

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**ENSINO DE GUITARRA E DESENVOLVIMENTO DA AUDIÇÃO: REFLEXÕES
COM BASE NA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON**

Brasília
2021

GABRIEL LIRA CANECA

**ENSINO DE GUITARRA E DESENVOLVIMENTO DA AUDIÇÃO: REFLEXÕES
COM BASE NA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Música em Contexto do
Departamento de Música, Instituto de Artes
da Universidade de Brasília para obtenção
do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de formação
em música

Orientador: Dr. Paulo Roberto Affonso
Marins

BRASÍLIA
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC221e Caneca, Gabriel Lira
Ensino de guitarra e desenvolvimento da audiação:
reflexões com base na Teoria de Aprendizagem Musical de
Edwin Gordon / Gabriel Lira Caneca; orientador Paulo
Roberto Affonso Marins. -- Brasília, 2021.
181 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Guitarra. 2. Audiação. 3. Teoria de Aprendizagem
Musical. 4. Edwin Gordon. I. Marins, Paulo Roberto Affonso,
orient. II. Título.



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

Dissertação intitulada ***Título da Dissertação***, de autoria de ***Nome completo do Autor***, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. ***
instituição

Prof. Dr. ***
instituição

Prof. Dr. ***
instituição

Prof. Dr. ***
instituição

Data de aprovação: Brasília, de de 20....

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Maria Madalena Lira, cuja canção ainda ecoa nas ladeiras de Olinda, nas praias de Aracajú e no Planalto Central. Transformar a vida em arte é algo que deve ser feito com maestria. Obrigado por ter agraciado minha vida com a sua melodia.

AGRADECIMENTOS

Desenvolver um trabalho que me desafiou intelectualmente e me incitou a aplicar tudo que estudava seria impossível sem uma ampla rede de familiares e amigos. Embora esta dissertação leve apenas meu nome, cada uma das pessoas aqui citadas foram fundamentais para que eu conseguisse percorrer o caminho que trilhei ao longo dos últimos dois anos.

Agradeço à Roberta, minha mãe, por todo amor e apoio ao longo de toda a minha vida. Obrigado por ter acreditado em mim mais do que eu mesmo fui e serei capaz de acreditar um dia.

À Lorena, minha namorada, por aceitar sonhar juntos, construir uma vida e enxergar pontes entre escrita e música, de um jeito que só uma pessoa que pulsa vida, amor e arte como você sabe fazer.

Ao Drº Paulo Marins, meu orientador, por sempre me apoiar e me indicar um caminho a seguir todas as vezes que sentia necessidade de repensar meu projeto de pesquisa (e não foram poucas).

A Bia, André, Dalva, Sandra e Tadeu, meus familiares, sem o apoio dos quais não me resta dúvida que teria enlouquecido durante o mestrado.

A Nadja Lopes e Anderson Nigro, por terem me mostrado que a Teoria de Aprendizagem Musical só se torna completa quando trazida para a sala de aula. Obrigado por me ensinarem a *audiar* a educação musical de outra forma.

À Merielle, por ter me introduzido ao trabalho de Edwin Gordon de uma forma tão cuidadosa que foi capaz de despertar em mim o interesse de me aprofundar cada vez mais na Teoria de Aprendizagem Musical.

A Rodrigo Karashima e Felipe Paiva, meus eternos professores de música e guitarra, por terem me despertado para o mundo da audição, mesmo que na época não usássemos esse nome.

À Dimitria Costa, pelas horas de discussão em um grupo de estudos cujo nome jamais poderá ser revelado, por todas as discussões acerca de metodologia, mas, principalmente, pela amizade sem igual.

A Anderson, Tatá, Bruna e Lucas, por todos os momentos incríveis que vivemos e viveremos juntos e por entenderem meus sumiços e estarem sempre ali por mim quando precisava.

Aos meus amigos e companheiros de banda(s) Estevam, José, Kalliu, Thales, Guilherme, Caio, Marcelo, Soledade, Lívia, César, Diogo, Isabelle, Jana, João, Ezequiel, Caco, Raro, Mãozão, Thirso, Bia, Eré, Orlando e Emerson por terem estimulado minha audição e minha inspiração sempre que estivemos juntos dentro e fora dos palcos.

Aos professores e colegas de mestrado, por todo conhecimento construído e compartilhado.

A todos que diretamente ou indiretamente me ajudaram a construir este trabalho.

E, principalmente, às crianças e alunos que tive a honra de dividir a sala de aula. Se aqui trato de uma teoria de aprendizagem, há de se reconhecer que sem vocês tudo que aqui falo não passaria de devaneios teóricos. Obrigado por darem vida à Teoria de Aprendizagem Musical.

*“A music instrument is an extension of the body of
the person who uses it”*
Edwin Gordon, 2012

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de pesquisa acerca de como o estímulo ao desenvolvimento da audição, algo equivalente ao pensar musical, é contemplado no ensino de guitarra no Brasil, tendo como referencial teórico a Teoria de Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon, ainda pouco difundido no País. Sendo a guitarra um instrumento quase centenário e presente em inúmeras manifestações musicais ao redor do mundo, este trabalho justifica-se na medida em que se faz necessária a avaliação constante de como o ensino do instrumento tem contemplado as necessidades de aprendizagem dos aspirantes a guitarristas na sua formação musical. Para a etapa de coleta de dados, foi utilizada metodologia mista, combinando um estudo de caso, em que um professor de guitarra foi entrevistado e teve suas aulas observadas, e uma pesquisa bibliográfica, em que foram consultadas teses e dissertações oriundas de programas de pós-graduação brasileiros que tratam sobre o ensino de guitarra. A análise de dados surge como fruto da triangulação entre os dados coletados por meio do estudo de caso, da pesquisa bibliográfica e da Teoria de Aprendizagem Musical, sobretudo as contribuições apresentadas nas obras escritas pelo autor fundador de tal teoria. Constatou-se que, dentre as práticas de ensino analisadas, o desenvolvimento da audição é constantemente posto em segundo plano. Em seu lugar, é priorizado o ensino de teoria musical como forma de compensar a dificuldade do aluno em orientar *audiacionalmente* a sua performance no instrumento. Por mais que os professores do instrumento reconheçam a relevância da audição para a prática musical, o pouco foco dado ao desenvolvimento do pensar musical dos aprendizes de guitarra surge como resultado de um desconhecimento sobre como organizar pedagogicamente o ensino dos diversos conteúdos trazidos para a sala de aula de forma a assegurar uma maior possibilidade de desenvolvimento musical dos seus alunos. Neste sentido, a Teoria de Aprendizagem Musical se manifesta como uma possível aliada para superar as contradições presentes no atual estado do ensino de guitarra no Brasil.

Palavras-chave: Guitarra. Audição. Teoria de Aprendizagem Musical. Edwin Gordon.

ABSTRACT

This is a research report about how development of audiation, based on Edwin Gordon's Music Learning Theory, is contemplated in the teaching of guitar in music schools in Brazil. Given the fact that the guitar is an instrument that is almost a century old, and it is present in countless musical manifestations around the world, it is important to evaluate whether current guitar teaching methods reach the learning goals of guitar students in developing their musical skills. In addition, this work contributes with the application of Gordon's Music Learning Theory in Brazil, once such theory is still not widespread in Brazilian music schools. The methodology used for the data collection is a combination of a case study in which a guitar teacher was interviewed and had his lessons observed, and bibliographic research based on theses and dissertations from Brazilian programs of mastering and doctorate degrees in music. It was found that the development of audiation is rarely prioritized, and constantly put in the background. Nevertheless, the teaching of music theory is prioritized as a way of compensating the difficulty of students in audiationally guiding their performance on the instrument. As much as guitar teachers recognize the relevance of audiation to musical practice, the little focus they give to the development of audiation of their guitar students results from a lack of knowledge about how to pedagogically organize the teaching subjects they bring to the classroom to ensure a greater development of musical skills of their students. In this sense, the Music Learning Theory of Gordon appears as a possible ally to overcome the contradictions present in the current state of guitar teaching in Brazil.

Keywords: Guitar. Audiation. Music Learning Theory. Edwin Gordon.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	Trabalhos encontrados e selecionados para análise.....	25
Diagrama 2	Fontes e elementos constituintes da Teoria de Aprendizagem Musical	48
Diagrama 3	Teoria de Aprendizagem Musical e suas teorias	49
Diagrama 4	Percurso da comunicação musical	50
Diagrama 5	Os cinco vocabulários em língua.....	61
Diagrama 6	Os cinco vocabulários em música.....	61
Diagrama 7	As quatro sequências de aprendizagem da Teoria de Aprendizagem Musical.....	63
Diagrama 8	Sequência de conteúdos trabalhados pelo professor Henrique.....	83
Diagrama 9	Representação da triangulação desenvolvida para análise de dados	87
Diagrama 10	Os quatro vocabulários da prática de ensino do professor Henrique.....	89
Diagrama 11	Sequência de aprendizagem da escala maior	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Exemplo de padrão tonal	57
Figura 2	Primeiros compassos da música nº 8	58
Figura 3	Música nº 8	58
Figura 4	Música nº 8 com os graus indicados	59
Figura 5	Releitura da música nº 8	59
Figura 6	Ficha de leitura com catalogação das páginas que trazem informações sobre a sessão 1.3	74
Figura 7	Progressão harmônica performada pelo professor Henrique para ilustrar a tonalidade lídio	93
Figura 8	Melodia multitonal (maior e lídio)	94
Figura 9	The Wind	94
Figura 10	Escala de C maior na 2ª corda da guitarra	98
Figura 11	Escala de C maior nas três primeiras cordas da guitarra	103
Figura 12	Escala de D maior nas três primeiras cordas da guitarra	104
Figura 13	Acordes maiores e escala maior no CAGED.....	105
Figura 14	Escala de Eb maior	106
Figura 15	Escala de C menor natural	106
Figura 16	Padrões tonais na tonalidade maior	109
Figura 17	Progressão harmônica do verso de Santeria	118
Figura 18	As três funções fundamentais nas tonalidades dórico, frígio, lídio, mixolídio e eólio.....	121
Figura 19	Asa Branca grafada majoritariamente com colcheias.....	126
Figura 20	Asa Branca grafada majoritariamente com semínimas.....	126
Figura 21	Localização do C3 ao longo do braço da guitarra	130
Figura 22	Escala de C maior no sistema de três notas por corda.....	135
Figura 23	Categorização de padrões tonais de acordo com a tonalidade.....	174
Figura 24	Métricas, macropulsos, micropulsos e padrões rítmicos	175
Figura 25	Categorização de padrões rítmicos de acordo com a métrica.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses e dissertações que discutem o ensino de guitarra elétrica em instituições de ensino superior.....	24
Quadro 2	Tipos de audiação	60
Quadro 3	Estágios de audiação	60
Quadro 4	Tipos e estágios da audiação preparatória	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Trabalhos encontrados e selecionados para análise.....	23
Tabela 2	Entrevistas.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	–	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UDESC	–	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFJVM	–	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFC	–	Universidade Federal do Ceará
UnB	–	Universidade de Brasília
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
IES	–	Instituições de Ensino Superior
EPM	–	Escolas Privadas de Música
FIESA	–	Faculdades Integradas Estácio de Sá
MEC	–	Ministério da Educação
CEP/EMB	–	Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília
EMUFRN	–	Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
IFPB	–	Instituto Federal da Paraíba
CIGE	–	Curso de Iniciação à Guitarra Elétrica
LEG	–	Laboratório de Estudos da Guitarra
UFCA	–	Universidade Federal do Cariri
SAH	–	Sequência de Aprendizagem de Habilidades
MHD	–	Materialismo Histórico-Dialético

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO DE GUITARRA NO BRASIL.....	22
1.1 Elencando os trabalhos	23
1.2 Uma breve história do ensino de guitarra no Brasil.....	26
1.3 Estrutura, público e aulas	33
1.4 Algumas considerações	43
2 A TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL.....	45
2.1 Quem foi Edwin Gordon?	45
2.2 Compreendendo a Teoria de Aprendizagem Musical	46
2.3 A audiação como fundamento da prática musical	50
2.3.1 A capacidade de compreender sons como música	51
2.3.2 A capacidade de projetar ações musicais em mente anteriormente a performance	52
2.3.3 A capacidade de compreender e categorizar sons musicais.....	55
2.4 A sintaxe da música.....	56
2.5 Uma teoria de ensino na teoria de aprendizagem	60
2.5.1 Os cinco vocabulários em música.....	61
2.5.2 As quatro seqüências de aprendizagem da Teoria de Aprendizagem Musical	63
2.5.3 A audiação preparatória	65
2.6 A Teoria de Aprendizagem Musical e a aprendizagem de instrumento.....	67
3 METODOLOGIA.....	73
3.1 Sobre a delimitação do tema de pesquisa.....	73
3.2 Sobre a coleta de dados.....	77
3.3 Sobre a análise de dados	81
4 AS AULAS DO PROFESSOR HENRIQUE.....	89
4.1 O caminho da escuta à performance mediado pela teoria	90
4.1.1 A escuta.....	91
4.1.2 A teoria como mediação para a performance.....	97
4.1.3 A performance e o aprendizado de escalas	103
4.2 O vocabulário de improvisação	111
4.2.1 A audiação em sua relação com a improvisação.....	111
4.2.2 As abordagens para estudo de improvisação nas aulas de Henrique	115
4.3 A aprendizagem de ritmo	122
4.4 Sobre o vocabulário de leitura e o vocabulário de escrita.....	129
5 A AUDIAÇÃO E O ENSINO DE GUITARRA.....	134
5.1 As práticas de ensino de guitarra no Brasil.....	134
5.2 Identificando a audiação nos professores	143
5.3 O estímulo da audiação e as práticas de ensino de guitarra	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	165

ANEXO A – Categorização de padrões tonais de acordo com a tonalidade.....	174
ANEXO B – Métricas, macropulsos, micropulsos e padrões rítmicos	175
ANEXO C – Categorização de padrões rítmicos de acordo com a métrica.....	176

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa processos de formação em música do programa de pós-graduação em música da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins. Portanto, este trabalho investiga assuntos relacionados à educação musical, mais precisamente, o ensino de guitarra. Contudo, aqueles que se propuserem a ler este trabalho e abstraírem das discussões mais específicas referentes a tal instrumento, poderão perceber que o que pretendo discutir aqui não se trata tanto das especificidades do ensino de guitarra, mas sim um tópico que pode ser pertinente para qualquer pessoa que deseja vir a se desenvolver como músico: a musicalidade.

Mas o que seria então essa musicalidade? O que o presente autor compreende por processos de musicalização? Receio que tais perguntas só poderão ser completamente respondidas ao longo desta dissertação, mas é de nosso interesse jogar alguma luz sobre tal assunto desde então. Neste sentido, Penna (2018, p. 33) define que musicalizar é “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”. Esta é uma definição pela qual tenho grande apreço, pois ela resumiu vários pensamentos que tentava organizar na minha mente desde o término do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que pesquisei sobre o ensino de guitarra em escolas privadas de música (CANECA, 2018). Entretanto, hoje julgo que palavras como *percepção* e *sensibilizar* não dão conta de descrever o que de fato é o processo de musicalização. Grosso modo, *perceber* e *sentir* música são capacidades que qualquer ser humano ouvinte já testemunha desde pelo menos seu nascimento, pois estão diretamente ligadas ao sentido da audição. Por outro lado, é quando Penna (2018) se refere ao desenvolvimento da habilidade de *dar significado* ao material sonoro/musical que sua definição de musicalizar passa a se tornar relevante para nossa discussão. Esta capacidade de atribuir significado musical aquilo que o ser humano escuta foi pesquisada, a Teoria de Aprendizagem Musical, referencial teórico da presente dissertação (GORDON, 2012).

A motivação para redação desta dissertação foi, portanto, instigar os leitores a refletirem sobre o atual estado do ensino de guitarra por meio de uma aproximação com a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Ao longo das próximas páginas, algumas limitações da pesquisa aqui relatada, sejam elas intencionais ou não intencionais, poderão ficar evidentes, enquanto outras tantas limitações poderão passar despercebidas, mas creio que alguns pontos que aqui serão discutidos poderão vir a ser de interesse não só de professores e alunos de guitarra, mas também de professores e alunos de outros instrumentos, de musicalização e de teoria musical.

A Teoria de Aprendizagem Musical, nas palavras de Gordon (2012, p. 25, tradução nossa), é “uma explicação de como aprendemos música”. Essa aprendizagem musical é construída em torno do desenvolvimento da *audiation* (audição), um termo cunhado pelo autor (GORDON, 2012). Podemos

compreender a audiação como o ato de projetar ações musicais na mente, ou seja, ter ideias musicais, o que quer dizer, de acordo com Gordon (2012, p. 29, tradução nossa), que “a audiação é para a música o que o pensamento é para a língua”, e, assim como somos capazes de construir frases na nossa mente e externalizá-las por meio da fala, também devemos cultivar nossa habilidade de pensar musicalmente para que esta sirva de base para a performance musical.

Contudo, o conceito de audiação não pode ser esgotado nesta única definição, mas uma discussão mais aprofundada sobre o termo só poderá ser desenvolvida ao longo do trabalho. Por hora, convém a nós refletirmos que a Teoria de Aprendizagem Musical é algo amplo e complexo porque se propõe a explicar algo amplo e complexo: *como o ser humano aprende música*. Isso quer dizer que, supostamente, qualquer processo de ensino e aprendizagem musical pode ser analisado ou construído em menor ou maior grau com base na Teoria de Aprendizagem Musical, assim como fizeram Reynolds *et al* (1998), relacionado a Teoria de Aprendizagem Musical à educação infantil; Bluestine (2000) e Taggart *et al* (2000), relacionando à *general education*, o que corresponde ao ensino fundamental do Brasil; Gouzouazis (1992), Lowe e Gordon (2015) e Azzara e Grunow (2007), relacionando ao ensino de instrumento.

Gordon pesquisou e teorizou sobre assuntos como *audiação*, *audiação preparatória*, *audiação notacional*, *aptidão musical*, *sequência de aprendizagem de habilidades*, *sequência de aprendizagem tonal*, *sequência de aprendizagem rítmica*, *sequência de aprendizagem de padrões*, *aprendizagem de instrumento*, entre outros, que juntos compõem a chamada Teoria de Aprendizagem Musical. Esta dissertação partirá das contribuições de Gordon acerca da aprendizagem de instrumento. Tais contribuições se apresentam ao longo de algumas de suas obras (GORDON, 2006; 2010; 2012; 2013b) e põe a aprendizagem instrumental como parte indissociável da aprendizagem musical, ou, nos termos de Martin (1996), o desenvolvimento das habilidades de execução como parte indissociável do desenvolvimento das habilidades de audiação.

Este é o motivo pelo qual optei pelo termo *ensino de guitarra* no título desta dissertação ao invés de *ensino de música*. De acordo com Gordon (2012, p. 290, tradução nossa), ao se engajarem em um processo de aprendizagem instrumental, “os alunos aprendem dois instrumentos: o instrumento de audiação e seu instrumento musical físico”, o segundo agindo nas habilidades de execução. Contudo, a audiação é um fenômeno de ordem interna, e pela simples escuta do que o aluno está performando conseguimos apenas inferir o quanto o aluno está engajado em um processo de audiação. Já a execução é o fenômeno que externaliza o que está sendo audiado e torna as ideias musicais imediatamente sensíveis a qualquer ouvinte. A performance é, portanto, a unidade das habilidades de audiação e das habilidades de execução de um músico ou aprendiz de música, mas pela segunda ser mais facilmente apreensível ao ouvinte, ela pode mascarar o real desempenho da primeira. Isto suscita uma questão fundamental para compreendermos o ensino de instrumento: se podemos afirmar com segurança que em

uma aula de instrumento o aluno é ensinado a tocar um instrumento, será que também podemos afirmar que este mesmo aluno está sendo ensinado a utilizar seu *instrumento* de audiação?

Uma possível resposta para essa questão seria *não, pois a audiação é algo criado por Gordon e só um professor que teve acesso a Teoria de Aprendizagem Musical saberia o que é isso para poder ensinar a seus alunos*. Nada poderia ser mais falso. Gordon não inventou a audiação. Ela deriva do conceito de ideação, que significa projetar ações na mente. Gordon (2012) percebeu esse processo dentro do campo musical e teorizou sobre seu desenvolvimento, mas a audiação é uma capacidade humana, logo ela não foi *inventada*, mas surge como fruto de um desenvolvimento histórico, social e cultural do homem. Vigotsky (2009), no início do século XX, já avançava na relação entre *ideação* e *objetivação* como capacidade que permite o pleno desenvolvimento do pensamento e da fala em nossa espécie. Marx (2010), em meados do século XIX, compreendia, por meio da categoria *trabalho*, que a relação do homem com a natureza também passava pelos processos de ideação e objetivação. Ou seja, a teoria de Gordon (2012), segundo o próprio autor, não é revolucionária, mas *evolucionária*: ela coaduna contribuições de vários estudiosos de pedagogia musical ativa, psicologia e linguística, submetendo essas sínteses à um intenso processo empírico de verificação de suas hipóteses, para compor a chamada Teoria de Aprendizagem Musical.

Acredito que um dos principais motivos que levaram a me aprofundar na Teoria de Aprendizagem Musical e trazê-la para esta dissertação é que ela foi capaz de explicar uma série de situações na minha vida como professor de música e como aluno de música. Como professor, tenho atuado em contextos como aulas particulares e ensino regular, mas minha maior experiência é, de fato, em cursos livres em escolas privadas de música (EPMs), onde atuo há mais de oito anos como professor. Como aluno, passei por escolas públicas de música, universidade e aulas particulares, mas foi nas EPMs onde tive meus primeiros contatos com a aprendizagem de guitarra e onde acredito mais ter me desenvolvido como músico e instrumentista. Neste sentido, dois episódios marcaram a forma como me relaciono com a música e me fizeram experienciar o que é a audiação, mesmo que nem eu nem meus professores conhecessem tal conceito.

O primeiro episódio se deu quando, na disciplina de teoria musical, estudávamos solfejo e meu professor deu grande ênfase ao estudo do arpejo de função tônica da tonalidade em questão para só depois adicionarmos os demais graus das tonalidades que estavam sendo estudadas (maior, menor e menor harmônica). Comecei a sentir a minha afinação melhorar significativamente, tanto vocal quanto na guitarra, ao mesmo tempo em que me tornava capaz de identificar quais notas formavam uma melodia, mesmo sem ter o instrumento em mãos. Não fazia ideia que a prática de entoar sequências de notas construídas sobre o arpejo da função tônica de uma tonalidade é uma das ideias advogadas pela Teoria de Aprendizagem Musical que mais colaboram para o desenvolvimento da audiação (GORDON, 2012). Já havia estudado solfejo em um conservatório, mas aquilo nunca tinha feito muito sentido para mim. Agora aquele conjunto de sons fazia sentido porque eu estava *audiando*.

O segundo episódio aconteceu com outro professor de uma EPM, agora em uma aula de guitarra. Ele colocou uma música para tocar e mandou eu improvisar sobre ela. A grande questão era que eu não fazia ideia do tom sob qual a música estava construída. Todos os meus outros professores sempre me falavam qual escala usar, em qual momento usar e quais notas evitar. Tocar *de ouvido* era algo muito pouco explorado e incentivado em mim. Fiquei *travado*. Ele mandou eu procurar as notas que melhor combinavam com a música em questão. Foi um desastre. Mas aos poucos fui ficando mais à vontade e tornei isso uma prática constante dos meus estudos. Em pouco tempo passei a identificar o tom das músicas mais facilmente, comecei também a compreender o som de determinadas progressões harmônicas e tornou-se cada vez mais fácil executar no instrumento as melodias que imaginava. Estava, novamente, *audiando*.

Na minha atuação como professor, a Teoria de Aprendizagem Musical contribuiu para desconstruir e reconstruir minha atuação em sala de aula. Minha primeira experiência como professor se deu em 2012, paralelo ao meu ingresso no curso de licenciatura em música na UnB, em uma EPM. Nesta época eu poderia ser descrito como um músico-professor (REQUIÃO, 2002), o profissional que tem como foco principal desenvolver sua carreira como músico e vê na docência uma forma de obter alguma remuneração enquanto ainda não tem nas artes performáticas sua principal fonte de renda. Dessa forma, continuava me aperfeiçoando como músico enquanto dava aulas de guitarra em EPMs. Era considerado um bom professor, pois era responsável, respeitado como músico, retia alunos e meus alunos costumavam gostar das minhas aulas. Ou seja, era considerado bom empregado e bom músico, e isso era visto nas escolas em que trabalhava como suficiente para ser considerado um bom professor, independente do meu preparo pedagógico para estar em sala de aula.

Mas era para me preparar pedagogicamente que estava em um curso de licenciatura em música. Contudo, não conseguia me *conectar* com as disciplinas que cursava no departamento de música. Elas não pareciam ter aplicabilidade na minha atuação nas EPMs. Acredito que isso se deva em parte pelo meu maior interesse no meu desenvolvimento como músico à época e também pela minha dificuldade de traduzir tudo que era ensinado nas aulas de educação musical para a minha realidade como professor de instrumento. Demorou cinco anos para eu me identificar com a carreira docente de fato e começar a entender a importância de tudo aquilo que estava sendo apresentado a mim na universidade. Na minha procura por acumular referências que me auxiassem na sala de aula, busquei autores como Keith Swanwick, Carl Orff, Carlos Kater e alguns outros estudiosos da educação musical, mas ainda não conseguia achar as respostas que procurava sobre como incentivar meus alunos a *pensarem musicalmente*. Nesse sentido, Scarambone (2009), ao observar a atuação de um professor de piano em uma EPM, afirma que ele percebia os problemas que seus alunos enfrentavam no processo de aprendizagem, mas faltavam recursos para que ele ajudasse seus aprendizes. Era exatamente assim que eu me sentia.

Esta situação só se viria a se alterar em 2019, quando pedi para uma colega de profissão, recém contratada pela escola de ensino regular onde eu era professor, que assistisse uma aula de música para uma turma de ensino fundamental ministrada por mim e avaliasse minha atuação naquele contexto. Ela me disse que a minha aula poderia até ser considerada uma boa aula de instrumento, mas ainda não era uma *aula de música*. Indaguei a ela o que eu precisava adicionar à minha aula e ela me apresentou à Teoria de Aprendizagem Musical. Após alguns encontros, em que essa professora me apresentou alguns pilares do pensamento gordoniano, adquiri alguns livros de Edwin Gordon e passei a frequentar workshops presenciais e online para melhor compreender esta teoria. O processo de aprendizagem musical foi então desmistificado para mim e, apesar de, no momento em que redijo essa dissertação, ainda me considerar iniciante na construção de uma abordagem baseada na Teoria de Aprendizagem Musical e ainda ter muito a aprender como músico e professor, a sensação de não ter os recursos necessários para ensinar música aos meus alunos foi ficando para trás.

Contudo, se faz necessário colocar a Teoria de Aprendizagem Musical em seu devido lugar. Dentro da práxis educativa freiriana (FREIRE, 2019), ela ocupa o espaço da reflexão, em relação dialética com a ação, que por sua vez corresponderia a interpretação dos pressupostos teóricos trazidos em Gordon (2012) para a construção ou adaptação de um método de ensino condizente com a forma como o ser humano aprende música. Isto significa que ela jamais ocupará o lugar do método, mas o complementar para assegurar que o desenvolvimento musical do aluno seja contemplado em qualquer aula que se deseje ensinar música, como também é o caso das aulas de instrumento. Dessa forma, cheguei à conclusão de que a Teoria de Aprendizagem Musical pode ser compreendida como uma ferramenta valiosa para análise de práticas de ensino de guitarra e, portanto, poderia constituir um referencial teórico adequado para os caminhos que me propus a seguir para pesquisa relatada nesta dissertação.

Por meio da consulta à biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD)¹ e ao catálogo de teses e dissertações da CAPES (CAPES)², foram identificadas 10 dissertações e 3 teses que trazem Edwin Gordon entre seus referenciais teóricos. Estes trabalhos aplicam a Teoria de Aprendizagem Musical em diferentes abordagens, as vezes em mais de uma no mesmo trabalho: Santos (2013), Tormin (2014), Bava (2015), Koga (2015), Mariano (2015) e Camelo (2018), na educação infantil; Koga (2015) e Santos (2016), no ensino fundamental; Rodrigues (2013), no ensino superior; Risarto (2010) e Santos (2012), em escolas públicas de música; Risarto (2010) e Santos (2016), no ensino de instrumento; Risarto (2010), Silva (2010, 2015) e Junqueira (2015), na leitura de partitura. Nenhum desses trabalhos se propôs a investigar a aplicação da Teoria de Aprendizagem Musical no ensino de guitarra.

¹ Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

² Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

Neste sentido, há de se reconhecer a popularidade que a guitarra atingiu desde que foi inventada, ainda na primeira metade do século XX (ROCHA, 2011). Advinda da necessidade de amplificar o som do violão, não levou muitas décadas para que se tornasse um dos instrumentos mais utilizados da música *pop*, fazendo parte de diversos grupos musicais em diversos gêneros musicais ao redor de todo o mundo. Ainda hoje, a guitarra desperta o interesse de crianças e adultos, que procuram no instrumento uma forma de se expressar musicalmente, seja porque se afeiçoaram a aspectos musicais inerentes as características sonoras do instrumento ou por causa do significado construído socialmente em torno da imagem do guitarrista (GARCIA, 2011b; PAIVA, 2019).

A guitarra também tem atraído cada vez mais o interesse de pesquisadores, alguns dos quais procuram esclarecer questões pedagógicas relacionadas ao instrumento. No que diz respeito ensino de guitarra, foram identificadas 12 dissertações e uma tese, abrangendo os contextos de instituições de ensino superior (BORDA, 2005; GARCIA, 2011b; DANTAS, 2015; MÓDOLO, 2015; PINHEIRO, 2017; MARIANO, 2018), escolas públicas de música (DANTAS, 2015; VANZELA, 2016; CARVALHO, 2018), cursos de extensão (PINHEIRO, 2017; PAIVA, 2019) EPMs (GARCIA, 2011b; ZAFANI, 2014) e aulas particulares (GARCIA, 2011b; ZAFANI, 2014); ou se propondo a desenvolver metodologias e materiais didáticos para o ensino de conteúdos relacionados à guitarra (FILHO, 2002; LOPES, 2013; COSTA, 2016). Um ponto que chama atenção é que a maioria dos trabalhos aqui listados não se propõe a aplicar ou não se aprofunda em um referencial teórico da área da educação musical. É comum referências a autores como Keith Swanwick e Lucy Green em alguns desses trabalhos, mas sem abordar suas obras com grande profundidade. Desta forma, reconhecendo as contribuições que estas teses e dissertações trouxeram para uma melhor compreensão do ensino do instrumento no Brasil, pautar minha pesquisa na investigação crítica da atuação dos professores sem um referencial teórico dentro da educação musical seria apenas repetir outros tantos trabalhos que seguem este tema (e alguns desses trabalhos, do meu ponto de vista, fazem isso com maestria), sem trazer grandes contribuições para o avanço da literatura científica acerca do ensino de guitarra no Brasil.

Optei, portanto, em destinar meus esforços a buscar compreender como o ensino de guitarra, da forma como é praticado em espaços de ensino do instrumento no Brasil, se relacionam com a Teoria de Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon, mais especificamente ao desenvolvimento da audição, o que implica em destinar meu olhar para a forma como o professor não apenas ensina guitarra mas também como ele estimula o pensar musical de seus alunos. Para tanto, recorri a uma metodologia mista, realizando um estudo de caso em que observei aulas e entrevistei um professor de uma EPM, e uma pesquisa bibliográfica, em que analisei teses e dissertações sobre ensino de guitarra produzidas no Brasil. Assim, os dados coletados por meio do estudo de caso foram triangulados com informações pertinentes ao ensino de guitarra presentes na literatura acadêmica brasileira e com a Teoria de Aprendizagem Musical, conforme descrita em uma série de obras de Edwin Gordon e outros autores que também têm a Teoria de Aprendizagem Musical como referencial teórico.

Entre os principais desafios metodológicos para execução desta pesquisa, se encontram (1) relacionar os dados obtidos por meio da coleta de dados no estudo de caso com a forma como o ensino de guitarra se encontra relatado na produção acadêmica brasileira, a fim de compreendermos o que daquilo que foi observado parece se manifestar como uma tendência do ensino deste instrumento; (2) adaptar a Teoria de Aprendizagem Musical ao ensino de guitarra, uma vez que as discussões que Gordon traz acerca do ensino e aprendizagem de instrumento não são direcionadas a nenhum instrumento específico; e (3) compreender como a Teoria de Aprendizagem Musical pode colaborar para o desenvolvimento do ensino de guitarra no Brasil. Contudo, são justamente estes três pontos aqui levantados que servem de insumo para que se materialize uma **justificativa** para a realização desta pesquisa.

Diante do exposto, torna-se possível condensar todas estas reflexões em uma única **questão de pesquisa**, que orientou o desenvolvimento deste trabalho: **como as práticas de ensino de guitarra vigentes no Brasil estimulam o desenvolvimento da audição dos alunos?**

Portanto, esta dissertação tem como **objetivo geral**:

- Refletir sobre como o desenvolvimento da audição é estimulado nas práticas de ensino de guitarra no Brasil

E como **objetivos específicos**:

1. Descrever o atual estado do ensino de guitarra no Brasil;
2. Compor um referencial teórico para análise do ensino de guitarra tendo como base a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon;
3. Analisar a atuação de um professor de guitarra por meio de um estudo de caso sob a ótica da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon;
4. Contrastar os dados obtidos por meio desta análise com a literatura acadêmica acerca do ensino de guitarra e com a Teoria de Aprendizagem Musical.

A presente dissertação terá como primeiro capítulo uma **revisão de literatura** de tema único, a saber, o ensino de guitarra no Brasil. Este capítulo terá como base principal as teses e dissertações que tratam sobre o assunto produzidas em programas de pós-graduação no Brasil. Contudo, também serão utilizados como referência trabalhos de conclusão de cursos e artigos em periódicos e anais de eventos citados por estas teses e dissertações. Essa sessão corresponderá principalmente ao objetivo específico 1 e nela abordaremos questões referentes a história de cada contexto de ensino, estrutura física, estrutura pedagógica, currículo e público, sendo de fundamental importância para a triangulação dos dados na etapa de análise presente nesta dissertação.

Em seguida, será discutido no segundo capítulo o **referencial teórico** utilizado na pesquisa aqui relatada. Tomando como base a Teoria de Aprendizagem Musical, será explicitado detalhadamente o recorte que se pretende dar a tal teoria. Os conceitos, categorias e vocabulário da Teoria de Aprendizagem Musical utilizados neste trabalho serão expostos nesse capítulo, assim como sua relevância para o ensino de guitarra e desenvolvimento musical do aluno será esboçada, em diálogo com autores das áreas de pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia. Será neste capítulo que traremos informações referentes ao objetivo específico 2. O capítulo 3 abordará a **metodologia** seguida neste trabalho. Como é de se esperar de uma sessão do tipo, descreveremos detalhadamente cada passo desde o processo de delimitação do tema até a forma como os dados foram analisados.

Os capítulos 4 e 5 serão destinados a **análise dos dados**, correspondendo aos objetivos específicos 3 e 4. No capítulo 4, será desenvolvida uma análise da prática de ensino do professor que foi entrevistado e teve suas aulas observadas no estudo de caso desenvolvido para esta dissertação, buscando analisar criticamente como a forma que ele trabalha em sala de aula se aproxima ou se afasta das diretrizes da Teoria de Aprendizagem Musical para desenvolvimento da audição. No capítulo 5, serão triangulados os dados do estudo de caso, da pesquisa bibliográfica e do referencial teórico para que possamos compreender como o estímulo à audição tem estado presente nas práticas de ensino de guitarra no Brasil. Por fim, a última sessão deste trabalho será destinada as **considerações finais**, elencando aquelas que julgo serem as maiores contribuições da pesquisa relatada na presente dissertação, além de sugestões para trabalhos futuros.

Antes de iniciarmos propriamente a dissertação alguns pontos devem ser ressaltados. Primeiramente, é importante alertar que Gordon cunhou novos termos e redefiniu tantos outros conceitos ao longo de suas obras, conforme julgava necessário para uma melhor apresentação de suas ideias pedagógico-musicais. Nesta dissertação, será prezada uma conformidade ao léxico gordoniano, tanto em traduções minhas feitas do inglês, língua em que suas obras foram originalmente publicadas, quanto em traduções lusitanas de suas obras (GORDON, 2015d). Sempre que algum dos termos utilizados pelo autor for introduzido neste relatório de pesquisa, será prezada a fidedignidade ao conceito no significado em que é trazido por Gordon, bem como a clareza na definição do termo para melhor compreensão do leitor.

Um segundo ponto a ser considerado é que, para uma melhor compreensão das discussões trazidas nesta dissertação, alguns conhecimentos referentes a tonalidades, escalas, modos, formação de acordes, campo harmônico, harmonia funcional e intervalos, bem como solfejo tonal, rítmico e melódico podem vir a ser de grande ajuda. Definições de alguns destes conceitos, por mais que não embasadas em Gordon (2012), podem ser encontradas em alguns manuais de teoria e de harmonia, como Med (1996) e Guest (2010a; 2010b). Contudo, acredito que mesmo aqueles que encontrarem uma certa dificuldade no domínio de tais assuntos ainda poderão tirar proveito das discussões e apontamentos levantados ao longo do presente trabalho.

1 O ENSINO DE GUITARRA NO BRASIL

Este capítulo se trata de uma revisão de literatura sobre o ensino de guitarra no Brasil, com base, principalmente, em teses e dissertações produzidas neste país. Discutiremos ao longo das próximas páginas uma série de informações acerca de diferentes contextos de ensino, a saber, cursos de nível superior, de nível técnico, de formação inicial, cursos de extensão, cursos livres ofertados por escolas privadas de música e aulas particulares. Serão tratadas aqui não apenas as diferenças entre esses espaços de ensino, mas também suas semelhanças, afinal de contas, todos eles trazem consigo o ensino de um mesmo instrumento: a guitarra. Espera-se que ao término deste capítulo tenhamos uma melhor compreensão do ensino do instrumento para podermos nos aprofundarmos posteriormente em reflexões acerca de como a Teoria de Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon, pode contribuir para o desenvolvimento pedagógico desta subárea da educação musical.

Para se discutir o ensino de guitarra a primeira questão que se faz fundamental esclarecer é que não existe *um* ensino de guitarra, mas sim *ensinos* de guitarra. O número de formas diferentes de se ensinar tal instrumento talvez seja tão elevado quanto o número de professores que veem nas aulas de guitarra uma forma de ocupação, trazendo para a sala de aula muito do que aprenderam em seus estudos para se aprimorar como instrumentista (REQUIÃO, 2002; SILVA; RIBEIRO, 2014; ZAFANI, 2014; MÓDOLO, 2015; PINHEIRO, 2017)

Neste sentido, não podemos fazer mais que elencar alguns dos prováveis motivos que provocam a existência de tantas formas diferentes de se ensinar guitarra e como os ensinos de tal instrumento se manifestam, sem a pretensão, entretanto, de esgotar tal tema. Primeiramente, há de se reconhecer que estamos falando de um instrumento que costuma ser utilizado tanto com função de acompanhamento quanto de solista, o que exige do instrumentista o domínio de um grande número de habilidades para desempenhar sua atividade com maestria. Um segundo ponto é que a guitarra é também um dos instrumentos mais utilizados da música *pop*, fazendo parte de diversos grupos musicais em diversos gêneros musicais, o que influencia diretamente nas habilidades esperadas de um guitarrista a depender do contexto em que se insere. Por último, mas não menos importante, a guitarra é um instrumento que desde o primeiro dia em que foi inventada se encontra fundida à tecnologia e à eletricidade. Não por acaso, este instrumento também é comumente chamado de *guitarra elétrica*, e conforme os anos se passaram, desde sua invenção no início do século 20, a guitarra ganhou cada vez mais aparelhos periféricos, como pedais de efeito e amplificadores, que influenciaram e influenciam diretamente a forma como um guitarrista deve tocar o seu instrumento (ROCHA, 2011).

Contudo, estaríamos apenas exagerando se considerássemos que todas essas diferentes formas de ensino diferem radicalmente entre si. Isto porque, por mais óbvio que possa ser, elas têm uma orientação em comum: provocar no aluno o desenvolvimento das habilidades relacionadas a execução do instrumento guitarra. E toda a história do desenvolvimento destas habilidades pode ser compreendida

como o processo de condicionamento do corpo e da mente ao manuseio do instrumento, de tal forma que o indivíduo se torne capaz de produzir sons na guitarra que façam algum sentido musical para aqueles que os escutam.

Ao longo da história do ensino de guitarra, conforme ela foi adentrando em espaços como universidades e escolas privadas de música, algumas características próprias desses lugares começaram a se mesclar com o ensino de guitarra e fazer com que as práticas de ensino seguissem formas semelhantes, mesmo que não se manifestem de maneira uniforme até dentro do mesmo espaço de ensino. Na presente sessão, avançaremos na discussão de quais seriam as semelhanças e diferenças entre cada contexto de ensino.

1.1 Elencando os trabalhos

A coleta de dados ocorreu nos endereços digitais do catálogo de teses e dissertações da CAPES (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), em que utilizamos como único descritor o termo “guitarra”. A Tabela 1 indica a quantidade de trabalhos encontrados nesta etapa da pesquisa e os selecionados para análise:

TABELA 1 – Trabalhos encontrados e selecionados para análise³

	Encontrados		
	BDTD	CAPES	Selecionados
Dissertações	81	89	12
Teses	24	22	1

Fonte: Elaborada pelo autor

Por se tratar de diferentes repositórios de trabalhos da mesma natureza, várias teses e dissertações encontradas eram comuns a ambos, inclusive os 13 trabalhos selecionados para esta análise. A seleção se deu em três etapas eliminatórias: (1) seleção das produções cujo título indicava uma possível relação com o ensino de guitarra; (2) análise do resumo dos trabalhos selecionados na etapa 1; e (3) consulta ao sumário e sessões de cada um dos trabalhos selecionados na etapa anterior para confirmar a relevância de cada um para a pesquisa. Dentre os trabalhos encontrados, foram selecionadas 12 dissertações – Filho (2002), Borda (2005), Garcia (2011b), Lopes (2013), Zafani (2014), Dantas (2015), Módolo (2015), Costa (2016), Vanzela (2016), Pinheiro (2017), Carvalho (2018) e Paiva (2019) – e uma tese – Mariano (2018), os quais julguei relevantes para as discussões que trataríamos neste trabalho. Tais trabalhos se encontram discriminados no Quadro 1.

³ Foram empreendidas muitas consultas à essas duas bases de dados. A última ocorreu no dia 17/03/2021. Optou-se por a partir deste momento priorizar a redação da dissertação e análise mais aprofundada dos trabalhos já selecionados.

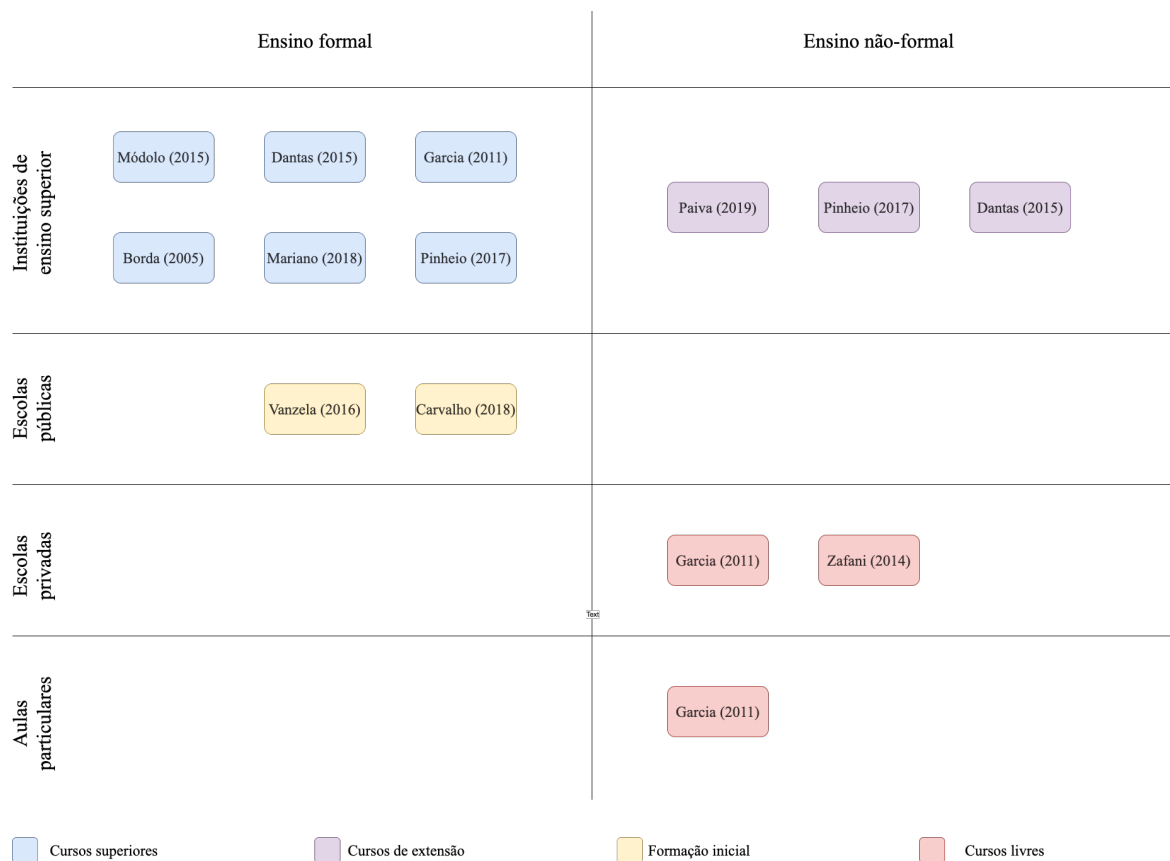
QUADRO 1 - Teses e dissertações que discutem o ensino de guitarra elétrica em instituições de ensino superior

Trabalho	Autor	Instituição	Ano	Tipo
Guitarra elétrica: um método para o estudo do aspecto criativo de melodias aplicadas às escalas modais de improvisação jazzística	João Barreto de Medeiros Filho	UNICAMP	2002	Dissertação
Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica	Rogério Borda	UNIRIO	2005	Dissertação
Ensino e aprendizagem de guitarra em espaços músico-educacionais diversos de João Pessoa	Marcos da Rosa Garcia	UFPB	2011	Dissertação
O ensino da “guitarra brasileira”: uma construção	Rogério Lopes	UFRJ	2013	Dissertação
Ensino de guitarra e violão: uma construção social e pessoal	José Tadeu Dutra Zafani	UNICAMP	2014	Dissertação
O ensino da guitarra elétrica nos cursos de música da Universidade Federal da Paraíba: reflexões a partir de demandas discentes	Leonardo Meira Dantas	UFPB	2015	Dissertação
A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil	Thiago Grando Módolo	UDESC	2015	Dissertação
Aplicação de software guitar pro no ensino de guitarra elétrica e a colaboração para o aprendizado e a redução da ansiedade: uma proposta de uso partitura e tablatura	Alexsander Vanzela	UFVJM	2016	Dissertação
Recôncavo Baiano: catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra	Alex Augusto Mesquita Costa	UFBA	2016	Dissertação
Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica no Triângulo Crajubar-CE	Cícero Wagner Oliveira Pinheiro	UFC	2017	Dissertação
Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de guitarra elétrica no Brasil	Anderson de Souza Mariano	UFPB	2018	Tese
O ensino de guitarra em grupo: uma proposta pedagógica	Gabriel Lourenço Carvalho	UnB	2018	Dissertação
A aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais sob a ótica da complexidade: uma pesquisa-ação com guitarristas do curso de extensão da UFRN	Luciano Luan Gomes Paiva	UFRN	2019	Dissertação

Fonte: Elaborada pelos autores

Parte dos trabalhos selecionados na revisão de literatura não têm no cerne das pesquisas por eles relatadas nenhuma relação com algum contexto de ensino específico, se ocupando majoritariamente em desenvolver metodologias e materiais didáticos para o ensino de conteúdos relacionados à guitarra (FILHO, 2002; LOPES, 2013; COSTA, 2016). Contudo, a maior parte dos trabalhos que tratam do ensino do instrumento tem como *locus* de pesquisa um ou mais contextos de ensino de guitarra. O diagrama 1, apresenta essas teses e dissertações, consultadas para a presente sessão de revisão de literatura, indicando qual (ou quais) contextos de ensino cada trabalho teve como *locus*. Descrições mais detalhadas sobre o processo de coleta de dados para esta sessão estão expostas no capítulo 3.

DIAGRAMA 1 – Trabalhos que trazem informações sobre contextos de ensino



Fonte: Elaborada pelo autor

A partir de então, pudemos constatar que os trabalhos analisados sobre ensino de guitarra se concentraram, sobretudo, na investigação dos contextos aulas em cursos de nível superior em instituições de ensino superior (IES) (BORDA, 2005; GARCIA, 2011b; DANTAS, 2015; MÓDOLO, 2015; PINHEIRO, 2017; MARIANO, 2018), com uma incidência menor em cursos de extensão e de formação inicial (VANZELA, 2016; CARVALHO, 2018; PAIVA, 2019) seguido por escolas privadas de música (EPM) (GARCIA, 2011b; ZAFANI, 2014) e aulas particulares (GARCIA 2011b; ZAFANI,

2014). Não identificamos nenhum trabalho que investigasse especificamente um curso técnico em guitarra. Entretanto, os leitores poderão perceber citações a vários desses trabalhos relacionados a espaços de ensino de guitarra que não foram o foco principal deles. Isso se deve ao fato de que, mesmo não tratando especificamente de todos os contextos de ensino, é comum vermos na fala dos entrevistados e até na dos próprios autores passagens que podem ser consideradas relevantes na descrição dos vários espaços em que o ensino de guitarra se insere na sociedade brasileira.

É comum que aqueles trabalhos que investigam o ensino de guitarra em um ou mais contextos específicos tenham como metodologia o estudo de caso, como ocorrido em Garcia (2011b), Zafani (2014), Dantas (2015), Módolo (2015) e Pinheiro (2017). Outros se baseiam em metodologias de pesquisa-ação, como Vanzela (2016) e Paiva (2019). Aqueles que se ocuparam de propor metodologias e materiais didáticos para o ensino de instrumento basearam-se em pesquisas bibliográficas ou pesquisa documental, como ocorre em Filho (2002), Borda (2005), Lopes (2013), Costa (2016), Carvalho (2018), Mariano (2018) e Oliveira (2019). É importante enfatizar, contudo, que tanto Lopes (2013) quanto Costa (2016) também trazem entrevistas como parte fundamental da coleta dos dados.

Ao longo das próximas páginas serão elencadas as informações julgadas mais pertinentes para que se compreenda o atual estado do ensino de guitarra no país⁴. A análise será dividida em quatro grandes tópicos: *a história do ensino de guitarra no Brasil*, em que buscarei expor brevemente como o ensino de guitarra foi aparecendo em cada contexto; *a estrutura*, em que nos debruçaremos sobre a estrutura física e curricular desses cursos; *o público*, em que serão discutidos quem são as pessoas que procuram aulas de guitarra em cada contexto; e *as aulas*, em que serão relatadas informações referentes a *o que se aprende e como se aprende* a tocar o instrumento. Este último tópico será sem dúvida o mais importante desta sessão, pois servirá de base para triangularmos os dados trazidos pelo caso estudado neste trabalho.

1.2 Uma breve história do ensino de guitarra no Brasil

Para se compreender a gênese dos processos de ensino de guitarra deve-se ter em mente que os primeiros modelos de guitarra nada mais eram do que violões com cordas de aço e captadores magnéticos acoplados ao corpo do instrumento. A guitarra nasceu da necessidade de amplificar o som do violão (BORDA, 2005; DANTAS, 2015), ou seja, a mudança que se pretendia inicialmente no som

⁴ Pela maioria das discussões presentes neste capítulo estarem relacionadas a forma como o ensino de guitarra se manifesta em diferentes contextos de ensino, trabalhos que não relacionam o ensino do instrumento a nenhum contexto específico, como Costa (2016), não se farão tão presentes quanto outros que se aprofundam em tal discussão. Contudo, todos os trabalhos aqui listados serão discutidos se não aqui, no capítulo 5 desta dissertação, onde retomaremos a discussão com a literatura.

do violão era de natureza quantitativa, na esfera da intensidade do som, e não na natureza qualitativa, na esfera do timbre.

O que ocorreu foi uma grande troca de “ferramentas”. Os instrumentistas, habituados com o braço e posições dos acordes e escalas que aplicavam diariamente ao violão, começaram a utilizar a guitarra da mesma forma, visto que tradicionalmente ambos os instrumentos possuem seis cordas afinadas em quartas e com semitons separados por trastes, demarcando a extensão da escala do instrumento (GARCIA, 2011b, p. 46)

Os instrumentistas eram os mesmos, só que agora *amplificados*, o que sugere que os processos de ensino e aprendizagem do instrumento ainda não se diferenciavam tanto nos primeiros momentos de vida da guitarra (GARCIA, 2011c). Contudo, a própria amplificação do som permitida pelo advento da guitarra garantiu ao instrumento um novo lugar para além do papel de fazer a base harmônica em grupos de música popular: o papel de instrumento melódico. Dessa forma, passou a ser cada vez mais esperado do guitarrista que ele fosse capaz de improvisar solos, assim como outros instrumentos em grupos de *jazz* faziam (ZAFANI, 2014).

Com o passar dos anos, a fusão da tecnologia com a guitarra foi afastando-a cada vez mais das próprias técnicas de execução do violão. Surgiram novos recursos como alavanca e distorção e a própria guitarra passou por modificações, como a criação da primeira guitarra de corpo sólido por Leo Fender, na década de 50 (GARCIA, 2011b). Pouco a pouco, as habilidades exigidas de um guitarrista de gêneros como *country*, *blues*, *rock* ou *jazz* iam se diferenciando cada vez mais entre si e estilos específicos de se tocar guitarra iam ficando cada vez mais evidentes.

Inegavelmente, a guitarra ganhava cada vez mais popularidade e adentrava nos mais diferentes gêneros musicais ao redor do mundo (GARCIA, 2011b; ZAFANI, 2014). Esta grande popularidade pode ter sido influenciada por uma série de fatores, desde sua versatilidade, como exposto brevemente nesta sessão, até mesmo o aumento da influência da indústria cultural estadunidense em todo o mundo após a Segunda Guerra Mundial (DANTAS, 2015; PINHEIRO, 2017). Mesmo assim, foi apenas na década de 60 que a guitarra fez sua estreia no assim chamado ensino formal, na *Berklee College of Music*, que se tornou a primeira IES no mundo a ofertar um curso superior de guitarra com currículo e proposta definidos (GARCIA, 2011b; ZAFANI, 2014).

Enquanto isso, no Brasil, o ensino de guitarra ainda era ocupado quase que exclusivamente por cursos livres, ofertados por professores particulares e escolas privadas de música, cujos professores muitas vezes adaptavam metodologias voltadas para o estudo de violão popular e clássico (ZAFANI, 2014; CARVALHO, 2018). Contudo, ao que tudo indica, a forma mais comum de se aprender a tocar guitarra nesse período era o “tirar as músicas ‘de ouvido’, através da tentativa de reproduzir o que se ouvia nos discos e no rádio” (ZAFANI, 2014, p. 23), ou seja, uma aprendizagem de cunho informal.

Por volta da década de 70, na procura por uma maior especialização no instrumento, “muitos guitarristas foram para os Estados Unidos para se aprimorarem, como é o caso do guitarrista

brasileiro Nelson Faria. Alguns destes músicos, ao retornarem ao Brasil, se dedicaram ao ensino e tornaram-se referência ao difundir o mesmo processo de aprendizado pelo qual passaram” (ZAFANI, 2014, p. 25-26), situação também apontada em Lopes (2013). Dessa forma, o modo de se ensinar guitarra como praticado nos Estados Unidos foi adentrando em território brasileiro. Na década de 80, o público guitarrista brasileiro passou a ter acesso também a uma maior quantidade de vídeoaulas, livros didáticos e revistas especializadas no instrumento também oriunda dos EUA, o que sugere que a influência estadunidense na forma de se aprender guitarra no Brasil se intensificou ainda mais (ZAFANI, 2014). Foi também na década de 80 que o ensino de guitarra fez sua estreia em IES brasileiras, nas Faculdades Integradas Estácio de Sá (FIESA), no Rio de Janeiro (BORDA, 2005)

Portanto, o ensino de guitarra no Brasil passou por aquilo que Garcia (2011b) considera ser três momentos de organização: um primeiro de caráter informal, marcado pelo que o autor chama de autoaprendizagem, se utilizando sobretudo da aprendizagem *de ouvido* de repertório de interesse do aspirante a guitarrista e também da troca de informação entre pares; um segundo momento de caráter não-formal, em que apareceram os primeiros professores particulares de instrumento e também escolas de música que ofereciam cursos livres de guitarra; e um terceiro de caráter formal, marcado pela inserção da guitarra em cursos de nível superior, técnico e profissionalizantes, em concordância com as diretrizes de ensino estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC). É importante atentarmos para o fato de que nenhum desses momentos suplanta o anterior. Na verdade, o surgimento de cada um desses modos de se aprender a tocar guitarra envereda por um caminho próprio e continua a passar por transformações ao longo do tempo, por vezes estabelecendo relações entre si, uma vez que não é raro que um mesmo guitarrista tenha experiências de aprendizagem, simultâneas ou não, em duas ou três dessas formas.

Como o foco deste trabalho recai sobre o ensino de guitarra e não exatamente sobre a aprendizagem, mesmo que este autor não defenda uma separação tão rígida entre esses dois lados do processo educativo, não nos ocuparemos aqui de discutir acerca de processos de autoaprendizagem, uma vez que esta abre mão da figura do professor no processo formativo do aluno.

