonia funcional: Conhecer os campos harmônicos das escalas: maior, da menor natural, harmônica e melódica. Reconhecer acordes e suas funções; saber usar esses acordes em acompanhamentos, identificar grafias correspondentes, reconhecer acordes, fazer análise harmônica e melódica, saber construir a escala para acordes não diatônicos (ex: dominantes secundários, acordes de empréstimo modal, etc...); ser capaz de harmonizar uma melodia executada por um(a) cantor(a) ou um instrumento melódico, saber os possíveis caminhos harmônicos que podem servir como estrutura de sustentação da mesma; Compreender e saber aplicar inversões de tríades e tétrades (principalmente nas quatro primeiras cordas); saber usar: montar o acorde de acordo com a função da guitarra no grupo e no repertório, equilibrando a distribuição de vozes com os outros instrumentos, adequar o uso de acordes dentro de tessituras adequadas, saber conduzir vozes com menor movimento possível; Saber transpor, em tempo real, a tonalidade de uma música de acordo com a necessidade do(a) cantor(a) ou do instrumentista solista. Green (2002) explicita, em seu trabalho, a necessidade de tal habilidade quando afirma que “Músicos de bandas cover e de sessão têm que estar aptos, as vezes em tempo real, de tocar em qualquer tom, um grande número de canções de um repertório padrão (...)”²⁶ (GREEN, 2002, p. 29)

3.6 Criação de solos e improvisação: Demonstrar conhecimento das nuances e fraseados nas diferentes linguagens musicais. Paixão (2016) compilou escritos de diversos autores sobre a definição de improvisação e afirmou que “é definida de várias maneiras, (RODRIGUES, 2014; CHERNICHARO, 2009; ALBINO, 2009; ZENICOLA, 2007; SILVA, 2013; MONZO, 2014; GUERNOZI, 2014; CORTES, 2012) mas a maioria dos autores definem como uma criação instantânea, uma composição que é criada e executada durante a performance, criando algo totalmente novo, ou apenas fazer mudanças na melodia da música existente”. Esta é uma ferramenta indispensável no mercado de trabalho do guitarrista, pois está presente em vários estilos musicais que têm a guitarra em sua instrumentação. Para improvisar, é necessário saber executar as escalas, arpejos e frases: Começando pela escala diatônica Maior, menor, menor harmônica, menor melódica e os modos mais usados gerados pelas mesmas; conhecer as formações de escalas e modos, conhecer as digitações correspondentes, e saber aplicar em repertórios diversos; Saber usar as cinco digitações das escalas pentatônicas M/m; saber e aplicar em qualquer tom. Saber executar com segurança a escala em qualquer região do braço e saber improvisar usando as mesmas em diferentes estilos; Prática dos arpejos; saber executar

²⁶ Cover band and session musicians must be able to play, sometimes at moment’s notice and in any key, a large number of songs drawn from a standard repertoire, (...) (GREEN, 2002, p. 29, tradução minha)

arpejos maiores menores, dominantes e diminutos e meio-diminutos em tríades (quando for o caso) e tétades, assim como aplicá-los em solos, improvisos e arranjos. Conhecer e executar frases melódicas prontas sobre diversas cadências harmônicas, assim como criar as próprias frases.

3.7 Uso das tecnologias relacionadas à guitarra elétrica: Saber regular com eficiência o som da guitarra, atentando-se a importantes aspectos como timbre, volume, uso de distorções e efeitos, entre estes: *delay*, *reverb*, filtros (equalizador e *Wah-wah*), modulações (*Flanger*, *Phaser*, *Chorus*) e muitos outros. Tudo isso deve ser feito utilizando o que chamamos de periféricos, que são os pedais (ou pedaleiras) e o amplificador. Essa sabedoria é indispensável, inclusive por causa da própria característica física do instrumento, que tem seu corpo separado de sua fonte sonora. Castro (s.d) explica bem esse fato:

(...) a geração sonora da guitarra elétrica depende de uma dupla transdução: o captador transforma as vibrações mecânicas das cordas em tensão elétrica, o alto-falante converte essa tensão elétrica em ondas sonoras. E é exatamente nesse estágio intermediário – o do sinal elétrico – que se inserem as principais possibilidades de ampliação e de modificação dos recursos do instrumento, advindas da microeletrônica e do processamento digital de sinais. (...) uma guitarra não tem caixa de ressonância no seu próprio corpo, como os violinos, violões e outros instrumentos acústicos. Sua caixa de ressonância (metaforicamente falando) é o amplificador de guitarra, que é a ela conectado por um cabo. (CASTRO, s. d, p. 1-3)

3.8 Noções de arranjo: Saber estruturar uma música para ser tocada “solo” ou em grupos de dois a sete integrantes (combo), assim como orientar cada músico para que o arranjo soe como foi concebido. Isso não é necessariamente uma obrigação do guitarrista, mas é muito comum, em pequenos grupos, que essa responsabilidade caia sobre aqueles que tocam instrumentos harmônicos, geralmente, guitarra, piano/teclado ou violão.

3.9 Chordy melody: Executar com desenvoltura, peças solo na guitarra que contemplem, simultaneamente, harmonia e melodia respeitando princípios como: condução de vozes, proeminência da melodia e interpretação. Saber elaborar arranjos para tal modalidade. Saber construir solos e improvisar usando melodias suas notas em blocos.

3.10 Postura ergonômica correta e presença de palco: saber usar o corpo de forma relaxada e atenta aos cuidados para evitar lesões e tensões decorrentes de uma postura inadequada. Presença de palco; saber se portar no palco de acordo com contexto musical e o público com o qual se está atuando. Por exemplo: O *Rock*, geralmente se toca de forma mais agitada, o *jazz* e a bossa costumam ser tocados com uma postura mais comportada, o samba

pede um sorriso no rosto, etc... Um princípio que permeia diversos contextos diferentes é o de buscar sempre uma significativa interação com a plateia.

3.11 Boa conduta nas relações interpessoais e profissionais: saber se relacionar com o grupo de forma humilde, respeitosa e consciente do seu lugar no contexto em que atua: Em qualquer profissão que escolhermos, temos que lidar com os afazeres desta profissão e com as pessoas envolvidas! Quando não nos atentamos a esse segundo ítem, o primeiro já não faz mais sentido. A empatia entre os músicos em qualquer projeto influi diretamente no resultado sonoro. Green (2001) afirma que:

além de considerar as funções dos músicos, há outro aspecto vital: O Contato entre os músicos. A consciência do outro e a interação vêm à tona de várias formas no “tocar”, dependendo do estilo e período da música, do contexto da performance, da familiaridade anterior e das relações interpessoais na banda.²⁷ (GREEN, 2002, p. 34)

3.12 Saber portar-se profissionalmente: estar atento às responsabilidades, tais como: pontualidade, assiduidade, preparação de repertório, valorização do seu trabalho; ter objetividade nos ensaios, gravações e shows. É importante, também, saber se organizar para praticar o instrumento diariamente e saber administrar a carreira. Os próprios mecanismos que regulam a educação profissional frisam esse ponto:

Um aspecto defendido pelos referenciais do MEC (2000) recai sobre o reconhecimento de que boa parte dos profissionais da área artística se enquadra como autônomos ou freelancers, chamando a atenção para a necessidade de se preparar os novos profissionais para administrar suas próprias carreiras, criar novos espaços para atuar, “implicando uma polivalência que valoriza esse profissional nos mercados internacionais e, conseqüentemente, indica uma necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades de autogestão. MEC, 2000, p. 15 (*apud* SILVA, 2005)

3.13 Criatividade: Ter a capacidade de elaborar arranjos na guitarra que complementem o som da banda, de forma inventiva, quando for essa a proposta. Isso acontece, principalmente, em bandas que tocam composições próprias. Quando não há um arranjador ou produtor musical, o guitarrista precisa ter a sensibilidade para saber o que a música está “pedindo” da guitarra: por exemplo: se é um dedilhado, um riff ou solo, quais efeitos, em que quantidade, etc...

3.14 Conhecimento da história da guitarra: Lima (2014) afirma que “a história da música também se faz necessária na formação de um músico, independente do instrumento.” (LIMA, 2014, p. 44). Portanto, o guitarrista precisa saber como o instrumento surgiu, como foi

²⁷ Along with considering the roles of the instruments goes another vital aspect: that contact between the musicians. Inter-player awareness and interaction are brought into play in a variety of ways, depending on the style and period of the music, the performance context, and the prior familiarity and interpersonal relationship on the band. (GREEN, 2002, p. 34, tradução minha)

evoluindo com o tempo e conhecer seus principais representantes na história: ex: Charlie Christian, Django Reinhardt, Wes Montgomery, Pat Metheny, John Scofield, Pat Martino, Joe Diorio, Mike Stern, B. B. King, Jimi Hendrix, Steve Ray Vaughn, Eric Clapton, Jeff Beck, Carlos Santana, Jimi Page, Tony Iommi, Richie Blackmore, Randy Rhoads, Eddie Van Halen, Steve Vai, John Petrucci, Guthrie Govan e muitos outros. No Brasil, são referências: José Menezes, Hélio Delmiro, Pepeu Gomes, Toninho Horta, Sérgio Dias (Os Mutantes), Lanny Gordin (Tropicália), Robertinho do Recife, Heraldo Do Monte, Andreas Kisser (Sepultura), Kiko Loureiro (Angra/Megadeth), Edu Ardanuy (Dr. Sin), entre outros...