Dentro do âmbito da educação não formal, Garcia (2011b) e Zafani (2014) trazem informações sobre o contexto das aulas particulares, mas traçar a história acerca do ensino de guitarra nesse contexto talvez seja uma missão tão árdua quanto óbvia. Isto porque este contexto de ensino segue o modelo de curso livre e consiste na contratação dos serviços de um professor de instrumento por um aluno sem a mediação de terceiros, como no caso das escolas privadas de música. Como é um processo não institucionalizado, afirmar com precisão quando ocorreu a primeira aula particular de guitarra é uma tarefa muito difícil, se não impossível.

Entretanto, é seguro afirmar que o ensino particular de instrumento é uma das modalidades mais antigas de ensino de música de caráter intencional e também a modalidade mais antiga de ensino de guitarra, pois antes mesmo do instrumento se consolidar e adentrar nas escolas de música e IES, ainda se fazia necessário que indivíduos que não conseguiram aprender a tocar guitarra por meio de processos

de aprendizagem informais ou que simplesmente queriam se aprimorar no instrumento fossem ensinados a tocar guitarra por um músico mais experiente. Neste sentido, Carvalho (2018) aponta que foi na década de 70 que a procura por professores particulares de guitarra aumentou. Como Garcia (2011b, p. 48) aponta, os guitarristas que conquistavam “um certo *status* social de destaque começaram a ser requisitados pelos mais novos para ensinar suas técnicas e repartir suas experiências”. Dessa forma, vários músicos eram e ainda são introduzidos a docência pela procura de aspirantes a guitarristas, sob a lógica do *quem sabe fazer sabe ensinar*.

As aulas particulares de guitarra costumam acontecer na casa do professor, na casa do aluno ou em uma sala comercial mantida pelo professor (GARCIA, 2010; 2011b; DANTAS, 2015; PINHEIRO, 2017). De acordo com Garcia (2011b, p. 48), este é “o formato de educação relacionado à guitarra mais recorrente até o presente”. Como o autor não apresenta dados que comprovem tal afirmação, não podemos atestar sua veracidade. Contudo, o convívio com outros professores, tanto de guitarra quanto de outros instrumentos musicais, me leva a ter esta mesma percepção que Garcia (2011b)⁵.

Outro contexto em que ocorrem práticas de ensino não formal relacionadas a guitarra são as escolas privadas de música, que costumam oferecer cursos livres. Contudo, por mais que as EPM pareçam um contexto relativamente novo, tem-se relatos da existência de contextos de ensino análogos ainda em 1356, na Europa, em que existia “uma sociedade de três mestres que recebem as *collectae* dos alunos, mas entregam a execução do ensino a um mestre por eles assalariado” (MANACORDA, 1995, p. 174), dessa forma, o aluno paga ao dono da escola, que fica com uma parte do dinheiro e repassa outra parte para o professor terceirizado. É essa relação que Mourão (2015, p. 101) relata como os passos iniciais na criação do GTR, uma das principais EPM do centro-oeste a oferecer cursos livres de música: “apesar dos negócios na sala nova estarem indo bem, ela permanecia muito tempo ociosa. Com isso teve a ideia de colocar seus alunos mais adiantados para ali lecionar, em horários em que ele não a estivesse utilizando”.

Isto contraria a explicação dada por Garcia (2011b) para o crescimento e popularização das EPMs. Segundo o autor, alguns empresários, percebendo o aumento da procura por aulas de instrumento nas décadas de 80 e 90, decidiram abrir escolas de música e contratar professores e músicos populares da região para ministrar as aulas, como foi o caso da *Studio Escola*, criada em 2009 por proprietários de uma loja de música, e onde Garcia (2011b) desenvolveu um estudo de caso. Dessa forma, dá-se a

⁵ De acordo com outro trabalho deste mesmo autor (GARCIA, 2011b, p. 54), é trazida a informação de que “após as entrevistas com esses professores e a análise de biografias encontradas em revistas e livros especializados, foi verificado que a grande maioria desses músicos, em especial aqueles atuantes no Brasil, se declaram autodidatas, e que somente depois de certo tempo atuando, profissionalmente ou não, como professores ou instrumentistas é que buscam a ajuda de professores particulares”. É importante, portanto, distinguirmos que, apesar das aulas particulares aparentarem ser o contexto de *ensino* mais presente na formação do guitarrista brasileiro, isso não quer dizer que este seja o contexto de *aprendizagem* mais recorrente.

entender que as EPMS foram criadas por indivíduos de fora da área da educação musical, mas, ao analisarmos a literatura, parece que o oposto é mais recorrente: são professores de música que optam por abrir suas próprias escolas, seja porque sempre tiveram esse sonho ou porque viram nisso uma possibilidade de melhorar sua situação financeira, e dessa forma, se tornaram também empresários. Esse é caso do surgimento de várias das escolas analisadas em Requião (2002), Silva (2011), Silva (2016), Caneca (2018) e Silva (2018).

Assim como existem escolas privadas de música, também existem escolas públicas de música. Embora em menor quantidade que as EPMS, as escolas públicas também oferecem cursos de guitarra, normalmente divididos em dois níveis: formação inicial (antigo nível básico) e técnico. Não conseguimos encontrar nos dados coletados para esta sessão do trabalho algum indício de qual teria sido a primeira escola pública de música a incorporar o ensino de guitarra em seu currículo. Carvalho (2018) relata que o curso de guitarra de nível básico no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) foi implantado em 1998, e o curso técnico do instrumento em 1999. Contudo, de acordo com o autor, na década de 80, o guitarrista Nelson Faria já costumava oferecer *masterclasses* intercaladas com atendimentos individuais nesta escola. Foi também em 1999 que foi fundado o curso técnico de guitarra na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) (GOMES, 2015)

Esta diferenciação entre curso técnico e básico é uma distinção importante que deve ser levada em conta ao analisar uma instituição de ensino de música. De acordo com o decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), um curso de educação profissional de nível básico é uma “modalidade de educação formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho [...], não estando sujeita à regulamentação curricular”. Nestes cursos devem se aceitar alunos com qualquer nível de escolaridade e ainda ser conferido um certificado de qualificação profissional ao término do curso. Em 2004, o referido decreto foi revogado pelo decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que alterou a terminologia de curso “básico” para curso de “formação inicial” e estabelece carga horária mínima de 160 horas para esses cursos. Já o curso de nível técnico se configura como um curso “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” e “com carga horária mínima, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional” (BRASIL, 1997). Ao concluir o curso, é concedido ao aluno um diploma de técnico de nível médio.

De acordo com Carvalho (2018, p. 27), o curso de formação inicial em 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”. Esta era a mesma função do curso básico de guitarra da UFRN, que após sua extinção, em 2011, deixou uma lacuna na preparação dos candidatos a ingresso no curso técnico de guitarra desta universidade (PAIVA, 2019). Interessante notar que o

oferecimento de cursos técnicos não é de competência exclusiva de escolas de música, uma vez que faculdades como a UFRN oferecem cursos deste nível e também Institutos Federais, como é o caso do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), com seu curso técnico em guitarra (GARCIA, 2011a; 2011c; PINHEIRO, 2017). No caso do IFPB, é ofertada também a modalidade de *curso integrado*, em que o aluno cursa o ensino médio com uma duração de 4 anos, dividindo as disciplinas da escola regular com as relacionadas à música (GARCIA, 2011c). Vale ressaltar também que tanto escolas públicas quanto escolas privadas podem oferecer cursos técnicos. Este último é o caso, por exemplo, do Conservatório Souza Lima, localizado em São Paulo, que oferece cursos técnicos em uma série de instrumentos, incluindo guitarra (DANTAS, 2015).

Como já mencionado, o ingresso da guitarra em IES brasileiras aconteceu apenas na década de 80. De acordo com Borda (2005), as Faculdades Integradas Estácio de Sá (FIESA), no Rio de Janeiro, foi uma das primeiras instituições de ensino superior a oferecer o bacharelado com habilitação em guitarra elétrica. Criado em 1985 e encerrado em 1998, sua extinção levou o ensino de nível superior com foco em guitarra a ficar limitado a graduação em guitarra elétrica na Faculdade Santa Marcelina (FASM) e o bacharelado em música popular com opção de instrumento guitarra elétrica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ambas localizadas no estado de São Paulo (MÓDOLO, 2015).

Aos poucos, outras instituições de ensino superior foram adicionando disciplinas de guitarra elétrica aos seus currículos. Em 2009, o instrumento adentrou na UFPB por meio da criação do Curso Sequencial de Música Popular e Regentes de Bandas e Fanfarras⁶, o que também beneficiou alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música daquela universidade, que puderam optar por ter aulas de guitarra na disciplina Instrumento Complementar, pois até então somente tinham o violão como instrumento mais próximo da guitarra sendo ofertado pela UFPB (GARCIA, 2011b; DANTAS, 2015). Em 2012 viria a ser fundado o curso de Licenciatura em Música com habilitação em Guitarra Elétrica nesta universidade (MÓDOLO, 2015).

MódoLO (2015) afirma que até 2014 tinham sido registradas 18 universidades que ofereciam a disciplina guitarra elétrica no Brasil. De acordo com Pinheiro (2017), à época de sua dissertação existiam na região Nordeste seis cursos de música de nível superior que traziam o ensino de guitarra elétrica em seus currículos. Mariano (2018) aponta a existência de 15 cursos de formação superior em música com habilitação ou ênfase na guitarra elétrica no Brasil.

Outra faceta do ensino de guitarra em IES são os cursos de extensão, investigados em Dantas (2015), Pinheiro (2017) e Paiva (2019). Estes cursos se encontram atrelados às IES e surgem como projetos idealizados e materializados por integrantes do corpo docente e do corpo discente desses

⁶ Curso sequencial é uma modalidade de “curso superior, normalmente de período mais curto, com carga horária reduzida e provas de ingresso específicas simplificadas. Apesar de ser um curso superior, não é reconhecido como graduação, por isso, não é porta de acesso a cursos de pós-graduação em modalidades de mestrado e doutorado” (MARIANO, 2018, p. 34)

espaços. O surgimento do Curso de Iniciação à Guitarra Elétrica (CIGE), na UFRN, em 2017, por exemplo, exemplifica bem como um curso de extensão pode surgir:

Com a perspectiva de possibilitar uma formação básica e ao mesmo tempo sólida aos estudantes interessados em estudar guitarra, convidei um professor de guitarra da UFRN para coordenar o projeto, haja vista a universidade só permitir a abertura de um projeto de extensão com a “assinatura” de um professor da instituição (PAIVA, 2019, p. 61)

Já o Laboratório de Estudos da Guitarra (LEG), na Universidade Federal do Cariri (UFCA), “que iniciou suas atividades em novembro de 2009 tendo o prof. Ivânio Lopes de Azevedo Júnior como idealizador e coordenador”, surgiu com intuito de atender a “uma demanda significativa de pessoas que gostariam de estudar o instrumento, inclusive muitas destas pessoas já tinham uma participação ativa no contexto musical da região” (PINHEIRO, 2017, p. 16).

Por mais que exista uma certa burocracia para se ofertar um curso do tipo, este ainda se trata de um curso livre, de caráter não formal, uma vez que o curso não é obrigado a seguir nenhuma padronização curricular ou carga horária mínima definida pelo MEC. Contudo, talvez por uma certa proximidade tanto física quanto pedagógica com os cursos formais ofertados pelas IES, pode ser esperado que esses cursos incorporem algumas características desses contextos de ensino, que serão discutidas na subseção seguinte. Neste sentido, dentre os cursos de extensão investigados na literatura contemplada nesta revisão, o curso de extensão em música da UFPB é o que aparenta ter mais incorporado essas características. Apesar deste curso de guitarra ter sido implantado apenas em 2013, o curso de extensão em música da UFPB existe desde a fundação do departamento de música na universidade, em 1978, e responde à “Coordenação Geral das Extensões, que funciona como um guarda-chuva abarcando os demais projetos de extensão” (DANTAS, 2015, p. 115).

Cabe ainda ressaltar que os cursos de extensão relatados na literatura analisada têm como foco introduzir os estudantes ao aprendizado de guitarra e costumam funcionar de modo semelhante a um curso de formação inicial. Contudo, sua importância dentro da comunidade acadêmica também se justifica por servirem como espaço para estágio de estudantes dos cursos superiores e para que estudantes de programas de pós-graduação da universidade realizem suas pesquisas (DANTAS, 2015; PINHEIRO, 2017; PAIVA, 2019).

Portanto, pode-se constatar que a guitarra, sobretudo nos últimos 40 anos, adentrou nos mais diferentes espaços de ensino de música presentes no Brasil. Neste processo, o ensino do instrumento incorporou características já existentes nos ambientes de ensino que passou a ocupar, características essas que se mesclaram com outras quase que inerentes a própria prática musical do guitarrista. Na subseção seguinte destacaremos as principais características dos contextos de ensino em que a guitarra se faz presente, de acordo com a literatura levantada para este trabalho.

1.3 Estrutura, público e aulas

Quando aqui trata-se da estrutura dos cursos de guitarra nos diferentes contextos, leva-se em consideração tanto à estrutura física desses espaços quanto alguns aspectos relacionados à estrutura curricular e pedagógica. Parto do princípio de que esses três âmbitos estruturais se relacionam e se influenciam de certa forma, por isso, ao longo desta subseção, trarei informações que considero ser diferentes componentes da realidade do ensino de guitarra de forma entrelaçada, da maneira que julgo mais pertinente para a compreensão das semelhanças e diferenças entre cada contexto. Por este mesmo motivo, nessa sessão também traremos algumas informações sobre o público que costuma frequentar esses diferentes espaços de ensino, bem como ocorrem as aulas nesses contextos.

A primeira coisa que devemos ter em mente é que cada um dos contextos de ensino irá englobar a guitarra de formas diferentes e, por vezes, exigindo ou ofertando outras disciplinas além daquelas ligadas diretamente ao ensino do instrumento. Em um primeiro momento, essas diferenças se dão não pelo fato de um determinado estabelecimento de ensino ser público ou privado, mas sim do nível de escolaridade em que este se insere. Neste sentido, o contexto das aulas particulares costuma ter em seu currículo apenas a aula de instrumento, enquanto que no ensino de guitarra em cursos de nível superior a guitarra costuma ocupar apenas 10-20% da carga horária total do curso, o que gera críticas por parte dos alunos das IES que gostariam de um maior foco no ensino do instrumento (BORDA, 2005; DANTAS, 2015; MÓDOLO, 2015). Como Mateiro (2007) observa, muitos estudantes chegam ao curso superior em música na expectativa de desenvolver suas habilidades de execução instrumental, e a pouca quantidade de disciplinas voltadas especificamente ao tocar o instrumento, por vezes, pode vir a desmotivar o aluno. Claro que nada impede que o professor particular ofereça aulas de outras disciplinas aos seus alunos, mas, via de regra, o ensino de assuntos como teoria musical, harmonia e improvisação já costumam estar inseridos dentro do tempo da aula de guitarra (GARCIA, 2011b). De acordo com Garcia (2011c), esse foco no desenvolvimento das habilidades de instrumentista é algo característico dos cursos específicos de música, e que reproduz a própria forma como muitos dos professores que trabalham nesse contexto foram ensinados. Outra característica recorrente desse contexto de ensino é a oferta de aulas individuais, uma vez que “as aulas coletivas só ocorrem quando existe o desejo dos estudantes, normalmente envolvendo alunos de uma mesma família [...] ou amigos, [que], de todo modo, costumam ser sujeitos que construíram laços comuns antes do início das aulas de guitarra” (GARCIA, 2011b, p. 71).

Os cursos livres em EPM e os cursos de extensão, por vezes, oferecem aos seus alunos outras disciplinas para além da guitarra. No caso dos cursos de extensão relatados pela literatura, o único curso a oferecer disciplinas além da de instrumento é o curso de extensão da UFPB, com aulas de teoria e percepção musical, de caráter obrigatório. As aulas de guitarra no curso de extensão da UFPB são ofertadas “de forma coletiva [até quatro estudantes] em sua grande maioria, porém há casos em que o

nível do estudante o impede de se integrar com outros sujeitos” (DANTAS, 2015, p. 117), sendo atendidos de forma individual. O LEG, na UFCA, e o CIGE, na UFRN, são menos flexíveis nesse sentido do que o curso da UFPB, ofertando apenas aulas em grupo. Já no caso das EPMs, foi relatado em Garcia (2011b, p. 85-86, grifo nosso) que “independentemente da escolha e pelo tipo de instrumento, os alunos *terão* [grifo nosso] que participar de aulas de teoria, leitura, percepção, grupos de ensaio, entre outros encontros”, o que sugere que essas disciplinas sejam de caráter obrigatório. Fora isso, outro dado que chama atenção é que tanto a Studio Escola, investigada em Garcia (2011b), quanto a Música e Desenvolvimento, EPM em que dois dos professores entrevistados em Zafani (2014) trabalham, oferecem aulas em grupo (dois a quatro alunos na primeira e até cinco alunos na segunda). Contudo, a Música e Desenvolvimento também oferece a opção de aulas individuais para aqueles alunos que não se adaptam às aulas em grupo (ZAFANI, 2014). Um caso que chama atenção também é o relatado por um dos alunos em Paiva (2019, p. 73), que fazia aulas de guitarra em uma EPM que ofertava aulas coletivas, mas com atendimento individual, de tal sorte que “cada pessoa ficava lá num canto em uma parte na escola, o professor ia indo e fazendo os direcionamentos, aí o pessoal fazia e ele depois voltava e via como é que estava”. Contudo, com base em trabalhos como Scarambone (2009), Loiola (2015), Bichels (2017) e Caneca (2018), o ensino em EPMs parece estar mais comumente baseado em aulas individuais e as disciplinas oferecidas para além da disciplina de instrumento não são impostas aos alunos, ficando a critério destes participar ou não dessas aulas. Neste sentido, Garcia (2010, p. 1490) indica que tanto EPMs quanto aulas particulares sejam sinônimos de aula de instrumento musical, de tal sorte que “tanto as pessoas que atuam profissionalmente, quanto aquelas que buscam essa atividade, objetivam a ‘instrumentação musical’ como única forma de conhecimento musical existente, seja por falta de conhecimento ou pela ideia que a sociedade possui em relação ao que seja viver e fazer música”.

Tantos os cursos de extensão quanto os cursos livres ofertados por EPMs costumam ter durações variadas. O CIGE tem duração prevista de dois semestres, mas o professor abriu uma exceção para a primeira turma e ofereceu um terceiro semestre após pedidos de seus alunos, o que retrata a flexibilidade deste contexto de ensino, por mais que esteja inserido dentro de uma instituição tradicionalmente de ensino formal (PAIVA, 2019). Já o LEG, é programado para durar 10 semestres (PINHEIRO, 2017), enquanto o curso de extensão da UFPB tem duração prevista de 8 semestres (DANTAS, 2015). O curso livre de guitarra da Studio Escola tem duração prevista de 6 semestres (GARCIA, 2011b).

No que diz respeito aos cursos de formação inicial e técnicos ofertados por escolas públicas de música, em todos os casos relatados na literatura analisada foi possível identificar a oferta destas mesmas disciplinas ofertadas pelo curso de extensão da UFPB e pela Studio Escola, de caráter obrigatório, a serem cursadas para além da específica de guitarra (VANZELA, 2016; CARVALHO, 2018; PAIVA, 2019). Na EMUFRN, as aulas costumam acontecer em grupos de 3 alunos, mas caso algum aluno tenha dificuldade de acompanhar o desenvolvimento da turma, o curso pode ser feito de

forma individual (GOMES, 2015). No CEMLM, as aulas acontecem em grupos de 2 e 3 alunos (VANZELA, 2016). No CEP/EMB, as aulas de guitarra também acontecem em turmas do mesmo tamanho, porém isso não ocorre em função de algum princípio metodológico, mas sim em decorrência das salas de aulas não comportarem maior quantidade de estudantes. Nesta escola, tanto o curso de formação inicial quanto o técnico têm duração média de 3 anos (CARVALHO, 2018), mesma duração do extinto curso básico da UFRN (PAIVA, 2019).

Os cursos de nível superior, que ocorrem nas IES, estão subordinados às regulamentações do MEC, que estipula uma série de normas para que uma instituição possa oferecer um curso do nível. Contudo, “não há uma definição oficial (nos termos de diretrizes federais) a respeito da carga horária de ensino de instrumento para cursos de bacharelado e licenciatura em instrumento, sendo assim, cada universidade decide o melhor formato de desenvolvimento das aulas, o que gera particularidades entre as instituições” (MÓDOLO, 2015, p. 162). O ensino do conteúdo trabalhado em todo o curso é dividido em várias disciplinas, que abordam assuntos específicos, como história da música, teoria musical, percepção, harmonia, instrumento, pedagogia, etc. (BORDA, 2005; DANTAS, 2015).

Os cursos de guitarra em IES costumam ter as disciplinas divididas entre obrigatórias, as quais são pré-requisito para a obtenção da graduação; optativas, não obrigatórias, devendo o discente cursar uma quantidade mínima de disciplinas de uma lista estabelecida pela instituição; e livres, que se diferenciam das optativas pelo aluno não precisar limitar suas escolhas a uma lista estabelecida pela instituição (BORDA, 2005).

Estes cursos superiores de guitarra analisados pelos autores têm duração média de 8 semestres, e não é raro que a disciplina de instrumento seja dividida também em 8 semestres ou na quantidade relativa à duração média do curso (DANTAS, 2015; MÓDOLO, 2015). Na busca de cada IES por contemplar a procura de seus alunos por aulas de instrumento, alguns casos chamam atenção: na UNICAMP, Módolo (2015, p. 72-73) relata serem ofertadas “uma aula coletiva semanal (duas horas/aula) com todos os alunos de guitarra dos cursos de graduação, ou seja, sem diferenciação quanto ao estágio em que o aluno encontra-se no curso e uma aula (uma hora/aula) a cada 15 dias para cada aluno individualmente”; na UFPB, tal situação se inverte: foi relatado a oferta de aulas individuais, duplas ou em trio semanalmente e uma aula em grupo quinzenal destinada a todos os alunos matriculados na disciplina de guitarra na UFPB com o intuito de trabalhar assuntos teóricos (GARCIA, 2011b; DANTAS, 2015); Nas aulas da UNIVALI, o professor aloca grupos de aproximadamente 5 alunos em 3 horas de aula, nas quais o professor atende individualmente cada aluno pelo tempo proporcional (o que equivaleria a 36 minutos) enquanto os demais desenvolvem atividades em conjunto (MÓDOLO, 2015).

O que podemos inferir com base nestas informações, portanto, é que quanto mais os cursos se aproximam dos contextos formais de ensino, seja em termos de nível de escolaridade, como os cursos de formação inicial, técnico e superiores ou em termos de localização geográfica, como é o caso dos

cursos de extensão, maior a probabilidade de incorporarem características do ensino formal, como estruturação em semestres, currículo pré-definido e repertório trabalhado. Até mesmo o CIGE (PAIVA, 2019) e o LEG (PINHEIRO, 2017), que são cursos que não oferecem disciplinas além da específica de instrumento, possuem um tempo de duração definido, ao contrário dos cursos comumente presentes em aulas particulares e EPMs, cuja existência ou não de duração fica a critério, principalmente, do aluno (GARCIA, 2010). Isto pode estar em consonância com a própria representação por parte da população do que é *aprender música*:

É comum que as aulas e/ou cursos livres de música sejam entendidos, mais fortemente, como aulas de instrumentos musicais. Tanto as pessoas que atuam profissionalmente, quanto aquelas que buscam essa atividade, objetivam a “instrumentação musical” como única forma de conhecimento musical existente, seja por falta de conhecimento ou pela ideia que a sociedade possui em relação ao que seja viver e fazer música (GARCIA, 2010, p. 1491)

Entretanto, se um espaço de ensino, seja ele formal ou não formal, se propõe a ofertar tantas disciplinas além da de instrumento, é de se esperar que cada contexto de ensino disponha de prédios e instalações suficientes para atender todos os seus alunos. Contudo, para pensarmos em estrutura física, temos que compreender que existem pelo menos dois níveis para essa análise: um referente a estrutura do estabelecimento de ensino como um todo e outro referente especificamente a sala de aula, onde as aulas de guitarra de fato acontecem. Se considerarmos a estrutura como um todo, podemos perceber que as IES e as escolas públicas costumam ser mais *completas*, dispendo de palcos para apresentação, salas de ensaio e salas de aulas coletivas (DANTAS, 2015; PINHEIRO, 2017; CARVALHO, 2018), enquanto que as EPMs costumam contar com não mais que salas de aula coletiva e individuais, enquanto que as aulas particulares não raramente acontecem em cômodos da casa do próprio professor, o que acarreta por vezes em interrupções indesejadas na aula, como Garcia (2011b) relata.

Contudo, segundo os relatos trazidos na literatura, ao entrar nas salas de aulas, a situação parece se inverter. Os únicos equipamentos que se encontram disponíveis em todos os contextos descritos são estantes de partitura, cadeiras e amplificadores. As IES públicas investigadas por Módolo (2015), a saber, IFPE, UFPB e UNICAMP, e também a UNIVALI, uma IES privada, à época do trabalho, não ofereciam guitarras e amplificadores em quantidade suficiente para alunos e professores, obrigando pelo menos algum dos dois a levarem o próprio instrumento. Tal situação também parece se estender para outras disciplinas, como relatado em Dantas (2015, p. 142), sobre a UFPB:

Boa parte das disciplinas são voltadas para a ação prática da música popular, e que essa, na maioria dos casos, apresenta a necessidade de sonorização para suas atividades. Assim, disciplinas como Prática de conjuntos, Técnicas de ensaio, Produção musical e Técnicas de gravação e Sonorização acabam sendo ministradas de maneira teórica apenas; quando necessário, os professores e estudantes trazem de

casa seus próprios equipamentos para que se tenha um pouco de prática nessas atividades.

Ainda no que se refere a UFPB, a IES não possuía (pelo menos até 2015) nenhuma guitarra e os alunos eram orientados a levar até mesmo cabos para ligar os instrumentos (GARCIA, 2011b; DANTAS, 2015). Esta é uma situação que acompanha o ensino de guitarra desde a abertura do primeiro curso superior do instrumento no Brasil, na FIESA, como aponta Nelson Faria, professor da instituição no final da década de 80, em entrevista a Chernicharo (2009). A UFCA é a instituição que possui mais guitarras disponíveis (4), número que atende ao tamanho das turmas do LEG⁷, que costumam variar entre 2 e 4 alunos (PINHEIRO, 2017). Neste sentido, as EPMs e as aulas particulares se destacam em relação as IES e escolas públicas de música, ofertando um maior número de materiais para utilização de seus alunos durante as aulas, incluindo o próprio instrumento (GARCIA, 2011b).

Uma crítica que também se faz presente em alguns dos trabalhos é que apesar de algumas aulas do instrumento serem ministradas em grupo, não é raro que os professores de guitarra não dominem metodologias relacionadas a esse formato de ensino (GARCIA, 2011b; CARVALHO, 2018), sendo por vezes motivos de discussão entre os professores, mesmo que não embasadas, sobre este ser de fato um formato adequado ou não para se aprender a tocar o instrumento (CARVALHO, 2018). Um dos desafios pedagógicos para este formato, de acordo com Carvalho (2018), é a diferença de níveis de domínio do instrumento em uma mesma turma. Para contornar isso, o autor sugere que as peças a serem trabalhadas nas aulas tenham diferentes vozes, adequadas ao nível de cada um dos alunos presentes.

O nível de domínio do instrumento e conhecimento dos alunos que procuram aulas de guitarra é algo que costuma variar a depender do contexto analisado, assim como a idade e interesse ao procurar um determinado tipo de aula de guitarra. O público atendido em cursos superiores são em sua maioria adultos, visto que para ingressar em um curso superior é necessário ter ensino médio completo, o que costuma acontecer entre os 17 e 18 anos de idade. Na UFPB, por exemplo, a maioria dos alunos costumam ter entre 20 e 30 anos, contudo há registros de alunos de até 39 anos de idade (DANTAS, 2015).

Outro ponto fundamental para compreensão do público que frequenta estes ambientes é a exigência de prova de habilidades específicas para ingresso em algumas IES (BORDA, 2005; GARCIA, 2011b; MÓDOLO, 2015), onde são avaliadas as habilidades musicais e instrumentais dos candidatos, garantindo que o aluno não seja um iniciante *do zero*, mesmo que ainda apresente algumas dificuldades teóricas e técnicas que podem vir a dificultar seu aprendizado ao longo das aulas (GARCIA, 2011b). Tal seleção permite que professor e instituição elaborem a ementa das disciplinas visando atender um público que já possui uma certa intimidade com a prática musical e instrumental. Esta é uma semelhança

⁷ Não foi encontrado em Pinheiro (2017) informações da quantidade de alunos na disciplina de guitarra do curso superior em música ofertado pela UFCA.

comumente imposta também àqueles que desejam ingressar em um curso técnico de guitarra (GOMES, 2015; CARVALHO, 2018).

De acordo com Dantas (2015, p. 119-125) parte do público destas instituições já atua como músico profissionalmente e procurou um curso superior e/ou um curso técnico para se aprofundar nos estudos em decorrência de fatores como corpo docente, respaldo da instituição e proposta do curso. Mariano (2018) também ressalta que muitos dos alunos veem nesses cursos uma forma de ampliar sua inserção no mercado de trabalho. Curiosamente, isso não impede que alguns alunos aparentem não ter muito interesse ou não acompanhem assiduamente todo o conteúdo trabalhado em sala, levando um professor da UFPB a afirmar que acredita que muitos alunos comparecem as aulas apenas por obrigação, já que desejam obter o diploma (GARCIA, 2011b).

Como já discutido previamente, os cursos de extensão em IES e os de nível de formação inicial em escolas públicas de música costumam ter como um dos objetivos preparar os alunos para entrar em um curso de nível técnico na mesma instituição (CARVALHO, 2018; PAIVA, 2019). Justamente por oferecer uma iniciação ao instrumento, como o próprio nome sugere, esses cursos costumam oferecer outras formas de ingresso para além das provas específicas de caráter classificatório ou eliminatório e também costumam ser abertos tanto para maiores quanto para menores de 18 anos, independente do nível de escolaridade. O curso de extensão da UFPB tem como forma de ingresso uma entrevista e, caso o candidato tenha alguma experiência com o estudo de música, é feita uma prova específica para ver em qual turma ele melhor se encaixa (DANTAS, 2015). No caso da UFCA, nem o CIGE nem o curso de licenciatura em música exigem prova específica para ingresso (PINHEIRO, 2017). O CEP/EMB oferece a possibilidade de entrar por sorteio de vagas e também por uma prova específica, caso o aluno tenha alguma experiência com o instrumento e/ou estudo de música (CARVALHO, 2018). Já para ingresso curso técnico integrado em música do IFPB, não é exigido nenhum tipo de prova de habilidade específica (GARCIA, 2011a)

O contexto de cursos livres dentro das aulas particulares e das EPMs não costumam exigir provas específicas para o ingresso, mas elas têm uma outra exigência que pode igualmente barrar um grupo considerável de potenciais alunos: a cobrança de mensalidades. O pagamento costuma ser a única exigência para que um indivíduo seja aceito como aluno nesses espaços. Fora isso, não existe, de forma geral, uma restrição de idade ou de nível de escolaridade para frequentar seus cursos de guitarra.

No que diz respeito ao contexto das aulas particulares, o caso analisado em Garcia (2011b, p. 71) aponta que “não existe a definição de um curso com início e término, programado dentro de um cronograma temporal de semestres, ou anos”. Claro, que nada impede que um professor elabore um curso com duração definida e tão rígido quanto o ofertado por uma IES, por exemplo, mas, aparentemente, isto se configuraria mais como uma exceção do que como uma regra, de tal sorte que não foi encontrado na literatura nenhuma menção a oferta de disciplinas além da guitarra nem menção sobre cursos estruturados com uma duração específica nesse contexto de aulas particulares.

Apesar da escola em Garcia (2011b) ter seu curso estruturado em semestres e currículo definido, isso também não aparenta ser uma prática comum nessas instituições, como Garcia (2010) aponta. Tanto que a própria gestão da escola analisada pelo autor autoriza seus professores a alterar o programa, como relata o professor entrevistado: “existe um programa mas a própria escola dá liberdade pra gente [professores], digamos, ‘desobedecer’ esse programa de acordo com o perfil do aluno” (GARCIA, 2011b, p. 58). Isso se alinha àquilo que Vanzela (2016), em diálogo com Ferreira (2010), aponta como sendo uma característica dos cursos livres nas EPM: a adaptação das práticas pedagógicas para acelerar o processo educacional afim de que os alunos tenham seus interesses contemplados o mais rápido possível. Módolo e Soares (2009) trazem um relato de um professor que afirmar perceber as necessidades de aprendizagem do seu aluno para adaptar o curso à aprendizagem de conteúdos que tal aluno tem mais necessidade de desenvolver. Portanto, como o aluno está desembolsando uma determinada quantia mensalmente para ter aulas e atingir seus objetivos no aprendizado do instrumento, é apenas lógico que o quanto antes ele atinja esses objetivos, maior seja a sensação de que seu investimento está valendo a pena, o que consequentemente pode aumentar sua satisfação com a EPM e sua fidelização a ela.

É importante salientar que a adaptação aos interesses do público não é algo recente, mas que já aparenta ser prática comum há pelo menos 25 anos, uma vez que Silva (1996, p. 51) já caracterizava as EPMs como, “escolas que apresentam um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, vinculados aos instrumentos dos quais dispõem, e também, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender música”.

De forma geral, a mesma lógica de atender aos interesses do cliente presente nas EPMs acontece também nas aulas particulares (GARCIA, 2011b), com a diferença de que o professor, justamente por ser autônomo, é capaz de estabelecer o próprio limite de até que ponto pode se adequar aos interesses e exigências de seus alunos, enquanto na escola, a última palavra tende a ser sempre do gestor.

Uma outra passagem em meio a literatura analisada que merece nossa atenção no que diz respeito às EPMs (mas que também pode se estender ao contexto de aulas particulares) se dá em Zafani (2014, p. 110-111):

Campos explicita que um dos objetivos do idealizador da escola Música e Desenvolvimento era colocar, para dar aulas, professores que possuíssem certo *status* artístico dentro do grupo de músicos que tocam guitarra. Estes seriam então, segundo a proposta inicial da escola, os professores pelos quais os alunos possuem o desejo de “chegar perto” (por serem “famosos”). Esse deveria ser o grande atrativo da escola. Contudo, afirma acreditar que hoje está mais difícil desse “diferencial” da escola acontecer [...] hoje em dia o aluno não vai procurar aulas com um professor específico. O aluno de hoje quer ter aulas de guitarra e só.

Esta passagem colabora para o que Garcia (2010, 2011b) considera ser a consolidação do ensino de guitarra no contexto das aulas particulares e das EPMS, a saber, a procura de iniciantes por ter aulas com professores que possuem uma certa fama em decorrência de suas habilidades de performance. Um outro ponto importante desta citação é que ela traz a visão de um coordenador pedagógico de uma EPM, que viu os interesses e motivações do público que procura a escola supostamente mudarem, já que a ideia de ter um professor *famoso* não atrai mais tantos alunos como atraía antes.

Quando pensamos em quais conteúdos costumam ser trabalhados em cada um dos contextos de ensino é importante termos em mente, novamente, que o fato de uma instituição ser pública ou privada e ser um espaço de ensino formal ou não formal pode vir a influenciar neste sentido. Isto porque uma instituição, ao oferecer um curso de ensino formal, obedece a uma carga horária mínima e responde a uma tradição de ensino de determinados conteúdos, como acontece em IES e escolas públicas de música, o que pode colaborar para que ela estruture seu curso de uma forma menos flexível aos interesses e gostos de seus alunos. De forma semelhante, quando uma instituição de ensino é de administração pública, tanto o curso quanto o professor se livram, ao menos parcialmente, dessa lógica de prestação de contas ao aluno, que por vezes pode existir em instituições privadas. Isto ajuda a compreender, por exemplo, porque cursos livres em EPMS são famosos por atender aos interesses mais imediatos de aprendizagem de seus alunos, enquanto cursos livres em IES (cursos de extensão) não guardam essa mesma reputação.

Portanto, nos cursos livres em EPMS e aulas particulares, aparenta ser recorrente “o respeito as individualidades dos alunos” (ZAFANI, 2014, p. 89), que, a meu ver, deve ser compreendido como *adequação aquilo que o aluno deseja aprender em sala de aula* (CARVALHO, 2018; PAIVA, 2019). Dessa forma, muitas vezes os alunos costumam determinar pelo menos o repertório que desejam trabalhar (MÓDOLO; SOARES, 2009; GARCIA, 2011b; MÓDOLO, 2015). Outro ponto relatado em Zafani (2014) que dialoga com isso é a ideia de respeitar o tempo de cada aluno para se desenvolver no instrumento, algo potencializado pela oferta de um curso com currículo e duração flexíveis. Portanto, se nos ambientes de ensino formal parece existir uma certa rigidez por parte da instituição e do professor, a balança parece pender mais para o lado do aluno nestes outros dois contextos. A fragilidade desse formato de ensino, claro, é que se professor e escola deixam o aluno totalmente livre para determinar o que deseja aprender, o risco que este aluno corre de deixar lacunas na sua formação enquanto músico e guitarrista crescem consideravelmente, uma vez que o aluno, em posição de aprendiz, pode não ser capaz de determinar com precisão tudo aquilo que é necessário aprender para tocar o instrumento com a maestria que deseja. Entretanto, nunca é demais enfatizar que essa suposta liberdade do aluno para escolher o que e como vai aprender pode variar de escola para escola ou de professor para professor, cabendo ao professor ou gestor determinar o quanto de liberdade será concedido ao aluno no seu processo de aprendizagem. No caso do professor da Studio Escola, por exemplo, entrevistado em Garcia (2011b), por mais que ele afirme se adequar aquilo que o aluno deseja aprender, foi observado em suas

aulas que, quando o aluno pedia para aprender a tocar uma música específica, ele não atendia o pedido para não sair do planejamento inicial da aula.

Mesmo assim, uma coisa parece ser unânime: independente do contexto de ensino, existe uma série de conteúdos que vão ser trabalhados com o aluno que tenha interesse em aprender a tocar o instrumento, como escalas, arpejos, harmonia, palhetada, habilidades relacionadas à acompanhamento harmônico, habilidades relacionadas à execução de solos e improvisação (BORDA, 2005; GARCIA; 2011b; DANTAS, 2015; MÓDOLO, 2015; PINHEIRO, 2017), aquilo que Garcia (2010, p. 1488) chama de “formação do *performer* em guitarra”. Por outro lado, existem algumas diferenças em termos de conteúdo entre os diferentes contextos de ensino.

Uma primeira diferença em relação ao conteúdo trabalhado nesses espaços de ensino é o repertório. De forma geral, costuma-se dar prioridade nas IES e em escolas públicas de música ao ensino da chamada “escola jazzística”. De acordo com Mariano (2018, p. 131), “quando dizemos escola jazzística, nesse caso, não queremos dizer que é uma escola que ensina apenas o estilo norte americano de jazz [...], mas uma escola que, principalmente, prima pelos estudos referentes à improvisação”. Para Mariano (2018, p. 132), a maior importância dada ao jazz em relação a outros gêneros pode ser vista pela possibilidade de estudo e aplicação de uma ampla gama de conceitos abrangendo escalas, arpejos, acordes e ritmo, que podem ser aplicados em diversas situações musicais em vários outros gêneros também, por mais que cada tipo de música tenha características únicas para sua execução.

Claro que, se o foco do ensino da escola jazzística fosse de fato a improvisação independente do gênero, seu nome provavelmente seria outro. Isto porque podemos inferir com base nos trabalhos analisados que o foco da escola jazzística recai sobre o ensino do jazz e sua *versão brasileira*, a Bossa Nova, por mais que outros gêneros se façam presente em menor proporção, como frevo, samba, choro e rock (BORDA, 2005; GARCIA, 2011b; DANTAS, 2015; MÓDOLO, 2015; PINHEIRO, 2017; CARVALHO, 2018; MARIANO, 2018). Neste sentido, Módolo (2015) traça a hipótese de que a predileção pelo ensino de jazz pode estar relacionada a presença do gênero na formação musical dos próprios professores, enquanto Garcia (2011b) relaciona isso a uma provável influência dos programas estadunidenses de ensino formal de guitarra. De uma forma ou de outra, Paixão (2016) discute esta predileção pelo ensino de jazz e a suposta base que ele propicia ao aluno para a improvisação, apresentado relatos de estudantes do curso técnico de guitarra do CEP/EMB acerca das lacunas que o estudo exclusivo de tal gênero deixa em suas performances:

Essa sistematização de escala-acorde que é vista no jazz, dá várias possibilidades de notas para os alunos tocarem durante o improviso, mas não oferece nenhum sentido para tocarem qualquer combinação. Essa razão ou sentido para tocar aquela nota, ou tocar naquele ritmo, vem da vivência do aluno dentro daquele gênero musical, que não é muito presente nas aulas de guitarra. [...] Quando vão improvisar em outros estilos musicais fora o que era mais abordado na aula de guitarra, os três guitarristas concordam que os conhecimentos aprendidos na escola não são suficientes ou os mais adequados para uma boa execução de outros estilos musicais, pois usar um

vocabulário jazzístico pode descaracterizar esses outros gêneros, ou pelo fato de não terem tanto contato com outro tipo de vocabulário musical (PAIXÃO, 2016, p. 27-28).

Isto pode gerar, por vezes, alguns atritos entre os gêneros que o professor aborda em sala e os gostos pessoais dos alunos, como aponta Garcia (2011b, p. 105), em que “uma das reclamações do estudante é o fato de que choro, frevo e música brasileira de um modo geral não fazem parte de seu repertório auditivo habitual, no entanto, o professor diz que ‘é preciso ouvir para poder tocar e deve-se ouvir de tudo’”. Mesmo assim, há relatos em Módolo (2015), Pinheiro (2017), Carvalho (2018) e Paiva (2019) de professores que se encontram mais abertos ao universo musical dos seus alunos, sendo mais flexíveis ao repertório de interesse dos aprendizes.

Uma outra diferença é que o ensino de leitura de partitura é mais comumente encontrado em contextos e instituições de ensino formal, sendo conteúdo quase que *obrigatório* em cursos de nível superior, técnicos, de formação inicial e, por vezes, em cursos de extensão (GARCIA, 2011b; DANTAS, 2015; MÓDOLO, 2015; VANZELA, 2016; PINHEIRO, 2017; PAIVA, 2019). Este conteúdo inclusive, figura entre as seis competências necessárias ao guitarrista listadas por Nelson Faria em entrevista à Chernicharo (2009), a saber, conhecimento do braço, leitura, técnica, harmonia, improvisação e repertório.

Portanto, essa suposta rigidez na determinação do repertório e conteúdos a serem seguidos nestes cursos colabora para que cursos livres em EPMs e aulas particulares se consolidem cada vez mais como espaços reconhecidos de ensino e aprendizagem musical baseado em alguns pilares, como Caneca (2018) aponta, costumando oferecer (1) a possibilidade do aluno aprender um repertório de seu interesse; (2) a possibilidade do aluno se especializar em um repertório que não costuma ser contemplado ou ao qual não é dada tanta ênfase em instituições formais de ensino; (3) a possibilidade de escolher quais conteúdos quer aprender; e (4) maior flexibilidade de horários.

No que diz respeito aos materiais didáticos, estes não parecem variar muito também entre as instituições. Os recursos comumente relatados estão relacionados a utilização de computador, *backing tracks*, com o intuito de simular a experiência do aluno com uma banda, apostilas desenvolvidas pelos próprios professores, livros didáticos de autores consagrados, metrônomo e apps de computador e celular. Contudo, existem algumas exceções, como o caso do professor da UFPB cujas aulas foram analisadas em Garcia (2011b), que prefere acompanhar seus alunos com um pandeiro ao invés de com um *backing track*.

É importante salientar que, apesar das instituições de ensino formal serem reguladas pelo MEC e possuírem um currículo previamente definido na estruturação de um curso ou disciplina, pode-se perceber que os professores de guitarra ainda contam com certa liberdade ao estruturar suas aulas, como relatado por Garcia (2011b), em que o professor universitário altera o rumo da aula para sanar dúvidas que seu aluno tinha referentes a outras disciplinas. A UNICAMP segue um caminho similar,

onde a escolha dos tópicos a serem abordados ao longo das aulas cabe ao professor (MÓDOLO, 2015, p. 72).

Outro ponto relevante para nossa reflexão é que mesmo com as diferenças presentes entre os diferentes contextos, as aulas de guitarra parecem ter como foco o domínio de repertório sobre o qual os diversos conteúdos trabalhados costumam se originar e também serem aplicados (GARCIA, 2011b; MÓDOLO, 2015). Além disso, parece existir também a ideia, nos mais diferentes contextos de ensino (GARCIA, 2011b; CARVALHO, 2018), de que “durante a aula as informações apenas são ‘passadas’ e que é através da execução diária, em casa ou ensaios, que os alunos conseguirão ter domínio do instrumento” (GARCIA, 2011b, p. 158).

1.4 Algumas considerações

Antes de prosseguirmos para a construção do referencial teórico em qual se baseou esta pesquisa, é importante uma breve reflexão sobre tudo que foi exposto até então. Como discutido, os contextos de ensino diferem entre si em inúmeros sentidos: estrutura física, rigidez curricular, forma de ingresso, cobrança ou não de mensalidade, etc. Acredito que cada um desses fatores influencie o processo de ensino de guitarra, afinal, parece inegável que o oferecimento de ambientes com climatização agradável, bom isolamento acústico e instrumentos e equipamentos de boa qualidade poderia a vir a influenciar positivamente a própria aprendizagem musical e instrumental do aluno.

Contudo, parece igualmente inegável que a soma de todos estes fatores juntos não é suficiente para a formação em música de um indivíduo. Caso assim o fosse, a lógica nos indicaria de que quanto mais investimento financeiro fosse feito em uma determinada instituição de ensino, melhor seria a qualidade do ensino praticado por ela. As críticas então traçadas ao atual estado do ensino de guitarra e da educação musical por alunos, professores e pesquisadores nos trabalhos aqui analisados e em outros tantos seria um problema de ordem orçamentária e não de ordem educacional. Logo, seria mais adequado que qualquer pesquisa que procurasse investigar possíveis contradições presentes nos diferentes contextos de ensino de música fossem desenvolvidas por profissionais da administração, economia, contabilidade ou áreas afins do que por educadores musicais.

Entretanto, este tanto não é o caso que mesmo em diferentes contextos de ensino podemos observar algumas situações semelhantes como falta de engajamento dos alunos nas atividades propostas pelo professor, dificuldade na assimilação de conteúdos e problemas de assiduidade. Neste sentido, o trabalho de Garcia (2011b) é capaz de demonstrar essas semelhanças de forma por mim considerada exemplar, pois observa, analisa e contrasta os contextos de ensino de uma IES, EPM e aulas particulares, deixando tanto as semelhanças quanto as diferenças claras entre os casos estudados.

Por parte dos professores, algumas outras características também se assemelham, como uma grande incidência de casos de formação voltada para a performance e não para a educação e

dificuldades de conduzir aulas em grupo, como ficou claro em Dantas (2015) e Módolo (2015). Fora isso, é possível perceber que independente do contexto de ensino os professores gozam de uma certa liberdade para decidir a forma como conduzirão e ensinarão os conteúdos trabalhados em aula. Mesmo assim, os conteúdos se assemelham entre um contexto e outro, e apesar de existirem diferenças entre professores que focam mais em um determinado gênero musical, uns que focam na formação de solistas, outros que incentivam também práticas de acompanhamento, as aulas parecem seguir uma linha de construção de repertório, com músicas de artistas tidos como referência pelo professor e/ou aluno, em que o professor busca expor a relação entre os conteúdos trabalhados com o repertório em questão.

Propositamente, optei por não nos aprofundarmos na discussão dos vários exemplos de ensino de conteúdos trazidos pela literatura revisada neste capítulo. Tal discussão tomará forma no capítulo 5 e, portanto, julguei mais prudente não nos adiantarmos em reflexões do tipo, para que sejam discutidas com maior propriedade após a construção do referencial teórico. Isto posto, é importante ressaltar que, uma vez já expostas as características gerais dos contextos de ensino de guitarra abordados nesta revisão de literatura, nossas discussões se voltarão para aspectos referentes ao ensino de música e guitarra propriamente dito. Em outras palavras, não serão mais apresentadas neste trabalho reflexões aprofundadas acerca de questões que remetem à estrutura física ou à história do ensino de guitarra no Brasil. As páginas que seguem se ocupam de relacionar a Teoria de Aprendizagem Musical com o ensino de guitarra e nada mais que isso. De qualquer forma, acredito que se tornará óbvio ao leitor mais atento que as peculiaridades da aplicação da Teoria de Aprendizagem Musical em um contexto de ensino específico será melhor compreendida se, por sua vez, compreendermos as peculiaridades de cada contexto de ensino, como procurei estabelecer nesta revisão de literatura.

2 A TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL

Escolas privadas de música, conservatórios, instituições de ensino superior, aulas particulares, quer ofereçam ensino formal ou cursos livres, são, portanto, uma forma sob a qual a educação musical se adapta, constituindo uma espécie de casca externa que molda um núcleo composto pelo processo de ensino e aprendizagem de música, que ocorre em uma sala de aula. Mesmo com as contradições que podem estar presentes nos diferentes contextos e que também podem afetar o processo de educação musical nestes espaços, sendo todos estes espaços de ensino e aprendizagem musical, podemos supor que a principal função desses lugares na sociedade é a formação musical dos seus alunos. Dessa forma, alguns princípios da aprendizagem musical jamais devem ser negligenciados.

Mas o que seriam esses princípios da aprendizagem musical? É esta pergunta que esta sessão do trabalho pretende responder ao redirecionar tal questionamento para a construção de um referencial teórico, que orientará a análise dos dados. Para tanto, teremos como principal fonte a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (GORDON, 2012).

2.1 Quem foi Edwin Gordon?

Nascido em 1927, em Stamford, Connecticut, Estados Unidos da América (EUA), Edwin Elias Gordon (Gordon) desenvolveu pesquisas no campo musical relacionadas a psicologia, educação, aprendizagem e aptidão musical, resultando em uma extensa obra de mais de 70 publicações, nas quais discorre sobre a forma como o ser humano entende e aprende música (GORDON, 2012). Ao longo dos seus 87 anos da sua vida, Gordon lecionou em 4 universidades americanas (Temple, Buffalo, Iowa e South Carolina), onde ainda hoje existem cadeiras de pesquisa que buscam aprofundar os estudos de sua obra. Gordon faleceu em 2015.

Apesar de sua crescente difusão nos EUA, seu trabalho ainda é pouco conhecido no Brasil. Entre os prováveis motivos para isso podemos citar que a organização da Teoria de Aprendizagem Musical para publicação é relativamente recente (40 anos) se comparada as obras de educadores renomados como Orff, Dalcroze e Suzuki; a ausência de uma edição traduzida para português brasileiro: a única disponível em Português é de origem lusitana e já se encontra esgotada mesmo em Portugal; e a própria complexidade da Teoria de Aprendizagem Musical, que, nas palavras de Bluestine (2000, p. 8, tradução nossa), “é um assunto difícil [...] e logo quando um professor de música se sentir confortável o suficiente para usá-la em sala, perceberá rapidamente que tem sempre algo a mais a se aprender”.

Fora isso, Gordon e sua Teoria de Aprendizagem Musical nunca receberam grande atenção dentro das principais obras que tratam de pedagogia musical no Brasil, sendo por vezes ignorado ou mal compreendido. *Pedagogias em educação musical* (MATEIRO; ILARI, 2011) introduz o leitor a obra de 10 educadores musicais de renome mundial, tendo cada capítulo apresentado por um especialista

brasileiro em cada autor. Contudo, as organizadoras informam com pesar na apresentação do livro que se viram obrigadas a deixar de fora alguns nomes importantes, como o próprio Edwin Gordon. Outra obra relevante e constantemente citada em trabalhos acadêmicos é *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* (FONTERRADA, 2008), que se propõe a refletir sobre o atual estado da educação musical para propor novos caminhos para “a musicalização do povo brasileiro e a recuperação da música na escola” (FONTERRADA, 2008, p. 17). Porém, a autora reduz o trabalho de Gordon aos testes de aptidão musical que este autor desenvolveu, tecendo críticas a eficácia destes baseada em sua própria visão subjetiva sobre a validade e possibilidade de implementação dos testes, assuntos já esclarecidos em outras obras do autor (GORDON, 2005)

Não nos ocuparemos neste trabalho de rebater as críticas traçadas a Gordon ou como suas obras se diferem especificamente de outras obras pedagógico-musicais. O que faremos nas próximas páginas será compreender o que é a Teoria de Aprendizagem Musical de forma mais detalhada, desvelando o processo de audição e a importância que a Teoria de Aprendizagem Musical pode ter no ensino de instrumento.

2.2 Compreendendo a Teoria de Aprendizagem Musical

Começamos pelo começo: a Teoria de Aprendizagem Musical é resultado do intenso processo de pesquisa de Edwin Gordon acerca da aptidão musical. Foram seus experimentos acerca de tal tema e o desenvolvimento e aplicação de testes que “estabeleceram evidência indireta e ofereceram implicações para o desenvolvimento de uma teoria de aprendizagem musical assim como uma melhor compreensão do processo de audição” (GORDON, 2005, p. 13, tradução nossa). Observando como os participantes de seus experimentos interagem com música e buscando sempre aumentar a precisão e validade de seus testes, Gordon passou a pesquisar e teorizar paralelamente aquilo que ele julgava ser a forma que o ser humano aprende música (GORDON, 2005). Esta é justamente a primeira definição de *Teoria de Aprendizagem Musical* que o leitor tem contato ao ler a mais importante obra do autor, que indica que “a Teoria de Aprendizagem Musical é uma explicação de como nós aprendemos música” (GORDON, 2012, p.25, tradução nossa). Gordon (2012), a partir de então, discorre em detalhes sobre o que é a Teoria de Aprendizagem Musical, mas não sem diluir a discussão sobre o termo ao longo de várias páginas. Isto faz parte do seu próprio estilo de escrita, em que o autor não expõe o significado dos termos que utiliza em uma única frase, mas opta por compô-lo a medida em que as páginas avançam, de tal forma que sintetizar em uma única frase muitos dos conceitos e das categorias com os quais Gordon trabalha se torna uma atividade árdua de ser feita sem cometer nenhum reducionismo.

Uma das primeiras coisas que Gordon (2012) opta por esclarecer é que a Teoria de Aprendizagem Musical tem esse nome porque ela se trata de uma teoria, e não de um método. Para o autor, a ideia de método está muito mais relacionada ao papel de ensinar, que de acordo com Gordon

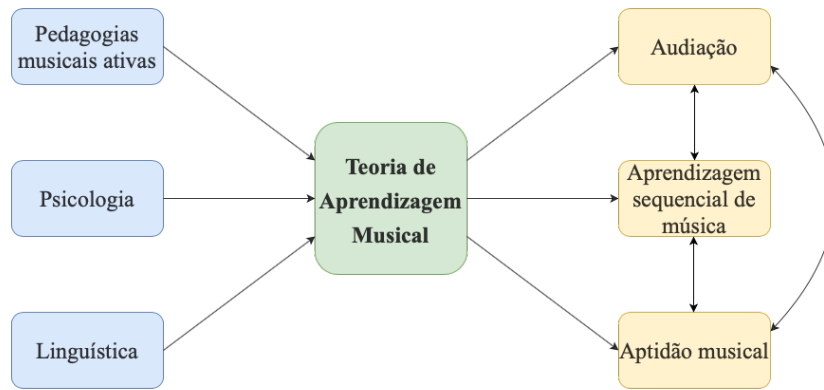
(2012), se refere a cada aluno presente em sala de aula entender o que o professor pretende explicar. Assim, o autor opta por esclarecer que o foco da Teoria de Aprendizagem Musical não é explicar o ensino de música, mas sim a aprendizagem musical:

Apesar dela [a Teoria de Aprendizagem Musical] ter uma influencia direta no método, ela não é um método ou uma teoria de ensino. Porque ela está preocupada primariamente com os processos de aprendizagem, a Teoria de Aprendizagem Musical enfatiza aprendizagem e expansão das mentes dos estudantes. O método está preocupado primariamente com materiais e técnicas para transmitir habilidades e conhecimento. Ele enfatiza ensino e contração da mente de um professor.

Para Gordon (2012), a construção de um método passa obrigatoriamente pela delimitação daqueles que ele chama de objetivos de compreensão (*comprehensive objectives*) e objetivos sequenciais (*sequential objectives*), de tal forma que “um objetivo de compreensão inclui ao menos dois objetivos sequenciais. Uma série de objetivos sequenciais se torna um método” (GORDON, 2012, p. 28, tradução nossa). Nas palavras de Gordon (2012, p. 28, tradução nossa), a “Teoria de Aprendizagem Musical oferece orientação e direção para o desenvolvimento de um método apropriado porque a Teoria de Aprendizagem Musical é iniciada com o objetivo sequencial de audição e leva ao objetivo de compreensão do desfrutar da música por meio do entendimento dela. Desfrutar e entender se tornam uma mistura perfeita”. Dessa forma, o que a Teoria de Aprendizagem Musical se propõe a fazer enquanto teoria pedagógico-musical é explicar como o ser humano aprende música, tendo o aluno no centro do processo pedagógico-musical. A partir daí, o professor poderá compreender a forma que Gordon (2012) julga que o ser humano aprende música e então usá-la como base para a construção ou aplicação de um método.

Dando prosseguimento à nossa discussão, é importante compreender que a Teoria de Aprendizagem Musical é inegavelmente um produto do acúmulo teórico das pedagogias ativas musicais, que buscavam trazer o aluno para o centro do seu próprio processo de aprendizagem musical, em oposição a um ensino tradicional, que enxerga no aluno um ser passivo, no qual o professor deve *depositar* os conhecimentos como leis inexoráveis, sem promover uma maior reflexão por parte do aluno sobre aquilo que é objeto de ensino. Outros dois elementos constituintes dessa teoria pedagógico-musical são a psicologia e a linguística, que servirão como ponto de apoio para as discussões na próxima sessão. É a isso a que Gordon (2012, p. 27, tradução nossa, grifo nosso) se refere quando afirma que a Teoria de Aprendizagem Musical é *evolucionária*, mas não *revolucionária*, pois ela “comprime e combina conhecimentos de audição, aprendizagem sequencial de música e aptidão musical”, edificados no lastro das pedagogias musicais ativas, da psicologia e da linguística. O Diagrama 2 esquematiza este processo.

DIAGRAMA 2 – Fontes e elementos constituintes da Teoria de Aprendizagem Musical

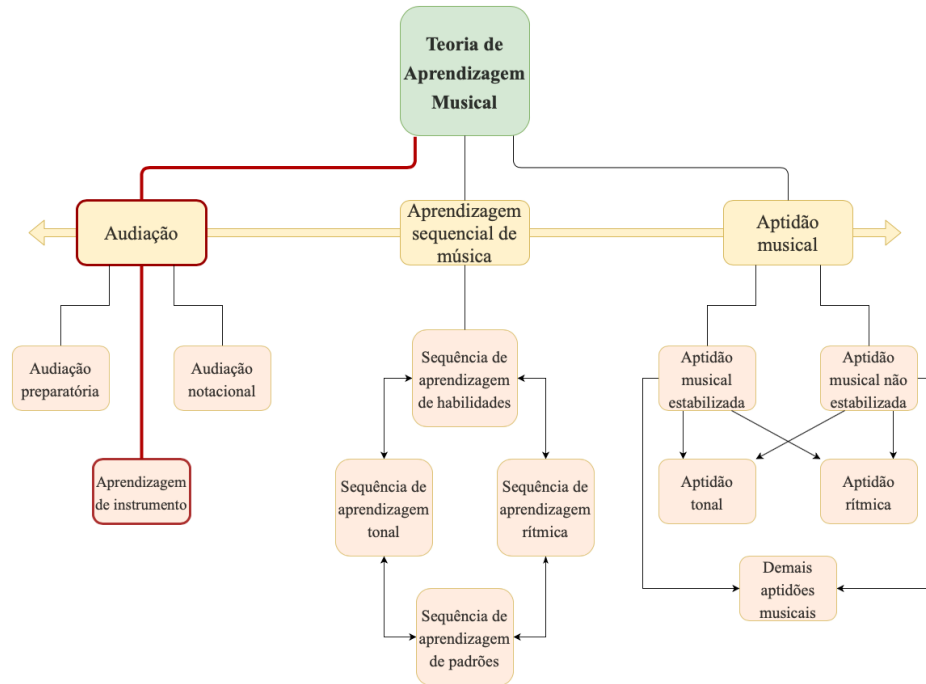


Fonte: Elaborado pelo autor

Edwin Gordon bebeu de muitos autores de todas estas diferentes áreas. Infelizmente, o estilo de escrita de Gordon é marcado pelo autor não fazer referência a quase nenhuma obra no corpo do texto, limitando a listá-las em uma extensa sessão chamada bibliografia (*bibliography*), presente em todos os seus livros. Isso obriga o pesquisador da Teoria de Aprendizagem Musical a consultar as obras por ele listadas para tentar encontrar os fundamentos de seu pensamento. Dessa forma, alerta ao leitor que este diagrama não deve ser encarado como algo definitivo e tampouco é capaz de expressar toda a riqueza de pensamento de Gordon, tendo apenas a função de deixar mais claro o processo de construção de sua teoria da forma como a compreendo.

Expomos até o momento o entendimento da Teoria de Aprendizagem Musical como uma teoria capaz de orientar toda a prática pedagógica-musical. Mas afinal, como uma só teoria pedagógico-musical pode ser capaz de orientar o ensino e aprendizagem de algo tão amplo e complexo como a música? Bluestine (2000, p. 8-9) elucida essa questão: a Teoria de Aprendizagem Musical “nada mais é que uma teoria – ou coleção de teorias – sobre como alunos aprendem habilidades musicais e conteúdo da forma mais efetiva”. Portanto, a partir de então, trataremos a Teoria de Aprendizagem Musical também como uma coleção de teorias, como já sugerido (de forma embrionária) no Diagrama 2. No Diagrama 3, aprofundo esse entendimento.

DIAGRAMA 3 – Teoria de Aprendizagem Musical e suas teorias



Fonte: Elaborado pelo autor

A respeito do Diagrama 3, é fundamental entendermos que se quisermos aplicar a Teoria de Aprendizagem Musical, não podemos tratar as categorias de audição, aprendizagem sequencial de música e aptidão musical como elementos isolados. Fazer tal coisa resultaria em um empobrecimento da teoria, que foi feita para funcionar como uma unidade, mesmo que possa ser compreendida também como um conjunto de teorias. Contudo, o foco dado a esta dissertação será naquilo que julgo ser essencial para se compreender a aprendizagem de instrumento, fazendo referência as demais teorias conforme se faça necessário. Se o leitor desejar melhor se aprofundar em outros tópicos centrais da Teoria de Aprendizagem Musical, bem como ter outras interpretações da mesma teoria, recomendo a consulta a Gordon (2012) – a *bíblia* da Teoria de Aprendizagem Musical; Gordon (2013b; 2015) – sobre audição preparatória; Bluestine (2000) – uma introdução à Teoria de Aprendizagem Musical; Tormin (2014) e Mariano (2015) – a aplicação da Teoria de Aprendizagem Musical no contexto da educação infantil; e Silva (2015) – sobre audição notacional.

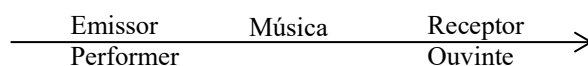
2.3 A audição como fundamento da prática musical

Toda vez que pensamos em aprender um instrumento musical devemos levar em consideração que isto implica, na verdade, em aprender dois instrumentos: o instrumento físico e o *instrumento* da audição (GORDON, 2012). Em outras palavras, o professor deve agir no desenvolvimento do aluno tanto no que diz respeito as habilidades motoras relacionadas ao instrumento quanto no que diz respeito ao seu pensar musical. Relacionando o ensino de escrita com o de piano, Vigotski (2021, p. 104) joga luz sobre tal situação ao afirmar que

ele [o ensino de escrita na Rússia no início do século XX] é feito de fora pelas mãos do professor e lembra o treinamento de algum hábito técnico, digamos, o de tocar piano. Desse modo, o aluno desenvolve a agilidade nos dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, porém, não é minimamente introduzido no universo da música

Podemos entender essa *introdução ao universo da música* como algo que todos os músicos ou aprendizes de música devem buscar desenvolver independente do instrumento que tocam. Já as habilidades motoras são algo específico de cada instrumento e de fundamental importância, pois serão elas que darão *vida* ao que foi pensado musicalmente pelo indivíduo. Quando escutamos alguma performance musical, captamos, pelo que Gordon (2012) chama de percepção aural, os sons oriundos de uma determinada fonte sonora. Esses sons viajam por meio de ondas e atravessam o ambiente até serem captados pelos nossos ouvidos, significados pelo nosso cérebro e reconhecidos como o que a sociedade ocidental convencionou chamar de *música*. Nessa cadeia de comunicação sonora, temos no ponto inicial o performer e no ponto final o ouvinte. Isto significa que o primeiro contato do ouvinte com o som é na verdade o final de uma cadeia que teve início na performance. Mediante a contemplação desse processo, o ouvinte pode se propor a reordenar essa cadeia, buscando compreender o caminho que a música percorre, enquanto se reconhece no papel de receptor e atribui ao performer o papel de emissor (Diagrama 4).

DIAGRAMA 4 – Percurso da comunicação musical



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar a performance, o ouvinte terá acesso à um produto em que estarão presentes vários padrões tonais, rítmicos e/ou melódicas. A natureza material e sensível desses padrões poderá levar o ouvinte a entender que é ali, naquele momento em que o performer pressiona as teclas do piano, palheta as cordas da guitarra, percute o atabaque ou canta uma melodia que o fenômeno musical tem sua gênese. Contudo, o que o ouvinte está experienciando na verdade é a síntese de um processo interno outrora iniciado no corpo e mente do performer agora externado em sua performance. Se faz necessário

compreender a música não como o produto acabado, mas como um processo, que compreende os objetos e suas reproduções intelectuais em constante interação (ENGELS, 2010), de tal sorte que o que o ouvinte compreende como produto musical nada mais é do que o perecer da ação de *musicar* do performer e início da sua ação de *musicar* enquanto ouvinte.

Contudo, como Gordon (2012) salienta, o verbo *musicar* não é um termo muito utilizado, ao menos não com o sentido que propus no parágrafo anterior. Em terras brasileiras, utilizamos a palavra *musicar* de forma mais comumente ligada ao ato de criar uma melodia para um texto escrito, mas não para ação de se relacionar com sons de forma musical. Para desempenhar essa função que a música não costuma fazer enquanto verbo, surgem os termos **audiação** (*audiation*) e sua variação **audiar** (*audiate*), ambos cunhados por Gordon, em parceria com Claire Ives, seu editor (GORDON, 2005).

Ao longo da investigação de suas obras, foi possível identificar a utilização do termo *audiação* com pelo menos três significados diferentes: (1) a capacidade de perceber sons como música; (2) a capacidade de projetar ações musicais em mente anteriormente a performance; e (3) a capacidade de compreender e categorizar sons musicais que já escutou em um passado próximo ou distante. Estes três significados se complementam e colaboram para a compreensão da audiação em toda sua complexidade, e, portanto, estarão presentes ao longo desta dissertação. Dessa forma, para melhor compreensão das discussões aqui arquitetadas, nos debruçaremos sobre cada um desses possíveis significados ao longo das próximas páginas.

2.3.1 A capacidade de compreender sons como música

A visão da música como um processo e não como um produto é um dos fundamentos da Teoria de Aprendizagem Musical. Em Gordon (2012), há poucas indicações precisas do significado do termo *music*, seja no sentido da tradução literal (música) ou da tradução lusitana (musical). Ao invés disso, o autor opta por descrever detalhadamente como a mente e corpo humano entende e interage musicalmente, partindo da premissa de que “o som por si só não é música. Som se torna música por meio da audiação quando, assim como a linguagem, nós traduzimos sons em nossa mente e atribuímos sentido musical” (GORDON, 2012, p. 3, tradução nossa). Esta citação é o que abre margem para compreensão do termo audiação no primeiro significado apresentado no parágrafo anterior.

A capacidade de atribuir sentido aos sons que escuta é uma das coisas que diferencia ontologicamente o ser humano dos demais seres. Na esfera dos seres biológicos, o animal “é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente” (MARX, 2010, p. 84). Dessa forma, o homem não apenas come, mas escolhe o que vai comer e trabalha sua comida. Ele não apenas dorme, mas também determina o quanto ele vai dormir e desenvolve produtos

e técnicas para controlar seu sono. Ele não apenas emite sons, mas é capaz de organizá-los de tal forma a terem um sentido musical.

Neste ponto, Vigotski (2021, p. 226) enfatiza que o ser humano vê o mundo “não apenas de cores e formas, mas como um mundo que possui significado e sentido”. Isso quer dizer que o ser humano, enquanto ser social, vai além da estrita dependência que os animais têm dos cinco sentidos e é capaz de operar de forma consciente sobre suas necessidades vitais e espirituais. Surge ao homem então a capacidade de operar o ato da alternativa, da escolha, em que o homem não é mais um ser que tem sua consciência totalmente condicionada pela biologia (LUKÁCS, 2013, p. 77). Dessa forma, toda experiência sensorial do homem é significada pela sua consciência, de tal sorte que “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (MARX, 2010, p. 110), que como Lukács (2013) salienta, significa que a socialização dos sentidos no ser social não prescinde dos cinco sentidos, mas os refina e aprofunda. Por isto,

ninguém pode contestar a base biológica de artes como a pintura ou a música, visualidade e auditividade indubitavelmente são instrumentos do ser biológico, da reprodução biológica do homem enquanto ser vivo orgânico. Porém, é igualmente inquestionável que o prolongamento mais extenso imaginável de sua linha de desenvolvimento natural jamais foi capaz de levar a um ver pictórico, a um ouvir musical, sem mencionar as questões criativas implicadas (LUKÁCS, 2013, p. 296)

Exponha um cachorro a uma vida inteira das mais variadas práticas musicais que pouco sentido musical ele conseguirá apreender de qualquer situação. Exponha um ser humano em seus primeiros anos de vida a essa mesma pluralidade de práticas que os resultados ecoarão pela vida toda (GORDON, 2013b). Dessa forma, podemos inferir que a audição, no primeiro significado exposto previamente, se trata da socialização do sentido da audição direcionado à compreensão de sons como dotados de sentido musical. É este significado que servirá como base para a compreensão do termo audição das outras duas formas desenvolvidas em Gordon (2012).

Portanto, se partirmos do pressuposto de que a maioria dos seres humanos, crianças e adultos, são capazes de concordar que determinado conjunto de sons, captados pelo sentido da audição, soam como música e outros conjuntos de sons não soam como tal, sendo a audição a responsável por atribuir sentido musical aos sons que escutamos, é seguro afirmar que grande parte dos seres humanos são capazes de audiar em algum nível. Caso contrário, seria impossível distinguir música de um amontoado de sons sem sentido. O quanto essa capacidade de audição for refinada será de grande influência no desenvolvimento musical do indivíduo.

2.3.2 A capacidade de projetar ações musicais em mente anteriormente a performance

A forma que propus pensarmos na dualidade audição-audição é que a primeira é uma característica biológica, enquanto a segunda é algo que está presente apenas em estado *embrionário* na

criança e que obrigatoriamente necessita ser desenvolvida socialmente, por meio do contato com as práticas culturais da sociedade em que ela está inserida. O quanto esta *semente* da audição será aflorada dependerá consideravelmente de aspectos qualitativos e quantitativos das práticas musicais as quais os indivíduos são expostos e estimulados a participar (GORDON, 2012, 2013b). Portanto, segundo Gordon (2012), assim como seria absurdo esperar que uma criança desenvolva plenamente a capacidade de se comunicar utilizando a língua materna sem se engajar em conversas e interações com os demais indivíduos falantes da sua comunidade, não podemos esperar um pleno desenvolvimento da sua capacidade de se comunicar musicalmente sem que ela seja estimulada neste sentido. O paralelo entre língua materna e desenvolvimento musical é algo que não se esgota nesta analogia, mas perdura e influencia toda a forma que a Teoria de Aprendizagem Musical aborda a educação musical. Dessa forma, compreender essa relação se torna fundamental para a compreensão desta teoria.

A atividade vital do ser social, também chamada de trabalho, ao contrário dos seres biológicos, pode ser cindida em dois momentos: o da prévia ideação e o da objetivação (LESSA; TONET, 2011). Na prévia ideação, o ser humano opera idealmente a atividade que deseja executar. Na objetivação, o ser humano executa tal ideia, dando forma exterior a algo que outrora só existia em sua consciência.

Assim como o trabalho foi fundamental para a transformação do cérebro dos antepassados no cérebro do homem foi também a necessidade de comunicação das situações geradas pelo trabalho que aos poucos originaram no homem a faculdade de operar com palavras articuladas ao pensamento (ENGELS, 2020b). Saussure (2012, p. 42) afirma que “não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas”. No signo está contido justamente a relação entre conceito e imagem acústica, significado e significante. Sendo a palavra o signo dentro da linguagem falada e escrita, podemos compreender que o significado “é a parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKY, 2009, p. 10).

Portanto, se a palavra em um primeiro momento se manifesta apenas como um fenômeno sonoro, ela traz em si uma complexa relação entre pensamento e fala. É nesse sentido que Vigotsky (2009) aponta que o fato de um chimpanzé não conseguir fazer uso da fala não está em uma suposta falta de capacidade de executar sons semelhantes aos da voz humana, mas sim em sua incapacidade de desempenhar um emprego funcional do signo.

Vigotsky (2009) também aponta sobre como a ausência de ideação é uma das coisas que caracterizam o intelecto do chimpanzé. Para o autor, ideação é definido como “operação com resíduos de estímulos não atuais e ausentes” (VIGOTSKY, 2009, p. 123). Dessa forma, por meio de testes, o autor relata sobre como os chimpanzés não conseguem operar com instrumentos para a resolução de situações fora de seu campo visual. Vigotsky (2009, p. 141) ressalta que “o tipo superior de

comportamento do chimpanzé é, nesse sentido, a raiz do comportamento humano”. O que se tem então é que, de acordo com o autor, a linguagem e o pensamento percorrem caminhos diferentes nos primeiros anos de vida do ser humano até que se cruzam, dando origem ao pensamento verbalizado e a linguagem interior. Contudo, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem “depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança” (VIGOTSKY, 2009, p. 149, grifos do autor), ou seja, o as relações sociais e o meio em que o indivíduo cresce farão grande diferença no seu desenvolvimento.

Gordon (2012, 2013b) percebe que essa relação entre pensamento e linguagem guarda certa semelhança com a relação entre pensamento e musicalidade, defendendo inclusive que a própria aprendizagem de música deve ocorrer de forma semelhante ao aprendizado da língua materna. Como já exposto, dentro da Teoria de Aprendizagem Musical o pensamento musical recebe o nome de audiação, e tendo como um dos seus referenciais o próprio Lev Vigotsky, não deve ser tido como surpresa a semelhança entre a definição de *audiação* presente em Gordon (2012) e a de *ideação* em Vigotsky (2009). Dessa forma, parafraseando o psicólogo soviético, audiação pode ser compreendida também como a operação com resíduos de estímulos musicais não atuais e ausentes, ou, nas palavras de Gordon (2003, p. 3, tradução nossa), “a capacidade de escutar e compreender música cujo som não está ou talvez nunca esteve fisicamente presente”. Assim como no trabalho o ser humano, por meio da previa ideação, projeta a ação em seu intelecto para depois, por meio da objetivação, dar vazão sensível a ela, na prática musical o ser humano, por meio da audiação, projeta sua ação musical em seu intelecto para só depois externalizá-la.

Com base na discussão arquitetada até aqui, podemos compreender a audiação no segundo significado proposto anteriormente, isto é, a capacidade de projetar em mente ações musicais de forma anterior a performance. Esta definição equivale ao que costuma se chamar *tocar de ouvido*, e implica, necessariamente, que o indivíduo seja sensível a determinados contextos musicais que pretende performar musicalmente para que seja capaz de audiar e executar respostas musicais consideradas adequadas à situação. A capacidade de audiação na forma aqui pretendida não deve ser compreendida no sentido de um indivíduo ser ou não capaz de audiar, mas sim do *como* ele é capaz de audiar. Um indivíduo pode ser capaz de audiar uma música em suas semelhanças com outra que está escutando ou executando, audiar vozes simultâneas à melodia principal de uma música e improvisar acompanhamentos harmônicos para uma melodia (GORDON, 2003, 2012)

As possibilidades são muitas e o que é fundamental nos atentarmos no momento é que este significado permite a compreensão que o desenvolvimento da capacidade de audiação de um indivíduo não é fruto único do recebimento de uma instrução com base na Teoria de Aprendizagem Musical. Obviamente, nas mais variadas culturas e ao longo dos muitos milênios de existência da humanidade, a audiação orienta um sem-número de performances musicais. Como Gordon (2012, p. 7, tradução nossa) postula, “todos os músicos competentes antecipam e preveem em audiação o que eles esperam escutar,

performar, improvisar e criar antes deles de fato se engarem em escutar, performar, improvisar e compor”, e isto pode se dar com eles “talvez não sendo capazes de explicar em termos técnicos ou teóricos o que eles estão audiaando”. Dessa forma, um músico pode ser capaz de criar e improvisar músicas de forma considerada competente pelos seus pares sem nem mesmo saber nomear as escalas, tonalidades, métricas, alturas e durações que está executando, tendo como apoio para a performance a sua própria capacidade de audiação.

2.3.3 A capacidade de compreender e categorizar sons musicais

O terceiro significado de audiação aqui exposto diz respeito a capacidade de compreender e categorizar sons musicais. Este subentende o indivíduo ser capaz de escutar uma música e dizer em qual tonalidade ou métrica ela se encontra, identificar e nomear a progressão harmônica que estrutura a música, ser capaz de ler e escrever notação musical, entre outras habilidades (MULLEN, 2020), o que implica em adquirir um vocabulário linguístico para nomear os vários sons e relações que podem ser audiados em uma música. Gordon (2012) aproveitou vários termos que já são de uso corriqueiro por músicos, mas também redefiniu alguns e cunhou outros tantos. Audiação, como já discutido, é um desses novos termos cunhados pelo autor. Os demais termos utilizados e/ou cunhados pelo autor vão ser definidos ao longo deste trabalho, conforme se faça necessário.

Contudo, o mais importante deste significado é que ele abre margem para a organização de uma prática pedagógica que estimule o desenvolvimento da capacidade de audiação do aluno, o que constitui o foco principal da Teoria de Aprendizagem Musical. Gordon (2012) estruturou quatro sequências de aprendizagem que visam guiar o aluno no processo de aprendizagem musical por meio do desenvolvimento de suas habilidades de audiação, a saber, a *sequência de aprendizagem de habilidades* (SAH), a *sequência de aprendizagem tonal*, a *sequência de aprendizagem rítmica* e a *sequência de aprendizagem de padrões*, as quais apresentaremos e discutiremos em breve.

Obviamente, não se faz necessário que o indivíduo se submeta a um processo educacional baseado na Teoria de Aprendizagem Musical para desenvolver tais habilidades, mas o que Gordon (2012) procurou fazer ao estruturar sua teoria foi se assegurar que tudo aquilo que ele considerava necessário para o desenvolvimento musical do aluno estivesse explicitado e organizado em suas obras. Entretanto, o desenvolvimento dessas habilidades de audiação não é um fim em si mesmo: ele necessariamente deve resultar no aprimoramento da capacidade do aluno de audiar aquilo que está escutando ou que deseja performar, isto é, o segundo significado de audiação aqui exposto. Em outras palavras, o desenvolvimento da audiação colabora para que o indivíduo seja capaz de discriminar e inferir um tanto de ideias musicais pensadas por ele ou apresentadas a ele e que orientarão a sua prática

musical por meio da compreensão dos significados musicais intrínsecos aos sons que escuta e audia (GORDON, 2012)⁸.

De acordo com Gordon (2012), isto acontece porque aprender a dar nome e a categorizar sons audiados facilita sua própria organização em audiação e a objetivação em performance do que foi previamente audiado. Dessa forma, um indivíduo pode, por exemplo, ler uma cifra referente a uma música sob a qual deve improvisar e audiar a sonoridade dessa progressão harmônica, ou ser orientado a compor uma música em tonalidade dórica e ser capaz de audiar a sonoridade adequada para tal música. Assim, os três significados de audiação presentes em Gordon (2012) não são mutualmente excludentes. Pelo contrário: cada uma colabora para compreendermos o fenômeno da audiação por várias óticas, que se relacionam entre si para atestar a sua relevância para ajudar a compreender o desenvolvimento da musicalidade nos seres humanos.

2.4 A sintaxe da música

Antes de nos aprofundarmos na discussão acerca do caráter da instrução alinhada aos princípios da Teoria de Aprendizagem Musical, julgo por bem compreendermos melhor a relação entre música e linguagem que Gordon se utiliza para formular sua teoria. Para Gordon, levando-se em consideração a linguagem, a fala e o pensamento,

a linguagem é resultado de nossa necessidade de nos comunicarmos. A fala é a forma como nos comunicamos. Pensamento é o que comunicamos. Música, performance e audiação tem significados paralelos. Música é o assunto da comunicação, performance é o veículo para comunicação. Audiação é o que é comunicado. Apesar da música não ser uma linguagem, o processo é o mesmo para audiar e dar sentido a música que é para pensar e dar sentido para a fala (GORDON, 2012, p. 4, tradução nossa).

Gordon (2012, p. 4, tradução nossa) ainda diz que “apesar das analogias traçadas entre linguagem e música, é importante enfatizar que música não é uma linguagem. Música não tem palavras ou gramática. Porém, tem sintaxe, a arrumação ordenada de sons dentro de um contexto”. Sloboda (2008, p. 31), uma dentre muitas obras listadas nas referências bibliográficas em Gordon (2012), enxerga a relação entre música e linguagem a partir de três aspectos constituintes de ambas: “a fonologia – uma maneira de caracterizar as unidades básicas do som de uma determinada língua; a sintaxe – as regras que dispõem sobre o modo como as unidades sonoras são combinadas; e a semântica – a maneira como o sentido é atribuído as sequências sonoras”.

⁸ A título de esclarecimento, ao longo do presente trabalho, seja em citações ou elaborações desenvolvidas pelo presente autor, será utilizado constantemente o verbo audiar no que diz respeito aos significados 2 e 3, ficando implícito no texto o sentido que estará sendo atribuído a palavra. A opção por não abarcar o primeiro significado é que, enquanto inegavelmente ele serve para compreendermos a relevância da audiação para a existência e reconhecimento do fenômeno musical enquanto potencialidade humana, pouco valor terá para as discussões trazidas na sessão de análise de dados da presente dissertação.

Se levarmos em consideração um idioma, teremos como menor unidade sonora o fonema, porém ele em si não carrega nenhum sentido. É necessário que seja combinado com outros fonemas e forme uma palavra para que passe a ter em si alguma informação capaz de ser interpretada. Tal relação é bem explicitada em Gordon (2011b, p. 8, tradução nossa):

Um idioma tem palavras e frases. Palavras, que tem significado incerto e limitado quando isoladas, representam conteúdo. Quando palavras são combinadas em frases, elas estabelecem sintaxe e, portanto, e transmitem significado compreensivo. Assim também acontece com a música. Apesar da música não ser linguagem, música e linguagem compartilham caminhos de aprendizagem comuns. Palavras são conteúdo em um idioma enquanto padrões tonais, padrões rítmicos e padrões harmônicos são conteúdo na música. Sintaxe e gramática são contexto em um idioma. Tonalidades e métricas são contexto em música. Nomes de alturas e nomes de duração do alfabeto musical, assim como as letras do alfabeto do idioma, são fragmentos de conteúdo.

Dessa forma, de acordo com a Teoria de Aprendizagem Musical, os menores elementos musicais são a duração e a altura, o que costuma se chamar de nota, mas elas em si não carregam nenhum sentido. É apenas quando combinada com outras alturas e durações, constituindo o que o autor chama, respectivamente, de padrão tonal ou padrão rítmico, que esses grupos de altura e durações se tornam passíveis de serem atribuídos algum significado. Dessa forma, assim como a menor unidade dotada de sentido dentro da língua é a palavra, a menor unidade dotada de sentido dentro da música é o padrão (Figura 1).

FIGURA 1 – Exemplo de padrão tonal



Fonte: Elaborado pelo autor

Entretanto, por mais que uma palavra carregue em si a possibilidade de a ela ser atribuído algum significado, a sua carga semântica só estará dada por completo quando posta em relação com outras palavras. Por exemplo, nas frases “a guitarra está encostada ali no *canto*” e “eu *canto* todo o repertório desta banda” podemos perceber que a palavra *canto*, mesmo não diferindo em nenhum aspecto sonoro ou escrito, tem significado distinto a depender do contexto em que se insere. Dessa forma, como discorre Saussure (2012), embora a palavra traga em si uma série de possibilidades de significação como relação entre significado e significante, é quando posta em relação com outras palavras e se cria uma relação de valor entre elas que se consolida o significado específico que tal palavra assume na frase. Essa relação entre as palavras possibilitará então que cada uma tenha uma função sintática específica dentro da frase, o que também orientará a carga semântica que cada termo carregará.

Gordon (2012) reconhece os aspectos fonológicos e semânticos da música, mas a sintaxe musical ganhará maior destaque em sua obra. De acordo com a Teoria de Aprendizagem Musical, tendo

o *padrão* o equivalente a *palavra* dentro da prática musical, a carga semântica de um padrão, seu significado, nunca estará dado por completo a não ser que esteja posto em relação com outros padrões. Essa combinação de padrões gera o que Gordon (2012) se refere como contexto. O contexto, ao mesmo tempo que é informado pelo conteúdo da música (os padrões), também atua delimitando o significado de tudo aquilo que escutamos.

A música, como qualquer outro fenômeno, segue uma linha temporal. Quando escutamos uma música, costumamos escutar uma série de padrões melódicos em ordem consecutiva, aos quais nosso cérebro tentará se ocupar de atribuir algum significado. Se uma música se inicia da seguinte forma (FIGURA 2),

FIGURA 2 – Primeiros compassos da música n° 8



Fonte: Gordon (2015)

poderemos audiar esses padrões em diferentes tonalidades, principalmente aquelas cujos padrões de função tônica (formados pelos graus I III e V da tonalidade) coincidem com um arpejo maior. Como nosso cérebro estará sempre a procurar alguma relação daquele material sonoro novo com as demais sonoridades ao qual já fomos aculturados, existirá uma grande probabilidade de audirmos esses padrões como pertencentes a uma tonalidade maior, tendo em vista que esta é a tonalidade mais popular dentro da maioria das manifestações musicais ocidentais. Contudo, ao escutarmos o resto da música perceberemos que essas relações se alteram (Figura 3).

FIGURA 3 – Música n° 8



Fonte: Elaborado pelo autor

O padrão melódico presente nos compassos 3 e 4 nos informa que a música em questão provavelmente está dentro de um contexto mixolídio. Tendo seu centro tonal na nota C, a relação intervalar dela com as demais notas presentes na música se dá da seguinte forma (Figura 4):

FIGURA 4 – Música nº 8 com os graus indicados

5ªJ 3ªM 1ªJ 5ªJ 3ªM 1ªJ 7ªm 2ªM 4ªJ 5ªJ

5

5ªJ 3ªM 1ªJ 5ªJ 3ªM 1ªJ 4ªJ 2ªM 7ªm 1ªJ

Fonte: Elaborado pelo autor

Portanto, no caso desta música, precisaríamos ouvir pelo menos os quatro primeiros compassos para identificarmos a tonalidade da música. Embora a capacidade de antecipar ou prever padrões constitua um estágio do desenvolvimento da audição para Gordon (2012), até o segundo compasso o ouvinte não poderia fazer nada mais que supor a tonalidade em que a música que escuta está inserida. Bastaria apenas alterar a sequência dos padrões que aparecem nessa melodia que sua interpretação seria outra (Figura 5):

FIGURA 5 – Releitura da música nº 8

1ªJ 3ªM 5ªJ 6ªM 4ªaum 2ªM 6ªM 4ªaum 2ªM 5ªJ

5

5ªJ 3ªM 1ªJ 6ªM 4ªaum 2ªM 6ªM 4ªaum 2ªM 1ªJ

Fonte: Elaborado pelo autor

Desta forma, é só pela experiência do todo que conseguimos compreender integralmente o que significa cada parte. E claro, a exposição que um aluno teve à uma determinada tonalidade ou métrica se faz fundamental para que ele possa audiar adequadamente o contexto e conteúdo da música que ele escutou ou está sendo orientado a executar. Contudo, uma vez escutada a música e assimilada sua tonalidade e/ou métrica em audição, bastará apenas escutá-la por tempo suficiente para reconhecer a música ou simplesmente ser informado que tal música será executada para já nos prepararmos mentalmente para significar o som de cada padrão dentro do contexto em questão.

Portanto, podemos compreender que a sintaxe atua dentro da música como um “conjunto de regras para a construção da música que se quer não ambígua” (SLOBODA, 2008, p. 60), o que significa que se o compositor desejar deixar claro ao ouvinte em qual tonalidade ou métrica a sua música deve ser audiada, ele precisa se preocupar tanto com o conteúdo quanto com a ordem dos padrões

melódicos que utiliza em sua composição. Gordon (2012) prevê a possibilidade de ambiguidade na construção de músicas com tonalidade subjetiva – quando uma música permite que ouvintes audiem diferentes notas de repouso entre si – e métrica subjetiva – quando uma música permite que os ouvintes audiem diferentes organizações métricas entre si (GORDON, 2012). Contudo, o ouvinte que está audiando ainda estará se baseando em um contexto (por mais que subjetivo) para significar aquilo que ele escuta, estabelecido por meio da relação entre o que escuta, a ordem em que escuta e em quais tonalidades e métricas já foi aculturado. Dessa forma, quando Saussure (2012, p. 168) afirma que “o valor de um termo pode modificar-se sem que se lhe toque quer no sentido quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido uma modificação”, estabelece uma relação dentro do campo da sintaxe que pode ser expandida para além da linguística, sendo aplicável também ao estudo da música.

2.5 Uma teoria de ensino na teoria de aprendizagem

A Teoria de Aprendizagem Musical, por ser uma teoria de aprendizagem, guarda em si, de forma espelhada, os fundamentos para a construção de uma teoria de ensino. Tal teoria, portanto, pode ser compreendida como uma explicação de como “os tipos e estágios de audiação progridem conforme estudantes são expostos a habilidades musicas que interagem com conteúdo e contexto tonais e rítmicos em músicas familiares ou não familiares” (GORDON, 2012, p. 93, tradução nossa). Os tipos de audiação se encontram indicados no Quadro 2 e podem ocorrer de forma simultânea. Os estágios de audiação se encontram indicados no Quadro 3 e ocorrem de forma sequencial (GORDON, 2008). Nos aprofundaremos na discussão de cada um desses tipos e estágios ao longo do capítulo 4.

QUADRO 2 – Tipos de audiação

Tipo 1	Escutar música familiar e não familiar
Tipo 2	Ler música familiar e não familiar
Tipo 3	Escrever música familiar e não familiar por meio de ditado
Tipo 4	Lembrar e performar música familiar de memória
Tipo 5	Lembrar e escrever música familiar de memória
Tipo 6	Criar ou improvisar música não familiar enquanto performa ou em silêncio
Tipo 7	Ler e criar ou improvisar música não familiar
Tipo 8	Escrever e criar ou improvisar música não familiar

Fonte: Gordon (2012)

QUADRO 3 – Estágios de audiação

Estágio 1	Retenção momentânea
Estágio 2	Imitar e audiar padrões tonais e padrões rítmicos e reconhecer e Identificar um centro tonal e macropulsos
Estágio 3	Estabelecer tonalidade e métrica objetiva ou subjetiva
Estágio 4	Reter em audiação padrões tonais e padrões rítmicos que foram organizados
Estágio 5	Lembrar padrões tonais e padrões rítmicos organizados e audiados em outras músicas
Estágio 6	Antecipar e prever padrões tonais e padrões rítmicos

Fonte: Gordon (2012)

2.5.1 Os cinco vocabulários em música

A ideia trazida em Gordon (2012) de que o ser humano desenvolve a musicalidade assim como desenvolve a linguagem pode ser compreendida por meio do estudo do desenvolvimento da fala em Vigotski (2009). Para o autor soviético, “a fala surge, inicialmente, como meio de relação de convivência (*obschenie*) entre a criança e as pessoas que a cercam. Apenas posteriormente, transformando-se em fala interna, torna-se o principal meio de pensamento da criança e assume sua função psíquica interna” (VIGOTSKY, 2009, p. 262). Esta colocação do autor é apoiada em um postulado mais abrangente dele próprio: “toda função psíquica superior surge em cena duas vezes: inicialmente, como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica, e, pela segunda vez, como atividade individual, como um meio interno de pensamento da criança, como função intrapsíquica” (VIGOTSKY, 2009, p. 262). Assumindo essa relação entre aprendizagem de língua e de música proposta em Gordon (2012), temos então que, em um primeiro momento do desenvolvimento musical de um indivíduo, ele entra em contato com as diversas práticas musicais que o cercam, para só então organizá-las em sua mente e ser capaz de também se comunicar musicalmente com outras pessoas. Dessa forma, Gordon (2015c) estabeleceu um paralelo entre a forma como um ser humano tende a se apropriar de sua língua materna (Diagrama 5) e a forma como um ser humano deveria se apropriar da música segundo a Teoria de Aprendizagem Musical (Diagrama 6):

DIAGRAMA 5 – Os cinco vocabulários em língua



Fonte: Gordon (2015c)

DIAGRAMA 6 – Os cinco vocabulários em música



Fonte: Gordon (2015c)

Como Gordon (2012) aponta, naquilo que convencionou-se chamar de sociedade ocidental, existem indivíduos que apenas desenvolveram um vocabulário musical de escuta, e se relacionam única e exclusivamente com a música dessa forma. Outras pessoas, além de escutar música, costumam performar por meio do canto e até tocam instrumentos. Algumas desenvolveram suficientemente bem sua audição a ponto de conseguirem improvisar os sons que projetam em sua mente, e outras até mesmo leem e escrevem musicalmente. A base de tudo é a audição, que se apresenta inicialmente como uma *semente* a ser regada e cultivada no aluno. Cabe ao professor estimular esta capacidade do aluno, que

talvez ainda esteja em estado embrionário, para que ele a utilize ao máximo no desenvolvimento de todos os vocabulários musicais.

Entretanto, a apreensão do vocabulário de escuta pode se dá de forma *passiva*, uma vez que o aluno estará a absorver todas aquelas sonoridades em que está sendo aculturado. Claro que o professor pode envolver o aluno naquilo que Gordon (2012) chama de escuta *ativa*, em que o aprendiz é orientado a se mover e executar comandos para também *escutar* a música pelo movimento, mas não existe nenhuma garantia de com qual profundidade o aluno estará a audiar aqueles sons que escuta. O vocabulário de performance, por sua vez, exige uma participação ativa do aluno, mas não necessariamente uma participação ativa de sua audição. Ao se engajar em performance, o aluno pode estar *imitando* sons que acabou de escutar ou escutou em algum momento do passado sem ser capaz de audiar plenamente o contexto por trás de tais sons, e, portanto, operar com a *memória*, assim como no processo de escuta é possível que o aluno seja capaz de *reconhecer* uma música sem necessariamente conseguir operar intelectualmente com as várias dimensões que contextualizam sua sonoridade (GORDON, 2012).

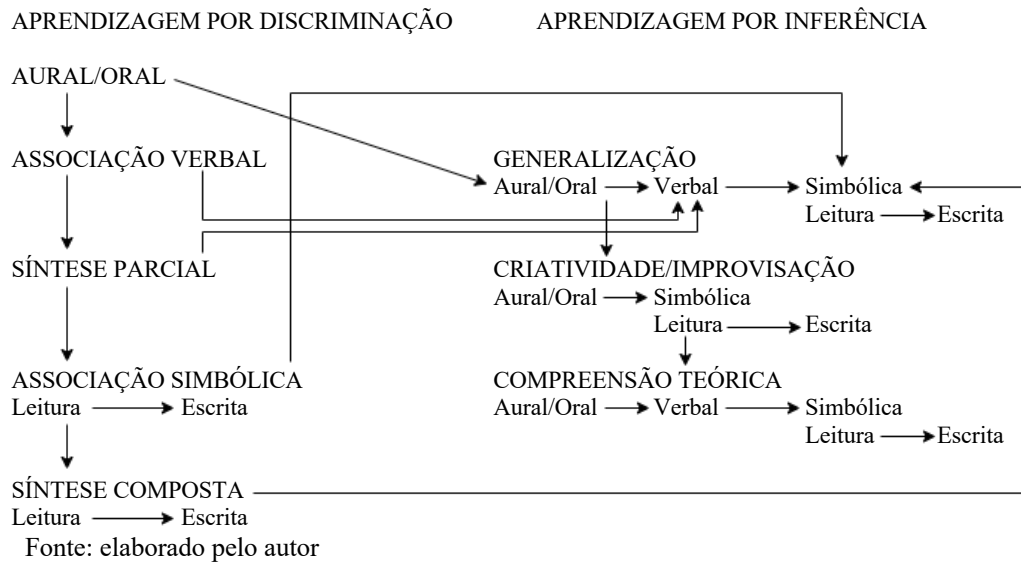
Como Gordon (2012) ressalta, imitação, memória e reconhecimento são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da audição, mas sozinhos não são audição. De acordo com Gordon (2012, p. 11, tradução nossa), “nós damos significado a música por meio da audição de contexto e conteúdo da música”. Portanto, como já discutido, o *motor* da audição é a relação dialética entre contexto e conteúdo. A operação com essas duas dimensões da música é o que permite ao indivíduo ascender da utilização de sua capacidade de audição simplesmente como o processo de reconhecer sons como música para se tornar capaz de operar intelectualmente com os vários componentes existentes em um mesmo fenômeno musical. A imitação, a memória e o reconhecimento, por sua vez, desobrigam o aluno de operar com a música a nível contextual, podendo ser orientadas unicamente pelo conteúdo.

Conforme a capacidade de audição de uma pessoa vai se desenvolvendo, sua audição passa a dividir espaços que antes eram ocupados unicamente por suas habilidades de imitação, memória e reconhecimento. Isto quer dizer que, assim como uma semente passa por uma série de etapas até dar flores e frutos, o vocabulário de escuta e o vocabulário de performance vão passando a ser mediados pela audição de forma cada vez mais profunda, até que o aluno se torne capaz de audiar previamente aquilo que irá executar no canto ou no instrumento. Neste momento, o aluno deixa de se tornar dependente de terceiros para performar no instrumento e passa a audiar e objetivar suas próprias ideias musicais. É a partir deste ponto que, de acordo com Gordon (2012), o aluno pode ser introduzido a práticas de ensino que visem estimular o desenvolvimento do seu vocabulário de leitura e do seu vocabulário de escrita, de tal sorte que ele aprenda a não simplesmente decorar onde deve digitar uma nota em seu instrumento de acordo com o que está grafado na partitura, mas sim a ler e escrever *musicalmente*, audiando previamente a execução tudo aquilo que se encontra grafado na transcrição que tem acesso.

2.5.2 As quatro seqüências de aprendizagem da Teoria de Aprendizagem Musical

A seqüência exposta no Diagrama 6 foi organizada de forma a facilitar o trabalho pedagógico em Gordon (2012) naquilo que o autor chama de *seqüência de aprendizagem de habilidades* (Diagrama 7).

DIAGRAMA 7 – Seqüência de aprendizagem de habilidades



De acordo com Gordon (2012), *discriminação e inferência* são as duas formas pelo qual o ser humano aprende música. A primeira parte da imitação, em que o professor fornece o aluno a resposta que espera obter dele. Assim, os alunos têm consciência de que estão sendo ensinados a fazer algo, mesmo que não sejam capazes de entender com exatidão a intenção do professor com isto que ele está se propondo a ensinar nem exatamente o impacto que tal aprendizagem pode vir a ter em sua vida. Já na aprendizagem por *inferência*, de acordo com Gordon (2012), os alunos não sabem necessariamente o que estão aprendendo e nem mesmo que estão aprendendo algo, eles apenas se baseiam em tudo que dominaram por meio da aprendizagem por discriminação para inferir resoluções para os *problemas* apresentados a eles em seu processo educacional, demandando deles a utilização da capacidade de audição para resolver os problemas propostos pelo professor.

Todos os níveis da SAH apresentados no Diagrama 7 serão discutidas em profundidade ao longo do capítulo 4. Por hora, é importante atentar para o fato de que a seqüência de aprendizagem de habilidades deve ser combinada com a *seqüência de aprendizagem tonal*, com a *seqüência de aprendizagem rítmica* e com a *seqüência de aprendizagem de padrões*. Esta última encontra-se diretamente relacionada as duas primeiras e sua seqüência diz respeito ao nível de dificuldade dos padrões trabalhados, podendo ser classificados entre fácil, médio e difícil (GORDON, 2012). Não iremos nos aprofundar na discussão da seqüência de aprendizagem de padrões, por fugir do escopo deste trabalho.

As sequências de aprendizagem rítmica e de aprendizagem tonal revelam uma peculiaridade da Teoria de Aprendizagem Musical. Para Gordon (2012), o ensino dos aspectos de tonalidade e ritmo devem ser dados de forma separada dentro da sequência de aprendizagem de habilidades. Isso se deve porque o autor, em meio as suas pesquisas, percebeu que os seres humanos tendem a prestar mais atenção ou no aspecto tonal ou no aspecto rítmico presentes em um padrão melódico. Por isso, presa-se por isolar os aspectos de tonalidade e ritmo na hora de ensinar para assegurar que a atenção do aluno esteja direcionada para apenas um dos aspectos. Portanto, as notas que compõem um padrão tonal devem ser cantadas todas sob o mesmo ritmo e as notas que compõem um padrão rítmico devem ser executadas utilizando a voz falada e com flexões de expressão.

A sequência de aprendizagem tonal estabelece importantes conceitos para o desenvolvimento da audição tonal do aluno além de sugerir uma ordem para aprendizado dos diferentes contextos tonais que se fazem presentes na música ocidental. Gordon (2012) estabelece uma diferença entre tonalidade e o que ele chama de *tonicalidade*. Para o autor, tonalidade se refere ao que comumente chama-se de *modo*, isto é, maior, menor harmônica, eólio, lídio, etc. Já tonicalidade diz respeito à altura absoluta em que está localizada o centro tonal audiado em uma determinada música, como, por exemplo, C, A, F, Gb, etc. Juntas elas compõem aquilo que Gordon (2012) se refere como o contexto tonal de uma música. À grosso modo, tudo que o aluno assimila em audição em uma determinada tonalidade e tonicalidade pode ser facilmente transposto para outras tonicalidades desde que se mantenha a mesma tonalidade. Logo, o estudo de tonalidade ganha primazia na Teoria de Aprendizagem Musical em relação ao estudo de tonicalidade.

Assim como a tonalidade e a tonicalidade ganham significados diferentes dentro da sequência de aprendizagem tonal, *métrica*, *tempo* e *pulso* guardam uma relação peculiar na sequência de aprendizagem rítmica (GORDON, 2012). Primeiramente, o conceito de pulso é dividido em dois novos conceitos: *macropulso* e *micropulso*. O macropulso é sentido como uma relação de peso que fornece uma espécie de estrutura rítmica sob qual uma música será audiada e performada. Embora seja difícil expor com clareza essa sensação por meio de um texto escrito, creio que o exemplo trazido em Gordon (2012, p. 175, tradução nossa) ajude a esclarecer o significado desse conceito:

Cante o começo de uma marcha. Se mova e sinta os pulsos mais longos de duração igual, talvez aqueles aos quais você está marchando enquanto canta. Apesar de que nem todas as pessoas identificarão os mesmos pulsos como maiores, quaisquer que sejam os pulsos que você estiver sentindo como mais longos são chamados de macropulsos.

Os micropulsos, por sua vez, são audiados em relação aos macropulsos, sendo estes divididos em dois, três, e, mais raramente, em apenas um micropulso⁹. Assim, micropulsos são agrupados em macropulsos e desta relação se torna possível audiar uma *métrica*. Quando os micropulsos e macropulsos são audiados em relação de 2 para 1 por toda a música a métrica é considerada *dupla*. Quando eles são audiados em relação de 3 para 1 tem-se uma métrica *tripla*. Quando a duração dos macropulsos se mantém igual e a duração dos micropulsos varia durante a música de forma periódica, tem-se uma métrica *combinada*. Quando a duração dos macropulsos varia periodicamente durante a música, mas a duração dos micropulsos se mantém igual, tem-se métricas irregulares. uma métrica *irregular par* ocorre quando essa periodicidade está organizada em uma quantidade par de macropulsos. Uma métrica *irregular ímpar* ocorre quando essa periodicidade está organizada em uma quantidade ímpar de macropulsos. No Anexo B, encontra-se transcrita esta relação entre métrica, macropulso e micropulso para tornar mais claro estes conceitos ao leitor.

Por fim, o conceito de *tempo* para Gordon (2012) diz respeito a velocidade em que macropulsos e micropulsos são performados em uma música. Tempo e métrica compõem o que Gordon (2012) chama de contexto rítmico. Assim como a tonalidade tem primazia sobre a tonicalidade na sequência de aprendizagem de tonalidades, o estudo de métrica ganha primazia sobre o estudo de tempo. Assim, aquilo que o aluno assimila em audiação em uma determinada métrica e tempo pode ser facilmente transposto para outros tempos desde que seja mantida a mesma métrica.

De forma resumida, a palavra-chave para compreendermos a abordagem que Gordon (2012) propõe para o estudo de tonalidade e métrica é **pluralidade**. Para o autor, é fundamental que uma aula de música tenha um *cardápio* variado de tonalidades e métricas. É preciso ir além de um repertório construído apenas sob tonalidade maior e métrica dupla, explorando o máximo possível, já desde as primeiras aulas, outras tonalidades (mixolídio, dórico, frígio, lídio, etc.) e métricas (tripla, irregulares, combinadas, multimétricas, etc.). Cada uma dessas tonalidades e métricas percorrerá seu próprio caminho dentro da sequência de aprendizagem de habilidades, resultando que enquanto em algumas tonalidades ou métricas o aluno já pode estar entrando em associação simbólica, por exemplo, em outras ele ainda pode estar no nível aural/oral. Para Gordon (2012), é papel do professor orientar o aluno no desenvolvimento de sua audiação de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

2.5.3 A audiação preparatória

As quatro sequências de aprendizagem discutidas acima oferecem um caminho estruturado para que o professor possa organizar sua prática pedagógica tendo em vista o desenvolvimento da

⁹ Quando uma música está construída sobre uma métrica que possui apenas um micropulso em pelo menos um de seus macropulsos ela recebe o nome de métrica *intacta* (GORDON, 2012). Por tal classificação fugir das discussões presentes neste trabalho, optei por não a abordar neste capítulo.

audiação de seu aluno. Contudo, Gordon (2011a) relata ter percebido que entre os alunos que chegavam ao ensino fundamental nos EUA, alguns se encontravam aptos a se engajar em processos de instrução formal¹⁰ e avançar por toda a SAH, enquanto outros apresentavam enorme dificuldade neste processo de aprendizagem musical. Na busca por resolver tal situação, o pedagogo musical estadunidense voltou seus olhos para a educação infantil no intuito de compreender o que poderia ser a causa disto. O que ele descobriu foi que, assim como no estudo de pensamento e fala em Vigotsky (2009), nos primeiros anos de vida, a via de pensamento musical e a via da performance musical ainda não se cruzaram e as relações musicais que a criança trava com os indivíduos que o cercam (pais, familiares, professores, cuidadores e outros seres humanos) são fundamentais para o desenvolvimento apropriado de sua prática musical.

Para maximizar as chances de que as crianças sejam apropriadamente guiadas no desenvolvimento de sua audiação, Gordon (2013b, 2015d) teorizou sobre a chamada *audiação preparatória*. A audiação preparatória é um processo pedagógico que se divide em três tipos e sete estágios, como retratado no Quadro 4. Ao contrário dos tipos de audiação, expostos no Quadro 2, os tipos de audiação preparatória ocorrem de forma sequencial (GORDON, 2008).

QUADRO 4 – Tipos e estágios da audiação preparatória

Tipos	Estágios
1. Aculturação	1. Absorção 2. Resposta aleatória 3. Resposta intencional
2. Imitação	1. Abandono do egocentrismo 2. Decifragem do código
3. Assimilação	1. Introspecção 2. Coordenação

Fonte: Gordon (2015d)

Todos estes tipos e estágios serão mais bem discutidos no capítulo 4. Por hora, convém apontar que a audiação preparatória tem como principal objetivo guiar o indivíduo a emergir do estado de balbucio musical e coordenar canto, respiração e movimento com o próprio pensar musical.

A teoria postula que, assim como na comunicação [verbal], em que crianças escutam a língua falada muito tempo antes de falarem, elas devem escutar várias tonalidades e

¹⁰ A interação professor-aluno dentro da Teoria de Aprendizagem Musical se divide entre orientação informal não estruturada, orientação informal estruturada e instrução formal. “Quando a orientação é não estruturada, um pai ou professor expõe naturalmente a criança à cultura sem planejamento específico. Quando a orientação é estruturada, um pai ou professor planeja lições específicas” (GORDON, 2013, p. 3, tradução nossa). Os estágios da audiação preparatória ocorrem por meio de da assim chamada orientação (GORDON, 2013). Portanto, não se espera a resposta do aluno, mas sim *alguma* resposta (GORDON, 2001). Já na instrução formal, se esperam respostas específicas das crianças de acordo com as atividades musicais propostas em sala. Independente de se tratar de uma situação de orientação informal ou instrução formal, Gordon (2012) adverte que o aluno não deve ser repreendido ao oferecer uma resposta inadequada àquela esperada pelo professor, mas sim ter sua resposta acolhida como indicativo de como o professor deve adaptar sua abordagem para possibilitar maiores chances de sucesso no processo de aprendizagem musical do aluno.

métricas antes de performarem [...] Sem habilidade de imitar, crianças não vão ter experiência para se apoiar quando estiverem aprendendo a audiar. Quando a criança conseguir imitar padrões tonais e padrões rítmicos, não músicas completas com ou sem texto, assimilação de cantar com respiração e movimento se torna uma possibilidade (GORDON, 2011a, p. 31, tradução nossa)

Enquanto alguns fatores importantes para que o indivíduo se desenvolva musicalmente são de ordem fisiológica, como o assentamento da laringe em sua posição por volta de um ano de idade (GORDON, 2015d), outros são de ordem psicológica e dependem do correto estímulo dos demais adultos com quem as crianças convivem, assim como ocorre no desenvolvimento da linguagem, como exposto em Vigotsky (2009). Contudo, enquanto a criança costuma se encontrar imersa em um ambiente de grande exposição ao idioma materno, o mesmo nem sempre ocorre com práticas que estimulem seu desenvolvimento musical. O resultado disso é que enquanto temos quase que certo uma criança nos primeiros 5 anos de vida já estará apta a se comunicar perfeitamente com outros seres humanos em seu idioma materno, não raramente uma criança dessa mesma idade (e até mesmo adultos) não terá saído da fase de balbúcio musical. Isto fez com que Gordon (2013b) concluísse que independente da idade cronológica de um indivíduo, se faz fundamental que ele seja orientado por um processo de audiação preparatória para proporcionar a criança em seus anos iniciais de vida um contato *rico* com o fazer musical ou para compensar a pouca experiência que talvez um indivíduo tenha tido quando ainda era uma criança. Como Gordon (2011a) alerta, o que se tem é que independente da idade em que o indivíduo for orientado por um processo de audiação preparatória, uma vez concluído esse processo ele poderá se engajar em instrução formal em música com maiores chances de sucesso.

Portanto, por mais importante que seja a SAH, ela exige que o aluno já tenha emergido da fase de balbúcio musical na tonalidade ou métrica a ser trabalhada. De fato, existem uma série de tonalidades e métricas presentes nas manifestações musicais da sociedade ocidental, e o aluno necessitará desenvolver sua capacidade de audiação em cada uma delas por meio da audiação preparatória e da sequência de aprendizagem de habilidades. Dessa forma, por mais que um aluno tenha concluído a audiação preparatória dentro de uma tonalidade ou métrica específica, cada nova tonalidade ou métrica a ser trabalhada deverá obrigatoriamente começar pela aculturação. Isto implica, como Heather Shouldice [Shouldice] aponta em *Everyday Musicality* (2020a), que a orientação informal nunca deverá cessar dentro da aula de música, pois o aluno provavelmente sempre terá um novo contexto tonal ou métrico para aprender ou até mesmo novas situações dentro da mesma tonalidade (dominante estendido, cromatismo, etc.) que deva dominar.

2.6 A Teoria de Aprendizagem Musical e a aprendizagem de instrumento

Como já abordado ao longo deste trabalho, quando aprendemos um instrumento musical, na verdade aprendemos dois instrumentos: o instrumento físico e aquele chamado de instrumento de

audiação. Contudo, por mais que esta frase seja útil para chamar a atenção acerca da importância que a aprendizagem de um instrumento musical esteja sempre acompanhada do desenvolvimento da audiação, é importante salientar que a audiação não é um instrumento, mas sim uma capacidade humana de atribuir sentido musical aos sons que escuta e projetar ações musicais em sua mente. Um processo essencial e não raramente menosprezado no ensino de música, mas ainda assim, não suficiente por si só para desenvolver por completo as habilidades de um instrumentista.

Dentro da prática musical, assim como no trabalho, também temos os momentos de prévia-ideação e de objetivação. No caso do trabalho, este é uma forma de atividade que

diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la (MARX, 2017a, p. 255-256)

Da mesma forma, como Penna (2018) sugere, o que permite diferenciar o mais belo canto de um pássaro do mais feio dos cantos de um ser humano é também sua capacidade de projetar a ação de cantar previamente em sua consciência, sem obedecer a determinações puramente biológicas, como os animais. Esta capacidade de projetar ações musicais no intelecto, como já discutido previamente, se chama audiação. Entretanto, se temos então que “ao final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente” (MARX, 2017a, p. 256), se não objetivarmos essa prévia-ideação ela continuará a existir apenas idealmente. Isto quer dizer que, se o desenvolvimento da audiação por si só fosse suficiente para desenvolver em um ser humano a habilidade de tocar um instrumento, bastaria o indivíduo pensar musicalmente que o instrumento musical tocaria sozinho.

Posto isto, Martin (2005, p. 226, tradução nossa) aponta que existem dois tipos de habilidades necessárias para o desenvolvimento do músico: as habilidades de audiação, que são “as habilidades musicais que são escutadas dentro da mente ou sentidas dentro do corpo do performer”, e as habilidades de execução, que são “as habilidades físicas envolvidas em tocar um instrumento”. Contudo, mesmo que a Teoria de Aprendizagem Musical “levante muitas ideias referentes a como melhor desenvolver as habilidades de audiação entre nossos estudantes, ela não nos diz muito sobre como ensinar habilidades de execução” (MARTIN, 2005, p. 226, tradução nossa). Portanto, da mesma forma que a Teoria de Aprendizagem Musical não substitui e nem mesmo compete com metodologias de ensino de música muito utilizadas em aulas de ensino regular, como Orff e Kodály, ela tampouco competirá com as diversas obras que habitam as salas de aula de instrumento e focam no desenvolvimento de habilidades de execução, como é o caso do Leavitt (1966), Pinto (1978), Gambale (1994), entre outras.