Elaborei a lista acima com base na pesquisa bibliográfica, na qual encontrei o trabalho de Lima (2014) e em minha experiência como guitarrista, analisando as demandas do mercado encontradas por mim e por colegas aqui em Brasília. Em uma análise comparativa, encontrei alguns pontos em comum com os Objetivos Específicos que constam no Plano de Curso Básico Instrumental da Música Popular do CEP-EMB, adotado pela escola desde 2013.

Segue o plano de curso, contendo no final de cada objetivo, a numeração correspondente às habilidades que listei acima que se relacionam com ele:

*No documento original, foram usados como exemplo, os objetivos do curso de baixo elétrico, mas estes valem para todos os instrumentos da música popular.

São objetivos do Curso Básico Instrumental: (CEP-EMB, 2013)

Geral: Expressar-se musicalmente, em nível básico, através do Instrumento. Estimular o desenvolvimento e a ampliação de conhecimento em música por meio do Instrumento.

Específicos:

- Aprender os fundamentos técnicos do instrumento; (2)
- Conhecimento do repertório básico voltado para o instrumento; (4)
- Divulgar o conhecimento histórico-musical relativo à produção do instrumento no universo musical; (14)
- Elaboração, análise e execução de linhas de acompanhamento para diversos gêneros musicais como: Bossa Nova, Pop, Rock, Baião, Reggae, Jazz, etc; (4)
- Elaboração de solos improvisados; (6)
- Preparação para trabalhar em pequenos grupos, em contextos não-profissionais; (7, 8 e 13)
- Desenvolvimento da autonomia nos estudos musicais e na formação de repertório, através da percepção musical e/ou através da leitura de partituras; (1, 3)
- Conhecer os critérios relacionados à ergonomia do instrumento; (11)
- Capacitação na utilização de recursos tecnológicos necessários a sua atuação como instrumentista; (7)
- Preparação para concorrer a uma vaga em curso Técnico em Contrabaixo Elétrico, oferecido por esta mesma instituição de ensino.

(PLANOS DE CURSO BÁSICO INSTRUMENTAL, CEP-EMB 2013)

4 MATERIAL PEDAGÓGICO: COMPOSIÇÕES PARA AULAS DE GUITARRA EM GRUPO

As peças a seguir foram todas compostas com fins pedagógicos. Além das habilidades técnicas, de compreensão do instrumento e de como este se insere nos estilos musicais trabalhados, elas trazem também para a sala de aula a preocupação com o timbre, por meios da utilização de pedais de efeitos, que ampliam a gama de possibilidades sonoras da guitarra. Há também, na maioria das peças, espaço para a improvisação, estimulando o desenvolvimento da capacidade de manipular os materiais musicais intrínsecos a cada linguagem e harmonia utilizadas, de forma criativa. As obras não têm um nível definido dentro do curso para serem utilizadas. Os critérios para sua aplicação em sala são as habilidades a serem desenvolvidas, e os níveis de proficiência no instrumento de cada aluno. A disponibilização do material aos alunos é feita por meio de partituras, tablaturas, áudios das obras completas e versões só com a base para servir como *backing tracks*. Foram feitos vídeos de apenas alguns exemplos, de acordo com a solicitação feita por alguns alunos.

Na elaboração dos arranjos, houve um cuidado em fazer linhas com sentido musical dentro de composições inspiradas, em vez de apenas exercícios mecânicos de contraponto. Inclusive, as músicas foram nomeadas de acordo com essa inspiração, em vez de serem intituladas apenas com numerações sem significado artístico, como: “Estudo nº 1, ou Duo nº 3, ou algo do tipo. Essa preocupação surgiu da necessidade de tornar a aula mais envolvente, de modo que os estudantes se sintam estimulados a estudar as peças em casa, não apenas para cumprir uma tarefa, mas por que se sentem motivados a contribuir para a qualidade do produto final que será apresentado ao fim do semestre.

Segue a apresentação das composições, iniciando com uma breve explicação sobre as implicações pedagógicas de cada uma, com tabela contendo as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes que tocarão cada voz nos arranjos, indicando os pedais de efeitos a serem usados e níveis de dificuldade, e em seguida, a grade da partitura de cada música. As partituras individuais, com as respectivas tablaturas se encontram anexadas ao final deste trabalho. Há também versões das partituras individuais sem a tablatura para desenvolver a leitura da notação musical tradicional.

Todo o material gráfico e de áudio pode ser acessado no Dropbox por meio do link: <https://www.dropbox.com/sh/lwfawsabxkugkvi/AABjmVieQpuls8QtXQm3My3ma?dl=0>

4.1 Rockânone

Trata-se de um cânone dividido em quatro partes, para ser tocado por quatro guitarras, composto com o objetivo de habituar os alunos a tocarem em conjunto, atentando-se para a polifonia existente. É uma forma de reforçar a necessidade de ouvir o outro quando se está tocando em conjunto. Pode ser trazido nas primeiras aulas, para alunos iniciantes, por se tratar de uma peça extremamente fácil. Alguns alunos podem apresentar dificuldade para ler a partitura da peça, devido às ligaduras de compasso presentes na segunda parte. Nesse caso, podem recorrer ao áudio para tirar de ouvido. É sugerido que, antes de apresentar a peça aos estudantes, haja um momento de apreciação, escutando, em sala, diversos exemplos da forma “cânone” e para a aula seguinte, pedir que os alunos tragam outros exemplos. As quatro partes podem ser trabalhadas com os alunos tocando em uníssono e só quando todos souberem tocar a peça inteira, executar no formato de cânone. É necessário que se abafe as cordas nas pausas, principalmente nos trechos que usam cordas soltas, para que o som não fique “embolado”.

Tabela 1: Habilidades desenvolvidas com a música "Rockânone"

Guitarras	Habilidades	Efeitos	Nível de dificuldade
1, 2, 3 e 4	Tocar em conjunto; Fazer melodias com palhetada alternada; Desenvolver técnica de abafamento das cordas com a mão da palheta posicionada sobre a ponte. (para as partes que usam cordas soltas); Controle da mudança de som limpo para distorcido acionando o pedal com o pé.	<i>Octave, chorus, overdrive</i>	Fácil

ROCKÂNONE

GABRIEL LOURENCO

A ALLEGRO ♩ = 140

GUITARRA 1
 GUITARRA 2
 GUITARRA 3
 GUITARRA 4

6 **B**

E. GTR.
 E. GTR.
 E. GTR.
 E. GTR.

11

E. GTR.
 E. GTR.
 E. GTR.
 E. GTR.

Figura 4: Partitura da peça "Rockânone" (grade)

2

16

C

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

21

D

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

26

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

31

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

36

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

41

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

4

46

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

51

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

54

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

cresc.

4.2 Soturna

Esta peça também foi composta e arranjada para ser tocada por iniciantes. Além de servir como referência de como deixar todas as guitarras audíveis num arranjo, separando-as por tessitura e timbre, funciona como cama harmônica para a improvisação, a princípio, com a utilização da escala Pentatônica menor. É sugerido apresentá-la aos estudantes no período das aulas em que se começa a trabalhar essa escala. Outra sugestão para se trabalhar nas aulas de guitarra em grupo é a noção de dinâmica que o professor pode ajudar os alunos desenvolver, orientando-os para que diminuam o volume de seu instrumento, ao acompanhar o improvisador, para que este possa ser melhor ouvido. Esta variação de dinâmica pode ser feita abaixando o volume do instrumento ou na própria forma de tocar, com mais ou menos intensidade ao palhetar as cordas.

Tabela 2: Habilidades desenvolvidas com a música "Soturna"

Guitarra	Habilidades	Efeitos	Nível de dificuldade
1	Tocar na região aguda da guitarra, memorização da posição e do som dos intervalos executados; Manipulação dos parâmetros do efeito <i>Rotary</i> para produzir efeito semelhante ao da gravação. Improvisação utilizando a escala pentatônica menor.	<i>Rotary, Delay</i>	Fácil
2	Tocar, deixando cada nota soar, para ter resultado sonoro semelhante ao dedilhado.	<i>Chorus e Delay</i>	Fácil
3	Desenvolver resistência na mão que tange as cordas, tocando semicolcheias apenas com palhetadas para baixo; Trabalhar a dinâmica e articulação.	Distorção	Fácil

SOTURNA

GABRIEL LOURENÇO

♩ = 69

8

QUITARRA 1

QUITARRA 2

QUITARRA 3

D_m D_m^7

3

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

D_m^b D_m^b

5

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

LET RING--|

7

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

Figura 5: partitura da peça "Soturna" (grade)

SOTURNA

GABRIEL LOURENCO

♩ = 69

8

ELECTRIC GUITAR

ELECTRIC GUITAR

ELECTRIC GUITAR

Dm *Dm7*

3

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

Dm⁶ *Dm^(b6)*

5

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

LET RING--|

7

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

2

9

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

11

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

13

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

15

REPETIR DIVERSAS VEZES SEM A GUITARRA 1 PARA IMPROVISOS

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

FADE OUT...

4.3 Carcará Elétrico

Esta peça funciona como iniciação aos ritmos brasileiros. Duas guitarras usam apenas cordas soltas, outra faz uma frase com notas longas, tocada em oitavas e a guitarra mais aguda toca arpejos em semicolcheias, com notas abafadas, demonstrando que, num mesmo arranjo, pode haver vozes com graus de dificuldades extremamente diferentes. Funciona também como acompanhamento para improvisação no modo dórico. No momento da improvisação a guitarra 3 deve abandonar o dedilhado nas cordas soltas e executar, com levada de baião, os acordes que constam na cifra.

Tabela 3: Habilidades desenvolvidas com a música "Carcará Elétrico"

Guitarra	Habilidades	Efeitos	Nível de dificuldade
1	Tocar arpejos com palhetada abafada em semicolcheias, muito comum em ritmos brasileiros populares forró, guitarrada, etc...	<i>Chorus</i>	Difícil
2	Tocar em oitavas, com notas longas e vibratos lentos	<i>Fuzz, Phaser e Delay</i>	Médio
3	Palhetada alternada; Levada de baião; Leitura de cifra.	<i>Chorus</i>	Fácil
4	Executar a célula rítmica sincopada do baião, imitando a zabumba.	<i>Octave</i>	Fácil

*nas guitarras 3 e 4, que trabalham apenas com cordas soltas, é importante que se abafe as cordas nas pausas para que o som não embole.

CARCARÁ ELÉTRICO

GABRIEL LOURENCO

BAIÃO ♩ = 90

2/4

QUITARRA 1

QUITARRA 2

QUITARRA 3

QUITARRA 4

8

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

16

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

The musical score is written for four acoustic guitars (QUITARRA 1-4) and four electric guitars (E. GTR.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The tempo is marked as 90 BPM. The score is divided into three systems of four staves each. The first system (measures 1-7) features a melody in the third acoustic guitar and a bass line in the fourth. The second system (measures 8-15) introduces electric guitars, with the third electric guitar playing a melody and the fourth playing a bass line. The third system (measures 16-23) continues the electric guitar parts, including a solo in the first electric guitar. Chord markings include Em, A7, and D. Rhythmic patterns include eighth and sixteenth notes, and rests.

Figura 6: Partitura da peça "Carcará Elétrico" (grade)

2

20

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

25

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

30

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

35

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

A7

40

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

D

A7

45

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

Em

4.4 Intervaláctica

Esta peça, como o nome já diz, tem como foco os intervalos. Surgiu da necessidade de se memorizar as posições dos intervalos no braço, de forma musical e divertida, ao invés de abordá-los como elementos soltos, sem uma aplicação imediata. Outro elemento trabalhado são os *powerchords* e posições abertas dos acordes, tocadas com distorção.

Tabela 4: Habilidades desenvolvidas com a música "Intervaláctica"

Guitarra	Habilidades	Efeitos	Nível de dificuldade
1	Executar semicolcheias com palhetada alternada Desenvolver o controle dos timbres	Distorção, <i>Delay</i>	Difícil
2	Executar e, consequentemente, memorizar os intervalos maiores e justos em diversas posições do braço, com a tônica em diferentes cordas. Praticar quatro diferentes digitações da escala maior.	Distorção, <i>Delay</i>	Fácil
3	Executar <i>powerchords</i> , acordes em posições abertas com distorção, desenvolver a precisão rítmica e palhetada abafada	Distorção, <i>Flanger</i>	Médio

INTERVALÁCTICA

GABRIEL LOURENCO

$\text{♩} = 120$

QUITARRA 1

QUITARRA 2

QUITARRA 3

E

D⁹/E

FLANGER

GLISS.

E. GTR.

pp

Cmaj7/E

D⁹/E

E. GTR.

5

FF

E

D⁹/E

A(add9)

G

D/F#

G

E. GTR.

9

E. GTR.

E. GTR.

A⁵

B⁵

P.M.

SIMILE

Figura 7: Partitura da peça "Intervaláctica" (grade)

2

13

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

C#5 D5 E5 D5

17

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

A5 B5 B5 B5

21

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

C#5 D5 E5 D5 A5

26

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

B5 B5 C#5 C#5 D5

32

E. GTR. *GLISS.*

E. GTR. ⁸

E. GTR. E⁵ D⁵ A⁵ B⁵

37

E. GTR.

E. GTR. ⁸

E. GTR. C^{#5} D⁵ E⁵ D⁵

41

E. GTR. ⁸

E. GTR. ⁸

E. GTR. A⁵ B⁵ C^{#5}

47

E. GTR. ⁸

E. GTR. ⁸

E. GTR. D⁵ E⁵ D⁵ E

FLANGER

4

50

E. GTR. *pp*

E. GTR.

E. GTR. *D⁹/E* *Cmaj7/E*

52

E. GTR. *GLISS.* *ff*

E. GTR.

E. GTR. *D⁹/E* *E*

54

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR. *D⁹/E* *A(add9)/E* *G D/F# G F C/E G/D A*

Detailed description: This is a musical score for electric guitar, consisting of three staves. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The score is divided into three systems. The first system starts at measure 50. The top staff has a rest followed by a series of sixteenth-note chords. The middle staff has a rest. The bottom staff has a series of chords: D9/E, Cmaj7/E, and another D9/E. The second system starts at measure 52. The top staff has a series of sixteenth-note chords followed by a glissando (GLISS.) and a fermata. The middle staff has a rest. The bottom staff has a series of chords: D9/E and E. The third system starts at measure 54. The top staff has a series of notes. The middle staff has a rest. The bottom staff has a series of chords: D9/E, A(add9)/E, G, D/F#, G, F, C/E, G/D, and A. Dynamics include *pp* (pianissimo) and *ff* (fortissimo).

4.5 Baião de Seis

Esta peça foi desenvolvida, tendo como principal intuito, trabalhar com o ritmo nordestino Baião em aulas de guitarra em grupo e servir como base para improvisação no modo Lídio b7 (quarto grau da escala menor melódica) também conhecido como Mixolídio #4 ou Lídio Mixolídio. A parte “A” da música pode ser repetida quantas vezes for necessário para que todos improvisem. Um bom momento para aplicá-la em sala de aula é após os alunos aprenderem o modo mixolídio, pois, para transformá-lo no modo Lídio b7, basta substituir a quarta justa pela quarta aumentada.

Tabela 5: Habilidades desenvolvidas com a música "Baião de Seis"

Guitarra	Habilidades	Efeitos	Nível de dificuldade
1	Proficiência na execução dos modos Mixolídio e Lídio b7, tocar nas casas mais agudas da guitarra	Distorção, <i>Delay</i>	Médio
2	Proficiência na execução dos modos, Mixolídio e Lídio b7 e do arpejo dominante	Distorção e <i>Delay</i>	Médio
3	Palhetada alternada, em semicolcheias alternando corda solta com notas ao longo do braço, imitando a típica viola nordestina.	<i>Phaser</i>	Médio
4	Conduzir a levada típica da guitarra no forró que pode reproduzir a célula rítmica do triângulo ou fazer outras combinações de semicolcheias.	<i>Chorus</i>	Fácil
5	Conduzir os baixos do arranjo com célula rítmica do baião, geralmente feita pela zabumba	<i>Octave</i>	Fácil
6	Compreensão do swing do estilo e controle do efeito wah-wah com o pé	Wah-wah	Fácil

*A partitura individual da guitarra 6 não contém tablatura, pois, não tendo notas definidas, não é preciso especificar o local exato da posição da mão no braço do instrumento.

BAIÃO DE SEIS

GABRIEL LOURENCO

$\text{♩} = 100$

QUITARRA 1

QUITARRA 2

QUITARRA 3

QUITARRA 4

QUITARRA 5

QUITARRA 6

NOTAS ABAFADAS E PEDAL DE WAH-WAH

SIMILE...