Entretanto, por mais que habilidades de audição e habilidades de execução sejam “igualmente importantes quando performa-se uma música em um instrumento musical, [...] a maioria dos métodos e abordagens falham ao não endereçarem o correto desenvolvimento das habilidades de audição” (MARTIN, 2005, p. 226, tradução nossa). O resultado disto é que muitos alunos passam anos estudando o instrumento musical sem que suas habilidades de audição sejam intencionalmente estimuladas, seja pelo professor ou pelos materiais didáticos a que tem acesso. Isto não quer dizer, claro, que não existam alunos e músicos profissionais que tenham habilidades de audição extremamente desenvolvidas mesmo não tendo tido contato com a obra de Gordon (2012), mas sim que existe uma grande probabilidade de que o desenvolvimento da audição nunca tenha sido o foco das aulas de instrumento pelas quais passaram.

A grande ironia da audição é que mesmo sendo um processo de extrema importância para a atividade de um músico, ela se dá internamente, o que dificulta em muito sua percepção por terceiros. Ao observamos um músico tocando um instrumento, não temos como ter certeza de como está ocorrendo sua audição, podemos apenas inferir. E é justamente pela prática musical depender tanto das habilidades de audição, que se relacionam diretamente ao sentido da audição, quanto as de execução, que se associam ao sentido do tato (tanto que é que utilizarmos a expressão “*tocar* um instrumento”), que é completamente possível que se aprenda e se execute uma música por completo sem utilizar-se da audição.

Para compreendermos melhor como isso se faz possível precisamos primeiramente compreender o papel do instrumento musical dentro da prática musical do ser humano. Sua função de ligação entre o processo de audição e o de execução se assemelha aquilo que Marx (2017a, p. 256) chama de *meio de trabalho*: “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto”. Dessa forma, se um indivíduo necessita cortar uma árvore para obter lenha, o machado poderia ser considerado um meio de trabalho adequado para tal tarefa, assim como um instrumento musical pode ser considerado um meio de trabalho adequado para se produzir música. Entretanto, nenhuma ferramenta ou instrumento guarda em si sua finalidade, se fazendo sempre necessário que um ser humano seja capaz de idealizar uma ação e manusear corretamente o meio de trabalho para um determinado fim. Essa capacidade de manusear um instrumento não é inata, mas sim desenvolvida socialmente, sendo necessário que um indivíduo seja instruído no seu correto manuseio pelos demais membros da sociedade.

Nesse sentido, a utilização do termo *instrumento musical* pode ser problematizada, uma vez que não existe nenhum instrumento que seja de fato *musical*. O ser *musical*, como já discutido aqui, é uma capacidade do gênero humano, em que cada ser da espécie guarda em si ao menos algum potencial de ser musical, mas essa musicalidade necessita ser estimulada para que possa florescer (GORDON, 2012). Chamamos um instrumento de instrumento musical porque tomamos como único ponto de análise o produto final que se espera obter ao utilizá-lo como meio de trabalho.

Dessa forma, estamos tomando como referência para definir se a utilização de um instrumento qualquer se dá de forma musical ou não apenas o ponto em que a ideação é objetivada e aquilo que foi idealizado é então materializado e tornado sensível. Ignora-se que a atividade humana tem início momentos antes do produto vir ao mundo, quando a ação se manifesta primeiramente como prévia-ideação. Neste processo de prévia-ideação, pouco interessa ao ouvinte se o que orienta a objetivação da suposta prática *musical* de um indivíduo que executa uma música em um piano, por exemplo, é uma ideação de caráter musical, onde sua ação é idealizada primeiramente como sons, que ao serem significados por meio da audição são então transpostos ao piano como se este instrumento fosse uma mera extensão do seu pensar musical; ou se é uma ideação apoiada nos aspectos tátil e visual, em que o indivíduo decorou onde cada dedo deve ser posicionado mesmo que não seja capaz de audiar nada daquilo que está prestes a executar. Uma vez que o som está produzido, um ouvinte será capaz de significá-lo musicalmente independente de como essa ação se projetou inicialmente no intelecto do performer.

Claro que em alguns casos pode ficar mais óbvio como a audição está ocorrendo. Se um músico não percebe que está tocando fora da tonalidade ou fora da métrica, existe uma grande probabilidade de ele ter dificuldades de audiar algum desses dois espectros da música. Se um músico for capaz de improvisar e compor com certa facilidade e apresentando um certo *bom gosto* na escolha de notas de forma recorrente, é muito provável que ele tenha bem desenvolvida suas habilidades de audição. Contudo, ao observar grande parte das performances é impossível ter certeza se o músico está se guiando pela sonoridade daquilo que audia ou se simplesmente decorou onde cada dedo deve apertar o instrumento, se utilizando de referências extramusicais.

Portanto, parte-se neste trabalho da posição de que a utilização de um instrumento, seja ele qual for, só deve ser caracterizada como musical quando a prática do performer está direcionada musicalmente, ou seja, quando a sua prévia-ideação é também uma audição. Uma das maiores contribuições de Gordon (2012) é justamente a conscientização acerca da importância do desenvolvimento da audição e de como isto é muitas vezes negligenciado em aulas de música, uma vez que o aluno não precisa necessariamente audiar para tocar um instrumento. Isto implica reconhecer que um instrumento é o meio de trabalho, mas não o trabalho em si, ou seja, saber tocar um instrumento, por mais contraditório que pareça, não necessariamente significa que ser capaz de traduzir pensamentos musicais em sons por meio do manuseio de um instrumento, seja este socialmente considerado musical ou não. Dessa forma, a única conclusão que podemos chegar é que um instrumento será tão musical quanto o músico que o manuseia, uma vez que “um instrumento musical é uma extensão do corpo da pessoa que o está utilizando” (GORDON, 2012, p. 39, tradução nossa).

É importante, contudo, levarmos em consideração que seria ingênuo acreditar que existe uma separação rígida entre músicos que audiam e músicos que não audiam. Na verdade, é muito mais adequado pensarmos que, após algum tempo de experiência com o instrumento, todo músico seja capaz

de audiar ao menos em algum nível. É possível, por exemplo, que um instrumentista tenha capacidade de reconhecer progressões harmônicas e executar improvisos dentro de uma tonalidade maior se apoiando unicamente em sua capacidade de audição, mas ao se ver obrigado a improvisar sobre uma harmonia com uma quantidade significativa de empréstimos modais que ele ainda não tenha assimilado em audição, ele tenha dificuldade de audiar as alternativas de caminhos para a sua improvisação e recorra a conhecimentos teóricos sobre aplicação de escala-acorde.

Uma vez que, de acordo com Gordon (2012), muitas crianças não são devidamente estimuladas musicalmente durante a primeira infância e o ensino regular ainda pouco por não dar a devida ênfase ao desenvolvimento da audição, quando um aluno resolve aprender um instrumento ele necessita de instrução compensatória para desenvolver aquelas habilidades de audição que não começaram a ser desenvolvidas na idade mais apropriada para seu aprendizado. Mas se o seu professor de instrumento não estiver devidamente conscientizado para a importância do desenvolvimento da audição é provável que o aluno nunca tenha tais habilidades estimuladas em suas aulas. O aluno é então *jogado a sorte*, tendo suas habilidades de audição desenvolvidas de forma espontânea, isto é, sem que esse desenvolvimento tenha sido provocado intencionalmente pelo professor. O resultado é que enquanto, inegavelmente, alguns alunos conseguem trilhar esse caminho com algum sucesso, muitos alunos, mesmo após anos de estudo, não são capazes de nem mesmo perceber se estão tocando fora da tonalidade ou fora da métrica, tornando o tocar o instrumento não mais do que uma memorização de digitações e outros aspectos motores (GORDON, 2012). Portanto, a importância da audição na atividade do músico nunca deve ser menosprezada, uma vez que ela ocorre “quando compreendemos as músicas que escutamos, quando performamos músicas de memória (não decoradas), quando audiamos de antemão aquilo que criamos ou improvisamos, e quando lemos e escrevemos notação musical” (GORDON, 2012, p. 36, tradução nossa).

A única forma para evitar que a audição não entre em segundo plano em uma aula de música é estimulando o aluno a audiar aquilo que pretende executar no instrumento sempre que possível. Basicamente, para a Teoria de Aprendizagem Musical, o professor se torna responsável por orientar seus alunos para que estes sempre transformem a sua prática instrumental em algo orientado musicalmente, já que “para ter um progresso satisfatório na música instrumental, eles devem primeiro aprender o instrumento de audição [sic] como preparação para aprender a tocar um instrumento musical de fato” (GORDON, 2012, p. 290, tradução nossa).

Para o autor, não existe uma idade cronológica adequada para se iniciar a aprender um instrumento. A idade influencia apenas no aspecto de que “alunos mais novos aprendem habilidades que envolvem coordenação motora, como técnica instrumental, de forma mais lenta e habilidades de audição mais rápidas do que alunos mais velhos” (GORDON, 2012, p. 290, tradução nossa). Contudo, para Gordon (2012, p. 290, tradução nossa), o que existe é uma idade musical para começar a aprender um instrumento, que se dá quando o aluno tiver “desenvolvido um senso de tonalidade e métrica em

conjunto com um vocabulário de padrões tonais e rítmicos, é capaz de cantar padrões na função tônica e dominante nas tonalidades maior e menor harmônica, e é capaz de cantar macro/micropulsos e padrões de divisão em métrica dupla e tripla¹¹”. Com as habilidades de audição desenvolvidas a este ponto, é seguro afirmar que um aluno seria capaz de audiar de forma satisfatória grande parte do repertório e conteúdos a serem trabalhados inicialmente em uma aula de instrumento. Mas como a Teoria de Aprendizagem Musical poderia contribuir para aprimorar uma aula de guitarra? Embora tenhamos já apresentados indícios importantes, será ao longo das próximas páginas que nos debruçaremos sobre tal questão.

¹¹ Para as diferentes categorizações de padrões rítmicos, consultar o Anexo C.

3 METODOLOGIA

A presente dissertação foi fruto de um processo de pesquisa sobre o ensino de guitarra, tendo como referencial teórico a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Para a coleta de dados, foi utilizada uma metodologia mista, a saber, o estudo de caso (YIN, 2005), em que um único professor de guitarra de uma escola privada de música do Distrito Federal foi entrevistado e teve suas aulas observadas; e a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), em que foram consultadas as teses e dissertações que tratam sobre o ensino de guitarra produzidas em programas de pós-graduação brasileiros.

3.1 Sobre a delimitação do tema de pesquisa

A delimitação do tema de pesquisa teve início por uma revisão de literatura acerca do ensino de guitarra elétrica seguindo os moldes descritos em Gil (2002) para realização de uma pesquisa bibliográfica. Como descrito detalhadamente no capítulo 1, o levantamento de dados, principalmente neste estágio inicial da pesquisa, foi operado nos endereços digitais do catálogo de teses e dissertações da CAPES¹² (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD)¹³, por se tratar de dois repositórios eletrônicos que apresentam, se não todas, a maioria das teses e dissertações já produzidas no Brasil.

O processo de apreensão dos conteúdos trazidos nestes trabalhos se deu por meio de um processo de leitura nas 4 etapas sugeridas por Gil (2002), a saber, leitura *exploratória*, leitura *seletiva*, leitura *analítica* e leitura *interpretativa*, sendo as duas primeiras essenciais para a delimitação do tema. A etapa de leitura exploratória aconteceu da seguinte forma: (1) seleção das produções cujo título indicava uma possível relação com a descrição de práticas de ensino de guitarra; (2) análise do resumo dos trabalhos selecionados; e (3) consulta ao sumário e sessões de cada um dos trabalhos selecionados para confirmar a relevância de cada um para a pesquisa. Após esta etapa, deu-se sequência a leitura seletiva, em que ocorre a “determinação do material que de fato interessa à pesquisa” (GIL, 2002, p. 78).

Uma vez empreendidas as leituras exploratória e seletiva dos trabalhos a serem analisados nesta dissertação, foram listados os contextos de ensino descritos nos trabalhos, a saber, cursos de nível superior, cursos de extensão, cursos técnicos, cursos de formação inicial, cursos livres e aulas particulares, ofertados por instituições públicas ou privadas. Em seguida, foram elencados os tópicos que discutidos ao longo da revisão de literatura (capítulo 1), visando compreender o atual estado do ensino de guitarra no Brasil: história da guitarra, história do ensino de guitarra, história do ensino de

¹² Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹³ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

guitarra no Brasil, estrutura física, estrutura curricular, estrutura pedagógica, faixa etária do público atendido, interesses do público atendido, forma de ingresso no curso, o que se ensina no curso e como se ensina no curso.

Elencados os tópicos, submeteu-se os trabalhos analisados a um processo de leitura analítica, que, de acordo com Gil (2002, p. 79), tem a função de “ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa”. A partir desta etapa, foram confeccionadas fichas de leitura, armazenadas eletronicamente em um bloco de notas mantido no computador, em que são discriminadas as páginas em que cada autor trazia informações relevantes relacionadas a algum dos subitens elencados acima, para facilitar o processo de cruzamento dos dados na etapa de análise. A título de ilustração, segue um exemplo dessa técnica aplicada no item estrutura pedagógica em cursos de nível superior (Figura 6), conforme proposto por Gil (2002):

FIGURA 6 – Ficha de leitura com catalogação das páginas que trazem informações sobre a sessão 1.3

<p>Estrutura pedagógica Garcia (2011b) p. 23, 62, 64, 96, 97, 98, 99, 101, 117 Pinheiro (2017) p. 42, 119, 122 Dantas (2015) p. 95, 100, 101, 107, 108, 112, 113, 114, 135, 142, 143, 149 Borda (2005) p. 89, 90, 97 Módolo (2015) p. 71, 75, 81, 83, 88, 89, 119, 125, 130, 134, 161, 162 Mariano (2018) p. 96, 113, 135, 177, 207</p>

Fonte: elaborado pelo autor

É importante salientar dois pontos fundamentais nesta etapa: (1) nem todos os trabalhos traziam informações sobre todos os itens e subitens discutidos nesta dissertação, mas quando analisados em conjunto foi possível obter material de análise suficiente para dar suporte a toda discussão proposta; e (2) os trabalhos tendem a trazer informações que extrapolam a categorização por contexto de ensino, sendo comum que todos estes trabalhos discutam o ensino de guitarra para além do seu próprio *locus* de pesquisa. Tal situação já era esperada, mas foi possível perceber que muitas dessas informações “extras” seriam de grande suporte às discussões que tivemos e teremos neste trabalho.

A etapa de leitura interpretativa só tomará forma no capítulo 5 da presente dissertação. De acordo com Gil (2002), esta etapa consiste em relacionar os dados obtidos por meio da leitura dos trabalhos com outros conhecimentos que possam auxiliar o autor de uma pesquisa bibliográfica a responder sua questão de pesquisa. De qualquer forma, o que havia sido refletido nas três primeiras etapas se mostrou suficiente para compreender como a literatura vinha abordando o ensino de guitarra e como este trabalho poderia vir a contribuir para o avanço da pesquisa nesta área.

Estudos relacionados ao marxismo, pedagogia e educação musical me orientaram a compreender qualquer prática pedagógico-musical como envolvida em uma série de determinações. Tal situação é explicitada em Kosik (1976, p. 31): “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar,

a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda”. Este todo se trata do fenômeno concreto que o pesquisador visa estudar, e, como tal, é uma síntese de múltiplas determinações (MARX, 2020). Isto indica que o objeto de estudo do pesquisador poderá ser investigado por diferentes perspectivas. Ao analisar um determinado contexto de ensino de música, tem-se algumas perspectivas possíveis de serem abordadas: pode-se mirar para aspectos específicos do desenvolvimento musical/instrumental do aluno, e, obviamente, como o professor ensina ou como o aluno aprende aspectos referentes ao fazer musical, como é o caso da presente dissertação; pode-se mirar em aspectos socioeconômicos dos sujeitos envolvidos no processo educacional; pode-se estudar aspectos relacionadas a violência simbólica na relação professor-aluno ou professor-gestor. Enfim, as possibilidades são inúmeras, mas aqui me apoio novamente em Kosik (1976) para ressaltar a importância de compreendermos que pela simples contemplação não se faz possível compreender a estrutura que alicerça a perspectiva pela qual o pesquisador procura explicar um fenômeno.

O processo de ir da forma concreta do fenômeno estudado, que em um primeiro momento se manifesta como uma pseudoconcreticidade, à abstração para uma posterior compreensão do concreto em suas determinações demanda do pesquisador uma *atividade*. Esta atividade é compreendida por Kosik (1976, p. 28) como “os vários aspectos ou modos de *apropriação* do mundo pelos homens [...] o prático-espiritual, o teórico, o artístico, o religioso, mas também o matemático, o físico e semelhantes”, e, portanto,

não é possível apropriar-se, e, portanto, tampouco compreender, a matemática e a realidade a que a matemática nos introduz, mediante uma intencionalidade não correspondente à realidade matemática, por exemplo, mediante a experiência religiosa ou a percepção artística. O homem vive em muitos mundos mas cada mundo tem uma *chave* diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outros [sic] sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade” (KOSIK, 1976, p. 29, grifo nosso).

Uma vez que não é possível compreender um fenômeno pela simples contemplação, necessita-se de mediação para guiar o processo de abstração, ou seja, necessita-se uma *chave* apropriada para dar prosseguimento ao processo investigativo. Portanto, uma pesquisa que se apoia em um referencial teórico como Paulo Freire ou Keith Swanwick ou Pierre Bourdieu invariavelmente levaria a conclusões diferentes, mesmo se tratando do mesmo fenômeno estudado. Mas se a minha intenção era espelhar a realidade de modo a desvelar aquilo que há de estritamente musical nas práticas de ensino de guitarra, era imperativo que meu referencial teórico estivesse inserido dentro do campo da educação musical. Assim, a chave escolhida para a presente dissertação foi a Teoria de Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon, descrita no capítulo 2.

Por meio da análise dos trabalhos selecionados para a revisão de literatura da presente dissertação, foi possível perceber que os trabalhos analisados não costumavam se apoiar em referenciais

teóricos dentro da área da pedagogia musical para embasar suas reflexões acerca do ensino do instrumento. As únicas exceções foram Carvalho (2018), cuja pesquisa, oriunda de um mestrado profissional, foi fruto do cruzamento de três fontes: Green (2002; 2008), pesquisadores do ensino de instrumento em grupo e Lima (2014); e Costa (2016), que apesar de ter Swanwick como referencial teórico, não chega a estruturar uma abordagem pedagógica ao catalogar o conteúdo musical presente nas manifestações culturais do Recôncavo Baiano.

Borda (2005) buscou levantar as principais correntes teóricas que tratam de currículo para tentar identificar quais delas influenciavam a construção de currículos em cursos de ensino superior dentro e fora do Brasil, criando então uma proposta curricular para o ensino de guitarra elétrica. A sua proposta de currículo não é apoiada em referenciais teóricos dentro da área de educação musical, mas sim em uma junção das práticas que julgou mais adequadas de cada uma das cinco IES analisadas. Garcia (2011b) e Dantas (2015) por vezes se apoiam em Green (2002) para traçar reflexões acerca dos casos analisados, mas tal referência não ganha peso no *corpus* dos seus trabalhos a ponto de poder ser considerado um referencial teórico para suas pesquisas.

Zafani (2014) tem como referencial teórico a sociologia bourdieusiana, buscando traçar aquilo que ele chama *retrato sociológico musical* de professores de guitarra e violão. Módolo (2015, p. 57) torna mais claro seus referenciais teóricos “(i) o currículo e seus desdobramentos nas instituições de ensino superior selecionadas, tendo como base os escritos de Sacristán (1998; 2000); (ii) os saberes docentes e formação profissional, propostos por Tardif (2014); (iii) o conhecimento pedagógico do conteúdo, trazidos por Shulman (1986; 1987)”. Contudo, há de se atentar para o fato de que nenhum desses autores referenciados em Módolo (2015) são da área de educação musical. Além disso, apesar de autores como Sacristán permitirem uma visão crítica sobre como questões relacionadas a educação são determinadas por aspectos econômicos e sociais, este não é o teor que as reflexões em Módolo (2015) costumam assumir.

Vanzela (2016) aborda como a utilização do software Guitar Pro 6 pode contribuir para a redução da ansiedade na performance musical de alunos de guitarra. Por isto, apoia sua pesquisa no questionário *Kenny Music Performance Anxiety Inventory* (K-MPAI), para aferir o grau de ansiedade dos participantes da pesquisa. Logo, constata-se que seu referencial teórico não se apoia em autores da educação musical. Pinheiro (2017, p. 6) também opta por não trazer questões referentes especificamente ao ensino de música em seus referenciais teóricos: “a fim de iluminar as reflexões esta pesquisa utilizou como referencial teórico a Ecologia dos Saberes de Maria Cândida Moraes, a praxiologia do Pierre Bourdieu e algumas ideias e propostas de Maura Penna sobre a democratização do acesso à arte e à cultura”.

Mariano (2018) faz um apanhado da literatura acadêmica relacionada a música popular e guitarra produzidas, relaciona-as com sua própria experiência como professor de guitarra e propõe diretrizes e perspectivas para um curso superior de guitarra, listando 12 tópicos de aprendizagem

necessários para a formação do guitarrista. Dessa forma, seu trabalho não se apoia em um referencial teórico específico da educação musical, mas sim em inúmeros trabalhos acadêmicos e sua própria prática de ensino. Paiva (2019) apoiou seu referencial teórico em autores da *complexidade* e da educação musical mediada pela tecnologia. Contudo, seu trabalho não faz referência a processos específicos de ensino e aprendizagem de instrumento e sim a técnicas de ensino e aprendizagem baseadas em equipamentos e recursos digitais.

Podemos então perceber, que mesmo se tratando de trabalhos que abordam o ensino de guitarra, as chaves utilizadas para a compreensão do fenômeno investigado nesses vários contextos não permitem que os pesquisadores cheguem a conclusões que permitam generalizações sobre aspectos estritamente musicais da instrução, como aqui pretendo fazer. Os trabalhos que considero que mais se aproximam de fazê-lo é Garcia (2011b) e Módolo (2015), mas isso parece se tratar de uma certa escolha destes pesquisadores em trazerem para o *corpus* dos seus trabalhos dados das entrevistas e observações dos sujeitos de pesquisa, uma vez que suas análises não se aprofundam em reflexões sobre o quão adequadas são as técnicas e conteúdos de ensino priorizados pelos professores entrevistados em suas pesquisas para o desenvolvimento musical dos seus alunos.

Isto não quer dizer, claro, que os trabalhos não tragam informações relevantes sobre outras determinações que abrangem as práticas pedagógicas de guitarra. Isto seria desonesto e incoerente da minha parte. Por mais que os referenciais teóricos e metodológicos em suas pesquisas não coincidam com o da presente dissertação, a forma como compreendo tal situação é que as chaves utilizadas para investigar os fenômenos levam estes pesquisadores a chegarem a conclusões diferentes das quais eu cheguei enquanto desenvolvia a pesquisa relatada nesta dissertação e elucidam outras questões que meu trabalho jamais será capaz de esclarecer.

Desta forma, tornou-se claro que a abordagem que pretendia dar ao ensino de guitarra, observando tal fenômeno pelas lentes de uma teoria pedagógico-musical, a Teoria de Aprendizagem Musical, se tratava de algo inédito dentre os trabalhos analisados na revisão de literatura. Nem mesmo o trabalho de Carvalho (2018), que dialoga com Green (2002; 2008) aborda com tanta profundidade aspectos do desenvolvimento musical quanto se faz possível ser abordado neste trabalho graças a teoria em que a pesquisa aqui relatada se baseou. Foi possível então compreender as possíveis contribuições que meu trabalho traria à pesquisa em educação musical e sintetizar minhas inquietações sobre o desenvolvimento da audição nas aulas de guitarra em uma única questão de pesquisa: **como as práticas de ensino de guitarra vigentes no Brasil estimulam o desenvolvimento da audição dos alunos?**

3.2 Sobre a coleta de dados

Definir a natureza dos dados e como estes seriam coletados foi uma tarefa que demandou uma série de reflexões e discussões com o meu orientador. Inicialmente, tinha em mente desenvolver

unicamente uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), mas após reler inúmeras vezes os trabalhos selecionados para serem analisados neste tipo de pesquisa, julguei a quantidade de dados era insuficiente para se estabelecer uma crítica ao ensino de guitarra pela lente da Teoria de Aprendizagem Musical da forma que julgava apropriada. Por este motivo, optei por ir a campo desenvolver um estudo de caso (YIN, 2005) como forma de complementar os dados que já havia coletado. Nesta sessão, será discutido como se deu este processo.

Segundo Yin (2005, p. 25), “a primeira e mais importante condição para diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar o tipo de questão de pesquisa que está sendo apresentada”. Portanto, fez-se necessário ter claro qual era a questão de pesquisa que orientaria meu trabalho. Isto tornou claro qual seria o objetivo geral da minha pesquisa: **refletir sobre como o desenvolvimento da audição é estimulado nas práticas de ensino de guitarra no Brasil**

Aqui pôs-se o que aparentava ser uma encruzilhada: por um lado, os dados presentes na literatura acadêmica brasileira acerca do ensino de guitarra permitia termos uma noção geral de como estas práticas de ensino dos professores do instrumento se aproximavam ou não da Teoria de Aprendizagem Musical; por outro lado, a não intencionalidade dos pesquisadores que desenvolveram estes trabalhos em estabelecer tal relação com a teoria de Edwin Gordon gerava um todo caótico que não permitiria uma análise mais detalhada, como era a minha intenção fazer. Por este motivo, considerei a possibilidade de desenvolver um estudo de caso com um professor de guitarra para estabelecer uma espécie de fio condutor que permitiria relacionar e organizar estas informações trazidas na literatura, cujos dados seriam coletados por meio de uma pesquisa bibliográfica, além de contrastar todos estes dados acerca do ensino de guitarra com a Teoria de Aprendizagem Musical. Dessa forma, os objetivos específicos da pesquisa puderam ser melhor estabelecidos:

1. Descrever o atual estado do ensino de guitarra no Brasil;
2. Compor um referencial teórico para análise do ensino de guitarra tendo como base a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon;
3. Analisar a atuação de um professor de guitarra por meio de um estudo de caso sob a ótica da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon;
4. Contrastar os dados obtidos por meio desta análise com a literatura acadêmica acerca do ensino de guitarra e com a Teoria de Aprendizagem Musical.

Os objetivos específicos 1 e 2 foram contemplados, respectivamente, nos capítulos 1 e 2 da presente dissertação. Já os objetivos específicos 3 e 4 estarão contemplados nos capítulos 4 e 5 deste trabalho. Ainda no que diz respeito ao objetivo específico 3, o caso estudado é a atuação de um professor de guitarra. Como o foco da pesquisa não está nas especificidades do contexto em que este professor se insere, a opção por ter como sujeito de pesquisa um professor de uma escola privada de música se deu

pela facilidade de contato com este professor. Seu nome foi retirado de uma lista previamente organizada por mim, composta por professores com pelo menos 5 anos de experiência na docência do instrumento com os quais já tinha entrado em contato ao longo da minha história como aluno e professor de guitarra. Além da exigência de possuir uma certa experiência como professor do instrumento, se fez necessário que tal professor não conhecesse a Teoria de Aprendizagem Musical e/ou o conceito de audição (uma exigência que suspeito ser facilmente cumprida, tendo-se em mente a pouca difusão da obra gordoniana no Brasil) e soubesse *lidar* com eventuais críticas a sua atuação em sala de aula. O professor selecionado que acreditei se encaixava melhor nesse perfil aceitou de imediato participar da pesquisa. Para preservar a sua identidade, foi acordado com esse professor que seu nome não seria revelado, sendo substituído por um pseudônimo (Henrique), além de que não seriam fornecidas informações de nenhum tipo acerca do seu local de trabalho, exceto o fato de se tratar de uma EPM e que esta oferece a seus alunos aulas individuais de instrumento.

De acordo com Yin (2005, p. 26), os estudos de caso costumam recorrer a uma série de recursos para a coleta de dados e trazem como diferencial em relação a outros tipos de pesquisa a utilização da “observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas nele envolvidas”. Estes foram justamente as duas formas pelas quais coletei os dados para a pesquisa relatada nesta dissertação: observação de aulas e entrevistas com o professor Henrique.

Para a observação das aulas, procurei identificar horários que tinha disponíveis em minha agenda com horários de pelo menos dois alunos do professor Henrique que costumavam ser assíduos às aulas de guitarra. Acordamos sobre as observações acontecerem nas terças-feiras no horário das 18h e no horário das 19h¹⁴ durante as três primeiras semanas de fevereiro de 2021. Meu objetivo com isso era me assegurar de que teria material referente a pelo menos duas aulas de guitarra de cada aluno, tendo em vista que seria possível que tais alunos faltassem a pelo menos uma aula ao longo do intervalo destinado as observações. Foi justamente isto que aconteceu com o aluno das 18h, que faltou à segunda aula a ser observada por motivos de viagem à lazer.

Para evitar que minha presença em sala de aula viesse a influenciar o comportamento tanto do professor quanto do aluno, posicionei duas câmeras digitais, uma enquadrando o aluno e o seu instrumento e outra enquadrando o professor e seu instrumento, além de utilizar um gravador de áudio de celular, para caso ocorresse qualquer imprevisto com a gravação da câmera. Os dois vídeos gravados de cada aula foram levados a um *software* de edição de vídeo e suas imagens foram postas lado a lado e sincronizadas para que eu pudesse observar tanto a imagem do professor quanto do aluno em sala de aula simultaneamente. Os vídeos foram assistidos e reassistidos e os pontos que julguei de maior pertinência em cada aula observada foram anotados e serviram como referência tanto para a análise de dados quanto para a condução da entrevista com o professor Henrique. As observações das aulas do

¹⁴ As aulas na escola que o professor Henrique trabalha tem duração de 50 minutos

professor Henrique foram essenciais para um melhor direcionamento das entrevistas, permitindo uma maior assertividade nos pontos que questionava a ele.

As entrevistas com o professor Henrique tiveram o intuito de compreender como o entrevistado sequencia seus conteúdos e quais suas técnicas de ensino à fim de contrastar estas informações obtidas com a Teoria de Aprendizagem Musical. Elas aconteceram posteriormente ao período de observação das aulas, uma vez que cheguei ao entendimento de que seria necessário ter já redigido uma versão preliminar do capítulo de referencial teórico desta dissertação para melhor direcionar a minha condução da entrevista. Foi realizado um total de 4 entrevistas entre os meses de maio e julho, como apontado na Tabela 2:

TABELA 2 – Entrevistas

	Data	Duração
Entrevista 1	31/05/2021	38m14s
Entrevista 2	07/06/2021	43m07s
Entrevista 3	14/06/2021	45m35s
Entrevista 4	07/07/2021	30m28s

Fonte: elaborado pelo autor

Essas entrevistas foram realizadas via *software* de videochamada e gravadas pelo próprio *software* e por um aplicativo de gravador de áudio de celular. A opção por utilizar dois aparelhos para gravação se deu para evitar que qualquer instabilidade no desempenho de algum dos aparelhos não resultasse na perda total dos dados. Curiosamente, apesar de ambos os aparelhos terem funcionado perfeitamente, alguns trechos ficaram melhor audíveis em um ou em outro dispositivo a depender da entrevista. Os áudios dessas entrevistas foram transcritos e revisados.

A quantidade de entrevistas não foi premeditada, apenas o tempo de duração, planejado para durar por volta de 40 minutos, para assim reduzir as chances de que tanto o entrevistado quanto o entrevistador se sentissem cansados com este processo. Majoritariamente, a condução das entrevistas foi baseada em um modelo de entrevista não estruturada ou livre (ROSA; ARNOLDI, 2020), em que é concedida maior liberdade ao entrevistado para desenvolver suas ideias sem interferência do entrevistador. Os questionamentos feitos a Henrique se resumiam a pedi-lo para expor qual a ordem que ele costuma trabalhar os conteúdos em suas aulas, suas técnicas de ensino e eventuais esclarecimentos sobre algumas explicações que não compreendi de imediato pelo seu relato. Dessa forma, as entrevistas não costumavam sequer ter um roteiro que orientasse a conversa, uma vez que todos os questionamentos surgiam das próprias informações trazidas pelo entrevistado.

Entretanto, este foi um princípio que orientou as entrevistas 2 e 3 em sua integridade e a maior parte da entrevista 1. Para iniciar a primeira entrevista, optei por me basear em um modelo de entrevista semiestruturada, em que trazia alguns tópicos iniciais para discussão que não necessariamente estariam presentes no *corpus* da dissertação, mas que julguei relevantes para deixar tanto o entrevistado quanto o entrevistador mais a vontade. Discutimos tópicos sobre como ele havia se tornado professor

de guitarra, sobre quais eram as dificuldades que ele encontrava em trabalhar em uma EPM, entre outros tópicos. Essa conversa durou não mais que 10 minutos e logo em seguida, a entrevista não estruturada passou a ser o tipo de entrevista predominante. Já a entrevista 4 surgiu da necessidade de esclarecer alguns pontos das outras entrevistas que não ficaram claros para mim após a primeira análise do material, resumidas em um total de 16 perguntas. Como muitas questões poderiam ser respondidas com “sim” ou “não” e nem sempre necessitavam grandes explicações, essa última entrevista durou cerca de 10 minutos a menos que as demais.

3.3 Sobre a análise de dados

Quando foi optado por também seguir a metodologia de estudo de caso, uma preocupação que cercava o desenvolvimento da pesquisa seria qual a real necessidade de se desenvolver mais uma pesquisa do tipo acerca do ensino de guitarra. Pesquisas que tomaram caminhos semelhantes, como as de Garcia (2011b) e Módolo (2015), levavam-me a conclusão de que eu pouco teria a acrescentar à discussão. Fora isso, é simplesmente equivocado julgar que o desenvolvimento de vários estudos de caso seja uma forma efetiva de se construir qualquer tipo de generalização referente a padrões de comportamento humano dentro das ciências sociais (DUARTE, 2008). Por imergir de forma aprofundada em um único contexto, os resultados obtidos ao investigar uma determinada prática de ensino indicariam apenas que aquela prática de ensino funciona de uma forma específica, sem que se tornasse possível afirmar que todos os demais contextos semelhantes funcionam da mesma forma.

Em decorrência disto, orientei minha pesquisa não para simplesmente compreender como um determinado professor de guitarra sequenciava e trabalhava os conteúdos de ensino, mas sim como tal ordem de conteúdos e técnicas de ensino se encontravam alinhados aquilo que a Teoria de Aprendizagem Musical propunha triangulando com as informações presentes na literatura acadêmica brasileira acerca do ensino de guitarra. Dessa forma, ao invés de buscar generalizar a prática de ensino do professor Henrique como indicador de como as aulas e cursos de guitarra acontecem no Brasil, segui as indicações presentes em Yin (2005, p. 29-30):

Os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e, ao fazer isso, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)

Dessa forma, meu foco não foi compreender a forma como o professor Henrique ensina guitarra como uma amostragem de como ocorre o ensino de guitarra no Brasil, mas sim um ponto de apoio em que pudéssemos refletir sobre a aplicabilidade de uma abordagem baseada na Teoria de Aprendizagem Musical para o ensino de guitarra de forma geral. A escolha da Teoria de Aprendizagem

Musical como referencial teórico para a pesquisa colaborou para definir qual seria o recorte dado a análise de dados. Observar qualquer prática pedagógica, como já discutido, deve passar por admitir que estamos lidando com um fenômeno concreto constituído como síntese de múltiplas determinações. O que fiz com a prática de ensino do professor Henrique, envolta em várias especificidades típicas de um contexto de curso livre em uma EPM, foi abstrair em análise uma única perspectiva: o estímulo ao desenvolvimento da audição nas aulas de guitarra. Isto gera um tanto de limitações aos meus resultados, uma vez que para que de fato se aplique a Teoria de Aprendizagem Musical nas aulas de guitarra deste professor (ou de qualquer outro), teríamos que ir muito além de uma crítica a forma que os conteúdos de ensino são trabalhados, levando-se em conta características do público, da gestão, as condições socioeconômicas da população e tantos outros fatores que não convém a nós discutirmos neste momento. Contudo, a opção por abstrair apenas o que diz respeito especificamente a forma como o professor Henrique ensina guitarra e investigar sua relação com o desenvolvimento da audição de seus alunos permite colocar uma lente de aumento em todo o processo de instrução musical e assim deixar mais clara as possíveis relações entre a Teoria de Aprendizagem Musical e o ensino deste instrumento.

Por meio das entrevistas com Henrique, foi possível confeccionar o Diagrama 8, que apresenta como ele estrutura e sequência os diversos conteúdos que compõem o currículo praticado por ele em suas aulas de guitarra

pesquisa discussões que diziam respeito ao ensino de conteúdos relacionados a performance de acordes, repertório e *blues*, e, por isso, o quadro destes se encontram em um tom de cinza mais escuro.

A construção do Diagrama 8 foi fundamental para compreender a forma como Henrique enxerga o ensino de guitarra. Com ele, foi possível perceber que não existe necessariamente um erro metodológico no que o professor Henrique se propõe a fazer com seus alunos: cada objetivo sequencial serve de base para o próximo, e todos levam aos objetivos de compreensão que o professor Henrique almeja trabalhar com seus alunos. Os objetivos de compreensão, por sua vez, se relacionam entre si e guiam o aluno no aprendizado de guitarra, de tal sorte que é seguro afirmar que tanto um aluno do professor Henrique quanto um aluno de um professor de guitarra que baseia suas aulas na Teoria de Aprendizagem Musical se tornarão capazes em algum momento de seu processo de aprendizagem de tocar escalas, acordes, músicas e até mesmo a improvisar em seus instrumentos. Portanto, em sua forma aparente, ambos os alunos terão alcançado o mesmo resultado por vias diferentes. Mas há de se levar em consideração que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 2017b, p. 880). Nesse sentido, é necessário ter claro que

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível de conhecimento da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto* (NETTO, 2011, p. 22, grifos do autor)

Como discutido no capítulo 2, a prática musical é resultado da síntese entre as habilidades de audição e as habilidades de execução de um indivíduo. Ao ter contato com uma performance, experienciamos imediatamente aquilo que está sendo executado de tal sorte que podemos apenas inferir o quanto e como o indivíduo que está performando está a audiar aqueles sons de forma prévia à execução. De forma semelhante, o fato de um professor afirmar que ensina um determinado conteúdo musical a seu aluno de nada garante que o aluno esteja significando aqueles conteúdos de forma musical, isto é, que esteja estabelecendo em sua audição aquelas habilidades que o professor almeja que ele desenvolva. Necessitava-se então ir além daquilo que o professor Henrique e que os demais professores cujas práticas se encontram relatadas na literatura afirmavam que ensinavam a seus alunos, uma vez “que não se julga um indivíduo pela ideia que de si mesmo faz” (MARX, 2008, p. 48).

Apoiei-me então na ideia de que a lógica dialética não se prende à linguagem: “considerando a linguagem apenas como meio de existência e funcionamento do conhecimento, ela procura penetrar no próprio processo de aquisição do conhecimento, no próprio processo de pensamento, no modo em que nele se reflete a realidade objetiva” (KOPNIN, 1978, p. 85). Necessitaria assim compreender como que se orienta tanto a prática de ensino do professor Henrique quanto as demais

práticas relatadas pela literatura, indo além daquilo que estes professores afirmam que ensinam a seus alunos ou até mesmo além do que eles *acreditam* que ensinam a seus alunos. Em outras palavras: era necessário compreender como estas práticas de ensino estimulam a audição dos alunos de guitarra para além de sua forma aparente, penetrando em sua essência, enquanto se assume que “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 16)

Por audição ter sido um termo cunhado por Gordon (2011a) e por uma prática de ensino baseada na Teoria de Aprendizagem Musical ter como principal intuito orientar e instruir o aluno no desenvolvimento de sua audição, podemos inferir que uma prática intencionalmente baseada na Teoria de Aprendizagem Musical, quando bem-sucedida, potencializa as chances de o foco da aula ser também o desenvolvimento desse pensar musical. Contudo, por mais que Henrique tenha afirmado desconhecer o trabalho de Gordon e o termo audição, e tampouco ter sido feito menção nos trabalhos analisados a nada que sugira uma certa proximidade com a Teoria de Aprendizagem Musical, isto não significa que não possa existir nessas práticas de ensino ações que estimulem a audição do aluno de forma consciente ou inconsciente. Isto é fundamental para que possa ser compreendida a relevância da Teoria de Aprendizagem Musical para pensar o ensino e a aprendizagem de música, pois, para Gordon (2012, p. VII, tradução nossa), “uma boa teoria persuade pessoas sobre o seu próprio valor prático”. Ou seja, por mais contraditório que possa parecer, é justamente por ela poder explicar um sem-número de processos de aprendizagem musical e de educação musical de pessoas que jamais tiveram contato com a obra gordoniana que ela pode se apresentar como uma abordagem teórica significativa para embasar experiências de educação musical e pesquisas sobre o tema, como é o caso da presente dissertação.

Portanto, compreender se o professor Henrique ou qualquer outro professor estimulam o desenvolvimento da audição de seus alunos não poderia ser transformado em uma simples questão a ser respondida com um *sim* ou um *não*. É necessário operar com base em uma lógica dialética, levando-se em consideração que “todo o grande desenvolvimento das coisas se produz sob a forma de ação e reação de forças, muito desiguais sem dúvidas [...], que não há aí nada de absoluto, que tudo é relativo” (ENGELS, 2020a, p. 419). Isto significa assumir que a consciência de um professor acerca do que ele julga importante para o desenvolvimento musical do seu aluno pode entrar em contradição com o quanto sua prática de ensino de fato estimula este desenvolvimento musical, tendo como base a Teoria de Aprendizagem Musical. Não caberia a mim enquanto pesquisador abrandar essas contradições, mas sim buscar compreendê-las e analisá-las, assumindo que na prática do entrevistado poderiam existir momentos em que ele se aproximasse e momentos em que ele afastasse das diretrizes da Teoria de Aprendizagem Musical para o desenvolvimento da audição, sendo possível, inclusive, que no ensino de um único conteúdo ocorressem movimentos contrários em relação à estimulação da audição de seus alunos.

Ao iniciar a análise dos dados coletados por meio do estudo de caso, rapidamente se tornou claro que relatar detalhadamente sobre como cada conteúdo é trabalhado na aula do professor Henrique não seria o melhor dos caminhos para tanto. Basicamente, trazer para a dissertação a análise de conteúdo por conteúdo que o professor Henrique trabalhava em aula poderia até permitir compreender como o ensino de cada conteúdo se aproximava ou se afastava da Teoria de Aprendizagem Musical, mas isolava esses conteúdos de tal sorte que a análise de dados não seria capaz de apresentar com maior profundidade a forma como o professor Henrique compreende o ensino de guitarra como um todo. O resultado disto seria que as reflexões acerca da relevância da Teoria de Aprendizagem Musical para se pensar o ensino de guitarra se tornariam restritas a prática de ensino do professor Henrique, inviabilizando qualquer tipo de triangulação com a literatura, impedindo assim uma melhor generalização dos resultados e até mesmo dificultando a compreensão de como a representação que esse professor tem do ensino de guitarra o leva a optar por determinadas abordagens metodológicas ao trabalhar cada conteúdo em suas aulas.

Isto acontece porque, quando se observa os dados coletados por meio da entrevista e das observações, parece que todas as respostas se encontram ali, restando a mim transcrever a entrevista com algumas adaptações na sessão de análise de dados deste trabalho e assim concluir o relato de minha pesquisa. Por certo, a análise minuciosa da entrevista e das observações e a organização dos dados de forma a expor o sequenciamento de conteúdos associado a coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica constituiu uma etapa fundamental do método de investigação da pesquisa relatada nesta dissertação, permitindo compreender em estágio inicial as características mais aparentes da prática de ensino do professor Henrique. Contudo, necessitava-se “fazer o caminho inverso, isto é, ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica” (DUARTE, 2008, p. 56-57). Dessa forma, pareceu-me claro que a crítica teórica da prática de ensino do professor Henrique deveria preceder a crítica metodológica para a análise de dados, pois apenas assim suas escolhas metodológicas poderiam ser melhor compreendidas e analisadas.

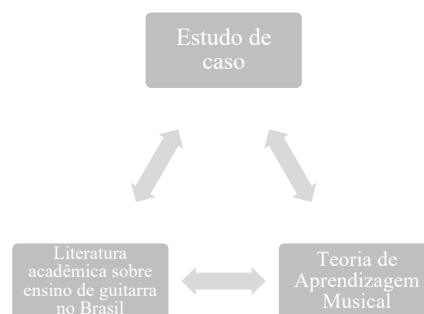
Para tanto, se fez preciso identificar o que seria a menor unidade de análise presente na Teoria de Aprendizagem Musical. Esta unidade está presente naquilo que orienta toda a construção da Teoria de Aprendizagem Musical em Gordon (2012): o desenvolvimento da audição. Isto é resumido em Gordon (2012) por aquilo que ele chama de *os cinco vocabulários em música*, apresentados no capítulo 2 (Diagrama 6). Buscou-se então traçar um paralelo, identificando quais seriam os vocabulários de aprendizagem de guitarra e música na prática do professor Henrique. A partir disso, o capítulo 4 foi construído de tal sorte a explicitar como ocorre a construção de cada um dos vocabulários tanto para a Teoria de Aprendizagem Musical quanto para Henrique.

A partir desse paralelo traçado entre a Teoria de Aprendizagem Musical e as aulas do professor Henrique, aprofundou-se a discussão acerca dos tipos e estágios da audição preparatória, dos tipos e estágios da audição e da sequência de aprendizagem de habilidades. Para tanto, recorreu-se majoritariamente as contribuições presentes em Gordon (2013b), que trata sobre a audição preparatória;

Gordon (2012), que trata sobre a audição e a SAH; e Gordon (2001; 2015c) que estabelecem relações entre a audição e a audição preparatória, indicando diretrizes para a construção de uma prática de ensino alinhada aos princípios da Teoria de Aprendizagem Musical. É importante salientar, entretanto, que outras obras deste autor e de outros pesquisadores da Teoria de Aprendizagem Musical são utilizadas como referência ao longo do capítulo 4. Por certo, parte dessas discussões que tangem especificamente a Teoria de Aprendizagem Musical poderiam ocupar o capítulo 2, mas foi tomada a decisão de se trazer a exposição da teoria também para a análise de dados, por julgar que seria de mais fácil compreensão explicar a teoria por meio da análise da própria prática de ensino do professor Henrique.

Retornei no capítulo 5 à literatura acadêmica sobre ensino de guitarra no Brasil, já discutida no capítulo 1, e refiz o processo de leitura analítica, destacando os pontos em que os trabalhos traziam informações específicas sobre a construção de tais vocabulários. Foi então empreendida uma triangulação dessas três fontes, a saber, o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica acerca do ensino de guitarra no Brasil e as obras que tratam da Teoria de Aprendizagem Musical (Diagrama 9):

DIAGRAMA 9 – Representação da triangulação desenvolvida para análise de dados



Fonte: elaborado pelo autor

Dessa forma, parti das informações obtidas por meio do estudo de caso e as relatei com os materiais oriundos da literatura acadêmica. Foi então executada a última etapa do processo de leitura proposto em Gil (2002), chamada de leitura interpretativa. Esta etapa consiste em relacionar os dados obtidos por meio da análise dos dados com outros conhecimentos que possam auxiliar o autor a responder sua questão de pesquisa.

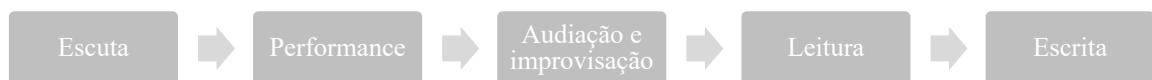
Todo este material obtido foi então contrastado com fontes as quais Gil (2002) se refere como livros de leitura corrente, no caso as obras de divulgação. Foi dada prioridade as obras de divulgação do tipo científicas ou técnicas, em que “a intenção do autor é comunicar a especialistas de maneira sistemática assuntos relacionados a determinado campo do conhecimento científico ou apresentar o resultado de pesquisas” (GIL, 2002, p. 65), que se diferenciam das obras de vulgarização, em que o autor se utiliza de linguagem comum para se comunicar com um público não especializado. Estas obras, como não poderia ser diferente, são aquelas que tratam sobre a Teoria de Aprendizagem

Musical, sendo a maioria das fontes consultadas escritas por Edwin Gordon, assim como obras de outros autores que dialogam com as discussões propostas nesta dissertação.

4 AS AULAS DO PROFESSOR HENRIQUE

Acredito que esteja claro para o leitor que a Teoria de Aprendizagem Musical está longe de poder ser considerada algo simples. Contudo, se ela fosse reduzida a seu estado mínimo, isto é, à essência daquilo que Gordon (2015a) apresenta como ilustração um paralelo com o aprendizado da língua materna. Como apresentado no capítulo 2, existe uma sequência para esse aprendizado da língua materna, constituído pelo desenvolvimento de cinco tipos de vocabulários, que também devem ser desenvolvidos de forma análoga no processo de aprendizagem musical (e que, por meio dos estudos de Gordon, daria origem futuramente à, muito mais complexa, sequência de aprendizagem de habilidades). Para facilitar a discussão, será reproduzido o Diagrama 6, que trata sobre os cinco vocabulários do campo da música:

DIAGRAMA 6 – Os cinco vocabulários em música



Fonte: Gordon (2015c)

Esta é a forma com qual Gordon (2012) propõe o aprendizado de qualquer assunto relacionado a música e como Gordon (2015c) sugere que seja a base para a construção de um currículo dentro da educação musical. Na busca por identificar qual seria a sequência em que o professor Henrique estrutura sua forma de ensinar guitarra, foi identificado por meio de entrevistas e observações de suas aulas que os vocabulários construídos em sua prática de ensino se apresentam da seguinte forma (Diagrama 10):

DIAGRAMA 10 – Os quatro vocabulários da prática de ensino do professor Henrique



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim como Gordon (2012) aplica a sequência exposta no Diagrama 6 nos diversos assuntos abrangidos pela Teoria de Aprendizagem Musical, Henrique reproduz a sequência exposta no Diagrama 10 em grande parte dos conteúdos que trabalha em suas aulas. Para ambos os professores, cada vocabulário dessa sequência aparece como pré-requisito para o posterior e, claro, é possível perceber de imediato que elas se diferem em alguns pontos. A ausência de *teoria* no Diagrama 6, como já discutido, se deve ao fato de Gordon (2012) não considerar relevante nem apropriado ensiná-la no início da aprendizagem musical, chegando inclusive a questionar a real necessidade do domínio de tal tópico para o desenvolvimento musical do aluno, ainda que a teoria musical seja contemplada em sua sequência de aprendizagem de habilidades, no nível de compreensão teórica, “por conta da tradição”

(GORDON, 2001, p. 69, tradução nossa). Já no que compete ao Diagrama 10, é possível perceber que não estão contemplados os tópicos *leitura e escrita*. Embora, como será discutido em breve, tais tópicos estejam presentes no curso ministrado pelo entrevistado, seu ensino não se dá de maneira tão estruturada quanto os demais vocabulários listados.

Por certo, tanto Gordon quanto Henrique têm em mente que ao guiar o aluno por todo um currículo musical, tenha-se ofertado as possibilidades para que este aluno aprenda a se comunicar musicalmente, independente de tal aluno vir a atuar profissionalmente como músico ou não. Afirmar o contrário seria uma grande incoerência com o papel de professor que ambos tomaram para si. Porém, por mais que a intenção aparente ser a mesma, as diferenças teóricas e metodológicas entre suas abordagens poderão influenciar significativamente o resultado ao qual o aluno chegará ao final do curso. E, nesse sentido, a principal diferença entre as sequências expostas nos Diagrama 6 e Diagrama 10, uma vez tomando como referencial teórico a Teoria de Aprendizagem Musical, é a contemplação ou não da *audiação*.

Gordon (2012; 2013b) descreve de forma objetiva quais ações e respostas do aluno podem ser entendidas como sinal de que ele está apto a ser introduzido a um novo estágio da audiação preparatória ou a um novo nível da SAH. O professor Henrique, por não ter a Teoria de Aprendizagem Musical como referencial teórico, não se baseia nestas diretrizes estabelecidas por Gordon decidir o momento de introduzir um novo conteúdo ao aluno. Quando questionado quais são as referências que embasam sua prática pedagógica, ele fala que muito da forma que ele trabalha vem da própria vivência dele como aprendiz e professor de música, além de mencionar apostilas elaboradas pelo seu antigo professor de guitarra e os livros *Teoria da Música* (MED, 1996) e *Harmonia e improvisação – Volume I* (CHEDIAK, 1986). O resultado disto é que, como será discutido a seguir, Henrique por vezes se aproxima dos pressupostos teóricos apresentados em Gordon (2012), mas outras vezes se torna claro que, tomando como referência a Teoria de Aprendizagem Musical, as escolhas metodológicas do entrevistado entram em antagonismo com a forma como Gordon (2012) afirma que os seres humanos aprendem música.

4.1 O caminho da escuta à performance mediado pela teoria

Tanto Henrique quanto Gordon reconhecem como importante expor o aluno primeiro a uma determinada sonoridade antes de aplicá-la em performance. Contudo, para além desta aparente semelhança, a forma como acontece e a relevância dada a esta etapa do processo de aprendizagem se diferenciam profundamente entre a abordagem do professor entrevistado e aquela apresentada pela Teoria de Aprendizagem Musical. Ao longo das próximas páginas nos aprofundaremos nestas semelhanças e diferenças na construção dos vocabulários de escuta, teoria e performance.

4.1.1 A escuta

Henrique costuma apresentar ao aluno exemplos musicais oriundos de gravações ou performadas no instrumento por ele em quase todos os conteúdos que aborda, principalmente no que diz respeito ao aprendizado das escalas menor natural, menor harmônica, mixolídio, lídio, dórico e frígio. Os únicos conteúdos trabalhados pelo entrevistado em que Henrique não costuma apresentar a sonoridade anteriormente ao desenvolvimento da habilidade de performance por parte do aluno são aqueles relacionados a tonalidade maior. Esse momento é substituído pelo ensino de teoria relacionada a construção da escala maior em apenas uma corda do instrumento, no que ele chama de uma visualização *horizontal* do braço, aliado ao ensino de performance de músicas que Henrique considera serem conhecidas pela maioria das pessoas que o procuram para ter aulas de guitarra, como Hey Jude (LENNON; MCCARTNEY, 1968) e Asa Branca (TEIXEIRA; GONZAGA, 1947). Todo este processo de ensino relacionado a escala maior será melhor discutido na subseção seguinte. Por enquanto, nos debruçaremos na abordagem dos conteúdos dos quais a construção do vocabulário de escuta é parte integrante do processo de ensino do professor Henrique.

Primeiramente, o ponto de partida para compreensão da *escuta* para a Teoria de Aprendizagem Musical, e, portanto, a chave para a reflexão crítica acerca da prática de ensino da habilidade de escuta do professor Henrique são as categorias de *familiar* e *não-familiar* (GORDON, 2012). É com base nelas que é possível ao indivíduo categorizar um determinado som como já conhecido ou não, isso é, se sua memória é capaz de recordar aqueles sons musicais que ele está a ouvir. Este, claro, é um processo subjetivo, cabendo ao professor apenas guiar o aluno nesse processo de familiarização com as sonoridades que constituem o currículo planejado de seu curso e estar sensível aos indícios comportamentais do aluno que indiquem o quanto de fato ele está familiarizado a tais sonoridades.

A escuta recebe grande ênfase em todo o processo de audição preparatória, sobretudo no estágio 1, chamado “*absorção*”, inserida dentro da audição preparatória do tipo “*aculturação*” (GORDON, 2013b, p. 32, tradução nossa). Como o próprio nome sugere, este é um estágio em que a prioridade é que o aluno apenas escute e absorva o material sonoro com que está tendo contato. Portanto, a função do professor é atuar como um *modelo* para o aluno, esperando que os sons que ele performe ou apresente ao aluno sejam tidos como referência para a própria performance musical em que o aluno futuramente se engajará.

O nível dentro da SAH que corresponde a este processo de escuta é o aural/oral, mas precisamente a parte aural (GORDON, 2012). Dentro do processo de audição, a escuta se encontra localizada na audição do tipo 1 “*escutar música familiar ou não familiar*” (GORDON, 2012, p. 14, tradução nossa), sendo estimulado que o aluno se engaje no primeiro estágio de audição, a saber, a “*retenção momentânea*” (GORDON, 2012, p. 19, tradução nossa). Chama-se esse estágio de retenção

momentânea porque é apenas quando o aluno passa a se apropriar ativamente daquilo que ele está escutando, isto é, buscando imitar e se engajando em performance que de fato todos aqueles padrões absorvidos começam a ser retidos em audição (GORDON, 2012).

Dessa forma, é esperado que muito daquilo que o aluno escute nesses momentos iniciais da aprendizagem seja esquecido assim como o tempo tende a apagar da memória os rostos de pessoas que vimos apenas uma vez em nossas vidas. Este é um dos motivos pelo qual Gordon (2015c, p. 1, tradução nossa) enfatiza que “a escuta é uma missão para a vida toda. Escuta apropriada nunca será demais.” Portanto, a escuta deve fazer parte de todo o processo educativo em uma prática pedagógica baseada na Teoria de Aprendizagem Musical, e, “para assegurar que ouvintes sejam guiados em escutar diferenças e relações, as músicas devem ser oferecidas em uma variedade de tonalidades e em uma diversidade de métricas” (GORDON, 2015c, p. 3, tradução nossa).