6

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

Figura 8: Partitura da peça "Baião de Seis" (grade)

2

11

E. GTR. \sharp

E. GTR. \sharp

E. GTR. \sharp

E. GTR. \sharp // G A/G G SIMILE...

E. GTR. \sharp

E. GTR. \sharp //

15

A

E. GTR. \sharp

E. GTR. \sharp

E. GTR. \sharp

E. GTR. \sharp // G A/G G //

E. GTR. \sharp

E. GTR. \sharp

19

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

23

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

4
27

E. GTR.
E. GTR.
E. GTR.
E. GTR.
E. GTR.
E. GTR.

/: G A/G G /:

31

E. GTR.
E. GTR.
E. GTR.
E. GTR.
E. GTR.
E. GTR.

/: G A/G G /:

35 5

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

Chords: trill G A/G G trill

39 B

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

E. GTR. trill trill trill trill

Chords: trill trill F% F% C/E

56 7

This block contains the musical notation for measures 56 and 57 of a piece. It features six staves, each labeled 'E. GTR.' on the left. The music is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). Measure 56 begins with a dynamic marking of *p* (piano) and a fermata over a half note. The first two staves have a whole rest. The third staff has a half note followed by a quarter rest. The fourth staff has a whole rest with a double bar line and repeat sign. The fifth staff has a half note. The sixth staff has a sixteenth-note triplet marked with a '6' and a quarter rest. Measure 57 starts with a double bar line and repeat sign. The first two staves have a whole rest. The third staff has a quarter note followed by a quarter rest. The fourth staff has a whole rest with a slash. The fifth staff has a half note. The sixth staff has a quarter rest with a slash.

58

This block contains the musical notation for measures 58 through 61. It features six staves, each labeled 'E. GTR.' on the left. The music is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). Measure 58 has a dynamic marking of *p* and a fermata over a half note in the first two staves. The third staff has a quarter note followed by a quarter rest. The fourth staff has a whole rest with a slash. The fifth staff has a half note. The sixth staff has a quarter rest with a slash. Measure 59 has a double bar line and repeat sign in the third staff. Measure 60 has a double bar line and repeat sign in the fourth staff. Measure 61 ends with a double bar line. The first two staves have a quarter rest. The third staff has a quarter note followed by a quarter rest. The fourth staff has a quarter note followed by a quarter rest. The fifth staff has a quarter note followed by a quarter rest. The sixth staff has a quarter rest.

IMPROVISOS NO A

4.6 E Z Rock

O principal objetivo desta peça é treinar os *bends* de 1 semitom e de 1 tom. Como os *bends* são aplicados em notas longas, pode-se trabalhar bastante a afinação. Enquanto duas guitarras tocam, separadas por terças, essas frases com *bends*, as outras duas tocam partes extremamente fáceis com *riffs* e acordes que usam apenas dois dedos de cada vez. Daí vem o nome da música: E Z Rock, sendo E Z, uma corruptela da palavra inglesa “*easy*” (fácil). A parte B da música serve como base harmônica para a improvisação nas escalas: menor natural e menor harmônica. No final da parte “B”, as guitarras 1 e 2 mudam, gradativamente de colcheias para tercina de colcheia, finalizando com semicolcheia, sempre com palhetada alternada, como acontece em exercícios de técnica.

Tabela 6: Habilidades desenvolvidas com a música "E Z Rock"

Guitarra	Habilidades	Efeitos	Nível de dificuldade
1	Executar <i>bends</i> de 1 semitom e de 1 tom, tocar melodias em colcheias, tercinas de colcheias e semicolcheias nas digitações das escalas: menor natural e menor harmônica	Distorção, Delay	Difícil
2	Executar <i>bends</i> de 1 semitom e de 1 tom, tocar melodias em colcheias, tercinas de colcheias e semicolcheias nas digitações das escalas: menor natural e menor harmônica	Distorção, Delay	Difícil
3	Executar <i>riff</i> utilizando apenas as duas primeiras cordas e <i>powerchords</i> com <i>palm muting</i>	Distorção	Fácil
4	Executar acordes simples, em convenções rítmicas e com levada de <i>pop rock</i>	<i>Chorus</i>	Fácil

Obs: A partitura individual da guitarra 4, em vez de tablatura, contém os diagramas das cifras, mostrando as posições dos acordes para facilitar a leitura.

E Z ROCK

GABRIEL LOURENÇO

$\text{♩} = 120$

GUITARRA 1
 GUITARRA 2
 GUITARRA 3
 GUITARRA 4

E. GTR.
 E. GTR.
 E. GTR.
 E. GTR.

5
 9

Em *Cmaj7*
A(SUS9) *G* *D/F#*
Em *Cmaj7* *A(SUS9)*
 SIMILE...

Figura 9: Partitura da peça "E Z Rock" (grade)

2

15

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

G D/F# Em

A

19

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

Cmaj7 A(SUS2)

22

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

G D/F#

25 3

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

Em $\text{C}^{\text{maj}7}$

29

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

A(sus9) G D/F#

33 B

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

E. GTR. E^{\flat}

C⁵ E⁵

P.M. SIMILE

4

37

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

C⁵ E⁵

SIMILE

41

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

C⁵ E⁵

45

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

E. GTR.

C⁵ G⁵

48 5

E. GTR. 3

E. GTR. 3

E. GTR. Em

E. GTR.

51

E. GTR. 3

E. GTR. 3

E. GTR. Cmaj7 A(sus2) G

E. GTR.

56

E. GTR. 3

E. GTR. 3

E. GTR. D/F\#

E. GTR.

*Mesmo não estando nos objetivos deste trabalho, os arranjos foram utilizados em sala de aula a título de experimentação.

5 ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Esta parte conclusiva do trabalho está dividida em dois grandes temas: as reflexões advindas da aplicação do material e as transformações ocorridas no trabalho docente.

5.1 Análise reflexiva do processo

A pesquisa bibliográfica e as conversas com a orientadora, aliadas à experiência de elaborar um material pedagógico direcionado para o meu contexto de atuação possibilitaram uma série de reflexões e conclusões sobre o processo do ensino e aprendizagem de guitarra em grupo.

As composições feitas para esse formato de ensino coletivo, de fato, têm potencial para tornar a aprendizagem mais atrativa, principalmente nas primeiras aulas, nas quais antes havia exercícios puramente técnicos, a serem executados em uníssono, sem nenhum sentido musical.

As partes dos arranjos com cordas soltas, podem, sem muitas dificuldades, ser tocadas nas primeiras aulas, inclusive por alunos que estão tendo o primeiro contato com o instrumento, pois estes mantêm o foco na mão da palheta, desenvolvendo a coordenação motora da mesma, sendo sempre orientados pelo professor a abafar as cordas que não estiverem sendo tocadas. Assim, quando passam a usar a mão esquerda, a direita já está “automatizada” pelo menos o suficiente para executar melodias simples. Dessa forma, os alunos adquirem habilidades técnicas, fazendo música e interagindo uns com os outros ou sozinhos com os *backing tracks* disponibilizados.

Os diferentes níveis de dificuldade entre as vozes de um mesmo arranjo, no primeiro momento, são um elemento facilitador para que todos participem das aulas, sem gerar desinteresse por ser fácil ou difícil demais, no entanto, o professor deve incentivar os alunos que fizeram a parte mais fácil a tocar todas as outras guitarras, pois cada uma traz um aprendizado diferente. A mesma regra vale para os que tocaram a parte mais difícil.

Foi constatado nas aulas que os alunos, cada vez mais, preferem assimilar os conteúdos por meio de vídeos, ao invés das formas de escrita musical. Após as explicações, eles pedem para filmar, com seus celulares, o professor tocando e/ou explicando a matéria. Esta é uma tendência geral dos jovens, cada vez mais dependentes dessa tecnologia, mas se o vídeo for a única forma de assimilação, os estudantes acabam tendo preguiça de ler os tipos de grafia musical

ou de escutar apenas o áudio, deixando, assim, de usar a ferramenta mais importante para o músico popular, já citada anteriormente neste trabalho, que é o ouvido!

Uma inovação que promovi no curso, ao longo desse período de elaboração da proposta, foi a atitude de pedir aos alunos para levarem seus pedais de efeitos. No início da aula, após ligarmos tudo, cada aluno mostrava um pouco de seu *set*²⁸ de pedais ou sua pedaleira para toda a turma. Assim, todos saíram conhecendo mais sobre esses equipamentos e, mais uma vez, a interação entre os estudantes aconteceu, pois cada um compartilhou um pouco de seu universo, além de trocarmos dicas sobre como operar esses recursos tecnológicos.

5.2 Conclusão

Este período de reflexões e aprimoramentos propiciou diversas inovações e quebra de paradigmas na minha atuação como docente. Fui aluno do curso de guitarra do CEP-EMB, lá, me formei e sou muito grato pelas habilidades e conhecimentos adquiridos. Uma vez, lecionando na mesma escola, sempre aplicava, na íntegra, a metodologia e o repertório estabelecidos anteriormente ao meu ingresso no corpo docente. Entretanto, algumas reflexões feitas durante a realização do mestrado promoveram uma transformação no meu modo de pensar didaticamente. Passei, desde então, a enxergar meu ofício com uma maior variedade de possibilidades, mesmo tendo um programa a cumprir. A primeira dessas possibilidades é em função do repertório utilizado. Percebo agora que, desde que contemple o assunto trazido pelo repertório tradicional (que no caso, são sempre os mesmos *standards* de *jazz*) posso e devo usar repertório diferenciado, lembrando que meu intuito não é substituir, mas sim, complementar a formação dos guitarristas com repertório variado. Esta percepção só foi possível após diversas reflexões em conversas com a orientadora, com os colegas, muita pesquisa bibliográfica e prática em sala de aula, no sentido romper o véu que separava a minha vivência musical da atuação como docente. O próprio ato de compor peças para as aulas foi uma forma de unir esses dois universos, pois a composição é umas habilidades por mim desenvolvidas fora da sala de aula.

Passei também a priorizar as habilidades, e não apenas os conteúdos. Em vez de “passar” uma escala, passo uma música e durante o processo de assimilação da mesma pelos

²⁸ Conjunto de pedais de efeitos usados por um guitarrista.

alunos, vou abordando as habilidades inerentes a ela, que são: as escalas, levadas, acordes e timbres. Passei a priorizar o “fazer musical” ao invés de apenas passar os conteúdos. Um exemplo disso, foi a composição intitulada “Intervaláctica” presente neste trabalho, que ajudou os alunos na compreensão e visualização no instrumento, dos intervalos maiores e justos, tocando-os em uma música, e não apenas repetindo-os como elementos soltos, sem uma ligação com a música real.

De todas as reflexões feitas, a mais significativa foi a respeito da mudança. Nós professores de instrumento, e de música em geral, devemos sempre buscar novos repertórios e metodologias, para que nosso trabalho acompanhe as transformações na tecnologia e na sociedade. Entretanto, nessa busca, não precisamos negar tudo o que já estava previamente estabelecido. Algumas práticas mantemos porque temos um programa a seguir, outras, podemos manter porque funcionam mesmo! No caso do Curso de Guitarra do CEP-EMB, assim como em muitos outros, a metodologia e os repertórios do *jazz* funcionam só até certo ponto, pois não atendem todas as demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, a formação dos estudantes pode ser complementada por meio de práticas diferenciadas que supram essas demandas, como inclusão de pedais de efeito, de levadas e material harmônico e melódico de ritmos brasileiros variados.

Foi constatado, ao longo do processo de desenvolvimento deste material pedagógico, que nem todas as habilidades necessárias para o guitarrista aqui listadas são passíveis de se trabalhar em sala. Pelo menos, não no tempo hábil disponível no curso em questão. De fato, são tantas habilidades que nenhum curso precisa ter a pretensão de abordar todas, pois muitas delas, a princípio, só podem ser desenvolvidas pelos estudantes no dia a dia, atuando como músicos nos seus respectivos nichos de mercado. Contemplar todos esses aspectos numa escola pode ficar como sugestão de um tema para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Margarete. Música Popular em um Conservatório de Música. **Revista da ABEM**, n 6, p.59-67, setembro. 2001.
- BARBOSA, Jair Rabelo Maciel, Filho. **Ensino de Contrabaixo em Grupo: Uma Proposta Pedagógica em Construção**. Mestrado Profissional em Artes, ProfArtes. UnB, Brasília, 2017.
- BASTOS, Patrício de Lavenère. **Trajetória de Formação de Bateristas no Distrito Federal: Um Estudo de Entrevistas**. Dissertação (Mestrado em Música), UnB, Brasília, 2010.
- BRAGA, Eudes de Carvalho. **Paulo André Tavares: Narrativas com Música de um Professor de Violão Popular**. Mestrado em Música, PPGMUS-UnB, Brasília, 2016
- CERQUEIRA, Daniel Lemos e ÁVILA, Guilherme Augusto de. Arranjo no Ensino Coletivo da Performance Musical: Experiência com Violão em Grupo na Cidade de São Luís-MA. **X encontro Regional Nordeste da ABEM**. 2 a 4 de junho de 2011, Recife-PE.
- CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Parecer CEEF 195/2001**. Autoriza o funcionamento de 36 (trinta e seis) cursos de música em nível técnico e aprova o Plano de Curso com as respectivas matrizes curriculares do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. 2001, Brasília, DF
- CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação Musical e Transformação Social**. Uma Experiência com o Ensino Coletivo de Cordas. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, Goiânia, 2005
- DIORIO, Joe. **Fusion Guitar**. Straight-Ahead and Contemporary Guitar Solos. Based on Classic Jazz Progressions. Alfred. USA, 1997
- ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA (EMB). **Proposta Pedagógica**. Brasília, 2005
- GARCIA, Marcos Rosa. Gestão profissional: o professor de guitarra em busca da qualificação e da qualidade. **II Fórum de Educação Musical**. João Pessoa, 26 a 28 de novembro de 2009
- GARCIA, Marcos da Rosa. **Ensino e Aprendizagem de Guitarra em Espaços Músico-educacionais Diversos de João Pessoa**. Dissertação (Mestrado em Música), UFPB, João Pessoa, 2011.
- GARCIA, Marcos da Rosa. Processos de autoaprendizagem em guitarra e aulas particulares do instrumento. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.25, p. 53-62, jan-jun, 2011.
- GOODRICK, Mick. *The advancing guitarist. Aplying Guitar Concepts and Technics*. Sheet Music. EUA. Nov.1987
- GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn*. London, Ashgate Publishing Company, 2002.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal learning and the school: A New Classroom Pedagogy*. London, Ashgate Publishing Company, 2008.
- GREEN, Lucy. *Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some*

responses to informal learning in the music classroom. Apresentado no **RIME Conference 2007, Exeter, UK, Music Education Research** e publicado online pelo *Institute of Education, London University*, London, UK em Maio de 2008

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**. V. 8, 87-92, Porto Alegre. Março, 2003.

LACORTE, Simone e GALVÃO, Afonso. Processos de Aprendizagem de Músicos Populares. Um Estudo Exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 29-38, set. 2007.

LEAVITT, William G. *A Modern Method for Guitar*. Vol I. II, III. USA: *Hall Leonard corporation*, 1966.

LIMA, Maria de Barros. **Aprendizagem Musical no Canto Popular em Contexto Informal e Formal: Perspectiva dos Cantores no Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Música), UnB, Brasília, 2010.

LIMA, Rodolfo Rangel de. **Perspectivas de guitarristas de João Pessoa sobre competências para atuação no mercado de trabalho**. UFPB. Licenciatura em Música. João Pessoa, 2014

LOPES, Rogério. **Guitarra Elétrica: Uma discussão sobre sua aceitação na academia e sua relação com a identidade brasileira**. UNIRIO. Licenciatura em Música. Rio de Janeiro, 2007

MARCUS, Gary Fred. **Guitar Zero: The Science of Becoming Musical at Any Age**. Penguin Books. New York, USA. 2012

MARTINO, Pat. *Linear Expressions*. REH Publications, Seattle, USA, 1982

MATIAS, Raíssa Bisinoto. O Ensino em Grupo de Flautas em uma Escola de Música: Um Estudo de Entrevistas com Professores. Dissertação (Mestrado em Música), UnB, Brasília, 2016.

MÓDOLO, Thiago Grando. O formal e o informal no ensino e aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis. Monografia, UDESC, Florianópolis/SC, 2008. 997.

MONEREO, Carles; GISBERT, Davi Duran. **Tramas: Procedimentos para a Aprendizagem Cooperativa**. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de Piano e Ensino de Música –Análise da Proposta de Reavaliação da Aula de Piano e sua Relação com as Concepções Pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves**. Dissertação (Mestrado em Música) UFRS, Porto Alegre, 1992.

MOURÃO, Caio. **Música e Mercado**. Um Estudo de Caso Etnográfico de dois Guitarristas Brasileiros. Dissertação (Mestrado em Música) UnB, Brasília, 2015

ORLOWSKY Bittencourt, Rosely. O currículo sob o Prisma da Educação Profissional **Olhar de Professor**, vol. 5, núm. 1, p. 161-172 Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil, 2002.

PAIXÃO, João Jorge dos Anjos. **O Ensino da Improvisação em Aulas de Guitarra na Perspectiva dos Alunos**. Curso de Licenciatura Música. UnB, Brasília. 2016

PAIVA, Luciano Luan Gomes. A autoaprendizagem da guitarra elétrica no contexto da modernização de ensino: um relato de vivência no Instituto de Música Waldemar de Almeida. **VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. p 109-118. Salvador/ BA, 2014

ROCHA, Marcel Eduardo Leal. **A tecnologia como Meio Expressivo do Guitarrista Atuante no Mercado Musical Pop**. Tese de Doutorado. Unicamp, São Paulo, 2011

SILVA, Rodrigo Hoffmann da. **Educação Profissional em Música no Brasil**. O Programa de Expansão da Educação Profissional na Escola de Música de Brasília. Brasília. Novas Edições Acadêmicas. 2014

SILVA, Ruãnn Cézar Cezário e RIBEIRO, Giann Mendes. **Características e concepções do ensino de guitarra elétrica da escola de música da UFRN**. XII Encontro Regional Nordeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. São Luis, MA, outubro de 2014

SOUZA, William Gláucio de. **A Utilização do YouTube como Ferramenta para o Ensino e Aprendizagem de Guitarra**. Concepções de um Músico-Professor de Instrumento. UnB, Curso de Licenciatura à Distância. Goiânia, 2014

VANZELA, Alexander e VANZELA, Ana Paula Conte. A Utilização da Tablatura como Forma de Leitura Musical. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p 130-135, jan/jul. 2014

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003

THOMAS, Rafael. **O ensino do violão popular nas universidades públicas brasileiras: um estudo sobre a oferta e a demanda no país**. Unicamp, São Paulo, 2018.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: **Anais do II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**. Goiânia-GO 2006.