Uma das formas que Henrique busca familiarizar seus alunos à sonoridade dos conteúdos a serem trabalhados é por meio da escuta de gravações de músicas. Esta técnica de ensino é utilizada para se ensinar a escala menor harmônica e a escala frígio. Contudo, seja performado pelo professor ou uma gravação, o ponto principal do repertório trazido para sala de aula em uma prática ancorada na Teoria de Aprendizagem Musical é que ele deve cumprir funções musicais específicas. Isto quer dizer que para trazer um determinado repertório para sala de aula, é necessário compreender quais tonalidades, quais métricas ou qualquer outro conteúdo que o professor deseje abordar estão presentes em tal música. Neste sentido, Henrique aparenta ter alguma dificuldade em encontrar exemplos de música que estejam construídas inteiramente sobre a tonalidade que deseja abordar. Isto não deve ser visto com surpresa, pois como Gordon (2012) alerta, grande parte das músicas populares são *multitonais*, isto é, com passagens ao longo da música que englobam mais de uma tonalidade de forma não simultânea. Isto não é necessariamente um problema, pois como Gordon (2012) aponta, o contraste entre a sonoridade de mais de uma tonalidade dentro da mesma música estimula o aluno a fazer inferências sobre aquilo que escuta.

Uma outra abordagem utilizada pelo professor Henrique, para introduzir o aluno ao estudo das escalas mixolídio, lídio e dórico é por meio da escuta e análise de padrões harmônicos:

eu mostro pro cara uma progressão de acordes, onde os acordes se encaixam no campo harmônico, parte-se do princípio de que ele já tá com o campo harmônico dominado ali e tal. Uma progressão que se encaixa num campo harmônico, mas que o acorde principal não é a tônica, saca?! Não é o acorde do primeiro grau da tônica, e sim outro. Como assim acorde principal? Normalmente, que começa a progressão, ou que volta nele, que as frases vão resolvendo ali, sacou!? E aí, sei lá, por exemplo, dó maior [acorde C tocado na guitarra], aí cai ré [acorde D tocado na guitarra], normalmente com baixo em dó mesmo [acorde C/D tocado na guitarra], aí ó eu explico pro cara ó ‘era pra ser o que aqui se fosse um dó maior mesmo?’, aí ele vai saber que era pra ser ré menor, ‘ah, então, isso aqui é um empréstimo modal?’, é! E, tipo assim, o próprio nome empréstimo modal já diz isso aí, mas você pode encarar também como sendo

esses dois acordes do modo lídio e tal, né!? Ou se preferir pensar assim ‘ah, é dó maior, mas aí com esse acorde emprestado do modo lídio e tal’

Henrique, portanto, introduz o ensino destas tonalidades, as quais ele chama de modos, tocando uma harmonia que caracterize a sonoridade de tal tonalidade. A sua explicação sobre o acorde principal não ser a tônica pode parecer um pouco confusa, mas o ponto que está sendo levantado aqui é que ao tentar analisar os acordes que compõem esta música dentro de um campo harmônico maior, o aluno poderá perceber que alguns graus se encontram fora deste campo, levando o aluno a questionar qual de fato é a tonalidade da música que está sendo apresentada a ele. O exemplo de progressão harmônica citado por Henrique ilustra essa situação (Figura 7):

FIGURA 7 – Progressão harmônica performada pelo professor Henrique para ilustrar a tonalidade lídio



Fonte: elaborado pelo autor

Após apresentar este exemplo de progressão harmônica, Henrique simula um possível diálogo entre ele e o seu aluno, em que o segundo levanta a hipótese de que o acorde D/C pode ser interpretado como um *acorde de empréstimo modal*, uma categoria comumente utilizada dentro da música popular e presente em manuais de estudo de harmonia, como Chediak (1986) e Guest (2010a, 2010b). Esta categorização é utilizada para se referir a um acorde que não faz parte da tonalidade da música executada, tendo sido tomado como *empréstimo* de um outro *modo*. Gordon (2012) não trabalha com o conceito de empréstimo modal. Quando uma situação do tipo aparece em alguma música, ele se refere a ela como uma música multitonal e tal acorde como um acorde do tipo *não subordinado* (GORDON, 2012), uma vez que um acorde fora do campo harmônico da tonalidade inicialmente estabelecida pode levar o indivíduo a audiar temporariamente uma outra tonalidade, mesmo que se mantenha a tonalidade.

Henrique apresenta então a hipótese de que aquela harmonia pode estar simplesmente em outra tonalidade, a saber, a tonalidade lídio, sendo, respectivamente, estes os acordes de grau I e II. Para determinar se uma música com a progressão harmônica mencionada por Henrique se trata de um exemplo de multitonalidade ou unitonalidade, é necessário levar em conta tanto aspectos de tonalidade objetiva quanto de tonalidade subjetiva, o que faz com que a afirmação de Henrique sobre ficar a critério do aluno decidir como deve interpretar a sonoridade daquela progressão harmônica não esteja em total desacordo com a Teoria de Aprendizagem Musical. Primeiramente, é necessário compreender que uma progressão harmônica como a apresentada na Figura 8 permite uma certa ambiguidade ao se tentar categorizar o contexto tonal em que se insere, o que exige que se recorra a outros aspectos da música, como a melodia. Na imagem Y encontra-se transcrita uma melodia composta para enfatizar o contexto

multitonal. Atente para a presença da nota F (4ªJ). Ela sugere que a música se inicia na tonalidade maior, mas já no segundo compasso, a presença do F# (4ªA) reflete uma mudança de tonalidade para C lídio, caracterizando o acorde D/C como um *acorde de empréstimo modal*, para utilizar o mesmo vocabulário do entrevistado.

FIGURA 8 – Melodia multitonal (maior e lídio)

The image shows two staves of musical notation in 4/4 time. The first staff contains four measures. Above the first measure is a 'C' chord symbol, above the second is 'D/C', above the third is 'C', and above the fourth is 'D/C'. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4 in the first measure; F#4, G4, A4, B4 in the second; C5, B4, A4, G4 in the third; and F4, E4, D4, C4 in the fourth. The second staff starts with a measure labeled '5' and contains four measures. Above the first measure is 'C', above the second is 'D/C', above the third is 'C', and above the fourth is 'C'. The melody continues: C4, D4, E4, F4 in the first measure; F#4, G4, A4, B4 in the second; C5, B4, A4, G4 in the third; and F4, E4, D4, C4 in the fourth, ending with a double bar line.

Fonte: elaborado pelo autor

Pode-se considerar então que tem-se na Figura 8 um exemplo objetivo de contexto multitonal, pois as notas características de cada tonalidade se fazem presentes na música. A música *The Wind* (REYNOLDS *et al*, 1998), transcrita na Figura 9, também se utiliza da tonalidade lídio. Além disso, uma progressão harmônica similar à citada por Henrique pode ser audiada, porém, em outra tonalidade.

FIGURA 9 – The Wind

The image shows two staves of musical notation in 6/8 time. The first staff contains four measures. Above the first measure is an 'E' chord symbol, above the second is 'F#/E', above the third is 'E', above the fourth is 'E', above the fifth is 'F#/E', and above the sixth is 'E'. The melody consists of quarter notes: E4, F#4, G4, A4 in the first measure; B4, C5, B4, A4 in the second; G4, F#4, E4, D4 in the third; and C4, B3, A3, G3 in the fourth. The second staff starts with a measure labeled '5' and contains four measures. Above the first measure is 'E', above the second is 'E', above the third is 'E', and above the fourth is 'E'. The melody continues: E4, F#4, G4, A4 in the first measure; B4, C5, B4, A4 in the second; G4, F#4, E4, D4 in the third; and C4, B3, A3, G3 in the fourth, ending with a double bar line.

Fonte: Reynolds *et al* (1998)

Levando-se em conta a melodia, percebe-se que a música não possui o intervalo de 4ªJ, apenas o de 4ªA, o que pode caracterizá-la como uma música na tonalidade lídio. Contudo, como Gordon (2012) salienta, o som por si só não é música, ele se torna música quando atribuímos significado musical por meio da audição aquilo que escutamos. Isto implica que é possível que duas pessoas audiem os mesmos sons de formas diferentes, a depender de como se deu a exposição de cada uma aos diferentes contextos que compõem tal fenômeno musical. Basicamente, para ser capaz de audiar qualquer tonalidade, necessita-se ter sido aculturado a sua sonoridade (GORDON, 2013b). Portanto, se a tonalidade lídio ainda for pouco familiar à audição do aluno, a possibilidade dele interpretar esta música

como estando inteiramente na tonalidade lídio pode diminuir drasticamente, pois sua audição ainda não se encontra plenamente capaz de compreender as relações sintáticas entre os diversos padrões tonais que compõem essa música como inseridos dentro de um contexto lídio. Como resultado, a música transcrita na Figura 9 poderá ainda ser audida como multitonal mesmo não possuindo todas as notas que reforçam a sonoridade da tonalidade maior, de forma semelhante a música que foi transcrita na Figura 8.

Por fim, a escala menor natural é, dentre os conteúdos analisados sobre a ótica da Teoria de Aprendizagem Musical, aquele cujo ensino por meio da escuta se dá de forma mais antagônica aos preceitos estabelecidos em Gordon (2012). Henrique introduz tal conteúdo tocando um acorde de tríade no modo maior e um no modo menor (C e Cm, A e Am, etc.) e pedindo ao aluno que tente *perceber* a diferença da sonoridade entre estes dois acordes. Henrique então explica ao aluno que esta diferença que ele sentiu em termos de sonoridade entre o acorde maior e o acorde menor também pode ser sentida entre a escala maior e a escala menor:

Se você muda a terça de uma escala, ela vira uma escala de tipo menor. Aí quando eu vou começar de fato a falar da escala menor primitiva, aí eu falo que a sexta e a sétima também diminuem meio tom, só que você vai ter, realmente, uma sonoridade muito diferente da escala maior, pelo fato de você ter três notas diferentes. Porque, comparando com os acordes, por exemplo, que só têm uma nota de diferença, a terça, se você muda três, então, já fica bem diferente, né!?

De acordo com as informações trazidas em Gordon (2012), a forma como Henrique introduz o ensino do conteúdo de escala menor pode não ser a mais apropriada para o desenvolvimento da audição de seus alunos da escala menor, pois o acorde menor em si pode sugerir não apenas a tonalidade menor, mas uma série de outras tonalidades também. Supondo que o aluno esteja a audiar aquele acorde como desempenhando a função de um acorde tônica, como espera Henrique, a tonalidade que está embasando esta audição pode ser tanto a menor natural quanto a menor harmônica, a dórico, a frígio, a menor melódica ou literalmente qualquer outra tonalidade cujo acorde de função tônica também seja uma tríade menor. Além disso, nada garante que o aluno, ao escutar tal acorde, não o interprete como um acorde de função subdominante ou medianta, por exemplo. Inclusive, a própria progressão harmônica criada pelo professor Henrique ao alternar repetidas vezes o mesmo acorde em modo maior e em modo menor para que o aluno compare a sonoridade de ambos os acordes, pode ser audida como I e Im, IV e IVm ou muitas outras possibilidades, uma vez que o aprendiz não foi induzido a significar esses acordes em nenhum contexto tonal específico.

Portanto, o aluno reconhecer diferença entre a sonoridade desses dois acordes não garante que ele esteja compreendendo a diferença de sonoridade entre a tonalidade maior e a tonalidade menor, apenas sugere que ele é capaz de perceber que aqueles dois acordes soam de forma diferente, independente de qual tonalidade subjetiva ele esteja se baseando para comparar os dois sons que escuta. Destarte, se a intenção do professor for desenvolver a audição do aluno no que diz respeito a tonalidade,

Gordon (2012) propõe que se estabeleça previamente o contexto tonal para que o aluno atribua adequadamente o significado pretendido pelo professor. O contexto tonal pode ser estabelecido cantando uma música, uma série de padrões ou performando uma progressão de acordes que ressalte a sonoridade do contexto desejado.

Com base no discutido até então, se torna possível compreender até que ponto a abordagem do professor Henrique para o desenvolvimento do vocabulário de escuta se encontra adequada ou não à Teoria de Aprendizagem Musical. No caso das tonalidades menor natural, mixolídio, lídio e dórico, o simples fato do entrevistado não estabelecer o contexto tonal que o professor pretende trabalhar com seu aluno previamente a execução dos acordes ou padrões harmônicos pode vir a dificultar que o aluno audie tonalidade da forma pretendida pelo professor. Aliás, a própria opção por apresentar estas tonalidades ao aluno por meio de progressões harmônicas e não de músicas que possuem melodias construídas sobre tais tonalidades priva o aluno de ter contato com exemplos de padrões melódicos, que poderiam servir de base para futuramente desenvolver seu vocabulário de improvisação nestas tonalidades.

Por mais que não exista nenhuma inadequação à Gordon (2012; 2013b) quanto a escolha de músicas multitonais como forma de introduzir uma determinada tonalidade, como acontece com a menor harmônica e a tonalidade frígio na prática do professor Henrique, uma outra questão que acomete o desenvolvimento do vocabulário de escuta em todas as tonalidades merece alguma atenção nesta análise. O único momento em que Henrique trabalha intencionalmente a construção de um vocabulário de escuta é em momentos prévios a introdução de algum conteúdo. Assim, ele apresenta alguma música ou progressão harmônica antes de ensinar uma determinada escala, mas a partir do momento em que o aluno passa a performar tal escala, Henrique não volta a abordar a tonalidade como objeto de estudo dentro do vocabulário de escuta. É como se o aluno ter escutado uma única vez uma determinada música em uma determinada tonalidade e ter sido capaz de executar sua respectiva escala fosse indício suficiente de que o aluno já estabeleceu plenamente em sua audição a sonoridade daquela tonalidade. Esta abordagem do professor Henrique contraria uma das ideias mais fundamentais a respeito da construção do vocabulário de escuta em Gordon (2012), aqui já elencada, que diz respeito a importância de que o aluno nunca pare de desenvolver tal vocabulário, pois ele servirá de base para todos os demais.

Uma forma para se contornar tal situação, tendo como base a Teoria de Aprendizagem Musical, seria trazer para a sala de aula uma ampla quantidade de músicas cujas melodias estivessem construídas sobre as tonalidades cujas escalas serão objetivos de compreensão. É apenas por meio da exposição contínua e prolongada a músicas e sons construídos sobre uma determinada tonalidade que o aluno poderá adquirir a familiaridade necessária para significar o conjunto de sons que compõem uma música (ou escala) como construídos sobre a tonalidade em questão (GORDON, 2015c), e, portanto, mesmo que o aluno já tenha desenvolvido outros tipos de vocabulário, o processo de aculturação até mesmo sobre as tonalidades que já teve contato deve ser sempre contínuo.

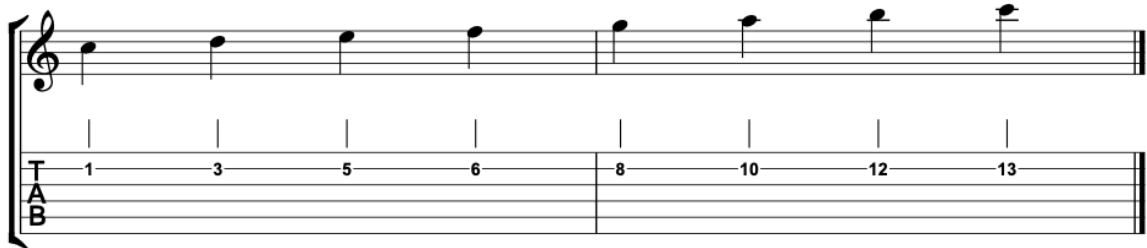
4.1.2 A teoria como mediação para a performance

Quando aqui trata-se de performance, leva-se em consideração o significado utilizado em Gordon (2012). Dentro do campo da Teoria de Aprendizagem Musical, a performance pode ser compreendida tanto como a execução de uma sinfonia por um grupo de alunos quanto um único aluno cantando ou tocando um padrão ou uma altura/duração em seu instrumento. O que se torna imperativo para a Teoria de Aprendizagem Musical é que o professor procure guiar esta performance como uma objetivação daquilo que o aluno já ouviu ou ainda está aprendendo a estabelecer em audição. Portanto, o professor deve sempre guiar e instruir o processo de desenvolvimento musical do aluno para que sua performance seja a síntese de suas habilidades de audição e suas habilidades de execução. Dessa forma, o caminho que leva o vocabulário de escuta a se tornar também vocabulário de performance contribuirá para definir o quanto o aluno se tornará apto a audiar o que ele intenta executar no instrumento.

O recurso que Henrique utiliza para fazer a mediação entre estes dois vocabulários é o que no Diagrama 10 foi chamado de *teoria*. É também neste nível de ensino que alguns conteúdos são introduzidos pela primeira vez, como a escala maior. Uma das primeiras coisas que ele faz ao iniciar o trabalho com um aluno é se certificar que o aluno saiba falar *dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó*, tanto nessa ordem como na ordem contrária, o que Henrique admite poder ser assunto para uma aula inteira. Uma vez que o aluno aprendeu a falar o nome dessas notas, Henrique já introduz para ele os conceitos de tom, semitom e acidentes. A partir da introdução de tal conteúdo, torna-se clara a necessidade de que o aluno tenha aprendido a falar o nome das notas naturais em ordem ascendente e descendente, pois é a partir deste conhecimento prévio que Henrique explicará que o intervalo entre as notas naturais *si-dó* e *mi-fá* são de um semitom; que o intervalo entre as notas naturais *dó-ré, ré-mi, fá-sol, sol-lá e lá-si* são de um tom; e que entre cada intervalo de um tom entre notas naturais se encontram as notas *dó#/réb, ré#/mib, fá#/solb, sol#/láb e lá#/sib*.

A aprendizagem de tal conteúdo é então associada a explicação de que a distância entre uma casa e outra da guitarra é de um semitom e, para garantir que o aluno não esqueça onde estão os semitons naturais, Henrique explica que as notas terminadas na letra *i* estão a apenas uma casa de distância da nota seguinte mais aguda (*si-dó* e *mi-fá*). Curiosamente, o professor admite que essa informação “às vezes confunde um pouco o aluno porque ele fica meio na dúvida se é antes ou depois da nota que é o semitom”. De uma forma ou de outra, o aluno aprende a localizar as notas naturais no braço da guitarra, e, por extensão, também as notas que recebem o sustenido e o bemol. Henrique então explica como se forma a escala maior e o aluno é incentivado a encontrar, por meio de cálculos de semitons, a localização de cada uma das notas que compõem esta escala na tonalidade de C, na 2ª corda do instrumento (Figura 10).

FIGURA 10 – Escala de C maior na 2ª corda da guitarra



Fonte: elaborado pelo autor

A aprendizagem da localização das notas que formam a escala de C maior representa uma das facetas do vocabulário de performance nas aulas do professor Henrique. Tal discussão será retomada em breve. Por ora, se faz importante refletir sobre a visão presente em Gordon (2012; 2013b) sobre como fazer a mediação da escuta à performance.

Para o autor, o caminho para a performance é dado pelo canto como forma de engajar o aluno em processos de imitação e audição (GORDON, 2012). Dentro do campo teórico da Teoria de Aprendizagem Musical, assume-se que “alunos não escutam¹⁵ melhor do que eles conseguem cantar” (GORDON, 2015a, p. 23, tradução nossa). Ou seja, tornar a prática de cantar algo recorrente em uma sala de aula onde se pretende ensinar música é algo imperativo para o desenvolvimento da audição para a Teoria de Aprendizagem Musical. Contudo, é importante salientar que a presença do canto em sala de aula é dada com uma intencionalidade pedagógica de se desenvolver a capacidade de audição do aluno e não para que o aluno se especialize no domínio da técnica vocal, como seria esperado em uma aula de canto propriamente dita.

Portanto, é sobretudo por meio do canto que o *oral* do nível *aural/oral* toma forma, fazendo com que ambas as partes que compõem o *aural/oral*, em conjunto, desempenhem papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de audição do aluno:

Audição não é possível sem ambas performance e escuta de música. Aural e oral devem ser desenvolvidas juntas em termos de audição para a compreensão fincar suas raízes. Uma sem a outra leva à performance sem compreensão, e compreensão não é possível sem a experiência esclarecedora da performance (GORDON, 2001, p. 43, tradução nossa).

¹⁵ Em 1968, ano de publicação original de Gordon (2015), o autor ainda não havia cunhado o termo *audição*, mas já se aproximava teoricamente do significado de tal termo em suas obras. Portanto, o termo *escutam* nesta citação deve ser compreendido como sinônimo de *audiam*.

Dessa forma, “a não ser que o aural seja complementado pelo oral, o aural oferece pouco para o processo de aprendizagem, se é que não se põe tudo a perder” (GORDON, 2013b, p. 9, tradução nossa). Com base em Gordon (2001), os estágios 2 e 3 da audiação preparatória do tipo aculturação seriam o passo seguinte a ser dado uma vez que o aluno tenha se familiarizado com determinados contextos tonais e rítmicos. O estágio 2 é chamado de “resposta aleatória” (GORDON, 2013b, p. 32, tradução nossa) e é caracterizado pelas repostas do aluno não se encontrarem relacionadas aos sons presentes no ambiente. O estágio 3 é chamado de “resposta intencional” (GORDON, 2013b, p. 32, tradução nossa) e acontece quando o aluno procura adequar sua resposta aos contextos tonais e/ou rítmicos em que está inserido. A terminologia usada por Gordon (2013b) é, contudo, problemática, pois, mesmo levando em consideração que a audiação preparatória do tipo aculturação deva ocorrer prioritariamente entre 0 e 2-4 anos de vida do indivíduo, um professor não é capaz de aferir com certeza o quanto uma resposta de um aluno aos sons que está tendo contato é de fato intencional ou não. Por este motivo, Shouldice (EVERYDAY MUSICALITY, 2020b) relata que professores e pesquisadores da área da Teoria de Aprendizagem Musical têm passado a adotar, respectivamente, os termos “resposta não-relacionada” e “resposta relacionada” para se referir aos estágios 2 e 3 da audiação preparatória do tipo aculturação, tendo como referência a adequação ou não da resposta ao contexto tonal e métrico estabelecido pelo professor.

Esta nova nomenclatura facilita a compreensão do processo de audiação preparatória como algo independente da idade cronológica do aprendiz de música, como defende Gordon (2013b), uma vez que seria improvável que as respostas musicais de uma pessoa já em idade adulta, na adolescência ou até mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental, ao ser exposta a um processo de educação musical, sejam de fato *não intencionais*, como é dado a entender em Gordon (2013b).

De acordo com Gordon (2001), espera-se que o próximo momento do desenvolvimento musical do aluno se dê pela sua introdução do ao estágio 1 da audiação preparatória do tipo *imitação*, chamado de “abandono do egocentrismo” (GORDON, 2015d, p. 47). No caso da aprendizagem de tonalidades, a transição da audiação preparatória do tipo aculturação para a do tipo imitação acontece a partir do momento que o aluno se torna capaz de cantar a nota de repouso ou a dominante da tonalidade no contexto tonal estabelecido pelo professor. Já no caso da aprendizagem rítmica, esta transição deve ocorrer quando o aluno for capaz de cantar micropulsos ou se mover em micropulsos de acordo com a métrica estabelecida pelo professor (GORDON, 2013b).

No estágio abandono do egocentrismo, o aluno percebe que as respostas fornecidas por ele não são iguais àquelas que o professor cantou (REYNOLDS *et al*, 1998). Portanto, o aluno se torna capaz de reconhecer melhor semelhança e diferença nos sons que houve e, portanto, direcionar sua performance em direção a imitação, que, por sua vez, constitui uma habilidade importante para o desenvolvimento de sua audiação (GORDON, 2013b).

É neste momento também que o aluno atinge o estágio 2 de desenvolvimento da sua capacidade de audição, a saber, “imitar e audiar padrões tonais e padrões rítmicos e reconhecer e identificar um centro tonal e macropulsos” (GORDON, 2012, p. 19, tradução nossa). Esta imitação ocorre de duas formas: “primeiro, crianças imitam o centro tonal (a nota de repouso da tonalidade que está sendo performada) e a localização dos macropulsos (tanto os de igual ou diferente durações temporais). Segundo, crianças aprendem a imitar padrões tonais e padrões rítmicos completos” (GORDON, 2001, p. 51, tradução nossa).

Uma vez que o aluno tenha aprendido a imitar alguns padrões, é recomendado que ele aprenda a dar nome de nota a estes padrões que já aprendeu a cantar (GORDON, 2001; 2015c), ingressando, portanto, no nível de *associação verbal* na SAH (GORDON, 2012). A importância do nível de associação verbal se dá porque, segundo Gordon (2012, p. 106, tradução nossa), “quando estudantes aprendem uma abundância de padrões com sílaba neutra, padrões começam a soar iguais até que eles sejam organizados por nomes de notas em audição”. O mesmo acontece, de acordo com o autor, com vários outros fenômenos que o ser humano experimenta. Aprender a dar nome a vários tons da cor azul, por exemplo, contribui para a discriminação entre tais tons e para tornar o reconhecimento deles mais fácil (GORDON, 2012).

Conforme o aluno imita estes padrões tonais e rítmicos com cada vez mais precisão, ele passa a se engajar no estágio 2 da audição preparatória do tipo imitação, chamado “decifrando o código” (GORDON, 2015d, p. 47). Quando o aluno *decifra o código*, isto é, quando ele “se conecta com o som da música da sua cultura, que substitui seu egocentrismo, ele se torna sintonizado às tonalidades e métricas objetivas escutadas em seu meio social” (GORDON, 2001, p. 55-56, tradução nossa). Portanto, de acordo com Gordon (2001), é nesse momento que o aluno passa a se engajar também nos estágios 3 e 4 da audição, a saber, respectivamente, “estabelecer tonalidade e métrica objetiva ou subjetiva” e “reter em audição padrões tonais e padrões rítmicos que já foram organizados” (GORDON, 2012, p. 20-22, tradução nossa).

A *maturidade* musical necessária para iniciar o estudo de um instrumento é alcançada quando o aluno atinge estas habilidades de audição:

Quando alunos tiverem desenvolvido uma noção de tonalidade e métrica em conjunto com vocabulários de padrões tonais e rítmicos, podem cantar padrões de tônica e dominante com sétima em tonalidades maior e menor harmônica e cantar padrões de macro/micropulso e padrões de divisão em métricas dupla e tripla, eles atingiram ou foram além da idade musical apropriada para começar a estudar um instrumento musical (GORDON, 2012, p. 290, tradução nossa)

Contudo, Gordon (2013b) salienta que é preferível que o aluno seja introduzido a aprendizagem de instrumento apenas após concluído o processo de audição preparatória, do qual ainda restaria o último tipo, chamado de *assimilação*. Na audição preparatória do tipo assimilação, alunos

“aprendem a performar padrões com maior precisão conforme coordenam e assimilam a imitação daqueles padrões [já imitados] com sua respiração e movimentação” (GORDON, 2013b, p. 121, tradução nossa). A assimilação é dividida em dois estágios. O primeiro se chama “introspecção” (GORDON, 2015d, p. 47) e é caracterizado pelo aluno perceber que o seu canto, o seu movimento e sua respiração não estão coordenados. Por meio de orientação informal estruturada, o professor modela como essa coordenação deve ocorrer, para que o aluno tenha uma referência de como ajustar seu corpo para o fazer musical assim como o fez com o cantar durante a audiação preparatória do tipo imitação. No estágio 7, chamado “coordenação” (GORDON, 2015d, p. 47), o aluno aprende a coordenar respiração, movimento e canto, e assim conclui o processo de audiação preparatória (GORDON, 2013b). A importância da audiação preparatória do tipo assimilação se dá pelo aluno deixar de apenas imitar os sons que escuta e passar a pensar no que vai cantar antes de performar, dessa forma, ele se torna independente de terceiros para se engajar a performance. Em outras palavras: ele passa a *audiar* o que deve performar (GORDON, 2013b).

Portanto, para desenvolver o vocabulário de performance no instrumento, Gordon (2013b) sugere que primeiro os alunos construam um vocabulário de padrões tonais e rítmicos por meio do canto e do movimento para só então trazer estes padrões para o instrumento. Estes padrões são combinados entre si para formar padrões melódicos e assim é construído um repertório que o aluno é capaz de audiar e performar.

Dessa forma, existe um aspecto na prática de ensino do professor Henrique que inviabiliza a aproximação de suas escolhas pedagógicas com a Teoria de Aprendizagem Musical para alcançar o vocabulário de performance: a ausência do *cantar* em sala de aula. Henrique afirma que não se utiliza do canto em sala de aula, tendo sua atenção voltada exclusivamente ao instrumento. Como Gordon (2015a) põe o canto como um aspecto essencial para o desenvolvimento da audiação independente do instrumento que se intenta aprender, torna-se claro que a prática de ensino do entrevistado se encontra em desacordo àquilo que a Teoria de Aprendizagem Musical põe como indispensável para o desenvolvimento da audiação.

Justamente pelo desenvolvimento da audiação não ser parte intencionalmente presente em suas aulas, é apenas esperado que Henrique se apoie no ensino de teoria para compensar a falta de foco na audiação. Tal situação é elencada em Gordon (2012), quando aponta que o não desenvolvimento da audiação leva os indivíduos a se apoiarem na memorização de digitações no instrumento para compensar a dificuldade de pensar musicalmente. Dada esta situação, a teoria pode ser de grande ajuda para estabelecer algum raciocínio lógico para que o aluno compreenda visualmente aquilo que pretende performar, mesmo não se encontrando capaz de audiar tal ação musical.

Isto é explicitado até mesmo quando Henrique busca ensinar conceitos que também são centrais à Teoria de Aprendizagem Musical. O entrevistado afirma que logo após trabalhar com o aluno a aplicação da escala maior no instrumento ele apresenta o conceito de *nota de repouso*. A utilização

deste termo pelo entrevistado chama atenção, pois tal termo faz parte do vocabulário também utilizado pela Teoria de Aprendizagem Musical, apesar de não ser exclusivo de tal teoria. Quando questionado sobre como ele trabalha tal conteúdo neste momento, ele relata:

Eu falo o seguinte: que, normalmente, a tônica com a outra oitava são notas que você vai poder repousar ali. Eu sei que depende do acorde, mas eu, normalmente, gosto de nessas primeiras aulas fazer o aluno ter essa sensação de repouso, de 'chegou na tônica', sabe!? Porque ainda não dá pra falar de dominante, de trítone, não dá pra falar dessas coisas ainda. Então só pra o aluno começar a ter essa sensação de repouso e tensão, saca!? Aí eu falo dessas coisas. Não chega a ser totalmente lúdico, mas de sensação mesmo, de inconsciente. A pessoa, no início, é um pouco mais inconsciente do que consciente mesmo.

Uma vez que, para Gordon (2012), o desenvolvimento da capacidade de audição da nota de repouso é a base da audição de qualquer tonalidade, Henrique se afasta do proposto pela Teoria de Aprendizagem Musical por não trazer a aprendizagem de identificação da nota de repouso anteriormente a identificação da escala maior no instrumento. Fora isso, como o aluno não é incentivado a cantar, não existe nenhuma garantia de que de fato ele está a compreender a relação contextual que opera na música que deve performar a ponto de ser capaz de audiar a nota de repouso. É necessário ter-se claro que a audição é um fenômeno de ordem interna ao ouvinte, sempre sujeito a certo grau de subjetividade. Portanto, o ensino de conceitos como o de nota de repouso por meio de uma abordagem teórica, sem que se estimule o aluno a cantar o que se espera que ele esteja a audiar pouco valor terá para o desenvolvimento musical do indivíduo. Isto porque o canto, como é possível constatar com base nas reflexões em Gordon (2012; 2013; 2015), permite aferir com maior precisão como o aluno vem assimilando em sua audição os conteúdos trabalhados. Embora questões relacionadas a técnica vocal possam influenciar a entoação de notas, Gordon (2012) é enfático ao afirmar que é a capacidade de audição a maior responsável por um indivíduo ser capaz de cantar uma peça de forma adequada ao contexto tonal e/ou métrico estabelecido, que por sua vez, servirá de base para uma boa performance no instrumento.

Como não existe uma construção de um vocabulário de performance à nível oral na prática de ensino do professor Henrique, ao se chegar no momento de ensinar nomes de notas aos alunos, no que seria um processo semelhante à associação verbal, não foi construída uma base de alturas à qual nomes de nota possam ser *associados*. O que é associado, portanto, não são sons à nomes de notas, mas sim digitações no braço do instrumento à nomes de notas. Isso implica, claro, em uma contradição no processo de ensino do professor Henrique, afinal, como o ensino de uma habilidade em um instrumento *musical* pode prescindir do aspecto sonoro? Como uma espécie de *bola de neve*, o aluno aprende a digitar escalas em diversas tonalidades e inúmeras posições no braço sem que Henrique se certifique se de fato o aluno assimilou em audição aquela pluralidade de sons que está a performar. Envereda-se então por um caminho que prioriza o desenvolvimento das habilidades de execução em detrimento das

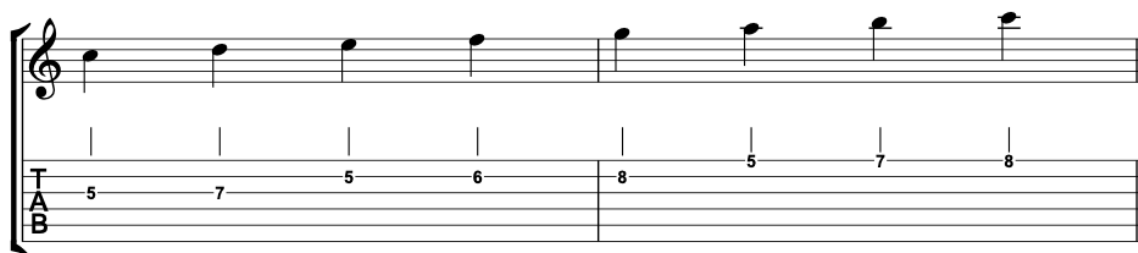
habilidades de audição no que diz respeito a construção do vocabulário de performance. Assim, a teoria musical ganha proeminência na prática do professor Henrique, ocupando o espaço que na Teoria de Aprendizagem Musical corresponde ao *canto* e a *audiação*. Os detalhes do desenvolvimento do vocabulário de performance serão discutidos a seguir.

4.1.3 A performance e o aprendizado de escalas

O desenvolvimento do vocabulário de performance nas aulas do professor Henrique se dá tanto por meio da aprendizagem de repertório quanto por meio da aprendizagem de escalas e acordes. Como já discutido, a base do desenvolvimento do vocabulário de performance nas aulas do professor Henrique não é o canto e a audiação, mas, principalmente, a teoria. Por meio da análise das entrevistas com o professor Henrique, foi possível perceber também que a performance de escalas aliada a prática de improviso aparece como um fio condutor para o seu trabalho como professor de guitarra. Esta é uma diferença significativa entre a sua prática e o que a Teoria de Aprendizagem Musical sugere como uma abordagem adequada para o desenvolvimento da audiação. Ao invés da aprendizagem de escalas, Gordon (2012) propõe que os alunos aprendam padrões tonais como um dos recursos para desenvolver a audiação tonal. A discussão sobre o aprendizado de padrões será retomada mais à frente. Por hora, convém compreender como o professor Henrique trabalha o ensino de escalas.

No que diz respeito ao aprendizado de escalas, uma vez que o aluno tenha dominado a localização das notas da escala de C maior em apenas uma corda, ao que o professor Henrique se refere como uma visualização *horizontal* do instrumento, ele passa a ensinar o que seria uma visão *vertical* (Figura 11).

FIGURA 11 – Escala de C maior nas três primeiras cordas da guitarra



Fonte: elaborado pelo autor

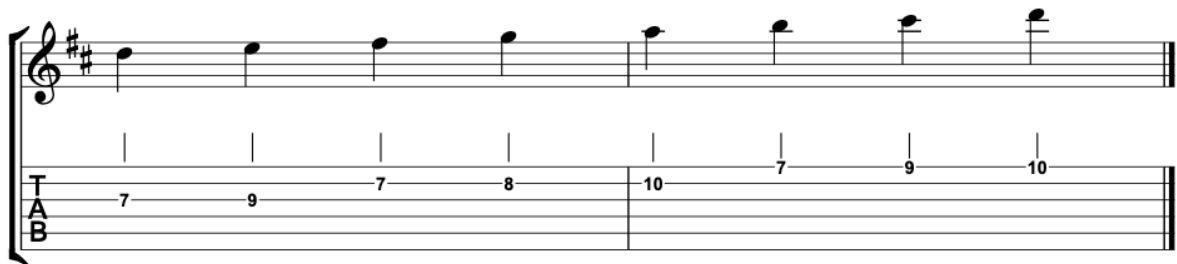
De acordo com Henrique, apenas após o aluno ter compreendido e aplicado a escala de C maior na formatação apresentada na Figura 11 é que ele passa a introduzir outras escalas, que na verdade se tratam de escalas da mesma tonalidade, mas em outra tonalidade.

Eu começo a falar ‘cara, cada música tá num tom, ou seja, cada música usa notas de uma escala diferente. Pode ser dó, pode ser ré, pode ser mi, pode ser fá, né!? Ou sustenido ou bemol, etc.’ Claro que eu já precisaria ter falado de sustenido e bemóis,

né!? Antes disso talvez eu colocaria o cara pra fazer, preenchendo no papel mesmo, o nome das notas no desenho do braço, preencher nem que seja numa corda só, na corda si de repente, né!? Com sustenidos e bemóis. E aí eu falo pra ele ‘ó, vamo dá uma olhada aqui’ e normalmente eu faço isso no quadro: ‘aqui é a escala de ré, ó’, né!? Ou de sol, que só tem um acidente. Vamo vê como é que ficaria se eu começasse de outra nota invés de Dó, mas seguindo o mesmo padrão de tons e semitons’ E aí ele vê que vai dá umas notas diferentes, e aí eu explico pra ele ‘cara, se fosse tipo no piano, cê teria que fazer um ali diferente por causa das notas pretas, só que, na guitarra, é só casa! É tudo casa. Então, acaba que se você andar um tom e começar em ré, invés de começar em Dó, vai dar o mesmo desenho [som da escala de ré maior na guitarra elétrica], e aí, com esse desenho, eu posso improvisar com músicas em ré ou eu posso tocar melodias na escala de ré’, e por aí vai com os outros tons também.

A simetria presente na guitarra, à qual Henrique se refere, que permite a mudança da tonalidade de uma escala apenas deslocando algumas casas para algum dos lados do braço do instrumento, é uma peculiaridade de instrumentos de cordas. No caso da aplicação da escala de D maior, bastaria que o aluno deslocasse em duas casas cada nota da escala de C maior, como demonstrado na Figura 12.

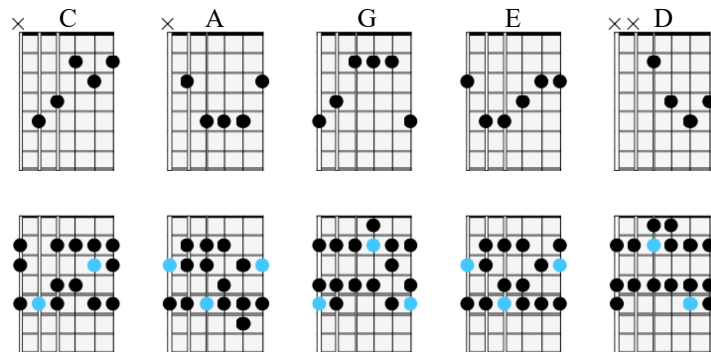
FIGURA 12 – Escala de D maior nas três primeiras cordas da guitarra



Fonte: elaborado pelo autor

Henrique então incentiva que o aluno toque a escala maior em todos os trios de cordas vizinhas presentes na guitarra, para só então aplicar esta escala em todo o braço do instrumento por meio da aprendizagem do sistema de digitações do CAGED, composto por cinco desenhos que ocupam as seis cordas do instrumento e são construídos a partir dos acordes representados por cada letra que dá nome à tal sistema (Figura 13).

FIGURA 13 – Acordes maiores e escala maior no CAGED¹⁶



Fonte: elaborado pelo autor

Dessa forma, a aprendizagem do vocabulário de performance dentro da escala maior obedece a seguinte sequência:

DIAGRAMA 11 – Sequência de aprendizagem da escala maior



Fonte: elaborado pelo autor

A partir do domínio da escala maior, Henrique introduz seus alunos ao aprendizado da escala menor natural. Contudo, ele não exigirá que o aluno aplique esta escala em apenas uma corda como fez com a escala maior. Ao invés disso, é explicado ao aluno que tal escala se diferencia da maior por possuir os intervalos de 3^am, 6^am e 7^am. O aprendiz é então instruído a tocar as notas que compõe a escala menor na tonalidade de C em apenas um trio de cordas. Uma vez concluída esta etapa, Henrique pede ao aluno que aplique a escala menor no sistema CAGED. O motivo pelo qual Henrique não trabalha o ensino de escala menor em mais de um trio de cordas antes de trabalhar o CAGED nesta escala se deve ao fato dele acreditar que seu aluno “já meio que entendeu como é que é o funcionamento dessa coisa vertical do sistema CAGED, né!?”, e, portanto, é capaz de visualizar a localização das notas desta escala nestes formatos mais rapidamente do que quando estava aprendendo a tocar a escala maior.

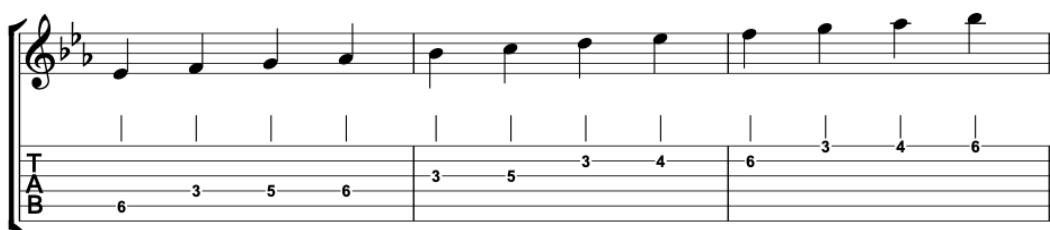
Neste primeiro momento de aproximação aos desenhos da escala menor no sistema CAGED, Henrique afirma que costuma se limitar a apenas um formato. O formato em questão pode variar a depender de qual desenho da escala maior o aluno tem mais intimidade, o que, de acordo com

¹⁶ As notas representadas por círculos azuis evidenciam a nota de repouso nestes desenhos quando inseridos em um contexto tonal maior

Henrique, costuma ser o desenho de C ou o desenho de G. Uma vez dominado tal formato e aplicado na escala menor, Henrique ensina ao seu aluno o conceito de *tons relativos* da seguinte forma:

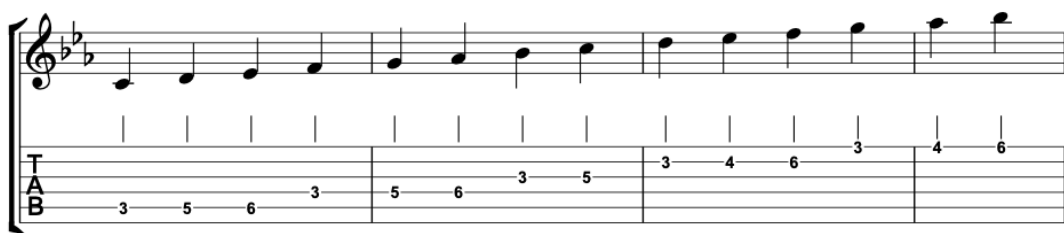
Quando eu falo de relativas, normalmente, eu falo o seguinte ‘cara, beleza, vamo pegar esse desenho, pega esse desenho que cê fez aí [Figura 14] e aí cê vê que, se você começar [Figura 15], na terceira nota, vai dar um desenho da escala maior que cê já tinha feito, né?! Esse aqui, no formato de dó. Aí ‘pô, é mesmo’, tipo, então, aí eu falo ‘ó, cê percebeu que as mesmas notas, a escala de dó menor, tem as mesmas notas dessa escala aí de, no caso aí, mi bemol maior, né!? E isso acontece com todas as escalas menores que têm uma relativa maior cuja notas são as mesmas’, e aí eu explico essa relação de um tom e meio ou de sexta e já vou mostrando aqui e o aluno vai repetindo assim. Normalmente, é esse processo.

FIGURA 14 – Escala de Eb maior



Fonte: elaborado pelo autor

FIGURA 15 – Escala de C menor natural



Fonte: elaborado pelo autor

O ensino teórico acerca das escalas relativas é considerado de grande importância por Henrique, pois permite acelerar o processo de aprendizagem da escala menor nos demais formatos do CAGED a partir da relação estabelecida com os desenhos da escala maior já aprendidos, economizando tempo do aluno para dominar a execução da escala menor no instrumento. O entrevistado salienta que esta é uma característica inerente à guitarra, considerando-a uma vantagem em relação a outros instrumentos, como o piano, que não possui essa mesma forma de visualização.

Contudo, Henrique ressalta que apesar de induzir o seu aluno a enxergar essa relação entre as escalas maiores e menores relativas, ele faz a ressalva para o aluno de que elas não devem ser pensadas como sendo a mesma escala:

Eu sempre falo também que beleza, esse aqui [escala maior] tá em volta desse acorde [maior], aí o outro tá aqui [escala menor] em volta do formato de menor, né?! Também procurando falar pra ele o seguinte: “esse negócio da relativa é pra você aproveitar

uma característica do instrumento”. Tá que repete os dois desenhos, mas na hora de associar mesmo com acorde é bom pensar que é o acorde menor que tá ali

Portanto, assim como em Gordon (2012), Henrique compreende que o que determina se uma escala menor soar como uma escala menor não são apenas as notas que formam a escala, mas a sua relação com o contexto tonal em que ela está inserida. Por outro lado, sua afirmação de que a escala menor está construída em volta do formato de acorde menor e de que a escala maior está construída em volta do formato do acorde maior se encontra em desacordo com a abordagem de tonalidade trazida pela Teoria de Aprendizagem Musical. Isto porque, para Gordon (2012), não é o acorde que determina a tonalidade de uma escala, mas sim a relação entre as diversas alturas presentes na música ou trecho da música que estão sendo audidos, estabelecendo assim uma relação sintática e permitindo que a audição de cada indivíduo abstraia e compreenda a partir do conjunto de sons que estão sendo escutados alguma classificação referente a tonalidade. Isto é o que permite que diferenciemos a sonoridade de um acorde dominante em relação a um acorde tônica, por exemplo. Caso fosse apenas um único acorde que determinasse a sonoridade de uma escala, a cada novo acorde executado estabeleceríamos uma nova tonalidade e/ou uma nova tonalidade, tornando obsoletas classificações derivadas da harmonia funcional, como as funções de tônica, dominante, subdominante, etc. Dessa forma, a relação que Henrique estabelece entre a escala e o acorde sobre qual ela é construída colaborará muito mais para a visualização das notas no braço do instrumento do que para a audição da tonalidade menor e sua escala correspondente.

No que diz respeito ao ensino da escala menor harmônica, Henrique afirma tocar tal escala e explicar que a alteração no sétimo grau se deve a presença do acorde maior com sétima na posição de dominante, alterando o que seria a 7^am da escala menor natural para uma 7^aM. Uma vez que Henrique estabelece esta relação entre a escala menor natural, já estudada pelo aluno, e a menor harmônica, objeto de estudo atual, ele propõe ao aluno:

Bora pegar um desenho da escala menor [som da escala de lá menor natural tocada no desenho de E do CAGED], e nesse desenho você vai trocar a 7^am pela 7^aM. O objetivo vai ser chegar (som da escala de lá menor harmônica tocada no desenho de E do CAGED) nisso aqui! É esse o começo da parte prática.

Como o aluno, a este ponto das aulas, já domina os diferentes desenhos da escala menor no CAGED, podemos perceber que o professor Henrique dispensa a execução da escala menor harmônica no intervalo de apenas uma oitava, ao contrário do que fez com a escala maior e a escala menor natural.

Você vê que o cara, quando vai desenvolvendo assim, alguns processos cognitivos já não precisam ser tão detalhados, sabe?! Já não precisa de você explicar ‘ah, tem uma oitavazinha aqui, outra oitavazinha ali, aí aqui um desenho’, não. Ele já entendeu aquelas coisas ali, então, já posso ir direto passando desenho, assim, falar pra ele mudar uma nota da escala e ele já vai entender que tem que mudar numa oitava e em

outra. Se ele não entender, beleza! Eu vou lá e explico, mas tem coisa que ele já vai meio ficando safo.

Evidentemente, os *processos cognitivos* referidos neste trecho estão mais relacionados ao conhecimento teórico de como a construção de escalas e a execução destas na guitarra funcionam do que ao desenvolvimento da audição, uma vez que a forma como Henrique ensina seus alunos a tocar o instrumento é guiado majoritariamente por uma abordagem teórica aplicada à guitarra.

Portanto, para o ensino da menor harmônica, Henrique já parte direto da aplicação desta escala no sistema CAGED. Esta abordagem persiste para a aprendizagem das escalas mixolídio, lídio, dórico, frígio e lócrio. Como, do ponto de vista teórico, existe uma semelhança entre a escala maior e as escalas mixolídio e lídio, pois ambas tem um acorde maior como acorde de função tônica; e também existe uma certa semelhança entre a escala menor natural e as escalas dórico, frígio e lócrio, pois todos os acordes de função tônica destas tonalidades possuem uma 3^am, Henrique sugere que o aluno altere os graus necessários da escala maior ou da escala menor para obter a escala desejada, como o entrevistado exemplifica na construção da escala lídio:

a parte melódica dos modos, eu falo pra eles ‘cara, ó, cê sacou aqui que então o que muda aqui, que é pra ser ré menor e virou ré maior é um fá que ficou fá sustenido, né!? Então, eu tô na escala de dó: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó, eu vou trocar o fá pelo fá sustenido: Dó, ré, mi, fá sustenido, sol, lá, si, dó, porque se eu troquei aqui na harmonia, eu tenho que trocar aqui na melodia. E aí você tem essa nota característica, essa é a nota característica do modo lídio [som da nota Fá#], vê como ela vai dar o clima diferente’.

Dessa forma, Henrique conclui o ensino de todas as escalas referentes a cada uma das tonalidades abordadas em sala de aula de acordo com o relatado em entrevista. É importante enfatizar que a performance de escalas no instrumento na prática de ensino do professor Henrique não se manifesta como um fim em si mesmo, mas serve tanto para que o aluno as aplique em improviso quanto se baseie nelas para compreender a nível teórico o repertório que aprende a performar.

Assim como a aprendizagem de escalas não constitui um fim em si mesmo na abordagem do entrevistado, a aprendizagem de padrões também não é um fim em si mesmo para a Teoria de Aprendizagem Musical. Contudo, as semelhanças entre essas duas formas de vocabulário de performance se encerram por aí. De acordo com Gordon (2012, p. 37, tradução nossa), “estudar escalas e praticá-las pode ter valor para desenvolver técnica instrumental e vocal, mas memorizar escalas tem pouco a ver com audição”. Além disso, “escalas intactas raramente são encontradas em músicas que estudantes cantam” (GORDON, 2015a, p. 34, tradução nossa). Em mais uma analogia com o aprendizado de língua, Gordon (2001, p. 48, tradução nossa) traz que “enquanto alturas individuais se tornam o ‘alfabeto’ da música, padrões se tornam as ‘palavras’ da música”. Dessa forma, aprender a performar escalas seria como saber recitar o alfabeto enquanto aprender padrões seria equivalente a

combinar as diferentes letras de forma a falar alguma palavra passível de ser atribuído significado. E, obviamente, primeiro aprendemos a falar palavras para só então aprender a falar todo o alfabeto.

No capítulo 2, foi apresentado que conteúdo e contexto se relacionam de forma dialética. O conteúdo na música é formado por padrões que se relacionam entre si formando uma estrutura sintática que permite ao ouvinte, utilizando de sua capacidade de audição, abstrair daquela totalidade que compõe o fenômeno musical e categorizar aqueles sons que escutam como inseridos dentro de um determinado contexto tonal, por exemplo. O que garante que dentro de uma prática baseada na Teoria de Aprendizagem Musical a aprendizagem de padrões não seja um fim em si mesmo é a primazia dada ao desenvolvimento da audição do contexto. Prova disso é que um dos primeiros estágios de desenvolvimento da audição preparatória tonal é que o aluno aprenda a audiar a nota de repouso daquilo que escuta, ou seja, ser capaz de audiar e performar a nota de repouso da tonalidade com a qual está tendo contato. O desenvolvimento desta capacidade de audição é o que permite que o aluno seja capaz de reconhecer a relação sintática que um padrão tonal audiado estabelece com esta nota de repouso, permitindo uma melhor compreensão do contexto tonal em que está inserido.

Como Gordon (2012) aponta, não é a intenção e tampouco seria possível que um aluno aprenda todos os padrões tonais existentes nem mesmo em uma única tonalidade. De acordo com o autor, estes padrões nem mesmo precisam ser os mesmos encontrados no repertório de músicas que o aluno tem contato em sala de aula. Como o foco do desenvolvimento da audição é o contexto, e não o conteúdo, a exigência da aprendizagem de padrões recai em que a função contextual que determinado padrão a ser performado desempenhe em uma determinada tonalidade já tenha sido apresentada ao aluno em seu vocabulário de escuta, ou seja, o conteúdo não precisa ser igual: ele apenas precisa ser da mesma *categoria*. Essas categorias variam a depender da tonalidade. Uma lista completa como presente em Gordon (2012) se encontra no Anexo A, mas a título de ilustração, a Figura 16 apresenta a categorização das funções tonais dos padrões na tonalidade maior:

FIGURA 16 – Padrões tonais na tonalidade maior



Fonte: Gordon (2012)

Dessa forma, se o professor desejar que o aluno performe um padrão tonal de subdominante em uma tonalidade maior, resultado da combinação das notas *fá*, *lá* e *dó*, em qualquer sequência, se faz necessário que o aluno já tenha desenvolvido algum vocabulário de escuta desta função.

Embora a aprendizagem de padrões não seja um fim em si mesmo, de acordo com Gordon (2012), quanto maior e mais diverso for o vocabulário de padrões performados por um aluno, maior será sua capacidade de discriminar e audiar as semelhanças entre eles. Por extensão, a capacidade do aluno

de inferir e incorporar ao seu vocabulário de performance novos padrões audidos em outras músicas que vier a escutar até mesmo fora da sala de aula também será facilitado.

Ao que pese os argumentos apresentados até então sobre a importância da aprendizagem de padrões para pavimentar o caminho do desenvolvimento das habilidades de audição, nenhum talvez seja tão fundamental quanto o exposto em Gordon (2001, p. 49, tradução nossa): “as alturas individuais nos padrões arpejados familiares são performadas em conjunto, e, portanto, elas se tornam os acordes usados para aprender a improvisar melodicamente e harmonicamente”. Ou seja, a aprendizagem de padrões tonais ao invés de escalas não apenas desenvolve um vocabulário de performance no aluno mais próximo às frases musicais presentes no seu repertório e permite que o aluno faça inferências acerca dos padrões que compõem as músicas que escuta com maior facilidade, mas também desenvolve no aluno a sua capacidade de audição harmônica, permitindo que o aluno audie os padrões harmônicos sugeridos pela melodia que também está audiando. De acordo com Gordon (2001), é justamente o desenvolvimento desta audição harmônica por meio dos padrões tonais que assegura ao aluno um melhor desenvolvimento de seu vocabulário de improvisação.

Em decorrência da prévia construção de um vocabulário de performance por meio do canto e da audição, ao aplicar tal vocabulário no instrumento o professor não necessita fazer mais do que indicar a localização no instrumento das alturas que compõem o contexto tonal da música a ser executada, ou guiar o aluno minimamente para que ele encontre a localização dessas alturas por si mesmo (GORDON, 2013b). O aluno então poderá performar no instrumento os padrões que têm estabelecidos em sua audição sem depender de nenhum tipo de imitação visual ou orientação verbal por parte de terceiros.

Evidentemente, não existe nenhum impeditivo para que um indivíduo se engaje em performance se utilizando de sua capacidade de audição mesmo sem ter entrado em associação verbal, prova disso é a existência de músicos que mesmo sem saber dar nome ao que tocam são capazes de se engajar em performances musicais de forma considerada satisfatória pelos seus pares. Contudo, o fato do aprendiz já estar em associação verbal ao ser introduzido à performance no instrumento facilita o diálogo entre professor e aluno e a própria aplicação no instrumento dos padrões que ele audia. Neste sentido, ao analisar o livro didático para flauta doce desenvolvido por Gordon em parceria com outros autores (GRUNOW *et al*, 2020), partindo do pressuposto que o aluno está sendo introduzido a aprendizagem do instrumento após cumprir os pré-requisitos presentes em Gordon (2012), é sugerido que inicialmente o aluno imite os padrões que ouve o professor cantar com nome de nota no instrumento, para só depois aprender a identificar estes mesmos padrões após ouvi-los com sílaba neutra.

Basicamente, o que se está a trabalhar com o aluno com essa atividade descrita acima é algo semelhante ao desenvolvimento da habilidade de audição de *generalização-verbal*, em que o aluno “repete a performance do professor de um ou mais padrões tonais familiares e não familiares ou padrões rítmicos familiares e não familiares, mas usam nomes de notas ao invés ao invés de sílabas neutras”

(GORDON, 2012, p. 132, tradução nossa). A diferença é que o aluno opera esta *associação verbal* apenas mentalmente, e ao invés de cantar os nomes de nota, performa o padrão diretamente no instrumento. O desenvolvimento desta habilidade é o que permitirá maior sucesso do aluno ao tentar performar os sons que audiar, e, portanto, é algo fundamental para que se estabeleça a síntese entre suas habilidades de audiação e habilidades de execução.