GLOSSÁRIO

Bend: Técnica de esticar a corda com os dedos da mão que pressiona as notas no braço da guitarra para subir o tom da nota que se está tocando;

CAGED: Sistema no qual se usa as posições dos acordes com cordas soltas para fazer os mesmos em qualquer região do braço da guitarra;

Crucifixo: Exercício em que se toca os dedos 1, 2, 3 e 4 da mão esquerda um de cada vez, sendo um em cada corda, formando um desenho diagonal de cima para baixo e depois outra diagonal cruzando com aquela feita anteriormente de baixo para cima.

Digitação: Padrão de organização das posições dos dedos em uma determinada região do braço do instrumento para se tocar uma escala. Também conhecida como “desenho” ou “*shape*”;

Distorção: Efeito sonoro muito utilizado na guitarra elétrica, obtido através da saturação do sinal, dando mais ganho à nota ou acorde tocado.

Double stop: Técnica na qual se toca duas ou mais cordas ao mesmo tempo, podendo movimentar uma ou duas delas por meio de ligadura. Essa técnica foi muito utilizada por Jimi Hendrix, Stevie Ray Vaughn e está presente no trabalho de diversos guitarristas mais novos como John Frusciante e John Mayer.

Harmonia Funcional: Estudo de harmonia tonal baseado nas três funções dos acordes no campo harmônico; Tônica, Dominante e Subdominante. **GLOSSÁRIO**

Bend: Técnica de empurrar a corda com os dedos da mão esquerda para subir o tom da nota que se está tocando;

CAGED: Sistema no qual se usa as posições dos acordes com cordas soltas para fazer os mesmos em qualquer região do braço da guitarra;

Crucifixo: Exercício em que se toca os dedos 1, 2, 3 e 4 da mão esquerda um de cada vez, sendo um em cada corda, formando um desenho diagonal de cima para baixo e depois outra diagonal cruzando com aquela feita anteriormente de baixo para cima.

Digitação: Padrão de organização das posições dos dedos em uma determinada região do braço do instrumento para se tocar uma escala. Também conhecida como “desenho” ou “*shape*”;

Distorção: Efeito sonoro muito utilizado na guitarra elétrica, obtido através da saturação do sinal, dando mais ganho à nota ou acorde tocado

Double stop: Técnica na qual se toca duas ou mais cordas ao mesmo tempo, podendo movimentando uma ou duas delas por meio de ligadura. Essa técnica foi muito utilizada por Jimi Hendrix, Stevie Ray Vaughn e está presente no trabalho de diversos guitarristas mais novos como John Frusciante e John Mayer.

Harmonia Funcional: Estudo de harmonia tonal baseado nas três funções dos acordes no campo harmônico; Tônica, Dominante e Subdominante. Muito utilizada na análise e estudo de estilos populares como: Jazz, Bossa Nova, Choro, etc...

Hammer on: Ligadura ascendente;

Lick: Pequeno motivo melódico que pode ser tocado repetidamente ou integrado a outra sequência de notas para formar uma frase. É muito usado em improvisos e solos gravados.

Looping: Pequena sequência de sons que se repete diversas vezes em uma composição.

Pegada: termo usado para identificar a sonoridade que um instrumentista produz com a intensidade e outras sutilezas características de cada estilo.

Powerchord: Acorde formado por tônica e quinta justa, omitindo-se a terça (mesmo que esta esteja subentendida na harmonia), geralmente associado ao timbre “distorcido” da guitarra. Esse tipo de acorde é muito comum no *Rock* e *Heavy Metal*.

Playback: Faixa de áudio de acompanhamento rítmico e harmônico de uma música.

Pull off: ligadura descendente;

Riff: Pequena sequência de notas ou acordes que imprimem a “cara” de uma determinada música, principalmente no estilo Rock. Geralmente aparecem na introdução.

Rolling: Rolar o dedo da mão que toca no braço de uma corda para a outra abaixo ou acima, tornando a passagem mais “ligada” sem interrupção do som entre as notas;

Slide: 1) - Deslizar o dedo no braço do instrumento para mudar de uma nota para outra mais aguda ou mais grave na mesma corda; 2) - tubo de metal, vidro ou cerâmica, tradicionalmente chamado de Bottleneck, encaixado em um dos dedos da mão que toca no braço da guitarra para deslizar horizontalmente sobre as cordas para fazer o efeito “glissando” ou simplesmente mudar de uma nota para a outra na mesma corda, podendo tocar também várias cordas simultaneamente;

Songbook: livro de partitura e cifra contendo músicas de um artista específico; Alguns também contêm tablatura.

Stacatto: Notas com curtíssima duração.

Sweep picking: palhetada contínua em mais de uma corda tocando uma sequência de até seis notas com um só movimento da mão direita.

Tapping: Técnica na qual o guitarrista usa os dedos da mão que tradicionalmente ataca as notas para pressionar as notas no braço da guitarra tornando seu uso semelhante ao do piano. Eddie Van Halen foi um dos primeiros a aparecer na grande mídia tocando dessa forma. Outro grande expoente da técnica é Stanley Jordan;

Vibrato: Técnica de expressão na qual se faz vibrar a corda. Na guitarra, os vibratos podem ser feitos vibrando o dedo verticalmente, horizontalmente (mais sutil, sem alterar a frequência da nota) ou com a alavanca.

ANEXOS

A) EMENTAS PROVISÓRIAS DO CURSO BÁSICO DE GUITARRA DO CEP-EMB:

CEP-EMB Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília

Gerência Pedagógica

Coordenação de Cursos Básicos de Guitarra.

Básico 01:

- 01:**
- a) Ter domínio da postura ergonômica correta para execução do instrumento;
 - b) Dominar os elementos básicos de técnica instrumental definida para o nível;
 - c) Realizar repertório estipulado;
 - d) Tocar todas as notas naturais no braço da guitarra.

- 02:**
- a) Tocar exercícios técnicos de cordas soltas de mão direita (palhetada alternada);
 - b) Tocar exercícios técnicos de mão esquerda e direita (1234 com 24 variações);

Obs: todos os exercícios técnicos deverão seguir este esquema: com semínima a 60 bpm em 4/4 tocar 4 palhetada por nota; com o mesmo bpm mudar o compasso para 3/4 tocar 3 palhetadas por nota; retorne ao compasso 4/4 e toque 2 palhetadas por nota e por fim uma palhetada por nota. Esse padrão seguirá todo os exercícios técnicos de todos os níveis

- c) Reconhecer notas naturais na pauta e associá-las à escala do instrumento em cada corda. Fazer leitura de pequenos trechos musicais até a 5ª casa.

- d) Improvisação usando as notas naturais de cada corda usando um único dedo (unitar). Seguir o padrão de estudo da apostila.

- e) Executar escala pentatônica de dó maior no desenho dedo 4 corda 6; Improvisar usando as bases da apostila.

- f) Tocar e entender os acordes de Dó, Lá, Sol, Mi e Ré maior nos desenhos básicos (C.A.G.E.D.)

- g) Tocar e entender os acordes de Lá, Mi e Ré menor nos desenhos básicos (C.A.G.E.D.)

- h) Tocar e entender os acordes de Dó, Lá, Sol, Mi e Ré **sete** nos desenhos básicos (C.A.G.E.D.)

- i) Aprender a música Asa Branca no tom de Lá maior em 2/4. Ensinar a melodia e a harmonia.

- j) Tocar o Chord Melody da apostila.

Básico 02

a) Tocar exercícios técnicos básicos de mão direita e esquerda (1234 com 24 variações) e subdivisões.

Obs: com semínima a 60 bpm em 4/4 tocar as seguintes variações de ritmo: 1234 em semínima, depois subdividir a mão direita em colcheias mantendo o mesmo pulso para a esquerda, depois subdividir a mão direita em quiálteras mantendo o mesmo pulso para a esquerda e por fim subdividir a mão direita em semicolcheias mantendo o mesmo pulso para a esquerda.

b) Reconhecer notas naturais e alteradas na pauta e associá-las à escala do instrumento em cada corda;

c) Executar escalas maiores com 0, 1 acidentes usando um único dedo (unitar);

d) Aprender os 5 desenhos da escala pentatônica maior na tonalidade de Dó maior.

e) Improvisação diatônica usando um único dedo (unitar) nas tonalidades aprendidas.

f) Improvisar usando as escalas pentatônicas de Dó maior.

f) Dominar o C.A.G.E.D maior, menor e dominante.

g) Aprender a tocar blues de 12 compassos (12/8) nos tons de Dó Maior, Lá menor e Lá Maior:

01: C7 | % | % | % |
 F7 | % | C7 | % |
 G7 | F7 | C7 | G7 |

02: Am | % | % | % |
 Dm | % | Am | % |
 E7 | Dm | Am | E7 |

03: A7 | % | % | % |
 D7 | % | A7 | % |
 E7 | D7 | A7 | E7 |

h) Aprender levadas básicas de mão direita (Pop, Rock...)

i) Leitura de pequenos solos usando mínimas e semínimas.

j) Hamonização das escalas maiores em triades.

k) Exercícios de pestanas e combinações harmônicas.

l) Tocar o Chord Melody.

Básico 03:

a) Tocar exercícios técnicos básicos de mão direita e esquerda 1234 com 24 variações, subdivisões e saltos de palhetas.

b) Reconhecer notas naturais e alteradas na pauta e associá-las à escala do instrumento em todas as cordas;

c) Executar as escalas maiores com 0, 1, 2 e 3 acidentes usando um único dedo (unitar);

d) Improvisação diatônica usando um único dedo (unitar);

e) Aprender os 5 desenhos da escala pentatônica menor na tonalidade de Lá menor;

f) Aprender a modulação das pentatônicas maiores e menores pelo (ciclo de 4ª e 5ª);

g) Tocar os acordes 7M, 6, m7 e m6 com fundamental na 6ª corda;

h) Tocar os acordes 7M, 6, m7 e m6 com fundamental na 5ª corda;

i) Harmonização das escalas maiores em tétrades.

j) Levadas de mão direita mais sofisticadas (Bossa nova, samba...):



k) Tocar temas usando chord melody;

l) Repertório sugerido (Faz parte do meu show; Tune-up; Garota de Ipanema na versão da apostila de violão...). Usar a apostila de violão popular T1.

j) Round 01 da video-aula Chopbuilder de Frank Gambale.

Básico 04:

a) Round 02 da video-aula Chopbuilder de Frank Gambale tocando a 80 bpm.

b) Executar as escalas maiores com 0, 1, 2, 3, 4 e 5 acidentes usando um único dedo (unitar);

c) Montar os acordes 7M, 7, m7, m7(b5), 6, m6, ° e $\frac{7}{4}$ nas posições (1,7,3,5) e (1,5,7,3) com fundamental na 6ª e 5ª.

d) Harmonização das escalas maiores e menores (natural/primitiva) em tríades e tétrades com fundamental na 6ª e 5ª.

e) Utilizar as escalas pentatônicas maiores em cima de acordes de 7M. Exemplo: no acorde de F7M utilizar a escala de Fã penta maior.

f) Leitura à primeira vista dos acordes aprendidos.

g) Leitura à primeira vista de melodias incluindo semínimas.

h) Tocar temas usando chord melody;

i) Utilizar a música “Faz parte do meu show” para poder aplicar as escalas pentatônicas maiores em cima de sua harmonia.

Básico 05:

- a) Round 02 da video-aula Chopbuilder de Frank Gambale a 80 bpm.
- b) Executar as escalas maiores e menores natural com 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 acidentes usando um único dedo (unitar);
- c) Aprender os 5 desenhos das digitações das escalas maiores e menores naturais com os acordes de referências.
- h) Estudar modulações pelo ciclo das 4ª e 5ª usando as digitações das escalas maiores e menores naturais.
- d) Montar um dicionário com os acordes 7M, 7, m7, m7(b5), 6, m6, °, m(7M), 7M(#5), $\frac{7}{4}$ com as seguintes alterações e tensões: (b9), (9), (#9), (11), (#11), (b13), (13), (b5) e (#5). As posições usadas será (1,7,3,5); (1,5,7,3) e (1,3,5,7) com fundamental na 6ª, 5ª e 4ª corda.
- e) Harmonização das escalas maiores e menores (natural/primitiva) em tétrades com fundamental na 6ª, 5ª e 4ª corda;
- f) Leitura à primeira vista dos acordes aprendidos;
- g) Leitura à primeira vista de melodias incluindo colcheias, quialtéras e semicolcheias.
- j) Utilizar as escalas pentatônicas maiores e menores em cima dos vários tipos de acordes: 7M, 7, m7. Utilizar o repertório aprendido. Exemplo: no acorde de F7M utilizar a escala de Fá penta maior; no acorde de Em7 utilizar a escala de mi penta menor;
- k) A partir das escalas pentatônica maiores acrescentar a b7 nas digitações. Utilize essa escala em cima de qualquer acorde 7(9;13). A escala soará 1, (9), 3, 5, (13) e b7 (mixolídio sem 4ªJ);
- l) Estudar a música "O Ovo". Exemplo: no acorde de C7 utilizar a escala de dó penta maior + b7 acrescentada (mixolídio sem 4ªJ);
- n) Estudar a música Blue Bossa.

Básico 06:

- a) Aprender os 5 desenhos das digitações da escala menor forma harmônica na com os acordes de referências
- b) Estudar modulações pelo ciclo das 4ª e 5ª usando as digitações das menores harmônicas.
- c) Utilizar as escalas maiores e menores (naturais e harmônicas) em contextos IIIm7 V7 I7M; IIIm7(b5) V7 Im7;
- d) Transformar a escala mixolídio sem 4ªJ em Mixo (b9,b13) para isso você descerá 1/2 tom o 2º grau (b9) e o 6º grau (b13) que irá se transformar em mixo (b9,b13) sem a 4ªJ. Utilize essa escala em cima de qualquer acorde 7(b9;b13)
- e) Estudar a escala mixo (b9;b13) pelo ciclo das 4ª e 5ª usando as digitações aprendidas.
- e) Estudar a música Blue Bossa.

Professores: Ricardo Bap

Paulo André

Marcelo Ramos

Gabriel Lourenço

B) PARTITURAS INDIVIDUAIS COM TABLATURA DOS ARRANJOS QUE COMPÕEM O MATERIAL PEDAGÓGICO:

ROCKÂNONE

ELECTRIC GUITAR

GABRIEL LOURENCO

♩ = 140

1

7

12

18

22

8 VEZES

8 VEZES

3

2 3 5

3

2 2 0 2

5 3 5 5 3 0 3

0 0 3

7 7 7 7 5 3 5 7

7 7 7 7 5 8 5 7 3

5 5 5 5 3 2 3 5 3 7 5 3 2

SOTURNA

EFEITOS: ROTARY E DELAY

GABRIEL LOURENCO

♩ = 68

QUITARRA 1

4/4

GTR 1

9

15 17 17 18 19 19 12 13 13 15 12 12 13 14

GTR 1

13

REPETIR DIVERSAS VEZES

15 17 17 18 19 19 12 13 13 15 12 12 13 14

FADE OUT

SOTURNA

EFEITOS: CHORUS E DELAY

GABRIEL LOURENCO

♩ = 68

GUIARRA 2

6

GTR 2

DEIXA SOAR...

FADE OUT...

SOTURNA

GABRIEL LOURENÇO

$\text{♩} = 69$

QUITARRA 3

3

REPETIR DIVERSAS VEZES

FADE OUT...

CARCARÁ ELÉTRICO

QUITARRA 1

CHORUS

GABRIEL LOURENÇO

BAIÃO ♩ = 90

REPETIR DIVERSAS VEZES COM LEVADA DE FORRO PARA ACOMPANHAR IMPROVISO

CARCARÁ ELÉTRICO

GUIARRA 2

FUZZ
PHASER
DELAY

GABRIEL LOURENCO

BAIÃO

♩ = 90

Musical notation for measures 1-16, showing a 16-measure rest in both treble and bass clefs.

Musical notation for measures 33-41, including a guitar solo with fret numbers and chord changes (Em, A7, D).

Musical notation for measures 42-48, including a guitar solo with fret numbers and a chord change (Em).

IMPROVISOS NO MODO DÓRICO

CARCARÁ ELÉTRICO

GUIARRA 3

CHORUS

GABRIEL LOURENCO

BAIÃO ♩ = 90

Em % % % A7 % % %

9 D % A7 % Em % % % 4 VEZES

CARCARÁ ELÉTRICO

GUIARRA 4

OCTAVE
BAIÃO ♩ = 90

GABRIEL LOURENCO

Em A7 D

OCTAVE

TAB 2/4

0 0 0 X

10 A7 Em 4 VEZES

4 VEZES

4 VEZES

INTERVALÁCTICA

GUITARRA 1

OVERDRIVE

GABRIEL LOURENCO

$\text{♩} = 120$
2

pp

5

ff

9

ff

22

ff

2

QUITARRA 1

32

GLISS

T A B 2 14 11 14 12 12 11 14 14 13 11

37

T A B 11 14 12 14 11 12 14 16 16 11 12 14 11 13 14 11 13 14 12 14 15 17

41

T A B 17 14 17 15 15 14 16 17 16 14 14 16 14 16

46

T A B 14 15 17 19 19 18 19 17 19 16 17 19 17 16 19 17 19 18

49

2 pp 2 pp

T A B 12

53

FF 1/2 FF

T A B 7 9 9 10 7 10 10 12 12

INTERVALÁCTICA

GUIARRA 2

DISTORÇÃO
DELAY

GABRIEL LOURENCO

$\text{♩} = 120$

8

3

3

5 7 5 5 4 5 5 5 5

12

3

3

5 7 5 5 5 5 6 5 7 6 4 7 5 4 7 5

17

3

7 9 7 7 6 7 7 7 7 7 9 7 7 7 7 9

23

3

10 9 7 9 7 6 9 7 14 16 14 14 14 14 15 14

28

3

14 17 14 14 14 14 16 17 16 14 17 15 14 16 14

2

GITARRA 2

33

33

39

39

44

44

49

49

INTERVALÁCTICA

QUITARRA 3

DISTORÇÃO. FLANGER

GABRIEL LOURENÇO

9

Musical notation for guitar 3, measures 1-2. Chords: E, E7(SUS4). Includes a 'FLANGER' effect box and a circled '9' above the staff. The guitar part features a series of chords and single notes on the strings.