Essencial atentar-se para que, embora o ensino e aprendizagem de padrões seja algo considerado de grande valor pedagógico por Gordon (2012), não é o ensinar escalas em si que é contraindicado pela Teoria de Aprendizagem Musical, mas sim a forma como por vezes se ensina escalas e os resultados que se espera obter desse ensino. Quando se aplica a escala em performance diretamente no instrumento, sem antes se assegurar ao menos que o aluno seja capaz de cantar aquilo que pretende performar como forma de externalizar aquilo que vem estabelecendo em sua audiação, corre-se o risco que o aluno esteja apenas digitando as casas que o professor o instruiu a digitar no instrumento sem ser capaz de operar em sua audiação aquilo que pretende performar. Portanto, a abordagem do professor Henrique pode vir a tornar o aluno dependente de realizar cálculos de tons e semitons, à medida em que decora desenhos de escalas, para conseguir encontrar alguma lógica que o permita orientar a sua performance no instrumento. Esta performance, contudo, não estará baseada em sua capacidade de audiação, tornando a audiação cada vez mais coadjuvante em seu processo de aprendizagem de guitarra.

4.2 O vocabulário de improvisação

Quando se observa os cinco vocabulários na língua e em música, conforme expostos no Diagrama 5 e no Diagrama 6, é possível perceber que o vocabulário correspondente a *pensar* é substituído por *audiar* e *improvisar*. O fato da palavra *audiar* só aparecer no terceiro vocabulário pode causar uma certa estranheza, uma vez que Gordon (2012) faz menção ao desenvolvimento da audiação em todos os vocabulários e durante todos os níveis da sequência de aprendizagem de habilidades. Ao longo das próximas subseções tal situação será esclarecida, além de ser explicada a relação entre a improvisação e a audiação, bem como a forma pela qual o professor Henrique aborda conteúdos relacionados a improvisação em sala de aula.

4.2.1 A audiação em sua relação com a improvisação

Como já discutido, a criatividade e a improvisação são aspectos centrais no desenvolvimento da audiação. Existe, contudo uma certa ambiguidade na utilização do termo *criatividade* em Gordon (2003, 2012). De acordo com Gordon (2003, p. 11, tradução nossa), “criatividade é composição *preparada*, enquanto improvisação é composição *espontânea*”. Já em outra obra, o autor afirma o seguinte:

Um compositor cria uma composição com uma lógica interna dele mesmo, enquanto um músico de jazz improvisa uma melodia blues baseada em progressões harmônicas tradicionais. Como analogia, pense na língua. O conto *espontâneo* de uma história original representa criatividade, enquanto o conto de uma história original baseada em um tema predeterminado e personagens específicos representa improvisação (GORDON, 2012, p. 136, tradução nossa).

Para este trabalho, como o professor Henrique não fez menção em nenhum momento ao desenvolvimento de atividades de composição com seus alunos, será utilizado o conceito de criatividade enquanto criação espontânea, o que é resumido por Gordon (2012, p. 136, tradução nossa) como “toda criatividade é uma forma de improvisação e toda improvisação é uma forma de criatividade”, ou seja, “criatividade e improvisação estão em um continuum. Parece uma questão de ênfase qual delas está recebendo ênfase em um dado momento” (GORDON, 2011a, p. 20, tradução nossa). Portanto, é ao delimitar se existirão e quais serão as orientações para o processo criativo espontâneo do aluno, por parte do professor, que se tornará claro se o aluno está em um processo de criação ou de improvisação. Como um mesmo fenômeno musical pode ser categorizado de várias formas, ao mesmo tempo que um professor orienta o aluno a se adequar à um determinado contexto tonal para improvisar uma música, por exemplo, pode não ser feita nenhuma menção ao aluno se adequar à um contexto rítmico, ficando ele inteiramente livre para escolher a métrica e tempo de sua criação. Dessa forma, o aluno poderá estar se engajando em um processo de improvisação tonal ao mesmo tempo que se engaja em um processo de criatividade rítmica. Levando-se em conta que para além dos aspectos tonais e métricos existem tantos outros componentes que podem ser restringidos ou não para o processo criativo orientado do aluno, como dinâmica, timbre, fraseado, estilo, etc., é provável que independente do quanto o professor imponha regras para a improvisação do aluno, sempre haverá algum espaço para exercer algumas decisões de criação musical de forma autônoma por parte do aluno.

É no nível *criatividade/improvisação* da SAH que são atingidos, de acordo com Gordon (2012), os demais estágios de audiação. O estágio 5, “relembrar padrões tonais e padrões rítmicos organizados e audiados em outras passagens de música” (GORDON, 2012, p. 22, tradução nossa), é o que separa a improvisação da simples imitação, pois exige que o aluno audie o contexto tonal e/ou rítmico em que está sendo orientado a improvisar e a partir daí seja capaz de relembrar padrões adequados a tal contexto. O estágio 6, “antecipar e prever padrões tonais e padrões rítmicos” (GORDON, 2012, p. 23, tradução nossa), é o que permite ao aluno não apenas estruturar seu improvisado de forma a constituir um todo coeso, mas também audiar o que provavelmente está por vir em músicas que está escutando. Dessa forma, “toda ação se torna uma interação” (GORDON, 2015c, p. 24, tradução nossa), ou seja, o aluno poderá interagir musicalmente, mesmo que em silêncio, em qualquer um dos cinco vocabulários da música, tendo sua audiação como elemento principal dessa interação, o que por si só

constitui o tipo 6 de audição, a saber, “criar ou improvisar música não familiar enquanto performa ou em silêncio” (GORDON, 2012, p. 13, tradução nossa).

Em Gordon (2003; 2013a; 2015c), são apresentadas quatro formas mais comuns de improvisação: (1) performar variações de uma melodia existente sem necessariamente estar atento a harmonia existente ou implícita em tal melodia; (2) performar padrões de escalas associadas a símbolos de acordes; (3) performar uma melodia tendo como base a audição de uma determinada progressão harmônica; e (4) performar séries de padrões harmônicos sobre uma melodia já existente ou improvisada. De acordo com o autor, as primeiras duas formas de improvisação “requerem memorização e imitação. Conhecimento de teoria musical e saber como ler notação musical são de ajuda, se não necessárias” (GORDON, 2003, p. 13, tradução nossa). A terceira e a quarta “requerem audição” (GORDON, 2003, p. 13, tradução nossa). É sobre a segunda abordagem que se concentra majoritariamente o estudo de improvisação nas aulas do professor Henrique.

Para Gordon (2012), uma peculiaridade da aprendizagem de criatividade e improvisação é que o professor só é capaz de ensinar indiretamente o aluno a criar ou improvisar. “Tudo que professores podem realmente fazer é dar assistência aos alunos na aquisição das habilidades necessárias na compreensão dos três primeiros níveis de aprendizagem por discriminação para que eles ultimamente possam ensinar a eles mesmos a arte da criatividade e improvisação” (GORDON, 2012, p. 137, tradução nossa). Os três níveis da aprendizagem por discriminação aos quais o autor se refere são os, já discutidos, aural/oral e associação verbal, e a síntese parcial. A síntese parcial é onde os conhecimentos assimilados nos níveis aural/oral e associação verbal são acumulados e assimilados em apenas um nível (GORDON, 2012). Neste nível, espera-se que o aluno seja capaz de audiar duas séries de padrões consecutivos, cada uma inserida em uma tonalidade ou métrica diferente (por exemplo, maior e menor harmônica), e indicar em qual dos dois contextos esses padrões se inserem. Para o ensino da síntese parcial, o professor não deve estabelecer contexto previamente à performance dos padrões. Outra indicação é que o professor deve cantar os padrões a serem audiados apenas com sílaba neutra, para evitar que o aluno baseie sua resposta nos nomes de notas ao invés de em sua audição. Dessa forma, mais importante que apenas focar no conteúdo será imprescindível que o aluno audie também a relação sintática entre os padrões, ou seja, o contexto em qual a música se insere e que seja capaz de associar um nome de tonalidade ou métrica àquela sonoridade. O aluno, então, se tornará mais facilmente capaz de saber em qual tonalidade uma determinada música se encontra se utilizando unicamente de sua audição, o que será fundamental para a improvisação, sobretudo se ele tiver que executar aquilo que ele audia em um instrumento.

Outro nível de habilidade que pode ser de grande ajuda para improvisação, agora no âmbito da aprendizagem por inferência, é a generalização, em dois dos seus subníveis, a saber, o aural/oral e o verbal. No primeiro, espera-se que o aluno ao escutar dois padrões familiares e/ou não familiares seja capaz de indicar corretamente se estes são iguais ou diferentes. No segundo, espera-se que o aluno seja

capaz de, ao audiar padrões cantados em sílaba neutra, repeti-los traduzindo-os em associação verbal (GORDON, 2012).

Portanto, para se engajar da melhor forma possível em criatividade/improvisação, espera-se que o professor tenha levado o aluno a cantar padrões em sílaba neutra e com nome de nota, ser capaz de identificar o contexto em que uma música se insere por meio de sua audição, reconhecer semelhança e diferença nos padrões que audia e ser capaz de traduzir ideias musicais em padrões com nomes de notas. Ou seja, por mais que o professor não possa exatamente ensinar seu aluno a criar e improvisar, existe toda uma base que o educador deve ter construído com o aluno para que o desenvolvimento de sua criatividade e de sua improvisação sejam bem-sucedidas. Percebe-se então que “criatividade e improvisação não podem existir em um vácuo” (GORDON, 2012, p. 137, tradução nossa), isto é, deve-se ter estabelecido junto ao aluno algum mínimo vocabulário de escuta e performance para que o aprendiz tenha o que comunicar ao tentar criar musicalmente.

Dando prosseguimento à discussão, Gordon (2011a, p. 20, tradução nossa) relata: “em outro curto estudo em qual eu trabalhei com um grupo de alunos que aprenderam a criar antes de improvisar por meio do canto de padrões e outro exposto diretamente a improvisação também por meio do canto de padrões, eu concluí que a criatividade serve de preparação para a outra [improvisação]”. Portanto, antes de se criar com restrições impostas pelo professor, ou seja, improvisar, o aluno deve ser levado a criar livre de restrições impostas por terceiros.

Neste sentido, engajar o aluno em atividades de criatividade/improvisação pode ser uma excelente forma de aferir como o aluno vem desenvolvendo sua capacidade de audição, uma vez que o ato de criação musical está em relação direta com a forma como o aluno audia. Gordon (2011a; 2012) ressalta a importância que o professor estabeleça relações constantemente entre o que ele aprende nos demais níveis de aprendizagem de habilidades e o nível de criatividade/improvisação. O que se dá é que enquanto em alguns níveis de aprendizagem o aluno pode estar ainda engajado majoritariamente em imitação, ao ser estimulado a criar ele é induzido a audiar previamente o que vai executar. Dessa forma, o professor ao invés de cantar um padrão tonal esperando que o aluno o imite, por exemplo, ele pode simplesmente estabelecer uma tonalidade, improvisar alguma música em sílaba neutra naquela tonalidade e propor ao aluno que crie alguma música de forma semelhante a que o professor acabou de demonstrar. Isto posto, não é estabelecida nenhuma restrição, engajando o aluno, portanto, em uma atividade de criatividade. Com isso, a depender de se o aluno mantém o contexto tonal ao criar sua música, se ele canta padrões já trabalhados em sala, se ele improvisa sobre a mesma progressão harmônica que o professor, entre outras coisas, o professor poderá aferir o quanto a audição do aluno se encontra sensível ao contexto tonal que o professor estabeleceu ao improvisar.

Mais fundamental ainda, de um ponto de vista pedagógico para a Teoria de Aprendizagem Musical, é a ideia de que quando se está criando e improvisando “não existem erros, apenas resoluções impróprias” (GORDON, 2012, p. 321, tradução nossa). São essas resoluções, impróprias ou não, que

esclarecerão para o professor como o aluno está audiando. Se, estabelecido um contexto na tonalidade menor harmônica, o aluno criar uma melodia na tonalidade maior na mesma tonalidade, isto não representa um simples erro, mas sim um indicativo de que ele é capaz de audiar um centro tonal e organizar padrões tonais em sua mente, mas ainda não foi aculturado o suficiente dentro da tonalidade menor harmônica para estar sensível a ela ou talvez ainda não tenha estabelecido em sua audiação um vocabulário de performance que contemple esta tonalidade. Assim, o professor pode ser capaz de aferir exatamente para qual estágio do desenvolvimento da audiação de seu aluno a instrução deve ser revertida para auxiliar esse aluno a superar suas dificuldades.

Com base nos relatos de Henrique, atividades que contemplem apenas o aspecto da criatividade, sem dividir espaço com a improvisação, são inexistentes em suas aulas. O que se tem é que no aspecto tonal, a improvisação sempre é praticada sobre uma tonalidade específica, na qual o aluno é orientado a aplicar a escala correspondente em improviso, enquanto no aspecto rítmico, o processo criativo se assemelha mais ao que Gordon (2012) se refere como *criatividade*, uma vez que não é feita nenhuma restrição ao aluno sobre que métrica ou que tipo de padrões rítmicos ele deve utilizar em seu improviso.

4.2.2 As abordagens para estudo de improvisação nas aulas de Henrique

Atividades de improvisação são parte integrante de todos os conteúdos relacionados a aprendizagem de escala nas aulas do professor Henrique, de tal sorte que assim que o aluno aprende a performar uma determinada escala, ele já é orientado a aplicar tal conhecimento em improvisação. Contudo, sua improvisação não é orientada pela audiação. De fato, como já exposto, nenhum dos vocabulários trabalhados pelo professor Henrique é orientado pela audiação, o que inviabiliza que ela se torne protagonista quando seus alunos estão sendo orientados a improvisar, uma vez que não foi construída uma base suficiente para tanto.

Isto não deve ser tomado como surpresa, pois como a mediação entra a escuta e a performance é a teoria, o aluno é condicionado a tudo que ele performar obedecer a algum raciocínio lógico adequado à teoria musical. Logo, como exigir que o aluno cante ou performe espontaneamente qualquer exemplo musical que ele audie se ele de fato nunca foi incentivado a audiar? Por isso, pode ser esperado de um aluno do professor Henrique a necessidade que ele primeiro saiba apontar teoricamente em que contexto está sendo orientado a improvisar para depois selecionar as notas que teoricamente combinam com tal contexto e as aplique em sua música. Dessa forma, muito do que poderia ser aferido acerca do desenvolvimento musical do aluno é perdido porque nunca lhe é dada a chance de demonstrar sem amarras o que ele já estabeleceu de fato em sua audiação.

A primeira vez que um aluno do professor Henrique é incentivado a improvisar ocorre ainda nas primeiras aulas, ou até mesmo na primeira aula, a depender de como o seu aluno responde as

atividades propostas no primeiro encontro. Nesse último caso, com base na relação entre tons, semitons e notas naturais, o aluno é ensinado a improvisar utilizando a escala de C maior em apenas uma corda do instrumento (Figura 10).

Tanto para as aulas do professor Henrique quanto para Gordon (2012), a identificação das notas no instrumento é pré-requisito para que se possa fazer uma improvisação tonal ou melódica. Obviamente, a forma como Henrique e a forma como a Teoria de Aprendizagem Musical propõe aos alunos localizarem as notas no braço do instrumento, como já discutido, diferem profundamente. Como não poderia ser diferente, se o aluno é incentivado a utilizar da sua audição para tanto, o processo de criação será experienciado de forma totalmente diferente pelo aluno do que se ele utilizar de seu conhecimento teórico musical para guiar sua performance. A rigor, caso o aluno esteja audiando aquilo que está a improvisar, os sons aparecerão primeiro em sua mente para então serem executados no instrumento. Contudo, caso ele esteja apenas digitando cada uma das notas que decorou a localização por meio da teoria musical, sem audia-las, os sons aparecerão primeiro no instrumento para só então serem percebidos pelo aluno.

Uma vez que o professor Henrique não foca suas aulas no desenvolvimento da audição, não existe a mínima garantia de que o aluno esteja orientando musicalmente o seu processo de improvisação. Contudo, como ele está a tocar apenas algumas notas específicas, previamente selecionadas e adequadas à sonoridade que se espera ouvir em uma música de tonalidade maior, caso o aluno, mesmo sem audiar, não erre nenhuma digitação, existe uma chance de que seu improviso soe minimamente adequado ao contexto tonal praticado, afinal, tudo que está a tocar são as notas que compõem tal tonalidade. Dessa forma, seu improviso pode ganhar uma aparência para aqueles que escutam, inclusive para professor e aluno, de que o aprendiz, mesmo em pouco tempo de aula, já está a audiar com um certo nível de precisão aquilo que toca no instrumento, mesmo que internamente esteja organizando seu improviso apenas como uma visualização de quais casas pode e quais não pode apertar para que o som que venha a sair do seu instrumento esteja, teoricamente, na mesma tonalidade da música.

Na prática de ensino do professor Henrique, a indicação do contexto tonal em que o aluno deve praticar o improviso costuma ocorrer pela própria orientação ao aluno de que ele aplique determinada escala em improviso ou que analise teoricamente a harmonia sobre qual deve ser baseado o seu improviso para determinar qual escala já aprendida deve ser aplicada, ou seja, é a capacidade de seguir comandos do professor ou inferir sentido teórico de símbolos de acordes e não a audição de harmonia o pré-requisito para que o aluno se engaje em improvisação tonal. Já a indução a que o aluno se adeque a um determinado contexto rítmico se dá por meio da utilização de *backing tracks* ou pela própria performance de progressões harmônicas por parte do professor. Assim como exemplificado na subseção 4.2.1 acerca de como o aluno pode ser induzido a criar em um determinado contexto musical, Henrique se utiliza da performance de acompanhamentos harmônicos de forma simultânea ao processo

de criação do aluno para induzi-lo a se adequar ao contexto rítmico de tal acompanhamento. Tal situação é também prevista em Gordon (2003; 2013a).

Esta mesma abordagem dada ao improviso se utilizando da escala maior é aplicada para todas as outras escalas ensinadas pelo professor Henrique. No improviso sobre as tonalidades menor harmônica, mixolídio, dórico, lídio e frígio, o entrevistado também costuma enfatizar a ideia de *nota característica* da tonalidade e qual grau de cada respectiva escala a representa, como ele relata abaixo, sobre o ensino da escala lídio.

E a parte melódica dos modos, eu falo pra eles ‘cara, ó, cê sacou aqui que então o que muda aqui, que é pra ser ré menor e virou ré maior é um fá que ficou fá sustenido, né!? Então, eu tô na escala de dó: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó, eu vou trocar o fá pelo fá sustenido: Dó, ré, mi, fá sustenido, sol, lá, si, dó, porque se eu troquei aqui na harmonia, eu tenho que trocar aqui na melodia. E aí você tem essa nota característica, essa é a nota característica do modo lídio [som da nota Fá#], vê como ela vai dar o clima diferente’, aí eu já coloco um *backing track* no modo lídio, ou então eu mesmo toco junto com ele nos acordes, pra ele improvisar e sentir o som daquela nota ali.

Portanto, ao orientar o aluno a improvisar em outras tonalidades que não a maior e a menor, além de indicar por meio da escala quais casas o aluno deve tocar para que a sonoridade de sua improvisação esteja adequada ao contexto tonal, Henrique ainda indica qual nota deve ser enfatizada para que o aluno ressalte em seu improviso a sonoridade da tonalidade estudada. Dessa forma, assim como no exemplo citado anteriormente sobre a improvisação na tonalidade maior, Henrique compensa qualquer possível lacuna na audição do aluno ao se assegurar que ele tenha sido ensinado todas as informações teóricas necessárias para que sua escolha de notas ao improvisar seja adequada ao contexto.

Dentro da prática de ensino do professor Henrique, a capacidade do aluno improvisar em contexto unitonal e unitonal é pré-requisito para que se engaje em um contexto multitonal e/ou multitonal. No caso de um contexto multitonal envolvendo a menor natural e a menor harmônica, o entrevistado afirma: “o lance de usar a menor harmônica só no quinto grau, né?! Só no dominante ali, aí, depois, tipo na aula seguinte, né?! De ter que mudar a escala que ele tá tocando. Eu já acho mais pontual, um trabalho, assim, mais específico”. Para ser mais exato, esta situação a que Henrique se refere diz respeito a progressões harmônicas como Am G F E7 ou Am C F E7, cujas progressões harmônicas são compostos por acordes que fazem parte apenas da tonalidade de A menor natural (G e C), acordes que fazem parte apenas da tonalidade de A menor harmônica (E7) e acordes presentes em ambas as tonalidades (Am e F). Ao se deparar com situações harmônicas do tipo em uma situação de improviso, o músico tem dois caminhos a serem seguidos: (1) analisar a nível teórico quais escalas de acorde poderiam se adequar e escolher as notas a serem utilizadas em seu improviso com base nisto; ou (2) procurar audiar a harmonia em que está praticando seu improviso enquanto executa no instrumento aquilo que está audiando sobre a harmonia.

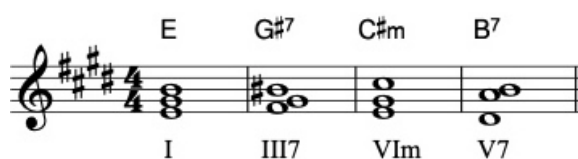
Como é de se supor pelo que já foi discutido até então, o caminho escolhido pelo entrevistado é o primeiro. É também a partir desse momento que um aluno de Henrique necessita saber se localizar na progressão harmônica em que deve improvisar para aplicar a escala de cada acorde corretamente. Para Gordon (2015c), existem quatro níveis progressivos de compreensão audicional necessários para se engajar em uma improvisação:

1) não saber que uma mudança de acorde aconteceu, 2) saber que uma mudança de acorde aconteceu, mas não saber a natureza da mudança, 3) saber que uma mudança de acorde aconteceu e também saber a natureza da mudança, e 4) saber que uma mudança de acorde aconteceu, saber a natureza da mudança, e também prever acordes que talvez venham a aparecer em seguida na progressão harmônica (GORDON, 2015c, p. 29, tradução nossa)

De um ponto de vista da Teoria de Aprendizagem Musical, para se engajar em uma atividade de improvisação harmônica, que é a forma como Gordon (2003) se refere a qualquer tipo de improvisação em que o improvisador audie a progressão harmônica e baseie o seu improviso no que ele está a audiar, é necessário que o aluno se encontre apto a audiar pelo menos até o nível 3. Contudo, usando a teoria musical como apoio, é possível que o aluno improvise por meio da aplicação de escalas sobre acordes audiando apenas até o nível 2. Por meio da observação de uma das aulas ministradas pelo professor Henrique foi possível observar justamente tal situação.

Nesta aula, Henrique orientou seu aluno a improvisar sobre a música Santeria (NOWELL *et al*, 1997). Na aula anterior, também observada, este aluno havia chegado em sala empolgado afirmando que acreditava ter aprendido de ouvido a tocar a harmonia de tal música. A harmonia do verso dessa música, que será objeto de discussão encontra-se transcrito na Figura 17.

FIGURA 17 – Progressão harmônica do verso de Santeria



Fonte: elaborado pelo autor

Apesar de ter de fato aprendido a tocar corretamente todos os acordes, o aluno não havia feito nenhuma reflexão teórica acerca de sobre quais tonalidades estava construída a música, aparentando espanto quando Henrique afirmou que o acorde de G#7 dentro do campo harmônico maior deveria ser um G#m7, por ser um acorde de grau III. Henrique então, a pedido do aluno, ensinou o solo de guitarra da música por meio de imitação visual.

Antes de trabalhar o improviso sobre a harmonia do solo da música, Henrique analisou a nível teórico a harmonia da música. O entrevistado afirma que “este é um excelente exemplo de como

você aplicar a menor harmônica ocasional, ali em apenas um acorde”. O acorde em questão seria o G#7. Como este é o único acorde que foge ao contexto da tonalidade maior e, por consequência, obriga o improvisador a mudar a escala que vinha sendo utilizada em improviso no restante da música, a maior parte de sua atenção recai sobre a explicação da função harmônica desse acorde, a saber, um III7, que resolve em um acorde VIIm. Henrique então afirmou que “sempre que um dominante for dominante de algum acorde menor, a escala de onde ele vem é a menor harmônica [...] mas qual menor harmônica? A de G# ou a de C#? A de C#! Sempre a menor harmônica de qual ele teoricamente deve resolver”. Henrique analisou as passagens do solo, já aprendido, e evidencia ao aluno a lógica de seu raciocínio ao mostrar a aplicação da menor harmônica apenas sobre este acorde da música. Dessa forma, ainda nos primeiros minutos da aula, o professor alinha o vocabulário de escuta, o vocabulário de performance e o vocabulário de improvisação que está sendo construído com o seu aluno e pela mediação da teoria estabelece uma regra teórica a ser seguida sempre que o aluno se deparar com uma harmonia que possua um dominante que prepara para um acorde menor.

Ao propor ao aluno que improvise, o foco se torna tão grande na correta aplicação da escala menor harmônica que não é feita menção em nenhum momento a utilização da escala maior sob os demais acordes do improviso, como seria de se esperar pela forma como o professor Henrique trabalha a improvisação. Além da escala menor harmônica, é feita menção apenas à escala menor natural, que serve de referência para o aluno lembrar a digitação da escala menor harmônica, e à escala pentatônica, que o professor não especifica se está se referindo a maior ou menor. Para agravar a situação, um trecho da progressão harmônica, a saber, III7 VIIm, é tão repetido para evidenciar a aplicação da escala menor harmônica de C# que o aluno aparenta deixar de audiar a nota E como nota de repouso, como é sugerido pela tonalidade da música, passando a executar algumas frases na guitarra que repousavam na nota C#. Ao iniciar o improviso, o aluno é orientado a utilizar a pentatônica e ficar atento para que quando chegasse o G#7 ele passasse a utilizar a menor harmônica. Henrique lembra ao aluno que na harmonia, o G#7 é o *segundo* acorde. Esta última informação, que já poderia ter sido percebida pelo próprio aluno, apresenta uma lógica que desobriga que o aluno reconheça em audição a natureza da mudança do acorde, bastando apenas que ele reconheça que ocorreu *alguma* mudança, e por meio da contagem de acordes, deduza quando deve aplicar a escala.

Na primeira tentativa de improviso, o aluno confunde a corda da guitarra onde deve executar a 7ªM da escala menor harmônica e acaba por executar a 3ªM. Ele não aparenta perceber a inadequação daquilo que tinha performado até que Henrique fala que ele deveria ter tocado aquela casa na corda imediatamente acima. O aluno não compreende a indicação do professor inicialmente e continua a performar a 3ªM. Henrique chama a atenção mais uma vez e o aluno corrige a forma como estava visualizando a escala e passa a não confundir mais a localização de tal nota.

Portanto, pode-se perceber que este aluno, que foi capaz de aprender de ouvido a tocar a harmonia da música, o que indica uma certa capacidade de audição, ao ser induzido a improvisar por

meio da aplicação de escalas não conseguiu reconhecer por meio de sua audição que aquilo que performou não se encontrava adequado ao contexto tonal estabelecido. Embora resoluções impróprias do tipo façam parte do processo de aprendizagem musical e poderiam acontecer também em uma prática baseada na Teoria de Aprendizagem Musical, a resolução para o problema encontrada por Henrique foi simplesmente indicar ao aluno que ele deveria tocar aquela mesma casa em outra corda, ignorando a dificuldade encontrada pelo aluno no que diz respeito a audição de tal situação harmônica.

Dessa forma, por meio da memorização de digitação de escalas, memorização de progressões harmônicas e memorização da relação escala-acorde, Henrique poderá desenvolver todo um repertório de improvisação sem que seja necessário auxiliar o aluno a superar suas dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento de sua capacidade de audição. Para desenvolver tal capacidade, o processo pode ser um pouco mais delicado, mas muito dele já foi descrito nesta dissertação. Contudo, convém resumir as indicações para desenvolvimento da improvisação presentes em Gordon (2003).

Toda a sequência para aprendizagem de improvisação descrita a seguir é desenvolvida por meio do canto, como é feito com as demais habilidades de audição trabalhadas na Teoria de Aprendizagem Musical. Inicialmente, o aluno é orientado a improvisar apenas padrões rítmicos por quatro macropulsos ou oito macropulsos, nas funções macro/micropulsos, divisões, prolongamentos e pausas, e padrões tonais em séries de um, dois ou três padrões, nas funções dos três acordes fundamentais, em sílaba neutra e com nome de nota. Nesse momento, é esperado que o aluno já tenha associado verbalmente cada nome de função à sua respectiva sonoridade, para que o professor imponha restrições específicas ao improviso e o aluno compreenda facilmente como deve praticar sua improvisação, uma vez que ambos compartilham os mesmos termos, aprendidos em associação verbal. Além disso, a opção por abordar inicialmente apenas padrões tonais arpejados sobre funções específicas se deve a que “padrões arpejados, não padrões em graus conjuntos (escalares), proveem alunos com a mais apropriada preparação para improvisar harmonicamente” (GORDON, 2003, p. 34, tradução nossa). Dessa forma, o vocabulário de performance utilizado para a improvisação também colabora para o desenvolvimento daqueles quatro níveis audicionais para se engajar em improvisação mencionados anteriormente (GORDON, 2015c).

O aluno deve então combinar estes padrões rítmicos e os padrões tonais em padrões melódicos¹⁷ e improvisar combinando as mesmas funções contempladas anteriormente. Não existe ainda uma harmonia imposta pelo professor sobre qual o aluno deve basear seu improviso, apenas a indicação de que ele deve continuar aplicando as três funções tonais fundamentais da tonalidade maior e menor harmônica, a saber, tônica, dominante e subdominante, ou de outras tonalidades, a depender do contexto em questão (Figura 18)

¹⁷ Ao se performar padrões melódicos, Gordon (2012) recomenda que sejam utilizadas apenas sílabas neutras como forma de evitar imprecisões na audição e performance de uma dessas dimensões da música em decorrência da utilização de um sistema de solfejo que priorize ou o aspecto rítmico ou o aspecto tonal.

FIGURA 18 – As três funções tonais fundamentais nas tonalidades dórico, frígio, lídio, mixolídio e eólio



Fonte: Gordon (2003)

Uma vez concluída esta etapa, o aluno é introduzido de fato a improvisação harmônica. Neste primeiro momento, cada acorde que compõe a progressão harmônica em que o aluno deve improvisar tem duração de dois macropulsos, compondo progressões harmônicas inicialmente de três acordes (I IV I, I V7 I, etc.) ou de 4 acordes (I IV V7 I, I V7 IV I, etc.), sempre iniciando e terminando a progressão no acorde de função tônica. Novamente, apenas padrões melódicos nas três funções tonais fundamentais da tonalidade devem ser utilizados. Contudo, uma vez que o aluno tenha aprendido a improvisar sob estas restrições, o professor passa a orientá-lo a aplicar em seu improviso “notas não-harmônicas (alturas não incluídas no acorde), anacruses e pausas (GORDON, 2003, p. 85, tradução nossa). Ou seja, apenas quando o aluno já se encontra capaz de audiar e improvisar se adequando a progressões harmônicas específicas ele é orientado a criar melodias com padrões diatônicos (GORDON, 2012), ou como Gordon (2003) por vezes se refere, padrões escalares.

A partir desse ponto, entra-se naquilo que Gordon (2003, p. 93, tradução nossa) chama de *improvisação harmônica avançada*, caracterizada por “improvisações mais longas que incorporam acordes adicionais”. No caso da tonalidade maior, Gordon (2003) sugere que seja trabalhado inicialmente em improvisação os acordes de função II7, III7 e VI7, como preparação para a improvisação sobre outros acordes. A instrução é então revertida para os primeiros momentos descritos pelo autor em que eram utilizados apenas padrões tonais até chegar novamente na execução de padrões melódicos com notas não-harmônicas. É importante ressaltar que antes de levar o aluno a improvisar sobre qualquer função harmônica, seja ela de um acorde da tonalidade ou um acorde subordinado, se faz imperativo que ele já tenha assimilado a sonoridade de tal função em seu vocabulário de escuta e em seu vocabulário de performance.

A cada novo vocabulário de improvisação adquirido, seja rítmico, tonal, melódico ou harmônico, o aluno pode transferir o que aprendeu para o instrumento por meio de sua audiação. Tudo que ele precisará saber é onde se localiza cada nota que compõe os padrões a serem audiados, o que já foi contemplado na construção do seu vocabulário de performance. Todo esse processo visa que situações de aprendizagem de improvisação, como a do aluno de Henrique sob a música Santeria (NOWELL *et al*, 1997), se tornem orientadas audiacionalmente e provenha o aluno com alternativas a simples aplicação de escalas com base em regras teóricas de análise harmônica. No caso de tal música, por exemplo, o fato da abordagem do professor Henrique para trabalhar o improviso com seus alunos ser a relação escala-acorde, o induz a ignorar que o acorde de III7 que compõe a progressão harmônica

transcrita na Figura 17 deve ser audiado em relação ao acorde de grau I (GORDON, 2003) e não ao acorde de grau VI_m, uma vez que a música é majoritariamente composta sobre a tonalidade maior. Dessa forma, ao invés de enfatizar a passagem da progressão harmônica constituída por III⁷ e VI_m, influenciando o aluno a audiar a nota C# como nota de repouso, Henrique poderia ter isolado o padrão harmônico I III⁷ I e garantido que o aluno saberia improvisar sobre tal progressão harmônica antes de adicionar os demais acordes, a exemplo do sugerido em Gordon (2003).

Não se faz necessário apontar em cada mínimo detalhe como o trabalho de improvisação nesta e em outras progressões harmônicas que Henrique traz para sala de aula poderia ser diferente tendo como base a Teoria de Aprendizagem Musical. Com toda a discussão trazida nas últimas (aproximadamente) 30 páginas, é provável que o leitor já tenha autonomia para tanto. Contudo, após analisar os pormenores da forma como Henrique trabalha os conteúdos que traz para a sala de aula, será discutido a seguir quais conteúdos tidos como de grande importância para Gordon (2012) não recebem a devida ênfase nas aulas do entrevistado.

4.3 A aprendizagem de ritmo

Talvez tenha passado despercebido, até mesmo para o leitor mais atento, o pouco direcionamento em relação a aprendizagem rítmica nas práticas de ensino do professor Henrique. Ao longo da entrevista e das observações foram poucos os momentos em que o entrevistado de fato fez referência a aprendizagem de tal dimensão da música, de tal sorte que foi optado discutir a aprendizagem de ritmo em separado do desenvolvimento dos vocabulários nesta dissertação. Em sua prática pedagógica, Henrique costuma direcionar a atenção para o ensino de ritmo em duas situações: (1) quando o aluno tem dificuldade em se adequar a métrica das músicas que pretende performar e (2) quando ele deseja ensinar ao aluno sobre leitura de notação rítmica em partitura.

No que diz respeito a primeira situação, Henrique sugere que as dificuldades rítmicas que o aluno pode vir a apresentar são evidenciadas principalmente nos momentos em que ele é incentivado a improvisar. Como discutido, a prática de improvisação nas aulas do professor Henrique possui sempre alguma restrição no que diz respeito ao aspecto tonal, mas a criatividade do aluno é livre no que diz respeito ao aspecto rítmico. Dessa forma, ele afirma existirem três perfis de aluno em relação à compreensão rítmica:

Eu vou te dar três exemplos, tá!? Primeiro exemplo: o cara que você percebe que tem facilidade rítmica, eu deixo fluir, deixo rolar sem nem falar disso no primeiro momento. Segundo exemplo: o cara que não tem nenhuma facilidade rítmica [...] e o terceiro exemplo: ele não tem, assim, dificuldade de rítmica, mas ele tava muito improvisando numa coisa meio monótona, monótona ritmicamente, ele tava só fazendo colcheias ou semínimas, saca?!

Pondo em termos gordonianos, pode-se perceber que Henrique não destina muita atenção ao aluno que julga ter uma maior capacidade de audição rítmica. Já no terceiro exemplo citado por ele, percebe-se que o aluno tem estabelecido em audição uma pouca quantidade padrões rítmicos, e isto pode ser resultado tanto de uma lacuna no seu vocabulário de performance quanto no seu vocabulário de escuta, o que, conseqüentemente, inviabiliza a construção de um vocabulário de audição e improvisação. No segundo exemplo, o aluno pode se encontrar no estágio de resposta aleatória da audição preparatória do tipo aculturação, e, portanto, deve ser ainda aculturado na métrica em que Henrique está o incentivando a criar ritmicamente, além de passar pela audição preparatória dos tipos imitação e assimilação, para apresentar performances mais bem adequadas ao contexto sugerido.

De acordo com Henrique, este é o processo pelo qual ele visa guiar os alunos que apresentam dificuldades rítmicas:

“véi, vamo fazer o seguinte: só ouve a música”. E aí só boto ele pra ouvir o *backing track*, pode ser até o *backing track* de uma música conhecida, saca!? Ou um playback de uma música conhecida também. Falo pra ele bater palma, balançar a cabeça ou bater o pé no chão, no ritmo da música. Aí eu vou trabalhando até ele achar o ritmo, né!? Eu faço junto com ele e tal “ó, cê achou aí a batida da música, o beat da música, o tempo. Agora, tudo o que você tem a fazer é tocar uma nota a cada batida de pé seu. Deixa a sua mão acompanhar seu pé”, ou a cabeça, enfim, o que ele tiver fazendo, né?! E aí, se eu sentir que o cara pegou legal, eu falo “ainda dá pra fazer outras coisas, dá pra você tocar uma nota na sua batida de pé e deixar ela segurando duas batidas de pé, ou quatro, ou três. Ou então dá pra você tocar duas notas em uma batida de pé, tá vendo?!” Ai cê já sabe onde eu tô querendo chegar.

Onde *Henrique está querendo chegar* está diretamente ligado ao ensino de leitura de notação rítmica em partitura, conteúdo que trabalha com todos os alunos independente da facilidade que eles possuam para audiar ritmo. De acordo com Henrique, ele costuma seguir o material contido nas apostilas da escola em que dá aula. Durante as duas primeiras apostilas, Henrique trabalha apenas compassos simples (2/4, 3/4 e 4/4), começando pela leitura de mínimas e semínimas, para depois adicionar colcheias e semicolcheias. Apenas na terceira apostila passa a ser contemplado compassos compostos (6/8, 9/8 e 12/8)¹⁸. Para além de exercitar a compreensão rítmica, Henrique também vê nessa prática uma forma de ajudar os alunos a localizarem as notas no braço do instrumento, uma vez que parte dos exercícios de leitura não são apenas rítmicos, mas também melódicos:

Essa é uma parte que poucos alunos têm referência porque não usa muito partitura na guitarra e tal, mas aí eu explico sempre o seguinte: “cara, isso aqui é legal da gente trabalhar porque vai te obrigar a saber as notas no braço do instrumento, que é uma coisa que é que eu acho fundamental, tem que saber, sacou!?”; e a precisão rítmica, porque você vai ter ali que tocar no tempo certo das notas, a gente vai usar metrônomo pra estudar e tal”.

¹⁸ Esta é uma classificação comumente praticada na teoria musical tradicional, como Gordon (2012) aponta, figurando inclusive em Med (1996), uma das referências de Henrique.

Em Gordon (2015c), a introdução do vocabulário de leitura como forma de construir um vocabulário de performance, seja ele rítmico, tonal ou melódico, é enfaticamente criticado, mas esta discussão será deixada para um outro momento. É necessário analisar primeiramente a forma como Henrique se propõe a trabalhar o aprendizado rítmico com aqueles alunos que possuem maior dificuldade nesta dimensão.

Gordon (2015b) indica que a aprendizagem de ritmo e a aprendizagem de movimento estão diretamente relacionadas. Sua abordagem de movimento é baseada em Laban (1978) e seus fatores de movimento, a saber, peso, tempo, espaço e fluência. Enquanto costuma-se acreditar que o ritmo de uma música diz respeito unicamente ao fator tempo, Gordon (2012, p. 188-189, tradução nossa) esclarece que “tempo, espaço, peso e fluência interagem um com o outro para criar ritmo. [...] Além disso, tempo, espaço, peso e fluência tem relações especiais com macropulsos, micropulsos e padrões rítmicos”.

Reynolds *et al* (1998) joga luz sobre a organização pedagógica desses fatores para a sua aplicação dentro de uma prática alinhada à Teoria de Aprendizagem Musical. Inicialmente, o aluno é incentivado a se movimentar em fluência livre, sem que qualquer tipo de pulsação ou ritmo seja marcado em seu corpo. O aluno então, ao se mover nesses termos enquanto escuta uma música, vai desenvolvendo a capacidade de experienciar como o peso do seu próprio corpo se manifesta em relação à música, sentindo os elementos fortes e leves daquilo que está a audiar. O movimento livre e contínuo serve de base tanto para que se estabeleça uma sensação natural do peso do próprio corpo do aluno, que começa a reconhecer os macropulsos e micropulsos sugeridos pela música, assim como permite uma sensação do fator espaço de forma livre do fator tempo. Isto é de fundamental importância, “porque sem sensação apenas de espaço, o espaço não pode servir adequadamente como fundamento para o tempo. Espaço pode existir sem tempo, mas tempo é dependente do espaço. Portanto, faz sentido que audiação de tempo seja superposta sobre audiação de espaço” (GORDON, 2012, p. 189, tradução nossa). Dessa forma, tem-se que “é a sensação de espaço por meio do movimento corporal que indica aos alunos onde pulsos consecutivos devem ocorrer” (GORDON, 2006, p. 1-2, tradução nossa). É a audiação espacial (GORDON, 2015c), então, que permitirá ao aluno ser capaz de compreender a duração de cada nota performada no instrumento, mesmo não se movendo da mesma maneira que antes e apenas audiando este espaço, como se cada nota cindisse o seu movimento *audiado* em frações de tempo. Macropulsos, micropulsos e padrões rítmicos comporão o aspecto rítmico da música, que aos ouvidos daqueles que escutam o que o aluno performar se manifestará como um conjunto de sons organizados de acordo com o fator tempo, mas que estará a operar na audiação do aluno como uma síntese de todos os quatro fatores.

Quando se observa a prática do professor Henrique, percebe-se que a solução encontrada por ele é levar diretamente o aluno a marcar a pulsação da música com alguma parte do seu corpo e depois contar a quantidade de notas que deve performar em relação a cada marcação. Sobre isso, Gordon afirma que:

Contar e bater o pé, opostos ao movimento natural do corpo, se contrapõem ao movimento contínuo e de fluência livre. Contar enfatiza tempo, mas ignora espaço, peso e fluência. Para um performer que não consegue audiar peso, bater o pé pode resolver um problema imediato de manter o tempo performando em conjunto, mas contribui pouco à longo prazo para desenvolvimento da musicalidade (GORDON, 2012, p. 190, tradução nossa)

O que é fundamental compreender no exemplo exposto por Henrique é que, com base na Teoria de Aprendizagem Musical, a dificuldade que o aluno possui em performar de forma adequada ao contexto rítmico proposto é a *ponta do iceberg* de sua dificuldade em audiar ritmo. Incentivar o aluno a bater o pé junto com a música e estabelecer relações matemáticas para determinar a duração de cada nota de pouco adiantará para o aluno se manter no tempo da música, porque, essencialmente, a música deve fluir de dentro para fora do aluno (GORDON, 2012). Se não estiver bem resolvida nele a sensação de fluência, peso, altura e tempo, a batida de pé continuará fora do tempo ou ele se tornará sempre dependente de um outro músico, música gravada ou de um metrônomo para se manter adequado à métrica da música que está performando.

Fora isso, a contagem pode atrapalhar mais que ajudar a performance do aluno, pois assim como o ato de bater o pé não garante em nada que o aluno se adeque ao contexto rítmico de uma música, contar a música não garante em nada que as notas sejam performadas no tempo adequado. Neste sentido, quando Henrique comenta que podem ser tocadas duas notas a cada batida de pé (correspondente à uma semínima), nada garante que o aluno execute duas colcheias ao invés de uma semicolcheia e uma colcheia pontuada, por exemplo. Afinal, se o aluno não é capaz de audiar peso e espaço, como ele perceberá de forma objetiva a diferença de sonoridade das diferentes possibilidades de disposição rítmica daquilo que está sendo orientado a racionalizar matematicamente em sua performance? Portanto, a contagem, algo estritamente matemático, pode ser um caminho mais rápido para a performance do aluno caso ele não seja capaz de audiar ritmicamente aquilo que pretende tocar, mas poderá deixar lacunas que dificultarão o seu desenvolvimento musical a médio e longo prazo.

A contagem também é o que orienta a aprendizagem rítmica por meio da leitura de notação rítmica em partitura na prática de ensino do entrevistado. Henrique afirma: “eu começo a trabalhar semínima e mínima, sabe!? Aí daqui a pouco introduzo colcheia e essas subdivisões e tal”. Este tipo de abordagem é criticado por Gordon (2012), pois, além de introduzir o vocabulário de leitura sem a devida construção dos demais vocabulários que o deveriam preceder, também pode gerar uma compreensão do aspecto rítmico problemática. Primeiramente, as diversas possibilidades de classificação dos padrões rítmicos são restringidas, pois uma vez que o foco é nas figuras rítmicas que compõem a notação de uma música, a organização para ensino de ritmo praticada pelo professor Henrique se dá em relação à qual figura rítmica é predominante nos exercícios trabalhados. Logo, assim como toda a diversidade possível de classificação de padrões tonais é reduzida ao estudo de escalas na prática de ensino do entrevistado,

ao estudar ritmo, pouca diferença fará se os padrões que devem ser performados são padrões de macro/micropulsos, subdivisões, prolongamentos, ligaduras, etc. A única coisa que importará de fato será quais figuras rítmicas serão utilizadas para que assim se estabeleça a contagem apropriada.

Além disso, torna absoluta a relação da marcação do pulso da música com a figura de semínima e todas as demais figuras rítmicas são contadas em relação à esta marcação. Como resultado, ignora-se que uma mesma música pode ter seu ritmo escrito de formas diferentes e ainda soar igual (GORDON, 2012). A título de exemplo, encontra-se transcrita a melodia da música Asa Branca (TEIXEIRA; GONZAGA, 1947) escrita de duas formas diferentes, sem que ocorra alteração alguma em sua sonoridade (Figura 19; Figura 20).

FIGURA 19 – Asa Branca grafada majoritariamente com colcheias



Fonte: Elaborado pelo autor.

FIGURA 20 – Asa Branca grafada majoritariamente com semínimas



Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa forma, por mais que ambas as transcrições representem a mesma música, um aluno que for incentivado a bater o pé para marcar o pulso da música sempre em relação a semínima, vai perceber a música de forma diferente a depender de qual transcrição estiver lendo, uma vez que o movimento que está sendo imposto ao seu corpo pela leitura de partitura em relação à música é diferente para cada uma das transcrições. Associar o pulso a semínima deixa de ser uma escolha consciente baseada na audição rítmica do aluno para se tornar uma necessidade para sua performance, uma vez que esta é a única forma pela qual o aluno é capaz de performar ritmicamente, contando as notas que deve tocar. Logo, “performers que não conseguem audiar funções rítmicas e notação rítmica e, portanto, associam nomes de notas com símbolos ao invés de atribuir significado musical para a notação rítmica recorrem a contagem” (GORDON, 2012, p. 38, tradução nossa).

Tudo que foi discutido aqui acerca da aprendizagem de ritmo nas aulas do professor Henrique dizem respeito exclusivamente ao conteúdo rítmico. Contudo, como já discutido, na Teoria de Aprendizagem Musical, o conteúdo só é possível de ser plenamente compreendido quando posto em relação com um determinado contexto. E, se já vinha sendo criticada a forma como Henrique trabalha o conteúdo rítmico, a aprendizagem de contexto rítmico se distancia ainda mais de uma abordagem baseada na Teoria de Aprendizagem Musical. Isto porque todo o trabalho de contexto rítmico é substituído pelo estudo de ritmo de acordo com a classificação da fórmula de compasso, o que é em parte esperado, levando-se em consideração que o ensino de ritmo do entrevistado é orientado principalmente pela leitura de partitura. Os alunos de Henrique “são ensinados que a métrica de uma música é determinada pelo número de pulsos em um compasso indicado por fórmula de compassos” (GORDON, 2012, p. 191, tradução nossa), quando na verdade tudo que uma fórmula de compasso indica é quantas figuras rítmicas idênticas cabem em um único compasso.

Para de fato se obter algum significado de uma partitura, em termos de métrica, é necessário que o aluno audie aquilo que está lendo: “músicos interpretam métrica audiando e identificando como macropulsos são divididos e agrupados, se eles são pares ou ímpares, e se eles possuem a mesma duração” (GORDON, 2012, p. 194, tradução nossa). Dessa forma, o que o aluno audia ao ler uma partitura deve ter prioridade em relação a fórmula de compasso. Uma música em 3/4, por exemplo, embora se espere que ela seja audiada como uma música tripla, considerando a figura de mínima pontuada como equivalente ao macropulso e a semínima ao micropulso, é possível que uma pessoa audie a semínima como equivalente ao macropulso e a colcheia como micropulso, evidenciando assim uma métrica dupla. Também seria igualmente possível que uma outra pessoa audiasse a semínima pontuada como macropulso e a colcheia como micropulso, evidenciando novamente uma métrica tripla, mas com o peso audiado em diferentes pontos da música.

Pode-se até discutir qual seria a forma mais adequada para escrever uma música de forma a facilitar o processo de audição de uma pessoa. Neste sentido, a própria utilização de fórmulas de compassos compostas reflete isso, sendo utilizadas constantemente para representar métricas triplas. Contudo, isto ainda assim não impede a possibilidade de diferentes interpretações de uma mesma transcrição, assim como o autor de um texto jamais conseguirá garantir que todos os leitores tenham interpretações iguais ao lerem o que escreveu.

Um outro ponto relevante para se compreender os riscos, conforme apontado em Gordon (2012), da abordagem de estudo de ritmo por meio da fórmula de compasso é o ensino de que

músicas escritas em 4/4 são chamadas de quaternárias simples e músicas escritas em 12/8 são chamadas de quaternárias compostas. Infelizmente, isto sugere uma diferença entre música escrita em 2/4 e 4/4 e música escrita em 6/8 e 12/8. Músicos que audiam sabem que isso não é verdade. Música escrita usando um compasso 4/4 é comumente audiada como dois compassos 2/4 ou um compasso 2/2, todos estando em métrica dupla. Música escrita usando um compasso 12/8 é comumente audiada como

dois compassos 6/8, ambos estando em métrica tripla (GORDON, 2012, p. 193, tradução nossa)

Portanto, na tentativa de compensar a dificuldade de audição rítmica do aluno, Henrique recorre à teoria musical, em sua relação com contagem e fórmula de compasso. Apesar de poder resolver uma dificuldade rítmica momentânea, a real compreensão rítmica por parte do aluno é mascarada e o aluno ainda é induzido a tentar resolver problemas um tanto quanto insolúveis, como a diferença entre uma música escrita em compasso binário ou quaternário ou a diferença entre uma música escrita em ternário simples ou em binário composto (GORDON, 2012).

Henrique se utiliza dos conhecimentos adquiridos por meio da contagem, marcação de pulso e notação musical para se comunicar com seus alunos e sugerir alternativas em sua performance para que seus improvisos possuam uma maior pluralidade de conteúdos rítmicos: “dá pra fazer tercina, dá pra você segurar uma nota mais tempo e tocar no contratempo”. A expectativa é que o aluno se utilize desses conhecimentos teóricos e os incorpore em sua audição para ampliar o seu vocabulário de performance e improvisação.

Ao contrário do que acontece com o ensino do aspecto tonal, que, apesar de todas as críticas aqui apontadas, Henrique ainda busca estabelecer um vocabulário de escuta antes de um vocabulário de performance, que por sua vez dará vazão a um vocabulário de improvisação, mesmo que mediado pela teoria, o entrevistado não apresenta a mesma preocupação com o ensino do aspecto rítmico. O repertório a ser praticado com o aluno não é selecionado tendo-se em mente conteúdos relacionados a aprendizagem de ritmo. O trabalho se dá normalmente com músicas duplas e, em menor incidência, músicas triplas. Músicas irregulares pares, irregulares ímpares, múltimétricas ou combinadas são raramente trabalhadas a não ser que o aluno peça especificamente para aprender alguma música que se enquadra nesses contextos ou que Henrique já considere que ele tenha nível para performar músicas em métricas do tipo.

Eu faço ele escutar uns Rush, uns Dream Theater, é... sei lá. Tem umas coisas de compasso muito doido, aquela... Blue Rondo a la Turkey do... Dave Brubeck, não sei se tu tá ligado qual é. [...] Aí quando o cara chega num nível mais, assim, pô, beleza o cara já tá curtindo as paradas mais difíceis assim. Aí eu começo a falar disso. Normalmente, isso aí antes de um ano não acontece.

Esperar que o aluno demonstre interesse em aprender *paradas mais difíceis* pode gerar uma contradição, pois, de acordo com Gordon (2012), espera-se que o professor apresente ao aluno uma pluralidade de contextos rítmicos. Entretanto, se ele assim não o faz, não existe nenhuma garantia que o aluno terá contato com outras métricas para além de dupla ou tripla. Logo, como o ensino dessas métricas consideradas mais difíceis por Henrique, geralmente, parte dos *interesses* de aprendizagem do

aluno e não de suas *necessidades* de aprendizagem, o aluno pode nunca ter contato com essas métricas porque nunca foi devidamente apresentado a elas.

Além do mais, a aparente inexatidão ao relatar como trabalha o ensino de métricas para além de dupla e tripla sugere que o trabalho destes conteúdos seja algo mais espontâneo do que de fato planejado. Ao contrário do ensino de escalas, que Henrique soube explicitar detalhadamente o passo a passo para cada uma delas e como sequencia o ensino, não parece existir o mesmo cuidado com as diferentes métricas nem mesmo ao categorizar se uma música é irregular par ou irregular impar, reduzindo a análise delas a *músicas de compassos difíceis*.

É importante frisar, por fim, que a própria distinção entre métricas simples e métricas difíceis não é algo bem-vindo à Teoria de Aprendizagem Musical. Gordon (2012) opta por distinguir entre aquelas que são mais comuns e aquelas menos comuns em músicas da nossa sociedade, ou seja, o que pode vir a fazer a audição de uma métrica se tornar mais difícil é o nível de familiaridade que um indivíduo tem para com ela. Uma vez que o aluno tenha passado pelos devidos tipos e estágios de audição preparatória e audição enquanto aprende a se coordenar o movimento corporal com tais métricas, elas se tornarão tão facilmente audíveis quanto uma música dupla, ou, nos termos utilizados por Henrique, quanto uma música binária simples.

4.4 Sobre o vocabulário de leitura e o vocabulário de escrita

O vocabulário de leitura e o vocabulário de escrita nas aulas do professor Henrique não são tão estruturados quanto os demais e, por isso, foi optado por não os apresentar no Diagrama 10. Quando se leva em consideração os recursos em termos de notação utilizados em aula, foi possível identificar ao longo das entrevistas e observações de aula pelo menos 5 formas de notação, a saber, nomes de notas, cifras, diagramas de braços de guitarra, tablatura e partitura, utilizados a depender da situação.

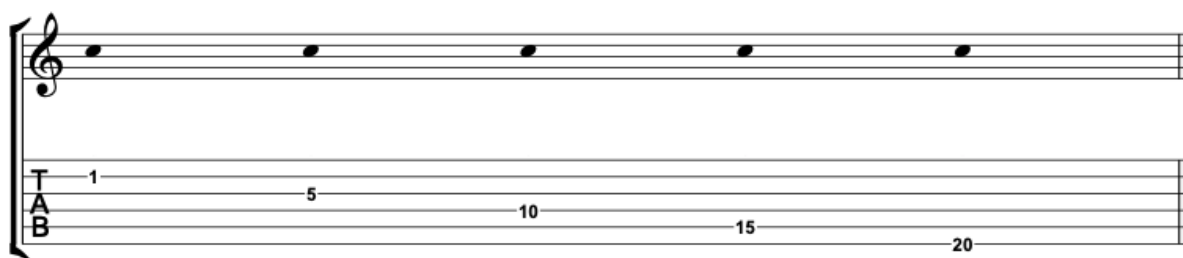
A grafia de nomes de notas é utilizada como suporte para a construção de escalas e acordes, sendo constantemente utilizada para que o aluno identifique e escreva as notas que deverão compor esses dois vocabulários de performance em várias tonalidades e tonicalidades. A utilização da partitura, como já discutido na subseção anterior, é utilizada para ajudar o aluno a decorar a localização das notas musicais no braço do instrumento, além de trabalhar a execução de diferentes figuras rítmicas e fórmulas de compasso. Sua utilização, contudo, limita-se a isso.

Na rotina estabelecida em sala de aula, as formas de grafia mais constantemente utilizadas são as cifras, diagramas de braços de guitarra e tablatura. As cifras são utilizadas como suporte para a aprendizagem dos acordes que compõem uma música que deverá ser performada em sala. Os alunos de Henrique são ensinados a ler, escrever e performar uma série de tipos de acordes baseados nessa forma de grafia, de tal sorte que se pode esperar que um aluno seu que se encontre em um nível mais avançado seja capaz de ler, identificar e executar qualquer acorde no instrumento por meio dos conhecimentos

teórico musicais acerca de intervalos abordados em sala. As cifras se relacionam diretamente com os diagramas de braços de guitarra, que ajudam a visualizar os desenhos dos acordes grafados em cifra e são utilizados até mesmo para indicar a localização das notas de uma determinada escala no braço do instrumento, a exemplo da Figura 13.

A tablatura é utilizada para grafar solos e exercícios que o aluno deve praticar em sala ou em casa. A vantagem desse sistema de notação em relação à partitura, que pode cumprir funções semelhantes, é a indicação precisa de em qual casa do braço do instrumento o aluno deve executar cada nota. Em razão de cada uma das seis cordas da guitarra serem afinadas em intervalos de 4ªJ ou 3ªM, existe a possibilidade de uma mesma altura poder ser performada em diferentes casas e cordas do instrumento, como é o caso do C3¹⁹, que possui 5 localizações (Figura 21)

FIGURA 21 – Localização do C3 ao longo do braço da guitarra



Fonte: elaborado pelo autor

A utilização da tablatura possibilita então que o aluno tenha acesso à indicação de digitações que podem vir a facilitar a execução da música ou exercício que está sendo aprendido. Além disso, como as alturas em uma tablatura são grafadas com números, que representam a casa a ser digitada no instrumento, a proficiência da leitura de tal forma de notação costuma ser mais rápida que a partitura, que obriga o aluno a identificar as notas a serem performadas no pentagrama para só então fazer uma escolha sobre em que corda e casa deverá tocar as notas lidas.

Em Gordon (2012), o sistema de notação contemplado é a partitura, em seu pentagrama de cinco linhas. Segundo o autor, “nenhum sistema de notação é mais lógico ou menos complexo de entender que outro se estudantes tiverem aprendido a audiar” (GORDON, 2012, p. 122, tradução nossa). Por este motivo, o ensino de leitura musical, segundo os princípios da Teoria de Aprendizagem Musical, só deve ser introduzido após algum desenvolvimento do vocabulário de audiação e improvisação, onde de fato será esperado que o aluno já esteja apto a audiar aquilo que performa. Neste sentido, “o ensino de leitura e escrita de notação musical é adiado tanto quanto possível na Teoria de Aprendizagem Musical. Quanto mais preparação estudantes tiverem em audiação preparatória e audiação antes deles serem confrontados com notação musical, melhor e mais facilmente eles aprenderão a lidar com uma página impressa” (GORDON, 2001, p. 67, tradução nossa). Assim, um grande vocabulário de audiação

¹⁹ Aqui consideramos C3 como equivalente ao C central, como exposto em Med (1996).

do aluno será a melhor garantia para que ele possa compreender a relação entre o que está escrito no papel e os padrões que já são familiares e até mesmo ler padrões não familiares e inferir a sonoridade de tais padrões em audição.

Via de regra, de acordo com Gordon (2012), o aluno deve sempre desenvolver um determinado padrão em seu vocabulário de leitura antes de trazê-lo para seu vocabulário de escrita, pelo motivo de que antes de escrever algo, o aluno primeiro deve ser capaz de reconhecer este algo em leitura. Do contrário, ele jamais saberá se aquilo que ele está escrevendo de fato é lido da forma como ele supõe. O vocabulário de leitura e o vocabulário de escrita englobam cinco níveis da SAH, cada um em seus respectivos subníveis de leitura e escrita, a saber, “associação simbólica”, “síntese composta”, “generalização-simbólica”, “criatividade/improvisação-simbólica” e “compreensão teórica-simbólica” (GORDON, 2001, p. 67, tradução nossa).

De acordo com Gordon (2012), na associação simbólica, o aluno deve aprender a ler e escrever um ou dois padrões tonais e padrões rítmicos familiares em sequência usando nomes de notas aprendidas no nível de associação verbal. Na síntese composta, “estudantes aprendem a audiar tonalidade ou métrica de um ou mais séries de padrões tonais ou padrões rítmicos familiares [...] enquanto leem e escrevem padrões utilizando habilidades adquiridas no níveis de aprendizagem de síntese parcial e associação simbólica” (GORDON, 2012, p. 126, tradução nossa). Na generalização-simbólica, o aluno deve aprender a ler e escrever padrões tonais e rítmicos não familiares em meio a um conjunto de outros padrões, familiares e não familiares, enquanto identificam tonalidade ou métrica a medida que leem ou escrevem tais padrões. Na criatividade/improvisação-simbólica, estudantes improvisam padrões com base em cifras, acordes ou progressões harmônicas sugeridas e lidas em notação musical ou escrevem padrões audiados em improvisação ao invés de performá-los. Na compreensão teórica-simbólica, “alunos devem nomear a parte teórica de padrões, como cadências e inversões” (GORDON, 2001, p. 69, tradução nossa). O desenvolvimento destas habilidades contempla os demais tipos de audição: o tipo 2, “ler música familiar ou não familiar”; o tipo 7, “criar e improvisar música não familiar enquanto lê”; o tipo 3, “escrever música familiar ou não familiar por ditado”; o tipo 5 “relembrar e escrever música familiar de memória”; e o tipo 8, “criar e improvisar música familiar enquanto escreve”.

Retomando a discussão acerca das diferentes formas com as quais Henrique trabalha notação em sua prática de ensino, o que é fundamental compreender para que se estabeleça a devida relação com a Teoria de Aprendizagem Musical é que a essência da leitura e da escrita musical, para Gordon (2012), não está em *o que* ele lê e escreve, mas sim no *como* ele lê e escreve. Dessa forma, o desenvolvimento destas habilidades de leitura e escrita musical em sua relação com a audição recebe o nome de *audiação notacional* (GORDON, 2012). A intenção por trás do incentivo deste processo é que “estudantes levarão sentido para a notação musical ao invés de tentar tirar sentido dela” (GORDON, 2001, p. 67, tradução nossa). Isto significa que, como Gordon (2012) afirma, ao ler um padrão escrito,

o aluno invariavelmente utilizará seus olhos antes de performá-los, seja por meio da voz ou do instrumento, mas o que mediará esta transição entre aquilo que ele enxerga e o que ele escuta será justamente a audição.

Portanto, um professor optar por trabalhar com cifra, tablatura ou partitura é de importância secundária. O que realmente é inegociável para Gordon (2012) é que o aluno seja capaz de audiar aquilo que está notado. Dessa forma, o aluno não simplesmente *verá* as figuras musicais escritas, para por meio de teoria musical raciocinar sobre qual seria o nome de cada nota ali escrita e onde deveria apertar no instrumento; mas *audiará* a sonoridade daquele padrão, assim como o audiaria se alguém cantasse tal padrão para ele, para então performá-lo já sabendo exatamente como aquela notação soará ao menos nos aspectos tonal e/ou rítmico, compreendendo a notação como “uma *foto* daquilo que ele está audiando” (GORDON, 2012, p. 118, tradução nossa, grifo do autor).

É justamente neste aspecto que é possível observar a incompatibilidade no trabalho de qualquer forma de leitura e escrita na prática do professor Henrique com aquela discorrida em Gordon (2012). Se ambos os vocabulários de leitura e de escrita necessitam de toda uma base sólida nos vocabulários de escuta, de performance e de audição e improvisação, mediados sempre pelo canto, movimento e pela própria audição, é apenas improvável que a prática de ensino de Henrique estimule seus alunos a desenvolverem a audição notacional, assim como não estimula a desenvolver a audição. Como já discutido, a construção dos vocabulários empreendida pelo professor Henrique é mediada pela teoria, de tal sorte que o aluno não conseguirá audiar o que ele está a ler porque ele nem sequer foi estimulado a audiar o que escuta. Tudo que resta a ele é decodificar aquelas notações e determinar, teoricamente, onde encontrar aquelas notas no braço do instrumento.

A notação então, na prática do professor Henrique, serve principalmente para lembrar ao aluno como tocar algo que ele supostamente é incapaz de audiar. Assim, o entrevistado se vê obrigado a recorrer a diagramas, tablaturas e, em menor grau, partitura, para que o aluno memorize onde deve digitar cada nota, pois, no final das contas, esta será a única utilidade possível da notação, uma vez que não é fornecida a estrutura necessária ao aluno para que ele seja capaz de significar musicalmente o que ali está escrito.

Como a notação em si não constitui um conteúdo, mas apenas um recurso em meio ao grande papel que a teoria musical ocupa na mediação dos vocabulários de performance e improvisação, ela pode vir a surgir já desde a primeira aula e caminhar por todo o processo de aprendizagem do aluno, como acontece, por exemplo, na aprendizagem da escala maior em outras tonalidades:

eu colocaria o cara pra fazer, preenchendo no papel mesmo, o nome das notas no desenho do braço, preencher nem que seja numa corda só, na corda si de repente, né!? Com sustenidos e bemóis. E aí eu falo pra ele ‘ó, vamo dá uma olhada aqui’ e normalmente eu faço isso no quadro: ‘aqui é a escala de ré [maior], ó, né!? Ou de sol, que só tem um acidente. Vamo vê como é que ficaria se eu começasse de outra nota invés de Dó, mas seguindo o mesmo padrão de tons e semitons’

Dessa forma, o aluno além de aprender onde digitar, também aprende como registrar de forma escrita onde está localizada cada nota que compõe a escala que deseje performar. Para Gordon (2012, p. 117, tradução nossa), “ler e escrever notação musical tem tão pouca relação com teoria musical quanto ler e escrever uma língua tem com teoria linguística”, mas na prática de ensino de Henrique as coisas se invertem, pois a única forma de interpretação da notação que o aluno é estimulado a ter é teórica. Logo, pode-se compreender que a notação e a teoria musical formam um conjunto na prática de ensino do professor Henrique como forma de compensar o pouco estímulo dado ao desenvolvimento da capacidade de audição dos seus alunos.

Após analisar os pormenores da forma como Henrique trabalha os conteúdos que traz para a sala de aula, no capítulo seguinte serão estreitadas as relações entre os dados coletados por meio do estudo de caso e aqueles trazidos pela revisão de literatura, bem como faremos um retorno à discussão de alguns tópicos abordados no capítulo 2.

5 A AUDIAÇÃO E O ENSINO DE GUITARRA

Como discutido, as aulas do professor Henrique não focam no desenvolvimento da audição. O foco no ensino de teoria aparece como uma forma de compensar, mesmo que por vezes de forma inconsciente, aquilo que o aluno não é capaz de audiar. E é justamente por não ser dado o devido foco no desenvolvimento da audição que a conversão do vocabulário de escuta em vocabulário de performance, e, por sua vez, em vocabulário de improvisação, exige que Henrique aponte cada vez mais soluções teóricas para que o aluno domine os conteúdos que o professor se propõe a ensinar. Ao longo das próximas páginas discutiremos em que medida algumas das constatações chegadas por meio da análise dos dados coletados no estudo de caso do professor também se manifestam nas demais práticas de ensino relatadas na literatura acadêmica brasileira sobre o ensino de guitarra.

5.1 As práticas de ensino de guitarra no Brasil

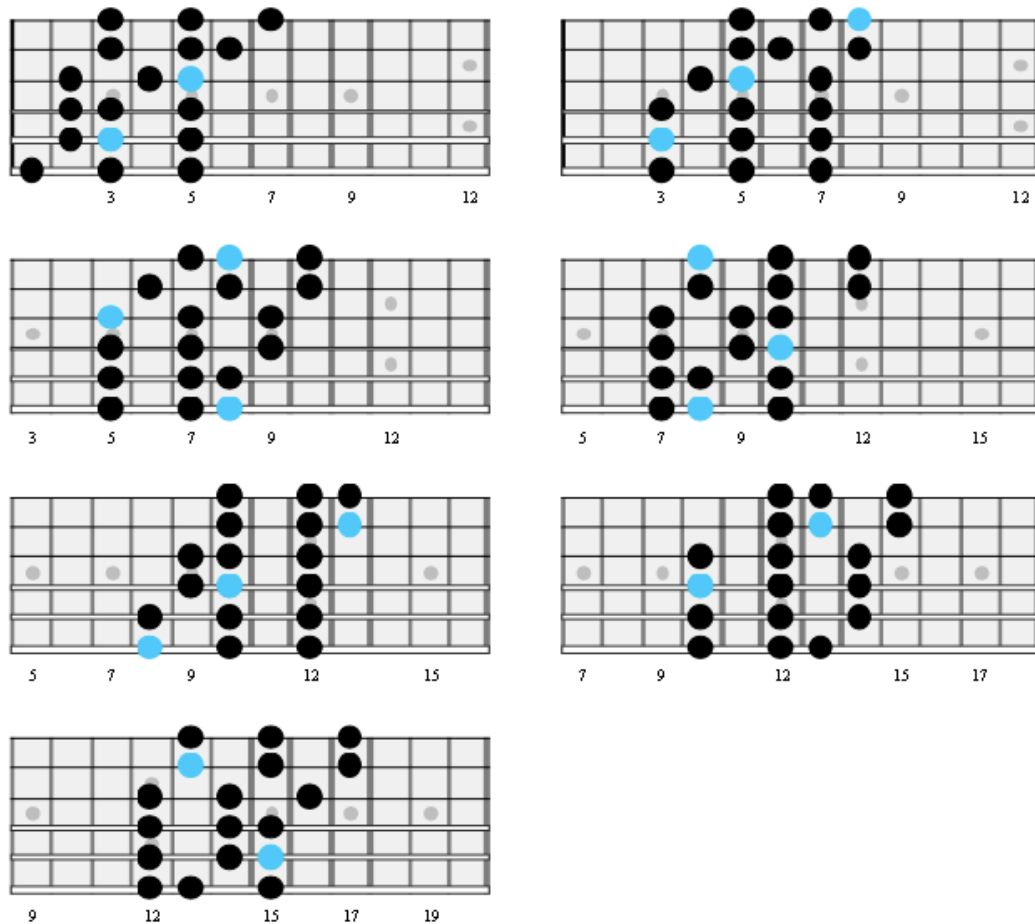
Após todas as críticas que a Teoria de Aprendizagem Musical permitiu traçar as práticas de ensino do professor Henrique, é fundamental ressaltar o seguinte: o uso da teoria musical como mediação para a aprendizagem de guitarra em detrimento do uso da audição não é uma exclusividade deste professor, mas sim algo que permeia os vários casos discutidos nas teses e dissertações produzidas no Brasil. Neste sentido, é possível enxergar abordagens semelhantes a de Henrique para a construção dos vários vocabulários nas aulas destes professores também. Convém elencar a seguir as passagens mais significativas que sugerem o pouco foco no desenvolvimento da audição no atual estado do ensino de guitarra.

Quando se trata da construção do vocabulário de performance, o foco recai sobre a aprendizagem de escalas, arpejos e acordes, além da aprendizagem de músicas de uma série de gêneros musicais a depender do contexto de ensino, ou seja, algo semelhante ao vocabulário de performance construído por Henrique. Nas aulas relatadas em Garcia (2011b), os professores seguem caminho semelhante ao de Henrique, em que a performance de escalas e acordes é sempre precedida por uma breve explicação acerca da construção de cada um desses vocabulários por meio da contagem de semitons e relação intervalar: “O professor [...] explica, por exemplo, que o Modo Dórico é caracterizado por ser uma escala menor com a sexta maior e segue definindo cada um dos Modos Gregos, apresentados sobre um grau do campo harmônico maior” (GARCIA, 2011b, p. 83). O mesmo também acontece com um dos professores de EPM entrevistados em Zafani (2014, p. 79), que opta começar o ensino de performance por acordes tríades, procurando “fazer com que seu aluno entenda essas tríades, para que possa desdobrá-las em outras regiões do braço da guitarra, ou seja, do modo como os acordes são mais utilizados na guitarra”.

O foco no ensino de escalas é lugar comum na maioria das práticas analisadas, fazendo com que seja dado maior foco ao aprendizado de escalas do que ao aprendizado do aspecto tonal da música, quase como se ambos fossem sinônimos. As soluções teóricas encontradas pelos professores para incentivar a performance de seus alunos e a dificuldade de compreensão musical que isso pode acarretar é exemplificada em Garcia (2011b, p. 130): “o professor, então, explica que a única diferença entre a escala de Dó maior e Fá é a utilização de um bemol (Si). O aluno não parece entender o porque desta mudança, mas continua praticando a parte motora, executando a escala de Fá maior como proposto através da tablatura”.

Este professor utiliza o sistema de performance de escalas conhecido como três notas por corda, como transcrito na Figura 22.

FIGURA 22 – Escala de C maior no sistema de três notas por corda²⁰



Fonte: elaborado pelo autor

Este sistema por vezes é criticado por dificultar a visualização de um acorde junto à escala, como o sistema CAGED permite. Neste sentido, Módolo (2015, p. 123) traz um relato de um professor

²⁰ As notas representadas por círculos azuis evidenciam a nota de repouso nestes desenhos quando inseridos em um contexto tonal maior.

de guitarra da UNICAMP: “segundo o professor, esse sistema [CAGED] ainda permite que o executante ‘enxergue’ o acorde junto à escala, pois comenta que: ‘[...] a execução da escala, a partir de três notas por corda, impossibilita o fechamento da mesma com um acorde’”. Por esta lógica, a performance de músicas nesse sistema se tornaria mais *consciente*, uma vez que seria possível compreender a relação da melodia que o aluno está tocando com a harmonia, como esse professor enfatiza: “em diversos momentos das aulas o professor [...] chamou a atenção dos alunos para o desenvolvimento desse sistema na sua performance e nos estudos diários, orientando o discente para a execução mais detalhada da melodia e da harmonia”. Pinheiro (2017, p. 114) também relata sua preferência por este sistema por razões semelhantes: “destaco o Sistema 5 [CAGED] como uma metodologia de ensino muito eficaz e eficiente, inclusive dando mais confiança aos alunos nos exercícios de improvisação, já que conseguem melhorar significativamente a visualização do braço do instrumento”, afirmando ainda que este sistema propicia “ao instrumentista uma ampliação significativa do seu repertório de ideias harmônicas e melódicas” (PINHEIRO, 2017, p. 129), algo também endossado por Costa (2016, p. 109-110), que retrata o CAGED como um sistema adequado para as situações em que os alunos “têm que reagir de forma criativa e fluente no ato da performance, interagindo em contraponto com as relações rítmicas, melódicas e harmônicas”

A questão problemática neste ponto de vista, tendo como referência a Teoria de Aprendizagem Musical, é que para ele de fato ter algum fundamento, teria que se levar em consideração que o aluno depende de apoio visual para compreender a relação entre melodia e harmonia, uma relação que deveria ser percebida de forma aural, ou melhor dizendo, de forma audiacional. Pode se estabelecer inúmeras justificativas para defender a escolha de um determinado sistema de visualização do braço, mas o que se torna claro por meio de Gordon (2012) é que se o foco de uma aula de instrumento musical for o desenvolvimento da audiação do aluno, a escolha de um sistema ou outro de digitação poderá atender a princípios relacionados a habilidades de execução, mas pouca diferença fará para que o aluno de fato audie esta relação entre conteúdo e contexto ou que ele tenha mais ideias melódicas ou harmônicas.

Outro ponto enfatizado por Gordon (2012) é a distinção entre memorização e audiação, sendo a primeira relacionada a decorar padrões de digitação e a servir como um recurso para aqueles que são incapazes de audiar o que desejam performar. A memorização é justamente uma das coisas sugeridas por um professor de guitarra da UNIVALI, que “enfatizava que os alunos memorizassem pequenos segmentos (partes de músicas) e os fizessem repetidas vezes, com o objetivo de decorar o estudo e o repertório desenvolvido em aula” (MÓDOLO, 2015, p. 128); e por um professor da UFPB, que “ao iniciar a aula, retomava os conteúdos (escala melódica) abordados na aula anterior, alertando aos alunos para a memorização, na prática, das digitações e das posições descritas em determinado método” (MÓDOLO, 2015, p. 131). Dessa forma, o aluno é capaz de superar a dificuldade inicial e mais

aparente de performar um determinado repertório, escala, arpejo ou acorde, mesmo que não seja capaz de audiar aquilo que deve performar.

Borda (2005, p. 122), que sugere um currículo para o ensino superior de guitarra, até mesmo propõe a criação de uma disciplina chamada *Escalas, arpejos e acordes*, que tem como descrição “realizar estudo técnico em conjunto de guitarras; trabalhar os materiais em todas as tonalidades; codificar em diagramas escritos a pesquisa no braço do instrumento”, ou seja, um ensino, ao que tudo indica, mediado pela teoria. Coincidentemente ou não, a proposta de Borda (2005) foi materializada na UFPB alguns anos depois, nas aulas do *grupão*, que, segundo o próprio professor entrevistado em Garcia (2011b, p. 117), se trata de “um complemento teórico aplicado à guitarra”. Nesta disciplina é trabalhado justamente a construção de escalas, arpejos e acordes, além de análise harmônica, sempre mediado pela teoria.

Até mesmo quando Filho (2002) se aproxima do conceito de audição, chamando atenção para a *memorização auditiva* das notas características de determinadas tonalidades, sua intenção é que o aluno as decore para aplicar em situações que sugiram empréstimos modais, e não para que se audie a tonalidade em si: “essencial que na pratica dos diagramas do modo lídio e dórico, seja enfatizada a localização e a memorização auditiva da nota característica desses modos [...] objetivando uma possível alteração modal na sonoridade de algum acorde em um trecho harmônico qualquer” (FILHO, 2002, p. 66).

Pode-se observar, portanto, que a construção de vocabulários de performance a partir da escala maior, seu campo harmônico e a construção de acordes tríades e tétrades é algo presente em todas as práticas relatadas na literatura, chegando a figurar em planos de curso de IES, como acontece na UFPB:

Revisão dos princípios elementares da técnica guitarrística, enfatizando os aspectos técnicos e posturais básicos; reconhecimento da primeira posição aberta; modelos básicos de ditação de escalas (maior) e arpejos (tríades e tétrades); estudo progressivo sobre tríades e tétrades em modelos de arpejos e acordes; possibilidades de movimentação horizontal e vertical pelo braço da guitarra (Plano de Curso, 3013.1 *apud* GARCIA, 2011a, p. 108)

Quando se leva em consideração a aprendizagem de repertório em sala de aula, é possível constatar que existem basicamente dois estilos de aula de guitarra que abordam este aspecto: uma orientada pela aprendizagem de conteúdos, onde o repertório entra como forma de exemplificar a aplicação de tais conteúdos, já aprendidos previamente, como é o caso das aulas do professor Henrique, do CEP/EMB (CARVALHO, 2018), do CIGE (PAIVA, 2019) e de dois dos entrevistados em Garcia (2011b); e outra em que as aulas são guiadas pela aprendizagem de repertório, em que “os conhecimentos e habilidades dos alunos são desenvolvidos a partir da performance de obras musicais

diversas” (GARCIA, 2011b, p. 122), como é o caso do professor da UFPB entrevistado em Garcia (2011b) e do LEG (PINHEIRO, 2017).

De uma forma ou de outra, o repertório costuma ser aprendido por meio de imitação visual ou leitura de notação musical, ou seja, sem a garantia de que o aluno esteja a audiar aquilo que deve performar. O risco na aprendizagem ocorrer dessa forma é ilustrado pelo próprio professor da UFPB entrevistado em Garcia (2011b). Ao atestar a incapacidade do seu aluno de executar acompanhamentos harmônicos de gêneros brasileiros com a devida dinâmica e acentuação esperados pelo professor, ele indica que o aluno deve escutar mais aqueles gêneros que aborda em aula. Dessa forma, além do professor inverter em sua prática de ensino a ordem de construção do vocabulário de escuta com o vocabulário de performance para tal aluno, ainda delega a este aluno a responsabilidade dele mesmo desenvolver o seu vocabulário de escuta para aquilo que o professor deseja que ele aprenda a performar em sala, como se a simples escuta, sem uma orientação pedagógica que estimule o aluno a audiar aquelas sonoridades, fosse suficiente para o desenvolvimento musical do aprendiz.

O estudo de improvisação costuma ocupar um lugar de destaque na maioria dos contextos de ensino de guitarra analisados na literatura, como é evidenciado em Garcia (2011b), Dantas (2015) e Módolo (2015). O professor da UFPB entrevistado em Garcia (2011b) inclusive reconhece a importância do estudo do improviso para compreender a sonoridade de uma determinada escala. Neste sentido, este professor “afirma que a melhor forma de estudar uma nova escala – além da parte mecânica e a repetição de seu *shape* e padrão – é com sua aplicação sobre um acorde fixo. Deste modo é possível ouvir as tensões produzidas pelos intervalos presentes na escala” (GARCIA, 2011b, p. 116). O que é ignorado nesta afirmação é que, se não forem os construídas as bases, por meio do desenvolvimento da capacidade de audição do aluno, para que ele seja capaz de significar apropriadamente os sons que escuta, não existirá nenhuma garantia de que o aluno será capaz de audiar *as tensões produzidas pelos intervalos presentes na escala*.

Nas aulas do instrumento analisadas na literatura, o estudo da improvisação costuma acontecer por meio da aplicação de escalas sobre acordes e harmonias analisados teoricamente. A prática de improviso em si costuma ser acompanhada de *backing tracks* ou por outros instrumentos performados ao vivo. Um professor de um curso livre de uma EPM descreve sucintamente como é trabalhado o improviso em grande parte das aulas analisadas na literatura: “A gente primeiro analisa acordes e vê o que está funcionando, o que está acontecendo lá na música e logo depois eu faço com que os alunos: primeiro toque o acompanhamento e segundo, para os que já possuem algum nível pra isso, que eles improvisem, pra que eles comecem a pôr em prática” (GARCIA, 2011b, p. 80). Algo semelhante acontece no curso técnico de guitarra da CEP/EMB, como relata Carvalho (2018, p. 18) “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”. Outros professores, contudo, como é o caso de Henrique e um professor particular em Garcia (2011b), costumam pular a etapa de

execução da harmonia e ir direto para a aplicação da escala em improviso quando a música não possui nenhum acorde não subordinado. Isto é algo apenas secundário quando se leva em consideração que o estudo de improvisação é muitas vezes mediado pela teoria e não pela audição, o que faz com que o aluno possa estar simplesmente aplicando escalas sobre acordes porque foi ensinado as regras da teoria musical e não porque compreende audiencialmente as relações tonais presentes entre contexto e conteúdo, ocasionando situações como a descrita em Garcia (2011b, p. 134), em que o aluno, “durante o improviso, apresentou problemas com a utilização das escalas e padrões melódicos, além de não conseguir identificar a tonalidade do acompanhamento (*playback*) utilizado. Por outro lado, conseguiu criar belas idéias e frases a partir das pentatônicas, além de executar alguns arpejos”.

Mas como seria possível então que o aluno mesmo com dificuldades de audiar a tonalidade consiga *criar belas ideias e frases a partir das pentatônicas*? Como já discutido, ao orientar o aluno a analisar teoricamente quais acordes compõem uma música e quais escalas mais combinariam com estes acordes, o aluno é capaz de escolher uma escala composta pelas alturas da tonalidade e aplicá-la sobre a música. Dessa forma, mesmo que ele não seja capaz de audiar a tonalidade sobre qual seu improviso deve ser construído, o conteúdo ainda estará apropriado ao contexto. No caso da aplicação das pentatônicas maior e menor, são retiradas justamente as duas notas que estão a apenas um semitom de distância de notas do acorde de função tônica da música, a saber, *fá* e *si*, reduzindo significativamente a possibilidade de performar no seu improviso notas consideradas mais dissonantes. Dessa forma, a possibilidade de sua performance estar minimamente adequada ao contexto aumenta significativamente, sugerindo que o aluno saiba improvisar no instrumento sem nem ao menos conseguir identificar a nota de repouso da tonalidade em questão.

Isto posto, é importante apontar que, assim como na prática de improviso do professor Henrique, grande parte dos professores de guitarra cujas práticas de ensino foram relatadas na literatura procuram trabalhar a improvisação de um ponto de vista meramente tonal e melódico. O que tange o aspecto rítmico é apresentado como uma atividade de *criatividade*, incluídas na própria improvisação melódica.

Para além da improvisação, o estudo de ritmo aparece muitas vezes associado a aprendizagem de acompanhamentos harmônicos em diferentes gêneros musicais. Não raramente, a aprendizagem de ritmo é reduzida a este tópico tanto por professores entrevistados quanto pelos próprios pesquisadores, a exemplo do exposto em Garcia (2011b) e Lopes (2013). Garcia (2011b, p. 89) relata tal situação em uma EPM: “Em alguns encontros de aula da turma o professor passa aos estudantes atividades de acompanhamento rítmico e harmônico [...] Porém, logo após o desenvolvimento do ritmo sobre uma progressão harmônica determinada, o professor trabalhava improvisação com a utilização destes elementos e acordes”. Ele então “passa para os alunos algumas dicas de como escolher as notas para criarem seus solos e, então, os alunos, um por vez, dão início aos improvisos”. Dessa forma, o foco na aprendizagem rítmica se situa quando o aluno está fazendo acompanhamentos harmônicos, mas ao

ser orientado a improvisar, o ritmo entra em segundo plano, dando-se maior importância a relação escala-acorde.

É justamente a negligência com o ensino de ritmo nestes contextos que podem colaborar para que alguns mitos que habitam o ensino de guitarra persistam, como a predileção pelo ensino de jazz como se este gênero fosse o que melhor desenvolvesse a musicalidade dos alunos pelo alto foco em improvisação e uma grande pluralidade de contextos harmônicos presentes nas músicas do gênero. Basicamente, tem-se que “se as cadências harmônicas estão entre tônica e dominante são considerados simples ou fáceis, se temos progressões harmônicas com mais acordes distintos são consideradas mais complexas, deixando de apreciar outros elementos” (COSTA, 2016, p. 34). Assim, a ideia de que o estudo de jazz é o que melhor desenvolve as habilidades de improvisação do aluno só poderá ser tomado como verdadeiro se o aspecto rítmico for completamente ignorado, uma vez que a maior parte das músicas do gênero são construídas sobre a mesma métrica.

Além disso, como já discutido, com base em Gordon (2012), o desenvolvimento da musicalidade pouco tem a ver com o gênero trabalhado em sala, mas sim a forma como se ensina música. Se o ensino de *jazz* não passar de uma abordagem teórica sobre qual escala o aluno deve aplicar sobre cada acorde que compõe uma música, como criticado na abordagem do professor Henrique, pouca diferença fará o gênero que está sendo aprendido. De fato, o gênero se tornará tão menos relevante quanto mais o professor compreender a necessidade de estimular no aluno o desenvolvimento de uma grande diversidade de vocabulários de escuta, performance e de audição e improvisação. Com esta orientação, independente do estilo, o aluno será suficientemente exposto a contextos tonais e métricos diversos, com situações harmônicas tão desafiadoras quanto as encontradas em músicas de jazz.

Uma outra abordagem dada ao ensino de ritmo nas práticas de ensino relatadas pela literatura é por meio do ensino de partitura, também presente nas aulas do professor Henrique. Isto acontece em todos os contextos de ensino, em maior ou menor grau. Nas EPMS, Garcia (2011b, p. 90) relata que “para melhor explicar o que são quíalteras, o professor utiliza o quadro e subdivide as figuras, cita também o método do livro Pozolli [sic] como sendo uma ferramenta recomendável para o estudo rítmico”, um tradicional livro didático com diversos padrões rítmicos notados em métrica dupla e tripla. De uma forma ou de outra, não foi possível encontrar na literatura selecionada para análise a menção a um ensino do aspecto rítmico de forma mais estruturada, como Gordon (2012) propõe. Não há menção às assim chamadas métricas irregulares ou combinadas (GORDON, 2012) tampouco um estudo de ritmo que não esteja diretamente associado a leitura de partitura ou performance de acompanhamentos harmônicos, ao contrário do que acontece com o ensino de escalas e tonalidades, que mesmo com todas as críticas feitas ao longo desta dissertação, recebem um foco muito maior do que o ensino de ritmo na prática desses professores de guitarra.

Contudo, existem algumas poucas exceções ao ensino de ritmo por meio da leitura de partitura. Uma delas é uma técnica de ensino do professor particular entrevistado em Garcia (2011b, p.

138), que “evita dar explicações sobre valores e figuras rítmicas e, quando precisa, prefere solfejar ou percutir corporalmente suas proposições”; e outra de um professor da IFPE, que “ao discutir um ritmo específico, o professor exemplificou a seus alunos fazendo o ritmo no instrumento, ou seja, utilizou o violão como se fosse um instrumento de percussão” (MÓDOLO, 2015, p. 136). Mesmo assim, essas técnicas de ensino se resumem a resoluções de dificuldades momentâneas do aluno em outros assuntos e não necessariamente dizem respeito a uma aprendizagem rítmica como um fim em si mesma. A situação que mais se aproxima de um devido foco na aprendizagem rítmica ocorre na aula deste mesmo professor da IFPE:

No início das aulas observadas, o professor [...] apresentou um trabalho de técnica, com o objetivo de trabalhar a precisão rítmica com os alunos. Essa precisão era desenvolvida quando os alunos tocavam trechos musicais com diferentes células rítmicas. Ao verificar a dificuldade dos alunos na execução de determinado exercício, o professor diminuía o andamento no metrônomo, para que os alunos conseguissem realizar a tarefa com perfeição (MÓDOLO, 2015, p. 135-136).

Pelo relato de Módolo (2015) é difícil inferir com precisão se o foco do professor era o desenvolvimento das habilidades de execução do aluno ou sua aprendizagem rítmica. É importante destacar que o atual estado do ensino de ritmo nas aulas de guitarra foi algo que despertou alguma inquietação em Mariano (2018) Segundo o autor, “é comum observarmos que é dado uma ênfase muito forte nos aspectos melódicos [...] e harmônicos [...] Às vezes, é negligenciado o estudo rítmico, pois, muitas vezes, a prioridade no desenvolvimento da técnica e da velocidade de execução suprime outros aspectos de mesma importância” (MARIANO, 2018, p. 278). Como indicativo de uma possível solução, Mariano (2018, p. 282) sugere que os estudos de escalas e arpejos sejam “desenvolvidos com alguma fórmula rítmica que conduz os exercícios, podendo estas fórmulas serem básicas e repetitivas, ou mais intrincadas e com variações”, justificando que “o domínio rítmico promove uma riqueza muito notável nos improvisos e geralmente está ligado ao amadurecimento do músico, que já consegue se libertar de frases muito “quadradas” e repetitivas ritmicamente e tocar com fluente liberdade rítmica”. Algo semelhante também é sugerido em Costa (2016), que ao catalogar os padrões rítmicos presentes nos diversos gêneros musicais encontrados no Recôncavo Baiano, sugere o estudo de performance desses padrões por meio da aplicação sobre o CAGED.

Mesmo que os ensinamentos de ritmo relatados em Módolo (2015) e propostos em Mariano (2018) e Costa (2016) ainda não estejam totalmente adequados ao que a Teoria de Aprendizagem Musical advoga, como utilização do canto, movimento corporal e sequenciamento dos tipos de padrões rítmicos, o simples fato dos alunos estarem sendo estimulados a pensar em diferentes células rítmicas, algo que se assemelha aos próprios padrões rítmicos trazidos em Gordon (2012), já faz com que estes professores se destaquem em relação aos demais no quesito do ensino do aspecto rítmico.

Assim como na prática de ensino do professor Henrique, a leitura se faz presente nas práticas de ensino de guitarra relatadas na literatura em formas de digramas do braço do instrumento, cifras, tablatura e partitura, com um foco maior dado a esta última em espaços de ensino como IES. Por vezes, a abordagem do ensino de partitura se aproxima da ideia de audição notacional presente em Gordon (2012), mas este não é sempre o caso. Na procura por transformar tudo que está grafado em sons, o professor de uma EPM entrevistado em Garcia (2011b, p. 79) relata: “quando o assunto é a leitura, assim que possível, eu passo a leitura pro instrumento. Ele não fica só lendo ritmo, nem nada. Eu tento fazer com que aquilo lá [que o aluno está lendo no pentagrama] se torne música no instrumento dele, e que ele ligue o visual ao instrumento e a execução”, uma preocupação semelhante à de outro professor da UFPB, que sugere que o aluno execute exercícios de leitura “olhando para um espelho, para: [...] ler e ver cada nota para ter a memória visual da partitura e do instrumento” (MÓDOLO, 2015, p. 132). Ou seja, suas práticas de ensino de leitura levam o aluno a se tornar dependente de um instrumento para transformar o que está na partitura em sons, sem que seja dado maior foco ao desenvolvimento de sua audição notacional.

No caso da UFPB, se percebe um maior foco na leitura, construindo de fato um vocabulário de leitura, que acompanha *paripasu* a construção dos demais vocabulários, como o professor da IES relata: “Então, hoje por exemplo, eu vou tratar de síncope, então eu trato numa música. Então essa música tem síncope e aí eu trabalho o conceito, trabalho como ler e faço alguns exercícios pra que ele possa entender: sinais de repetição, ritornelo” (GARCIA, 2011b, p. 97).

Mariano (2018, p. 97) alega que o aprendizado de leitura pode trazer “um enriquecimento na construção de uma personalidade musical”, mesmo sem afirmar como isso poderia vir a acontecer. Vanzela (2016, p. 46) até mesmo afirma que “um ensino de música sem conhecimentos teóricos é limitado, semelhante aos desenvolvidos por pessoas que são capazes de tocar uma música, de ouvido, sem, entretanto, se dar conta daquilo que executa, no sentido teórico”, confundindo, aparentemente, o que Gordon (2012) chama de associação verbal, em que o aluno aprende a dar nomes aquilo que performa ou audia, com teoria musical. Portanto, as práticas de ensino dos professores de guitarra e a construção dos vocabulários são constantemente mediados pela teoria e uso de notação, assim como acontece na prática de Henrique.

A própria dificuldade em reconhecer esta grande dependência do ensino de teoria musical faz com que os professores enxerguem duas possíveis aproximações para utilização da teoria musical em suas aulas, uma puramente teórica, descolada da execução no instrumento, e uma com o intuito de ensinar o mínimo de teoria que eles acreditam ser necessário para que o aluno possa entender o que está executando. Esta última é a abordagem que os professores acreditam utilizar em suas aulas e a qual Garcia (2011b) chama de *teoria aplicada*. De acordo com o autor,

“Teoria aplicada” é o processo de ensino e aprendizado de escalas, harmonia (acordes e progressões diversas), leitura musical (principalmente cifras que também é um ponto teórico, assim como a notação em pentagrama e tablatura) e aplicação destes de modo mais depressa possível pelos envolvidos no fenômeno, no nosso caso, dos guitarristas. Então, somente após a assimilação (ou “decoreba”) destes conhecimentos teóricos é que professores e alunos iniciam o desenvolvimento de pontos específicos de guitarra (GARCIA, 2011b, p. 159)

Como vêm sendo discutido ao longo deste trabalho, esta é a forma pela qual Henrique também aborda os diversos conteúdos em sala de aula. São vários os relatos de diferentes professores sobre a utilização de teoria musical com fins pedagógicos na literatura: “qualquer coisa que eu vá mostrar na prática – uma escala, um acorde – qualquer coisa, eu falo um breve aspecto teórico daquilo” (GARCIA, 2011b, p. 78); “é uma aula, o tempo inteiro acompanhando a teoria com a prática, sempre com a guitarra” (GARCIA, 2011b, p. 99); “se eu vou ensinar a alguém alguma coisa no instrumento eu tento mostrar teoricamente como aquilo funcionaria” (GARCIA, 2011b, p. 125).

Mesmo que a utilização da teoria musical em sala de aula aparente ser a menor possível, foi possível perceber, por meio do diálogo com Gordon (2012) nas últimas reflexões e na análise da prática de ensino do professor Henrique, que ela pode gerar tantas lacunas no processo de desenvolvimento musical do aluno que pouca diferença faria se o foco dado ao ensino de teoria musical fosse maior. Isto porque, ao contrário do que possa aparentar, o problema não está na quantidade de teoria musical ensinada ao aluno, mas sim na forma pela qual o aluno é levado a apreender os diversos conteúdos necessários para o seu desenvolvimento musical e no instrumento. Uma abordagem que prioriza a teoria musical como forma de mediação para a aprendizagem de conteúdos musicais é hostil ao desenvolvimento da audição porque ela não prioriza o desenvolvimento musical do aluno, mas sim o desenvolvimento do conhecimento *sobre* música, ainda que esta possa não ser a intenção dos professores cujas práticas estão sendo aqui discutidas.

5.2 Identificando a audição nos professores

Uma coisa que se torna claro por meio da literatura analisada é que a maioria dos professores de guitarra entrevistados e até mesmo os pesquisadores eram também performers, isto é, costumavam se apresentar em shows e trabalhar com gravações em estúdio. Isto não garante, mas sugere que estes professores tenham testemunhado em sua própria prática musical a importância da audição para a performance no instrumento, mesmo que desconheçam tal termo. Esta suspeita ganha mais força quando algumas passagens dessas dissertações e teses evidenciam uma consciência por vezes um tanto quanto confusa ao tentar descrever a importância do pensamento musical, mas que apontam para a mesma direção de Gordon (2012) acerca da relevância do desenvolvimento da capacidade de audição do aluno.

O fato de Gordon ter cunhado o termo *audiação* para representar o fenômeno do pensar musical não quer dizer que este fenômeno não existia anteriormente ao desenvolvimento da Teoria de Aprendizagem Musical, como já discutido no capítulo 2. Por sinal, como Gordon (2015a) traz, o autor estadunidense já discorria sobre a importância do pensar musical antes mesmo dele cunhar tal termo, utilizando palavras como *imagética tonal* e *imagética rítmica*. Gordon (2011a) traz relatos sobre amigos músicos, com os quais dividiu o palco antes mesmo de se tornar um educador musical, e que aparentavam dominar exemplarmente aspectos da audiação, mesmo que por vezes não fossem capazes de descrever apropriadamente o que audiavam:

Gene [Krupa] não era um músico formalmente educado, mas seu entendimento de ritmo era enorme. Muito das minhas reflexões sobre ritmo é derivado de nossas conversas assim como de experiências que me foram concedidas como resultado de apresentações noturnas, ao longo das quais eu sempre estive ao seu lado no coreto. Ele tinha nomes diferentes para o que eu chamo de macropulsos e micropulsos, mas conceitos coincidem. Ele me ajudou a me tornar consciente de vários componentes do ritmo, como eles interagem, e como um componente simultaneamente se torna fundamento para outro. Tudo que precisava era assisti-lo uma vez em performance para compreender o valor do movimento espacial livre e fluído para que se alcançar fluência rítmica (GORDON, 2011a, p. 37, tradução nossa)

Neste sentido, a capacidade de audiar do professor Henrique mostrou-se clara em alguns momentos, como quando, em meio as observações de aulas ministradas por este professor, ele identifica a progressão harmônica de uma música em tonalidade maior e aprende o solo de guitarra desta mesma música com uma grande facilidade em pouco tempo de escuta. Da mesma forma, tanto os entrevistados na literatura quanto os autores dessas teses e dissertações podem ter a capacidade de audiação amplamente desenvolvida, mesmo sem nunca ter tido contato propriamente como a Teoria de Aprendizagem Musical.

Com base na literatura analisada, é possível constatar que muitos professores e pesquisadores são oriundos de contextos educacionais formais, não-formais e informais, não sendo raro que um mesmo professor tenha transitado enquanto aluno ou até mesmo docente por estes vários contextos (GARCIA, 2011b; DANTAS, 2015; MÓDOLO, 2015; PINHEIRO, 2017; CARVALHO, 2018; MARIANO, 2018). Estes, que também são músicos, reconhecem a importância do domínio de uma série de habilidades para a formação do músico que se aproximam do que Gordon (2012) chama de audiação. Carvalho (2018, p. 95), por exemplo, afirma que o *ouvido* é “a ferramenta mais importante para o músico popular” e jamais deve ter seu desenvolvimento negligenciado. Paiva (2019, p. 89) se aproxima desse pensamento ao afirmar que o aprender de ouvido é “uma prática bastante importante na formação musical de qualquer instrumentista”. Costa (2016, p. 81) enfatiza a importância da audiação para a performance do instrumentista:

O músico em sua execução deve estar atento aos processos e elementos criativos dos outros músicos executantes no grupo, sendo capaz de interagir com os outros integrantes através de execuções de idéias musicais que complementem umas às outras, respeitando a estética do trabalho. Estas idéias musicais se correspondem nos planos harmônico, melódico e rítmico, exigindo de instrumentista percepção apurada, sobretudo no que diz respeito a ouvir e executar uma idéia em seu instrumento.

O professor da UFPB entrevistado em Garcia (2011b, p. 98) também se posiciona nesse sentido, criticando a utilização de vídeo aulas para a aprendizagem de guitarra, pois “neste processo de aprendizagem (a partir da utilização de vídeos) o estudante apenas reproduz o que vê. Durante a entrevista o professor defende o oposto, onde os estudantes devem entender o que estão executando”. Esta mesma crítica também se faz presente em Dantas (2015, p. 71)

As novas tecnologias acabam por facilitar a vida dos estudantes no que se refere ao acesso aos estudos e às músicas de maneira mais rápida e com pouca reflexão. No entanto, tais facilidades também trazem em si um certo prejuízo a um recurso tão comum e característico ao músico popular, o “tirar de ouvido”, ou seja, desenvolver habilidades auditivas quanto ao reconhecimento dos vários elementos concernentes a esse tipo de fazer musical.

O entrevistado em Garcia (2011b, p. 98) ainda acrescenta: “A minha preocupação é com a classe guitarrista mesmo, porque eu acho que a gente precisa ser músico guitarrista, não só ser instrumentista – entender o que a música quer e o instrumento escolhido ser a guitarra”, assim como Pinheiro (2017, p. 19) ressalta que “precisamos ter consciência que em nossas mãos a guitarra se torna um meio para chegarmos a um fim”. Estas são ideias muito próximas da defendida por Gordon (2012), conforme discutido neste trabalho, em que o instrumento é apenas uma extensão daquele que o está tocando, e, portanto, o foco do ensino de música deve ser o desenvolvimento das habilidades de audição, pois é o músico que faz um instrumento ser *musical*, e não o contrário.

Embora não seja comum, práticas que de fato estimulam a audição de forma intencional por vezes são trazidas para sala de aula. A utilização do canto em sala de aula pelos alunos, algo fundamental para o desenvolvimento da audição, é relatado em Módolo (2015), figurando na prática de três dos quatro professores de IES entrevistados em seu trabalho. Cada um dos três fazem menção a utilização do canto como forma de desenvolver habilidades que se aproximam do conceito de audição em Gordon (2012): “o professor [UNICAMP] pedia a seus alunos que também cantassem as melodias e solos, afim de criar uma conexão entre o ouvido e a mecânica do instrumento” (MÓDOLO, 2015, p. 124); “o professor [UNIVALI] também incentivava os alunos a adotarem o canto como ferramenta para auxiliar a execução e a memória” (MÓDOLO, 2015, p. 124); “O professor [UFPB] [...] explicava aos alunos como estudar, dando indicações metodológicas para os seus estudos. Dentre essas sugestões, destacam-se [...] o solfejo para trabalhar memória nominal da nota (MÓDOLO, 2015, p. 124).

Uma forma mais comum em que o desenvolvimento da audição é sugerido se encontra diretamente ligado a construção do vocabulário de escrita: a prática de transcrição, algo defendido por Pinheiro (2017). Borda (2005, p. 125) sugere esta prática por ela colaborar para “a associação da memória do som com as relações intervalares dos instrumentos”. Módolo (2015, p. 121) relata que o professor da UNICAMP “recomendou que os alunos transcrevessem para saber como os instrumentistas elaboram seus elementos musicais como harmonia, melodia e improviso, e a partir desse conhecimento pudessem construir a sua própria performance musical”, além de também relatar que “todos os professores [entrevistados por ele] demonstraram dar importância à prática de transcrição como uma estratégia de ensino a ser utilizada no ensino superior (MÓDOLO, 2015, p. 165).

Entre todos os trabalhos analisados nesta dissertação, aquele que mais se aproxima da centralidade dada ao conceito de audição no processo de educação musical em Gordon (2012) é Mariano (2018). Durante todo o trabalho, é notória a preocupação de Mariano (2018) em desviar o foco do ensino de teoria musical para a aprendizagem aural, de tal sorte que esta antecedesse a primeira no ensino de alguns conteúdos, afirmando ser “importante trazer a teoria de uma forma mais aprofundada somente após o estudante ter um contato prático com o ensinamento” (MARIANO, 2018, p. 179).

O que Gordon (2012) chama de audição, Mariano (2018) chama de *percepção*, *escuta atenta* e, principalmente, *ouvido interno* e *canto mental*, enfatizando o aspecto do processamento interno da mente.

A nossa mente é o ponto de partida das nossas ideias musicais, por isso, um trabalho mental de desenvolvimento do que podemos chamar de ouvido interno é de suma importância para a formação do instrumentista, principalmente aquele que vem lidar com habilidades criativas como a composição e a improvisação, ou mesmo com a interpretação. Muitos instrumentistas não se dão conta de como o desabrochar da sensibilidade musical é um processo de mergulho interior, que exige concentração e dedicação, nos planos mental, verbal (emissão sonora) e técnico (MARIANO, 2018, p. 181)

Assim, Mariano (2018), compreende a importância da audição no fazer musical de uma forma extremamente semelhante àquela de Gordon (2012), mesmo sem ter tal autor como referência:

Uma primeira ação integrativa diz respeito a cantar tudo que se possa tocar, podendo-se trabalhar tanto o canto sonoro, como o canto mental [...] A armadilha consiste em ficar tocando as notas que constam no diagrama de digitação da escala sem sentir a nota e o seu som, sem procurar criar um sentido musical para o que está tocando, simplesmente, repetindo de forma mecânica (MARIANO, 2018, p. 268-269).

A improvisação pode ser praticada no intuito que possamos ouvir internamente as frases que queremos tocar antes mesmo de tocá-las, podendo visualizar assim o desenvolvimento do improviso até seu resultado final, durante a própria ação de improvisar, conectado todo o tempo com o “agora” (MARIANO, 2018, p. 306).

Toda esta discussão de Mariano (2018) acerca da relevância do desenvolvimento do *ouvido interno* e do *canto mental* contribui para reiterar aquilo que Gordon (2011a) escreveu sobre Krupa e sedimentar o que foi apresentado até aqui tanto sobre o professor Henrique quanto sobre os relatos presentes nos demais trabalhos: a ideia de que a audição é algo indispensável na constituição da prática musical. Todos estes autores e professores, enquanto músicos profissionais, tem de lidar diariamente com suas potencialidades e limitações no campo da audição. Tal qual Marx (2008, p. 47) postula, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Assim, a práxis diária de cada um desses indivíduos induz eles a reconhecerem e se utilizarem da própria capacidade de audição. Mesmo não sendo capazes de explicar o que é esse fenômeno de forma tão elaborada quanto Gordon (2012), se torna claro para eles que existe algo ali a ser operado mentalmente que vai além do simples escutar, e que influenciará significativamente o resultado musical final daquilo que intentam performar em seus instrumentos.

Faz-se evidente então a contradição que opera na forma como os professores de guitarra cujas práticas foram discutidas na presente dissertação enxergam o ensino do instrumento: eles reconhecem a importância da audição na formação de um músico, independente do nome que dão a esse pensar musical, mas em muitos casos acabam por priorizar a teoria musical, trazendo a audição para a sala de aula de uma forma um tanto quanto *tímida*. Esta contradição, portanto, não se manifesta na prática musical desses indivíduos, mas sim na prática pedagógica. A audição se faz presente na forma como eles se relacionam com a música, mas se esvai em grande parte dos momentos em que se faz necessário trabalhar os diversos objetivos de compreensão com seus alunos.

Mas se estes professores compreendem a importância da audição, porque tantos deles ainda persistem em não trazer o desenvolvimento da audição de seus alunos para o centro das suas práticas pedagógicas? O autor da Teoria de Aprendizagem Musical aponta alguns motivos para isso:

Notação e teoria musical são constantemente ensinadas a alunos como substitutos para a audição. Alguns professores nunca pensam sobre audição e aqueles que pensam talvez não saibam como ensiná-la. Outros sabem que é mais fácil ensinar notação e teoria musical do que ensinar ao aluno como desenvolver sua audição, assim como é mais fácil ensinar alunos pedaços de fala do que ensiná-los a pensar (GORDON, 2012, p. 8, tradução nossa)

Enquanto foi possível tornar evidente que os professores que tiveram suas práticas relatadas na literatura de fato *pensam sobre audição*, ou, em outras palavras, eles reconhecem a importância da audição em sua prática musical, mesmo que não utilizem o mesmo nome para se referir a tal fenômeno, não foi possível encontrar nenhuma informação que ateste que eles não estruturarem seus cursos em torno do desenvolvimento da audição de seus alunos seja uma questão de opção. O mais seguro de se afirmar seria que, de fato, estes professores pensam sobre audição, mas não dominam as formas de ensiná-la.

Isto passa, claro, pela própria forma como a aprendizagem do instrumento saiu de um estado de educação informal, a assim chamada autoaprendizagem (GARCIA, 2011c), para seu ingresso em ambientes de educação formal e não-formal. Como já discutido no capítulo 1, a busca por músicos mais experientes para que ensinassem os aspirantes a guitarristas a como tocar o instrumento levou uma série de performers a se verem como professores do instrumento sem nenhuma formação prévia para tanto. Requião (2002) se refere a esse tipo de profissional como *músico-professor*, um conceito amplamente difundido no meio acadêmico brasileiro: “o músico-professor vem atendendo a uma demanda por saberes profissionais, que reconhece sua competência docente através de seu desempenho artístico-musical, comprovado em situações de performance (REQUIÃO, 2002, p. 64). Para completar, a saída encontrada por muitos professores de instrumento foi confeccionar livros didáticos baseados em outras metodologias de ensino já consolidadas na chamada música erudita, a exemplo do que fez William Levitt com os livros de guitarra da Berklee, ou até mesmo a adaptar materiais para ensino de violão erudito, como tantos outros professores de guitarra fizeram no Brasil. Neste sentido, Requião (2002, p. 64) afirma que “o músico-professor vem publicando livros com fins de ensino musical, onde a música popular brasileira tem papel de destaque. São livros que procuram sistematizar conhecimentos específicos de algum gênero musical brasileiro ou promover o ensino de algum instrumento musical”.

Estes materiais didáticos herdaram da música erudita algumas características do ensino conservatorial, tão bem expostos em Pereira (2012), sobretudo o grande apoio em notação (mesmo que o foco nem sempre esteja sobre a aprendizagem de partitura), o ensino de teoria musical e o foco no desenvolvimento das habilidades de execução. Conseqüentemente, quando aumentou-se a produção de materiais didáticos relacionados ao ensino de guitarra, como os citados como referência pelos professores entrevistados nos trabalhos utilizados para revisão de literatura presente no capítulo 1, o ensino de aspectos relacionados diretamente a audição, como é o caso da improvisação, transformou-se em compilado de regras e dicas sobre qual escala usar sobre qual acorde ou como escolher as notas que teoricamente melhor *combinariam* com o improviso. Neste sentido, Filho (2002) analisa vários livros didáticos sobre o ensino de improvisação que são citados constantemente pelos professores entrevistados nos trabalhos analisados, como Greene (1978), Chediak (1986) e Faria (1991), deixando claro que estas obras seguem uma abordagem teórica em detrimento de uma abordagem que privilegie o desenvolvimento da audição. Dessa forma, faço minhas as palavras de Mariano (2018, p. 201):

As formas que aprendemos normalmente são as mesmas formas que ensinamos, pois não podemos transmitir algo de uma maneira que ainda não recebemos orientação, refletimos ou vivenciamos, ou que não estejam em nossa memória. Por isso, é também importante um professor de instrumento dedicar seu tempo para o aprendizado de modelos pedagógicos, já que este também é um dos centros de seu trabalho, além do fato de ser um instrumentista e ter de se dedicar bastante tempo ao instrumento.

Portanto, por mais que os professores reconheçam a importância da audição para a aprendizagem do instrumento e de música, as referências de ensino às quais costumam ter acesso tendem a ignorar o desenvolvimento de tal capacidade, priorizando aspectos relacionados a teoria musical. Assim, como nas palavras de Scarambone (2009, p. 86), faltam a esses professores “recursos metodológicos suficientes” para trabalhar as habilidades de audição dos seus alunos, fazendo com que o uso da teoria e da notação por vezes ganhe proeminência na construção de cada um dos vocabulários como aqueles presentes na prática de ensino do professor Henrique. Isto se torna claro até mesmo nas abordagens sugeridas em Mariano (2018) para o desenvolvimento do *canto interno*, que assumem muitas vezes um caráter idealista, como se bastasse que o aluno cantasse os sons que deseja performar em sua mente que com a prática, mais cedo ou mais tarde, a sua performance tenderia a refletir aquilo que ele pensa musicalmente.

Por este motivo, não podemos menosprezar o preciosismo de Gordon (2012) ao cunhar tantos novos conceitos e categorias para conseguir explicar como ocorre a aprendizagem musical. No que diz respeito ao termo *audição*, por exemplo, Gordon (2012) é enfático ao distinguir tal termo de uma série de outros termos utilizados corriqueiramente como sinônimos, a saber, imitação, imagética, percepção, memorização, audição, escuta atenta e escuta interna, e que em sua essência não conseguem representar em toda complexidade o significado de *audição*. A audição, como já discutido, é, por essência, a socialização do sentido da audição direcionado para o pensar musical. Ela não é uma parte do aprendizado musical, mas sim o todo que surge como resultado deste aprendizado, e por si só constitui uma *subteoria* dentro da Teoria de Aprendizagem Musical, como sugere Bluestine (2000), com diretrizes bem estabelecidas para o seu desenvolvimento (GORDON, 2012; 2013b). Igualar o conceito de audição aos demais conceitos aqui citados apenas contribui para cindir seu significado em diferentes partes e dificultar a compreensão de tal fenômeno.

Assim, é comum se separar elementos constituintes da audição, rotulá-los com uma grande variedade de nomes (os quais apenas alguns aqui foram listados) e isolá-los do aprendizado de outros conteúdos musicais, como escalas, arpejos, improvisação, composição, harmonia, contraponto, etc. Dentro do campo teórico da Teoria de Aprendizagem Musical, julgo que não seria adequado, por exemplo, destinar, entre 12 tópicos, um tópico isolado que englobe “treinamento auditivo” e “aprendizagem de músicas através do ouvido”, como assim o faz Mariano (2018, p. 335), já que o *treinamento auditivo* e a *aprendizagem de ouvido* nada mais são do que a estimulação do desenvolvimento da capacidade de audição do aluno, e, portanto, devem ser parte constante de toda instrução musical; ou apenas tratar de aprendizagens relacionadas a audição quando se deseja estimular o aluno a transcrever solos, acompanhamentos harmônicos ou músicas inteiras, como relata Módolo (2015) e como advogam Borda (2005) e Pinheiro (2017); ou ainda só ensinar o aluno a tirar músicas de ouvido quando o aluno já acumulou uma grande quantidade de conhecimentos teóricos ou se o aluno

pedir especificamente para ser instruído em como desenvolver essa habilidade, a exemplo do relatado pelo professor Henrique.