Musical notation for guitar 3, measures 3-4. Chords: Cmaj7/E, E7(SUS4) 9. The guitar part continues with a sequence of chords and notes.

Musical notation for guitar 3, measures 5-8. Chords: E, E7(SUS4) 9, A(add9), G, D/F#, G. Includes a circled '9' above the staff. The notation shows a progression of chords and a final chord sequence.

Musical notation for guitar 3, measures 9-12. Chords: A5, B5, C#5. Includes a circled '9' above the staff. The notation shows a sequence of chords and notes, with a 'P.M.' (pizzicato) marking and a 'SIMILE' instruction.

2

15

D⁵ E⁵ D⁵ 5 VEZES G D/F# G F C/E G/D A

Treble clef staff: Chords D⁵, E⁵, D⁵ (repeated 5 times), G, D/F#, G, F, C/E, G/D, A. A repeat sign is placed over the first three measures.

Bass staff: Fingerings for the chords. For D⁵: 9-9, 7-7, 5-5. For G: 3-0, 2-0, 3-0. For D/F#: 3-2, 2-3. For F: 1-3, 2-0. For C/E: 1-2, 0-0. For G/D: 3-0, 2-0. For A: 2-2, 0-0.

D. C AO CODA

BAIÃO DE SEIS

GUIARRA 1

GABRIEL LOURENCO

$\text{♩} = 100$

8 8 A 18

8 8 18

38

8

-15 12-15 13 12-13 15 15 15 15 17 19-15 15 15 15 17 19-15 15 15 15 17

46

19-15 15 15 19-17 15 15-15 15 17 19-15 15 15-15 15 17 19-15 17

53

3 3

-17-17 19-22 21-17 22 22 22 3 3 20 19-22 21 22 20

BAIÃO DE SEIS

QUITARRA 2

DISTORÇÃO
DELAY

GABRIEL LOURENCO

♩ = 100

8 8 10 A 10

30

39 8

46

53 3 3

BAIÃO DE SEIS

QUITARRA 3

FLANGER

GABRIEL LOURENCO

♩ = 100

8 8 [A]

8 8

0-0-0-12-0-0-0 10-0-0-0-9-0-0-0 7-0-0-0-4-0-0-0

20 6 VEZES [B]

6 VEZES

6-0-0-0-2-0-0 7-7 7 5-5 5 4-4 4 2-0 2-4

29

7-7 7 7 5-5 5 4-4 3 5 8 7-7-8-10

36 REPETE DO A

-10 0-0-0-12-0-0-0 10-0-0-0-9-0-0-0 7-0-0-0-4-0-0-0 5-4-7-6 7-5

BAIÃO DE SEIS

GUITARRA 4

CHORUS

GABRIEL LOURENCO

♩ = 100

8

12

A G A/G G A/G G

5 VEZES

21

B F% F% C/E C/E E \flat (5) E \flat (5) Gmaj7/D F%

30

C/E Em/D A7/C# A7 D7

36

G

BAIÃO DE SEIS

QUITARRA 5

OCTAVE

GABRIEL LOURENCO

A ♩ = 100 9 VEZES

3 3-3 3-5 3-5 3-5 2-5 3-5 3-5

7 **B**

3-3-3 3-3-3 2-5 3-3 3 2-2 2 1-1 1

15

0-0 0 3-3-3 3-3-3 2-2-2 0-0-0 4-4-4 0-0-0

23

5-5-5-5-6 3-3-3 3-3-3 3-3-3 3-5 3-5 3-5 3-2-5-4-5-3

BAIÃO DE SEIS

GUIARRA 6

WAH-WAH

GABRIEL LOURENCO

♩ = 100

ABAFE AS CORDAS COM A MÃO DO BRAÇO (SEM NOTAS DEFINIDAS)

Musical staff 1: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 2/4 time signature. The staff contains rhythmic notation with 'x' marks for muted notes and diagonal slashes for sustained sounds. The instruction "SIMILE..." is written below the staff.

Musical staff 2: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff contains rhythmic notation with diagonal slashes.

Musical staff 3: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff contains rhythmic notation with diagonal slashes. A boxed letter 'A' is placed above the first measure.

Musical staff 4: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff contains rhythmic notation with diagonal slashes.

Musical staff 5: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff contains rhythmic notation with diagonal slashes. A boxed letter 'B' is placed above the first measure, and a large '8' is written above the staff.

Musical staff 6: Treble clef, key signature of one sharp (F#). The staff contains rhythmic notation with diagonal slashes and two measures of sixteenth-note patterns, each marked with a '6' above the staff.

IMPROVISOS NO A

E 2 ROCK

GUIARRA 1

GABRIEL LOURENCO

DISTORCAO
DELAY

$\text{♩} = 120$

Musical notation for measures 8-18. The system consists of a treble clef staff and a guitar staff. The treble staff shows a melodic line with a repeat sign and a first ending bracket. The guitar staff shows a bass line with a repeat sign and a first ending bracket. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is 120 bpm. The notation includes a box labeled 'A' above the first ending in both staves.

Musical notation for measures 19-24. The system consists of a treble clef staff and a guitar staff. The treble staff shows a melodic line with a first ending bracket. The guitar staff shows a bass line with a first ending bracket. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The notation includes a box labeled '1' above the first ending in the treble staff.

Musical notation for measures 25-32. The system consists of a treble clef staff and a guitar staff. The treble staff shows a melodic line with a first ending bracket. The guitar staff shows a bass line with a first ending bracket. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The notation includes a box labeled 'B' above the first ending in the treble staff.

Musical notation for measures 33-36. The system consists of a treble clef staff and a guitar staff. The treble staff shows a melodic line. The guitar staff shows a bass line. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Musical notation for measures 37-40. The system consists of a treble clef staff and a guitar staff. The treble staff shows a melodic line. The guitar staff shows a bass line. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

2

41

8

QUITARRA 1

11 11 11 12 12 14 14 14 14 11 11 11 11

14 14 14 15 14 14 15 15 17

46

8

19 19 19 20 20 19 17 15 14

12

FULL

FULL

E 2 ROCK

GUIARRA 2

GABRIEL LOURENCO

DISTORÇÃO
DELAY

♩ = 120

2

QUITARRA 2

44

8

9 7 9 7 9 7 10 9 10 9 10 7 9 7 9 7 8 7 8 10 7 8 7 10 7 7 7 8 8 8 7 7 7 10 10 10

48

8

7 7 7 7 8 8 8 8 11 11 11 11 7 7 7 7 10 10 10 12 15 15 15 12 12 14

53

8

15 15 15 17 17 15 14 12 15 12 0

QUITARRA 3

DISTORÇÃO

E 2 ROCK

GABRIEL LOURENCO

♩ = 120

QUITARRA 3

TAB 4/4

E. GTR.

TAB 4/4

9 **A**

E. GTR.

TAB 4/4

16 **B**

E. GTR.

3 VEZES

C⁵ E⁵

P.M. SIMILE

TAB 4/4

2

FULL SCORE

E. GTR. 21 C⁵ // E⁵ // C⁵ // E⁵ //

TAB C⁵ // E⁵ // C⁵ // E⁵ //

SIMILE

SIMILE

E. GTR. 29 C⁵ // B⁵ //

AO 'A' 2 VEZES E CODA

TAB C⁵ // B⁵ // 4/2 4/2 4/2 4/2 4/2 0/0/0/0 3/0/5/0 0

E 2 ROCK

QUITARRA 4

CHORUS

GABRIEL LOURENCO

♩ = 120

Em Cmaj7 A(SUS9)

7 G D/F# G D/F# Em SIMILE... V V V V V V //

11 Cmaj7 A(SUS9) G D/F# //

A

17 Em Cmaj7 A(SUS9) G D/F# //

25 C(SUS9) B E(SUS9) 1.2.3 4. 87 //

31 Em Cmaj7 A(SUS9) //

37 G D/F# Em Em //