Dessa forma, esta fragmentação do ensino de conteúdos relacionados a música se torna aceitável em muitas práticas de ensino de guitarra, como se existisse um momento para se treinar a audição diferente daquele em que se treina harmonia ou que se treina escalas ou que se treina improviso. Como consequência disso, o lugar que em tese pertence ao desenvolvimento da audição é ocupado pelo ensino e aprendizagem de teoria musical, e o desenvolvimento das habilidades de audição entram cada vez mais em segundo plano no ensino de guitarra.

5.3 O estímulo da audição e as práticas de ensino de guitarra

Como discutido, com base na triangulação estabelecida entre a prática de ensino do professor Henrique, a literatura acadêmica e a Teoria de Aprendizagem Musical, constatou-se que aquilo que media a transformação qualitativa de um vocabulário em outro em uma prática baseada na Teoria de Aprendizagem Musical, como exposto no capítulo 4, é a audição, com suporte do canto e movimento, enquanto nas práticas de ensino de guitarra analisadas este papel costuma ser ocupado pela teoria musical, com suporte na notação musical e cálculos matemáticos. A abordagem da teoria musical e a abordagem da audição para o ensino de música representam então duas formas antagônicas, mas que compartilham um mesmo objetivo, a saber, ensinar o aluno a se expressar musicalmente, de tal sorte que ambas as abordagens aparentam se basear na ideia de que

o “ser sensível” a música [...] não se refere a uma sensibilidade dada [...]. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical” (PENNA, 2018, p. 31-32)

Contudo, por mais que as abordagens tenham um objetivo em comum, há de se compreender que as diferenças metodológicas em práticas de ensino que se baseiam em uma ou em outra abordagem apontam não apenas as potencialidades de cada uma, mas também sugerem os limites aos quais um aluno poderá se desenvolver musicalmente a depender de com qual das abordagens entra em contato. Após mais de 50 páginas tecendo críticas a abordagem da teoria musical para o ensino de música, além de desnecessário, seria desonesto com o leitor fingir uma suposta neutralidade neste assunto por parte deste autor. Portanto, parece adequada a seguinte reflexão:

É imprudente ensinar notação e teoria musical como um substituto para a audição porque *aprender sobre música* não é o mesmo que *aprender* música. Quando alunos não aprendem como audiar, ler notação musical e estudar teoria musical na sequência correta, eles encontram dificuldade em dar sentido a música que escutam ou notação musical que leem. O erro se torna evidente, por exemplo, em tocadores de instrumento

de sopro que não conseguem audiar tonalmente o que enxergam em notação musical, mas ainda assim manipulam chaves e válvulas nos instrumentos como ditatos por símbolos que eles enxergam em linhas e espaços em um pentagrama. Isso é semelhante a copiar um texto em um teclado de computador projetado para uma língua que o datilógrafo não compreende (GORDON, 2012, p. 38, tradução nossa, grifo nosso)

Priorizar o ensino de teoria musical pode ser tido como algo a ser evitado, pois, como Gordon (2012) sugere, a única forma possível de se aprender e compreender música é pelo desenvolvimento da audição, isto é, o desenvolvimento da capacidade de se pensar musicalmente. Dessa forma, incentivar os alunos a aprenderem a audiar incentiva sua formação como músicos, enquanto incentivar os alunos a aprender teoria musical incentiva, no melhor dos cenários, a formação de teóricos musicais de qualidade duvidosa, já que nem mesmo suas construções teóricas se baseiam em sua audição.

A abordagem da teoria musical na forma que se manifesta nas aulas de guitarra depende necessariamente de reduzir e traduzir um fenômeno artístico inerentemente sonoro para a linguagem falada ou escrita de forma que um aluno possa contornar sua dificuldade em direcionar seu pensamento para o fazer musical e conseguir se orientar minimamente no manuseio do instrumento. O resultado disso é a construção de uma série de regras que são transmitidas aos alunos e que vão se entrelaçando à medida que o aluno vai tendo contato com novos conteúdos. Estas regras formam uma complexa rede indicando o que se deve ou o que não se deve fazer em performance segundo a teoria musical. Neste sentido, Filho (2002) elenca sugestões de Greene (1978) para o estudo de improviso:

Em suas sugestões para a prática rotineira desse conteúdo estão incluídos itens como: 1) Durante a prática procure marcar os padrões que achar suficientemente bons para você trabalhar; 2) Pratique estes padrões em cada posição nas tonalidades preferidas; 3) Pratique partindo de graus diferentes e use o sentido ascendente e descendente; 4) Depois de ter feito tudo isto procure praticar os padrões de forma horizontal usando o comprimento do braço e mudando de posição; 5) Tente a opção de aplicar os padrões em outros modos; 6) Use os recursos de expressão que o instrumento oferece para enriquecer e facilitar a execução dos padrões; 7) Não esqueça de usar uma boa acentuação; 8) Você pode mudar a divisão rítmica de algum padrão para obter um efeito diferente do original 9) Algumas notas cromáticas podem vir a substituir notas da escala de acordo com o gosto pessoal de cada um (FILHO, 2002, p. 42-43).

Portanto, o aprendizado de teoria musical está longe de poder ser encarado como algo simples. Na verdade, esperar que um aluno decore uma grande quantidade de regras a ponto de fazer um improviso coeso sem nem ao menos ser capaz de audiar o contexto tonal em que está inserido pode inclusive ser uma tarefa mais complexa do que de fato guiar o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de audição.

O que se torna uma *vantagem* de uma abordagem baseada no ensino de teoria musical é que por meio dela é possível que qualquer aluno improvise ou performe um repertório que está além de

sua capacidade de audição. Neste cenário, a atenção recai sobre as habilidades de execução e a mediação teórica para a construção dos vocabulários, deixando o desenvolvimento das habilidades de audição em segundo plano. Dessa forma, o professor Henrique afirma que se avaliar que seu novo aluno já na primeira aula já apresenta alguma facilidade em manusear o instrumento ele já ensina as notas naturais e o orienta a improvisar sobre um *backing track*:

Se for a primeira vez que ele tá pegando na guitarra na vida, no violão, eu tenho que ensinar ele, né!? A posicionar as mãos, a fazer exerciciozinho de 1, 2, 3, 4, pra usar os 4 dedos logo na primeira aula. [...] Às vezes, invés do exercício de 1, 2, 3, 4 independente, pode ser que eu passe a escala mesmo: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó. Aí se o cara tiver um pouquinho de, sei lá, jeito, já dá pra ele improvisar, por exemplo. Botar um *backing track* e tocar e ele vai se divertindo ali com aquilo, saca!? Normalmente, é isso a primeira aula.

Portanto, o aluno pode ser levado a improvisar no instrumento já na primeira aula sem que o professor se certifique que ele é capaz de audiar a nota de repouso, a sonoridade da tonalidade em que está inserido, o contexto métrico, padrões melódicos e uma série de outras habilidades que são esperadas que o aluno domine para executar um improviso mediado pela audição. Basta apenas que ele tenha *um pouquinho de jeito* com o instrumento e a ele já poderá ser ensinado a digitar cada nota da escala maior no instrumento para que pratique o improviso. E aqui entra uma particularidade da guitarra: como ela é um instrumento de afinação temperada, em que cada casa corresponde à uma altura específica da escala cromática, o aluno não é obrigado a audiar a altura que deseja executar no instrumento para que ele soe com a afinação precisa. Dessa forma, o aprendizado de escalas e outros tantos vocabulários de performance pode tomar forma sem que o aluno dependa da sua audição para soar minimamente adequado ao contexto em que se insere, o que pode levar aluno e professor a acreditarem que o aluno dominou tal conteúdo, mesmo que na realidade ele ainda não seja capaz de audiar o que está performando.

A abordagem teórica pode parecer ainda mais inadequada, como Gordon (2012; 2013b) discorre, quando se traça uma analogia com o aprendizado da fala no ser humano. Se uma criança, por quaisquer motivos, for privada do contato com o idioma materno, sem ser estimulada a conversar ou nem sequer ouvir uma outra pessoa falar neste idioma, pareceria absurdo tentar ensinar a ela sobre teoria linguística e esperar que isso traga resultados significativos no desenvolvimento da sua fala. Contudo, quando se leva em consideração o aprendizado de música, o ensino de teoria musical é tomado como uma alternativa válida por muitos professores, mesmo que o aluno não tenha nem mesmo saído da audição preparatória de tipo aculturação e de tipo imitação. E isto, como vem sendo discutido nesta dissertação, é uma postura que necessita ser revista.

Quando tomamos em análise o Diagrama 6 e o Diagrama 10 no capítulo 4, aprofundando no capítulo 5 nossa discussão acerca da relação entre as práticas de ensino de guitarra e o estímulo ao

desenvolvimento da audição, foram evidenciadas as principais diretrizes para a construção de uma abordagem pedagógica alinhada à Teoria de Aprendizagem Musical. Contudo, para atender ao objetivo geral desta pesquisa se faz necessário um esforço teórico a mais, no sentido de penetrarmos na essência do problema aqui apresentado.

A complexidade da atividade pedagógica dentro da Teoria de Aprendizagem Musical pode ser melhor compreendida se traçarmos, mais uma vez, um paralelo com a obra de Vigotski (2021). Um primeiro ponto que explica a relação entre orientação informal e a instrução formal vem do fato de Vigotski (2021, p. 148) se contrapor a ideia de que “o desenvolvimento acontece sem qualquer preparação”, o que “significaria considerar que o desenvolvimento começa apenas quando se torna visível”. Este é um ponto fulcral para a compreensão do desenvolvimento da audição, pois uma vez que este é um processo de ordem interna que orientará a execução, esta sim se manifestando de forma sensível na prática musical de um indivíduo, julgar que o desenvolvimento musical de um indivíduo tem início a partir do momento em que ele canta ou toca alguma música ou até mesmo um padrão tonal ou rítmico levaria a invisibilizar todo o processo que se dá de forma prévia a esta execução. Uma vez que se invisibilize o processo de desenvolvimento da audição, estimulado inicialmente pela orientação informal, perderia-se assim a oportunidade de se dar a devida ênfase ao desenvolvimento daquilo que se constitui como a base para que o indivíduo seja capaz de desenvolver cada vez mais sua capacidade de audição.

Neste sentido, Vigotski (2021), por meio do conceito de *pré-história*, pode ajudar a esclarecer a importância que a Teoria de Aprendizagem Musical pode vir a ter para o ensino de guitarra e de música. De acordo com o autor, “a instrução da criança²¹ começa bem antes da instrução escolar. Propriamente falando, a escola nunca começa no vazio. Qualquer instrução que a criança se depara na escola tem sempre a sua pré-história” (VIGOTSKI, 2021, p. 253). E prossegue:

A criança começa a estudar aritmética na escola. No entanto, bem antes de ingressar nela, já possuía alguma experiência com quantidade, já tivera oportunidades de lidar com algumas operações de divisão, de definição de grandezas, de adição e subtração; consequentemente, possuía sua aritmética pré-escolar (VIGOTSKI, 2020, p. 253-254).

A mesma coisa vale para a aprendizagem de música, isto é, para que o aluno desenvolva apropriadamente uma série de habilidades de audição como aquelas presentes na SAH em uma aula de música, ele necessitará que a sua pré-história com a aprendizagem de música tenha consolidado bases suficientes para que ele possa entender aquilo com que entrará em contato em sala de aula. Contudo, enquanto é quase certo que um indivíduo será exposto constantemente a língua escrita e falada dentro

²¹ Por mais que Vigotski (2021) se utilize do termo *crianças*, tal conceito será interpretado neste trabalho de forma a englobar alunos de maneira geral, independente da idade cronológica, como Gordon (2012; 2013b) o faz com a Teoria de Aprendizagem Musical.

do seu idioma materno, por exemplo, aprendendo a falar e, por vezes, até a ler e escrever antes mesmo de entrar na escola, o contato com o fazer musical será muito mais restrito.

Como Gordon (2012; 2013b) discute, não é difícil imaginar que existam crianças, ainda durante a primeira infância, que passam um dia ou mais sem escutar música sendo performada ao vivo por outros adultos ou até mesmo em gravações. Fora isso, quando elas têm contato com música, existe a grande possibilidade destas músicas estarem construídas apenas em tonalidade maior e métrica dupla, fazendo com que elas tenham pouco contato com outras tonalidades e métricas presentes em nossa cultura. Evidentemente, também é possível que uma criança receba muito mais estímulos musicais, frequente aulas de musicalização infantil desde muito nova e aprenda a se comunicar musicalmente melhor que muitos adultos. A *audiação preparatória* de Gordon (2013b), já discutida nesta dissertação, é um processo que visa orientar o aluno justamente no que seria a construção dessa *pré-história da audiação*. Assim como Vigotski (2021, p. 254) afirma que “a investigação minuciosa demonstra que essa aritmética pré-escolar é extremamente complexa”, o mesmo vale para a audiação preparatória, como espero estar claro com base no discutido neste trabalho.

Estas possíveis disparidades na aprendizagem musical sobrecarregam o professor de instrumento com mais uma suposta responsabilidade, além daquela de ensinar o aluno a tocar um instrumento: orientar e instruir o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de audiação. Há de se levar em consideração ainda que o professor de instrumento não estará lidando apenas com alunos que não tiveram nenhum contato prévio com música ou que foram superexpostos a práticas musicais, mas sim com uma grande pluralidade de alunos que podem ter emergido completamente do balbúcio musical enquanto outros ainda estarão em diferentes estágios de aculturação, imitação e assimilação, tudo isso a depender da métrica ou tonalidade em questão. Enquanto áreas do conhecimento como aritmética e linguagem terão suas respectivas pré-histórias desenvolvidas por meio do contato cotidiano com situações em que tais conhecimentos são utilizados, caberá muitas vezes ao professor desenvolver essa pré-história para a música.

Com base no discutido até então, podemos retornar ao Diagrama 8 e compreender para além de sua aparência imediata o que de fato o sequenciamento de conteúdos ali exposto representa na prática de ensino do professor Henrique. Os conteúdos tendem a ser divididos e agrupados de acordo com a tonalidade a ser trabalhada, de tal sorte que apenas após o aluno desenvolver os vocabulários de escuta, teoria, performance e improvisação em uma tonalidade é que é introduzido ao aprendizado de uma outra. A partir do momento em que o aluno é introduzido a um vocabulário posterior na mesma tonalidade, não é feito retorno a nenhum dos vocabulários anteriores, como, por exemplo, retornar da improvisação para a escuta. De forma semelhante, uma vez dominado o improvisado em tonalidade mixolídio, por exemplo, não existe nenhuma provisão de retorno a prática de improvisado na tonalidade maior. Assim, ao se tentar representar visualmente a forma como ocorre a organização pedagógica para trabalho dos diferentes conteúdos esta seria uma *linha reta*, onde o retorno ao ensino de determinado

conteúdo só é feito se o professor julgar que o aluno não o tenha apreendido corretamente. Relatos semelhantes à organização pedagógica da prática de ensino do professor Henrique aparecem em trabalhos como Garcia (2011b), Zafani (2014), Módolo (2015), Carvalho (2018) e Paiva (2019), e colaboram para a compreensão dos riscos dessas abordagens para o desenvolvimento da audição dos alunos

A Teoria de Aprendizagem Musical considera a necessidade de se trabalhar com o aluno tanto a instrução formal de música quanto a pré-história da audição e assim procura organizar a construção dos cinco vocabulários em música levando-se em consideração que “o desenvolvimento da criança [e do aluno] e os seus processos têm um período embrionário específico” (VIGOTSKI, 2021, p. 148), devendo existir assim uma pré-história de qualquer objeto de ensino formal. Isto exige uma organização do trabalho pedagógico que difere radicalmente da exposta em Henrique, pois parte-se do princípio de que a exposição do aluno à construção de um determinado vocabulário demanda a exposição constante do aluno às práticas de ensino que estimulem este aprendizado, de tal forma que mesmo que o aluno já esteja a construir o vocabulário de escrita dentro da tonalidade maior, sempre será benéfico a ele se engajar em atividades que estimulem o processo de escuta dentro dessa tonalidade. Assim, a forma que melhor representaria uma organização pedagógica para trabalho dos diferentes objetivos de compreensão dentro da Teoria de Aprendizagem Musical seria uma *espiral*, em que o aluno é sempre levado a retornar à construção de um determinado vocabulário na medida em que desenvolve sua capacidade de audição.

A necessidade desse retorno a vocabulários aos quais o aluno já foi introduzido não é um mero capricho, mas uma necessidade posta para o desenvolvimento do pensar musical. Esta necessidade foi enxergada por Gordon (2012), que contribui para jogar luz em tal questão, mas se torna ainda mais imprescindível quando a analisamos também por uma ótica dialética. Como já discutido, a audição está sempre sujeita a certo nível de subjetividade. Tem-se um determinado fenômeno musical, objetivamente composto por alturas e durações, mas a interpretação daquilo que é escutado, isto é, a forma como aqueles sons são audidos, variam a depender da capacidade de audição de cada indivíduo. Assim, frente a um mesmo fenômeno musical, diferentes indivíduos podem audia-lo de formas diferentes.

A educação musical, sob uma ótica gordoniana, carrega consigo a responsabilidade de orientar e instruir o aluno desenvolvimento de suas habilidades de audição. Assim, o aluno pode não ser capaz nos primeiros encontros com seu professor de audiar a nota de repouso de uma determinada tonalidade, mas nada o impede de que no decorrer das aulas ele supere essa dificuldade e possa vir a se engajar em práticas musicais de uma forma muito além do que era possível para ele quando iniciou as aulas. Dessa forma, sua capacidade de audição terá sido aprimorada e, conseqüentemente, a forma como ele audia um fenômeno musical também poderá se modificar. Isto é exposto, por exemplo, nos seis estágios de audição (GORDON, 2012), indicados no Quadro 3 e discutidos no capítulo 4.

Por este motivo, retornar a atividades que contribuam para a construção do vocabulário de escuta mesmo após já ter sido introduzido ao vocabulário de improvisação, por exemplo, estimula o aluno a estabelecer novas relações entre o fenômeno musical concreto com o qual está tendo contato e aquilo que ele é capaz de audiar. Assim, se a audição de um indivíduo para a tonalidade maior se encontra no estágio 3 (estabelecer tonalidade e métrica objetiva ou subjetiva), é possível que, ao retornar a escutar a mesma música após alguns meses de instrução, já seja capaz de se engajar no estágio 5 (lembrar padrões tonais e padrões rítmicos organizados e audiados em outras músicas). Perceba: o objeto contemplado é o mesmo, mas agora, por conta de uma instrução musical que estimulou o desenvolvimento de sua audição, ele é capaz de tomar em abstração muito mais determinações daquele fenômeno contemplado, apreendendo tal fenômeno de uma forma muito mais complexa e sem ter de recorrer à teoria musical.

Caso não se faça esse retorno aos vocabulários, é negado ao aluno a oportunidade de fazer inferências sobre aquilo que escuta, dificultando a construção de uma autonomia necessária para o desenvolvimento de sua capacidade de audição. Estamos falando aqui do desenvolvimento do *pensar* musical, e “assim como você pensa por você mesmo, você deve audiar por você mesmo” (GORDON, 2012, p. 9, tradução nossa). Destarte, “educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado” (VIGOTSKI, 2018, p. 71). Assim, o professor não *ensina* o aluno a audiar, mas estabelece um ambiente musical que estimule a audição do aluno, enquanto guia o aluno no processo no desenvolvimento de sua musicalidade.

Uma prática de ensino baseada na Teoria de Aprendizagem Musical, portanto, é *materializada* nessa forma espiralar que retorna constantemente aos vocabulários como forma de estimular a audição do aluno. Além disso, Gordon (2012) salienta que as tonalidades e métricas que componham um currículo sejam introduzidas como vocabulários de escuta já desde as primeiras aulas. A razão disso é que é necessário familiarizar os alunos com uma determinada sonoridade com diversos exemplos musicais antes de tentar operar um salto qualitativo que converta o vocabulário de escuta em vocabulário de performance e assim sucessivamente. Basicamente, a audição não acontece em um vácuo (GORDON, 2011a) e, por isso, tudo que o professor desejar que seu aluno manifeste em sua prática musical deve ser precedida por uma pré-história do ensino desse conteúdo que forneça as condições necessárias para o aprendizado do aluno, como Vigotski (2021) discute.

Quando se segue por uma abordagem teórica, a necessidade de uma pré-história da audição para o aprendizado musical é ignorada. A organização pedagógica dos conteúdos em forma linear não é uma necessidade imposta pela teoria musical, mas, ainda assim, é um formato que ela *coage* o ensino de guitarra a se moldar. Não trazer a audição para o centro do processo de educação musical colabora para que não seja compreendida a relação dialética entre objetividade e subjetividade no

processo de aprendizagem musical. Assim, a teoria musical pode ser compreendida como a “ignorância da audição elevada e reduzida a um sistema” (GORDON, 2012, p. 8, tradução nossa).

Dessa forma, a teoria musical é incapaz de mediar uma apreensão de caráter musical dos cinco vocabulários em música. Por não trabalhar com o conceito de audição, o vocabulário de escuta não poderá ser contemplado em toda sua riqueza, tendo-se em mente que é justamente a audição que permite encontrar inúmeros significados musicais intrínsecos àquele fenômeno musical. Logo, não faria sentido para um ensino orientado pela teoria musical retornar constantemente à construção de tal vocabulário, já que o processo de escuta, aparentemente, sempre será o mesmo. A performance, por sua vez, também é apartada da audição, por vezes se resumindo a decorar digitações no braço. A improvisação é tomada como uma simples relação escala-acorde, e, a partir do momento em que é apresentado ao aluno as *regras do improviso*, tal qual apontado em Filho (2002), não resta muito ao aluno a não ser praticar aquilo que o professor ensinou para incorporar essas regras em sua prática musical. Como não se opera com o conceito de audição, o conceito de audição notacional se faz ainda mais distante do processo de leitura e escrita, que passa muitas vezes a ser resumido como a interpretação de um *mapa* que indica onde posicionar cada dedo no braço do instrumento.

Como o desenvolvimento da audição é ignorado, torna-se também compreensível que em uma mesma aula o aluno seja apresentado a uma determinada tonalidade à nível aural, aprenda a performar sua respectiva escala e aplicar tal escala em improviso, uma vez que uma abordagem baseada na teoria musical não informa adequadamente como o aluno vem estabelecendo em audição o que professor busca ensinar, e, portanto, o simples fato do aluno ter assimilado as informações teóricas transmitidas pelo professor já é tomado como indício suficiente de que ele está apto a avançar na construção dos vocabulários.

Assim, algumas opções metodológicas nas aulas de guitarra se tornam mais facilmente compreensíveis, como, por exemplo, a ordem em que se ensina as escalas. Começar pelo ensino da escala maior parece adequado por ela estar construída sobre uma das tonalidades mais comuns na sociedade ocidental, como já discutido aqui, além de que, como o professor Henrique afirma, muitos alunos já chegam à aula de guitarra sabendo recitar o nome das notas que compõem essa escala em ordem ascendente (*dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó*). A escala menor é então ensinada como uma alteração nos intervalos de 3^a, 6^a e 7^a, o que justifica a escala maior ser pré-requisito para a aprendizagem da escala menor na abordagem teórica. A escala menor harmônica é então mais facilmente trabalhada indicando o aluno para que apenas modifique o 7^am da escala menor natural para uma 7^aM. Quando se trabalha modos, basta ao professor informar ao aluno que altere a escala maior ou a escala menor em apenas uma nota para obter ou a escala mixolídio, a lídio, a dórico ou a frígio. Para aprender a escala lócrio, bastará informar ao aluno que ele deve alterar 5^aJ da escala frígio para uma 5^adim.

Por mais incoerente que seja, aparenta ser mais relevante, de acordo com a forma como a literatura retrata o ensino de guitarra, que o aluno tenha acumulado uma pré-história no ensino de

linguagem, para ser capaz de compreender os comandos e explicações verbais do professor e decodificar os diagramas, cifras e partituras com os quais tem contato; e uma pré-história no ensino de aritmética, para operar os cálculos de tons e semitons na construção de escalas e acordes.

Portanto, a abordagem teórica pode ser compreendida como uma alternativa à abordagem da audição que surge historicamente no ensino de música e persiste pela falta de recursos que alguns professores de guitarra encontram para trabalhar com seus alunos o desenvolvimento da capacidade de audição de cada um. Ao invés de se adequar a subjetividade de cada aluno em suas potencialidades e dificuldades com o aprendizado de música, os professores tendem a optar por adaptar os alunos ao aprendizado de teoria musical, se apoiando na capacidade do aluno de operar com os conceitos e cálculos teóricos necessários em suas aulas.

Contraditoriamente, por mais que a abordagem teórica aparente negar a necessidade de desenvolvimento da audição dos alunos, a pré-história da audição se faz mais necessária nessa abordagem que em nenhuma outra. Isto porque o aluno terá que se *autoinstruir* em seu próprio processo de aprendizagem para transformar todos os *ensinamentos teóricos* do professor em *aprendizagens musicais*. Dessa forma, o que antes era passado como uma simples regra de que se deve usar a escala maior para improvisar em uma música maior vai se tornando cada vez mais complexa quando o professor orienta o aluno a alterar a escala utilizada no improviso a depender do acorde, ter notas alvos em seu improviso, evitar terminar todas as frases repousando na tônica, não ficar apenas *subindo* e *descendo* escalas, entre outras regras. Mesmo sem jamais trazer o desenvolvimento da audição para o foco da prática de ensino, aparenta-se existir a expectativa em vários professores de que por meio da adição e enrijecimento dessas regras teóricas o aluno aprenda a audiar e a se expressar musicalmente de forma cada vez mais *criativa* e fluída, de tal sorte que todo esse conhecimento teórico se converta em ouvido, intuição, *feeling* ou qualquer outro conceito de significado aproximado, que permita que ele se expresse musicalmente sem prestar atenção nessas regras aprendidas, como é perfeitamente exemplificado em Filho (2002, p. 69, grifo nosso): “o aluno já vai mapeando, com o estudo intervalar, toda região diagramática ocupada pelo desenho, *treinando naturalmente sua percepção auditiva* e transformando este estudo em um recurso singular para a construção de sua própria *personalidade musical*”. Ou seja: espera-se que o aluno aprenda a audiar tendo sido ensinado apenas teoria musical. O professor então, mesmo que inconscientemente, se ausenta da responsabilidade de formar seus alunos musicalmente. Ele apresenta regras, dicas e sugestões na esperança de que seus alunos assimilem suficientemente bem tais informações e sejam capazes de retraduzir a teoria musical em música.

Assim, não pode ser tido como inesperado quando “os professores da UFPB e particular chegam a afirmar a seus estudantes que durante a aula as informações apenas são ‘passadas’ e que é através da execução diária, em casa ou ensaios, que os alunos conseguirão ter domínio do instrumento” (GARCIA, 2011b, p. 158), já que estes alunos dependerão da *execução diária* e da reflexão sobre os conteúdos teóricos para que de alguma forma compensem a instrução insuficiente no sentido do

desenvolvimento da audição. Contudo, enquanto alguns alunos conseguirão superar essas dificuldades, outros poderão se frustrar nesse processo e talvez até cheguem a desistir do aprendizado do instrumento, como Gordon (2012) alerta.

Portanto, a abordagem teórica, ao tomar para si o ensino de instrumento, se nega a trabalhar com as contradições que tipicamente envolvem um processo de aprendizagem musical, em que as habilidades de audição e as habilidades de execução necessitam ser trabalhadas em conjunto para que as dificuldades do aluno que operam no desenvolvimento musical e na aprendizagem de instrumento sejam superadas. Essa abordagem não só não supera estas contradições como *mascara* a incapacidade do aluno de compreender em audição o que está performando. Isto posto, é fundamental entender que estes professores estão inegavelmente ensinando seus alunos a tocar o instrumento. O que foi posto em questão é o quanto de fato estes alunos estão sendo ensinados a tocar um instrumento *musical* . Levando-se em consideração que o instrumento é uma extensão do corpo de quem o toca (GORDON, 2012), parece seguro afirmar que o ensino de guitarra deve ser repensado para que o desenvolvimento da audição dos alunos receba a devida ênfase e a guitarra de fato passe a se tornar uma ferramenta em que se objetiva a prática musical do aluno. Só assim poderá ser sustentado o que é tido muitas vezes como óbvio: que uma aula de instrumento *musical* é uma aula de *música* .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando em 2019, já durante o mestrado, uma amiga me apresentou a obra de Gordon, foi quase que instantânea minha identificação com a Teoria de Aprendizagem Musical. Os momentos que se passaram desde então foram de intenso estudo e tentativas de aplicação prática desta teoria. Este trabalho concatenou parte significativa de todo o meu amadurecimento teórico, dado de forma acelerada não por vontade própria, mas por necessidade, como não poderia ser diferente em um curso de pós-graduação com a duração de um mestrado. Conforme o tema de pesquisa era afunilado, se tornava cada vez mais claro o papel de coadjuvante que a guitarra tomaria nesta pesquisa. Mas o que outrora me deixava inseguro, se tornou o que acredito ser uma das maiores contribuições desse trabalho. Os tópicos selecionados para análise, apoiados em Gordon (2015c), contribuíram para que as discussões aqui presentes trouxessem questões que circundam a educação musical independente do instrumento, como escuta, performance, improvisação, leitura, escrita e teoria. Foi por meio das análises e reflexões dos dados coletados, com base nesses tipos de vocabulários, que se tornou possível atender ao objetivo geral desse trabalho: **refletir sobre como o desenvolvimento da audição é estimulado nas práticas de ensino de guitarra no Brasil**. Nesta sessão, será explicitada a forma como observo essa relação, bem como as principais contribuições que acredito que esta dissertação apresente, além de sugestões para pesquisas futuras.

Para de fato responder a questão de pesquisa que orientou a confecção deste trabalho, a saber, **como as práticas de ensino de guitarra vigentes no Brasil estimulam o desenvolvimento da audição dos alunos?**, julgo por bem revisitarmos a forma como os cinco vocabulários de escuta trazidos em Gordon (2012; 2015c) são contemplados nas práticas de ensino de guitarra analisadas.

O vocabulário de escuta costuma se manifestar nas práticas de ensino de guitarra analisadas como uma forma de introduzir algum novo conteúdo a ser estudado na mesma aula. A sua presença, por vezes, constitui uma abordagem que em sua aparência se assemelha àquela defendida pela Teoria de Aprendizagem Musical, em que o aluno deve ter primeiramente uma referência aural para só então ser levado a performar. Contudo, em sua essência, torna-se claro que não existe um cuidado por parte de grande parcela desses professores em se assegurar de que o aluno de fato tenha retido em sua audição, ao menos parcialmente, aqueles sons que estão sendo percebidos pelo seu sistema auditivo. Portanto, é comum que o aluno tenha contato com um vocabulário de escuta específico por um curto intervalo de tempo e já seja introduzido ao vocabulário de performance, sem nem ter tido tempo para absorver apropriadamente, no sentido proposto em Gordon (2013b), aqueles sons com os quais teve contato.

O vocabulário de performance costuma receber grande foco nas aulas de guitarra analisadas. Seu aprendizado se dá sobretudo por meio de imitação visual, leitura de notação e cálculos de intervalos tonais. É raro situações em que os professores buscam incentivar a audição daquilo que os alunos estão a performar ou propõem a construção de um vocabulário de performance por meio da audição. Quando

estas situações se manifestam, não raramente estão associadas a práticas de transcrição. Dois casos que se destacaram dos demais estão presentes na prática do professor Henrique, com alunos considerados *mais avançados*, e na prática de Mariano (2018), quando estes buscam orientar seus alunos em como aprender a tocar músicas de ouvido.

O vocabulário de improvisação é tratado por uma abordagem que estimula a análise teórica da relação escala-acorde para determinar quais escalas seriam mais adequadas para a construção do improviso, reduzindo o aspecto tonal da improvisação meramente a performance de escalas. Como já discutido, esta abordagem desobriga o aluno a audiar aquilo que se espera que ele crie musicalmente. Mas como seria possível objetivar uma criação *musical* sem que esta seja antecedida por um pensamento *musical*? Logo, não é raro encontramos na prática desses professores a proposição de regras teóricas a serem seguidas pelo aluno como forma de compensar o pouco desenvolvimento de sua audiação, que dificulta o processo de criação musical. Nesse sentido, é possível identificar em Módolo (2015) e Mariano (2018) passagens que enfatizam a importância de que o processo de criação musical seja orientado pela audiação, propondo que o aluno seja capaz de cantar aquilo que deseja performar no instrumento ou que pense na melodia que deseja executar em seu improviso momentos antes de performá-la na guitarra. Contudo, essas propostas carecem de uma organização pedagógica que discorra sobre como desenvolver estas habilidades nos alunos, como o fez Gordon (2003; 2012; 2013a) para a aprendizagem de improvisação.

O vocabulário de leitura nas práticas analisadas se apresenta de forma antagônica a abordagem de audiação notacional, proposta em Gordon (2012). Os alunos são incentivados, ao invés de audiar sons, interpretar coordenadas de onde devem pressionar cada corda e casa da guitarra para performar a representação do som notado. Já o vocabulário de escrita costuma ser construído para que o aluno exercite seu conhecimento teórico, a exemplo do relatado em Henrique sobre o estudo de escalas, ou em relação direta com a prática de transcrição de solos, o que se aproxima mais da ideia de audiação notacional, por mais que não exatamente da forma proposta em Gordon (2012).

Chama atenção ainda que o ensino de ritmo é constantemente posto em segundo plano na maioria das práticas de ensino analisadas nesta dissertação. É dado uma maior prioridade ao ensino de conteúdos relacionados ao aspecto tonal. Quando o ritmo é trazido para a sala de aula ele se encontra relacionado comumente à leitura de partitura e à performance de acompanhamentos harmônicos. Apenas em Costa (2016) e Mariano (2018) é apresentada reflexões que reconhecem a importância de ser dado o devido foco do estudo de ritmo de forma mais próxima àquela advogada em Gordon (2012).

Dessa forma, considero seguro afirmar que, de acordo com os dados coletados para esta dissertação, o desenvolvimento da audiação recebe pouca atenção na maioria das práticas de ensino de guitarra analisadas. Via de regra, a posição central que ela ocupa em uma prática baseada na Teoria de Aprendizagem Musical cede espaço à aplicação de uma abordagem focada no ensino de teoria musical. Para compensar qualquer lacuna no desenvolvimento musical dos alunos, o ensino de música costuma

assumir a forma do ensino de uma série de regras teóricas sobre o que se deve ou o que não se deve fazer para se obter um resultado adequado ao tentar performar algo no instrumento. Os professores por vezes, mesmo que de forma inconsciente, nutrem a esperança de que os conhecimentos adquiridos frutos dessa abordagem contribuam para o aprendizado de música dos seus alunos. Quando o desenvolvimento da audição é trazido para a sala de aula, ela normalmente assume a forma do desenvolvimento da *percepção*, do *tirar música de ouvido*, ou qualquer expressão de significado semelhante, sendo muitas vezes tratada como um conteúdo isolado daqueles outros que também podem compor a performance musical, como acordes, arpejos, escalas, improvisação, escuta, entre outros.

Portanto, respondendo à questão que orientou a pesquisa relatada nesta dissertação, a análise das práticas de ensino de guitarra, tendo como referencial teórico a Teoria de Aprendizagem Musical, evidenciou a **pouca presença de abordagens e técnicas que estimulem o desenvolvimento da audição dos alunos nas práticas de ensino do instrumento**. Levando-se em consideração que para Gordon (2012) o desenvolvimento da audição é responsável direto pelo desenvolvimento musical do aluno, há de se olhar com preocupação o pouco foco dado ao estímulo das habilidades de audição dos aprendizes de guitarra.

Nesse sentido, a relação estabelecida entre as diretrizes apontadas em Gordon (2012) para o desenvolvimento da audição e conceito de pré-história do ensino presente em Vigotski (2021), bem como as contribuições advindas do materialismo histórico-dialético colaboraram para compreendermos a importância de repensar o ensino de guitarra de forma a apresentar um maior equilíbrio entre a aprendizagem das habilidades de audição e das habilidades de execução. O fato da aula de guitarra lidar diretamente com o ensino de um instrumento que pode ser utilizado como meio de trabalho para a atividade musical pode por vezes mascarar o quanto de fato a audição do aluno é estimulada em sala de aula. As lacunas deixadas no processo de desenvolvimento da audição dos alunos geram pequenas rupturas na mediação entre a construção de um vocabulário e outro. São nesses momentos que a utilização da teoria musical é intensificada, como forma de compensar o pouco estímulo às habilidades de audição dos aprendizes de guitarra.

Entretanto, é importante salientar que as contradições expostas neste trabalho dizem respeito às práticas pedagógico-musicais desses músicos enquanto professores. No que diz respeito às suas práticas musicais se torna evidente o quanto a utilização da audição se faz fundamental e é valorizada entre esses músicos, mesmo que não se refiram a tais fenômenos nos mesmos termos que Gordon (2012). Assim, constata-se que o pouco foco dado ao desenvolvimento do pensar musical dos alunos de guitarra surge como resultado de um desconhecimento sobre como organizar pedagogicamente o ensino dos diversos conteúdos trazidos para a sala de aula de forma a assegurar uma maior possibilidade de desenvolvimento musical dos seus alunos. Neste sentido, a Teoria de Aprendizagem Musical se manifesta como uma possível aliada para superar as contradições presentes no atual estado do ensino de guitarra no Brasil.

Mas como operar as mudanças aqui apontadas como desejáveis para o ensino de guitarra? Esbarramos então nas limitações deste trabalho. Não seria adequado tomar o ensino de guitarra em abstrato e esperar que por meio do espelhamento desta realidade proporcionado pela Teoria de Aprendizagem Musical, uma teoria pedagógico-musical, encontrássemos resoluções para outras contradições que circundam o ensino do instrumento e que abordam outras esferas da sociedade, como economia, pedagogia, política, jurídica, etc.

A literatura revisada para esta dissertação levou-me a percepção que qualquer suposto problema que acometa o ensino de guitarra nos mais diferentes contextos de ensino não pode ser tido como uma simples falta de interesse do professor em auxiliar o aluno em seu desenvolvimento musical. Os relatos trazidos neste trabalho apresentam professores que buscam aprimorar suas técnicas de ensino, selecionar bons materiais didáticos e melhorar cada vez mais a qualidade de sua instrução para facilitar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Portanto, se faz necessário superar a lógica individualizante de se colocar a culpa no professor como se este fosse o único responsável pelo atual estado do ensino de guitarra. Manifestam-se assim três possíveis propostas para pesquisas futuras que possam vir a contribuir para o aprofundamento do entendimento acerca do ensino do instrumento.

A primeira proposta de pesquisa futura é a replicação de projetos de pesquisa semelhantes a este, mas que investiguem o ensino de outros instrumentos, inclusive os relacionados à percussão e ao canto. Também seria relevante investigar a forma como outras disciplinas que se propõem a ensinar conteúdos relacionados à percepção, ao solfejo, à improvisação, à harmonia, ao contraponto, entre outros, estimulam o desenvolvimento da audição dos alunos. Pesquisas do tipo seriam importantes para compreendermos se as críticas levantadas nesta dissertação dizem respeito exclusivamente ao ensino de guitarra ou se também podem contribuir para enxergarmos contradições semelhantes no ensino de outros instrumentos e de outras disciplinas.

A segunda proposta diz respeito à um avanço na busca pelo entendimento de como a relação professor-aluno e/ou instituição de ensino-aluno impactam nos rumos que uma aula de instrumento toma. Há de se considerar que esta é uma relação muitas vezes econômica, sobretudo no que diz respeito à contextos de ensino privados, o que implica uma lógica mercadológica ao ensino que é inerentemente hostil à educação. Contudo, não podemos deixar de reconhecer que esta lógica também pode acometer IES e escolas públicas de música, podendo por vezes resultar em evasão de alunos ou diminuição na procura pelos cursos. Assim, a relação professor-aluno ou instituição-aluno se torna muitas vezes uma relação de compra e venda, onde os interesses do contratante devem ser atendidos sob ameaça de suspensão do contrato e prejuízo financeiro para o contratado²². Compreender como ocorrem essas relações é fundamental para se compreender como trazer para a sala de aula uma teoria como a Teoria

²² Tal tema aparenta ser um desafio sobretudo para EPMS, mas obras como a de Laval (2019) já apresentam indícios de que tal problema também vem acometendo o sistema de ensino público em vários países.

de Aprendizagem Musical, que objetiva naquilo que o aluno *necessita* aprender e não apenas no que ele tem *interesse* de aprender.

A terceira proposta é a que considero mais relevante. Ela consiste em investigar como se dá a relação professor-instituição de ensino. Sendo o professor um empregado contratado para dar aula pela instituição, presume-se que a responsabilidade pela formação do aluno é de ambas as partes. Dessa forma, não há cabimento exigir do professor qualquer mudança de ensino ou que se adeque à uma metodologia específica sem que a instituição de ensino o capacite e forneça as condições materiais para tanto. Além disso, tem de se levar em consideração as contradições presentes nos diversos contextos de ensino oriundo das relações empregatícias nesses espaços. Se o mercado musical é famoso pela instabilidade financeira e trabalho informal, a situação empregatícia de professores de guitarra não aparenta estar muito longe disso. Especificamente falando das EPMS, meu conhecimento empírico desses espaços reflete uma realidade marcada pela pejetização e recibo verde, sendo a precarização do trabalho e instabilidade (quando não inexistência) de vínculo empregatício o *modus operandi* desses espaços. Pesquisas que apontem nesse sentido seriam, a meu ver, essenciais para orientar uma práxis que possa de fato operar as transformações sociais necessárias para uma mudança efetiva no atual estado do ensino de guitarra (e de audição).

REFERÊNCIAS

AZZARA, Christopher D.; GRUNOW, Richard F.. *Developing musicianship through improvisation: Book 1*. Chicago: GIA Publications, 2007.

BAVA, Arthur. *Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: a abordagem à criança e os processos de ensino e aprendizagem em música a partir de Winnicott, Lapierre e Gordon*. Rio de Janeiro, 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BICHELS, Roveli. *Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música*, 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BLUESTINE, Eric. *The ways children learn music: an introduction and practical guide to music learning theory*. 2. ed. Chicago: GIA Publications, 2000.

BORDA, Rogério. *Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica*. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

CAMELO, Jonas Ramos. *A construção da aculturação musical de crianças com síndrome de down no contexto da musicalização inclusiva na PMDF*. Brasília, 2018. 80 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CANECA, Gabriel Lira. *Materiais didáticos voltados ao ensino de guitarra elétrica em escolas livres de música do Distrito Federal*. Brasília, 2018. 48 f. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CARVALHO, Gabriel Lourenço. *O ensino de guitarra em grupo: uma proposta pedagógica*. Brasília, 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CHEDIAK, Almir. *Harmonia & improvisação: 70 músicas harmonizadas e analisadas violão guitarra baixo e teclado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1986.

CHERNICHARO, Felipe Melo. *O ensino da guitarra elétrica na instituição de ensino superior: uma proposta curricular*. Rio de Janeiro, 2009. 41 f. Monografia (Licenciatura em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Alex Augusto Mesquita. *Recôncavo Baiano: catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra*. Salvador, 2016. 431 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

DANTAS, Leonardo Meira. *O ensino da guitarra elétrica nos cursos de música da Universidade Federal da Paraíba: reflexões a partir de demandas discentes*. João Pessoa, 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008.

ENGELS, F. *Letters on Historical Materialism: To Joseph Bloch [1890]*. In: TUCKER, Robert C. (org.) *The Marx-Engels reader*. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978. p. 760-765. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2010.

ENGELS, Friedrich. *Engels a Conrad Schmidt: Londres, 27 de outubro*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cartas sobre o capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2020a. p. 411-419.

ENGELS, Friedrich. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876)*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette (org.). *História, natureza, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020b. p. 421-436.

EVERYDAY MUSICALITY: *E01.13: formal instruction vs. informal guidance*. Locução de Heather Nelson Shouldice. [S. l.]: Heather Nelson Shouldice, 29 set. 2020a. Podcast. Disponível em: <https://everydaymusicality.com/2020/09/29/e01-13-formal-instruction-vs-informal-guidance/>. Acesso em: 3 ago. 2021.

EVERYDAY MUSICALITY: *E01.16: Chatting with Alisson Reynolds*. Entrevistada: Alisson Reynolds. Entrevistadora: Heather Nelson Shouldice. [S. l.]: Heather Nelson Shouldice, 29 set. 2020b. Podcast. Disponível em: <https://everydaymusicality.com/2020/11/10/e01-16-chatting-with-alison-reynolds/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

EVERYDAY MUSICALITY: *E01.27: intro to LSAs*. Locução de Heather Nelson Shouldice. [S. l.]: Heather Nelson Shouldice, 4 mai. 2021. Podcast. Disponível em: <https://everydaymusicality.com/2021/05/04/e01-27-intro-to-lsas/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FARIA, Nelson. *A arte da improvisação: para todos os instrumentos*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991.

FERREIRA, Saulo. *Ensino coletivo de guitarra: reflexão e ação pedagógica para a comunidade; uma proposta de método*. Musifal, Maceió, v. 2, n. 2, p. 6-16, 2010.

FILHO, João Barreto de Medeiros. *Guitarra elétrica: um método para o estudo do aspecto criativo de melodias aplicadas às escalas modais de improvisação jazzística*. Campinas, 2002. 80 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAMBALE, Frank. *Speed picking*. 2. ed. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1994.

GARCIA, Marcos da Rosa. *O ensino de guitarra elétrica no contexto de aulas particulares*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1487-1495.

GARCIA, Marcos da Rosa. *Curso técnico integrado em instrumento musical – guitarra: o primeiro semestre de um professor*. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 2011a. p. 205-215

GARCIA, Marcos da Rosa. *Ensino e aprendizagem de guitarra em espaços músico-educacionais diversos de João Pessoa*. João Pessoa, 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011b.

GARCIA, Marcos da Rosa. *Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento*. Revista da ABEM, Londrina, v.19, n. 25, p. 53-62, 2011c.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Moises Cardoso. *O ensino de guitarra elétrica no Curso Técnico de Música da EMUFRN: aspectos históricos e metodológicos*. Natal, 2015. 33 f. Monografia (Graduação em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

GORDON, Edwin E. *Preparatory audiation, audiation, and music learning theory: a handbook of a comprehensive music learning sequence*. Chicago: GIA Publications, 2001.

GORDON, Edwin E.. *Improvisation in the music classroom: sequential learning*. Chicago: GIA Publications, 2003.

GORDON, Edwin E.. *Vectors in my research*. In: RUNFOLA, Maria; TAGGART, Cynthia Crump (org.). *The development and practical application of music learning theory*. Chicago: GIA Publications, 2005. p. 3-50.

GORDON, Edwin E.. *Buffalo music learning theory resolutions and beyond*. Chicago: GIA Publications, 2006.

GORDON, Edwin E.. *Clarity by comparison and relationship: a bedtime reader for music educators*. Chicago: GIA Publications, 2008.

GORDON, Edwin E.. *Essential preparation for beginning instrumental music instruction*. Chicago: GIA Publications, 2010.

GORDON, Edwin E.. *Roots of music learning theory and audiation*. Chicago: GIA Publications, 2011a.

GORDON, Edwin E.. *Untying gordian knots*. Chicago: GIA Publications, 2011b.

GORDON, Edwin E.. *Learning sequences in music: a contemporary music learning theory*. 8. ed. Chicago: GIA Publications, 2012.

GORDON, Edwin E.. *Basics of vocal and instrumental harmonic improvisation*. Chicago: GIA Publications, 2013a.

GORDON, Edwin E.. *Music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA Publications, 2013b.

GORDON, Edwin E.. *How children learn when they learn music*. Chicago: GIA Publications, 2015a.

GORDON, Edwin E.. *Space audiation*. Chicago: GIA Publications, 2015b.

GORDON, Edwin E.. *Structuring comprehensive and unified sequential music curriculums: a concise overview*. Chicago: GIA Publications, 2015c.

GORDON, Edwin E.. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Tradução de Victor Gaspar. 4. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015d.

GOUZOUAZIS, Peter. *The comparative effects of two tonal pattern systems and two rhythm pattern systems for learning to play the guitar*. The Quaterly Journal of Music Teaching and Learning, Vancouver, v. 3, n. 4, p. 10-18, 1992.

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.

GREENE, Ted. *Jazz guitar: single note soloing vol. 1*. Westlake Village: Dale Zdenek Publications, 1978

GRUNOW, Richard F. *et al. Jump right in: the instrumental series: recorder book: a comprehensive instrumental curriculum for developing audiation skills and executive skills*. 2. ed. Chicago: GIA Publications, 2020.

GUEST, Ian. *Harmonia 1: método prático*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010a.

GUEST, Ian. *Harmonia 2: método prático*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010b.

JUNQUEIRA, Maria Lucila Guimarães. *Correlações entre a leitura textual e o processo de audição na leitura musical*. Campinas, 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

KOGA, Fabiana Oliveira. *Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico*. Marília, 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

KOPNIN, P. V.. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAVITT, William G.. *A modern method for guitar vol. 1*. Boston: Berklee Press Publications, 1966.

LENNON, John; MCCARTNEY, Paul. *Hey jude*. Apple Records: 1968. Disponível em: https://open.spotify.com/track/0aym2LBJBk9DAYuHHutrIl?si=cYXJ6AeuRDm3CKPSZNb3sA&dl_branch=1. Acesso em: 9 ago. 2021.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Rodolfo Rangel de. *Perspectivas de guitarristas de João Pessoa sobre competências para atuação no mercado de trabalho*. João Pessoa, 2014. 54 f. Monografia (Licenciatura em Música). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014

LOIOLA, Lisette Jung. *A docência no piano: representações sociais de professores de escolas de música em Taguatinga*. Brasília, 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LOPES, Rogério. *O ensino da “guitarra brasileira”*: uma construção. Rio de Janeiro, 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LOWE, Marilyn; GORDON, Edwin E.. *Music Moves for Piano: Book 1*. 3. ed. Chicago: GIA Publications, 2015.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nelio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARIANO, Anderson de Souza. *Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de guitarra elétrica no Brasil*. João Pessoa, 2018. 410 f. Tese (Doutorado em Música). Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MARIANO, Fabiana Leite Rabello. *Música no berçário: formação de professores e a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. São Paulo, 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTIN, Michael E.. *Music learning theory and beginning string instrument instruction*. In: RUNFOLA, Maria; TAGGART, Cynthia Crump (org.). *The development and practical application of music learning theory*. Chicago: GIA Publications, 2005. p. 225-250.

MARTIN, Michael E.. *Why can't they play in tune: developing accurate intonation in instrumental lessons and ensembles*. The GIML Audea, Columbia, v. 2, n. 2, p. 2-4, 1996.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro 3: o processo global de produção capitalista*. Tradução de Rubens Enderle. 2. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, Karl. *O método da economia política (1857-1858)*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salet (org.). *História, natureza, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 421-436.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

MATEIRO, Teresa. 'Eu quero estudar guitarra': um estudo sobre a formação instrumental dos licenciandos. *OuvirOUver*, Uberlândia, n. 3, p. 139-151, 2007.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

MÓDOLO, Thiago Grando. *A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil*. Florianópolis, 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MÓDOLO, Thiago; SOARES, Jose. *A intefração dos métodos formais e informais no ensino-aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis: três estudos de caso*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 204-213.

MOURÃO, Caio. *Música e mercado: um estudo de caso etnográfico de dois guitarristas brasilienses*. Brasília, 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MULLEN, Andy. *The literate musician: how to hear, speak, think, read & write the language of music*. 2. ed. Burlington: The improving musician, 2020.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOWELL, Bradley. *et al. Santeria*. MCA, 1997. Disponível em: https://open.spotify.com/track/2hnMS47jN0etwvFPzYk11f?si=_BdihIPyT-WSLYMDcax3Mg&dl_branch=1. Acesso em: 21 ago. 2021.

PAIVA, Luciano Luan Gomes. *A aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais sob a ótica da complexidade: uma pesquisa-ação com guitarristas do curso de extensão da UFRN*. Natal, 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PAIXÃO, João Jorge dos Anjos. *O ensino da improvisação em aulas de guitarra na perspectiva dos alunos*. Brasília, 2016. 41 f. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PINHEIRO, Cícero Wagner Oliveira. *Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica no Triângulo Crajubar – CE*. Fortaleza, 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PINTO, Henrique. *Iniciação ao violão: princípios básicos e elementares para principiantes*. São Paulo: Ricordi, 1978.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 59-67, 2002.

REYNOLDS, Alison M. *et al.* *Music play: the early childhood music curriculum guide for parents, teachers and caregivers*. Chicago: GIA Publications, 1998.

RISARTO, Maria Elisa Ferreira. *A leitura à primeira vista e o ensino de piano*. São Paulo, 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2010.

ROCHA, Marcel Eduardo Leal. *A tecnologia como meio expressivo do guitarrista atuante no mercado musical pop*. Campinas, 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RODRIGUES, Pamella Castro. *Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de softwares para superação de dificuldades*. Belém, 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O que são os conteúdos do ensino*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca. 4. ed, São Paulo: Artmed, 1998. p. 149-195.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Maria Zélia Matias. *Os processos de ensino e aprendizagem musical na Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa de Araújo*. João Pessoa, 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANTOS, Marcy de Lima. *As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida*. Belo Horizonte, 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Daniel Ferreira. *Ensino instrumental na escola básica e sua aplicação na U.E.B. Gomes de Sousa, São Luís – MA*. São Luís, 2016. 74 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. Brasília, 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SHULMAN, Lee S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, v. 15, n.2. fev. 1986. p. 4-14.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1. fev. 1987. p. 1-21.

SILVA, Walênia Marília. *Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos*. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 3, n. 3, 1996, p. 51-64.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional*. Campinas, 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Érika de Andrade. *O despertar do músico para a educação musical: limitações e expectativas de sua atuação na sociedade*. São Carlos, 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, Ruãnn César Cezário; RIBEIRO, Giann Mendes. *Características e concepções do ensino de guitarra elétrica da escola de música da UFRN*. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 12., 2014, São Luís. **Anais...** São Luis: ABEM, 2014.

SILVA, Ronaldo da. *A audição notacional em músicos profissionais: um estudo sobre a construção imagética da partitura musical diante das limitações da memória*. Campinas, 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SILVA, Luana Valentim da. *Reflexões sobre as práticas pedagógicas de iniciação ao piano em quatro escolas de música localizadas em Salvador – BA*. Salvador, 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Nayara Freire de Sousa. *O educador musical multi-instrumentista: uma investigação a partir de histórias de vida de professores de música em múltiplos contextos*. Natal, 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SLOBODA, John A.. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

TAGGART, Cynthia C. et al. *Jump right in: grade 1 teacher's guide*. 2. ed. Chicago: GIA Publications, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Humberto; GONZAGA, Luiz. *Asa branca*. Victor: 1947. Disponível em: https://open.spotify.com/track/4HH7tAjimHWnILJZDFYQQ1?si=rsDwZgj-St-z1mAkSc_ww&dl_branch=1. Acesso em: 9 ago. 2021

TORMIN, Malba Cunha. *Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche*. São Paulo, 2014. 399 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VANZELA, Alexsander. *Aplicação de software guitar pro no ensino de guitarra elétrica e a colaboração para o aprendizado e redução da ansiedade: uma proposta de uso de partitura e tablatura*. Diamantina, 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Sociedade e Ambiente). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, educação e desenvolvimento*: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAFANI, José Tadeu Dutra. *Ensino de guitarra e violão: uma construção social e pessoal*. Campinas, 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ANEXO A – Categorização de padrões tonais de acordo com a tonalidade

Os padrões tonais grafados na Figura 23 estão categorizados de acordo com sua sonoridade. A categorização de cada padrão permanece a mesma independente de ordem das notas presentes em cada um, com exceção dos padrões *cadencial* e *modulatória*, que exigem resoluções específicas.

Figura 23 – Categorização de padrões tonais de acordo com a tonalidade

MAIOR

Tônica Dominante Subdominante Cadencial Múltipla Modulatória Cromática Expandida

MENOR HARMÔNICA

Tônica Dominante Subdominante Cadencial Múltipla Modulatória Cromática Expandida

DÓRICO

Tônica Subtônica Subdominante Cadencial Nota característica

FRÍGIO

Tônica Subtônica Supertônica Cadencial Nota característica

LÍDIO

Tônica Dominante Supertônica Cadencial Nota característica

MIXOLÍDIO

Tônica Subtônica Dominante Subdominante Cadencial Nota característica

EÓLIO

Tônica Subtônica Dominante Subdominante Cadencial Nota característica

LÓCRIO

Tônica Subtônica Mediante Cadencial Nota característica

Fonte: Gordon (2012)

ANEXO B – Métricas, macropulsos, micropulsos e padrões rítmicos

A Figura 24 traz discriminada as métricas dupla, tripla, combinado, irregular par e irregular ímpar e seus respectivos micropulsos e macropulsos bem como um exemplo de padrão rítmico para cada métrica

Figura 24 – Métricas, macropulsos, micropulsos e padrões rítmicos

	Dupla	Tripla	Combinado
Padrões rítmicos			
Micropulsos			
Macropulsos			

	Irregular par	Irregular ímpar
Padrões rítmicos		
Micropulsos		
Macropulsos		

Fonte: Gordon (2012)

ANEXO C – Categorização de padrões rítmicos de acordo com a métrica

A Figura 25 traz exemplos de classificações de padrões rítmicos de acordo com a métrica. A forma adequada de se interpretar o que se encontra grafado é levar em consideração que a presença de algum trecho com sonoridade semelhante ao grafado em um padrão de dois, três ou quatro macropulsos automaticamente o categoriza como pertencente a tal categoria.

Figura 25 - Categorização de padrões rítmicos de acordo com a métrica

DUPLA

TRIPLA

COMBINADA

IRREGULAR PAR

DUPLA

TRIPLA

COMBINADA

IRREGULAR PAR

IRREGULAR ÍMPAR



Fonte: Gordon (2012)