



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES  
PROF – ARTES

CÉSAR AUGUSTO DE SOUZA OLIVEIRA

**OFICINAS DE GUITARRA ELÉTRICA:  
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INSTRUMENTO EM GRUPO**

BRASÍLIA  
2020

CÉSAR AUGUSTO DE SOUZA OLIVEIRA

**OFICINAS DE GUITARRA ELÉTRICA:  
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INSTRUMENTO EM GRUPO**

Trabalho Final para obtenção do título de mestre em Artes (Música), submetido à Universidade de Brasília (UnB), Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes - área de concentração: Processos de ensino, aprendizagem e criação de artes.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Montandon

BRASÍLIA

2020

Oo Oliveira, César Augusto de Souza Oficinas de guitarra elétrica: materiais didáticos para o ensino de instrumento em grupo / César Augusto de Souza Oliveira; orientador Maria Isabel Montandon. -- Brasília, 2020. 87 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) -Universidade de Brasília, 2020.

1. Ensino de instrumento. 2. Ensino em grupo. 3. Música na educação básica. 4. Ensino de guitarra elétrica. 5. Material didático. I. Montandon, Maria Isabel, orient. II. Título.

César Augusto de Souza Oliveira

## **OFICINA DE GUITARRA ELÉTRICA**

### **Materiais didáticos para o ensino de instrumento em grupo**

Trabalho Final apresentado para obtenção do título de mestre em Artes (Música), submetido à Universidade de Brasília (UnB), Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes - área de concentração: Processos de ensino, aprendizagem e criação de artes.

Banca examinadora:

Orientador(a): Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon  
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr<sup>a</sup> Flávia Motoyama Narita  
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr Hugo Leonardo Ribeiro  
Universidade de Brasília - UnB

Brasília 19 de novembro de 2020

Dedico este trabalho à minha família, por todo apoio, toda dedicação e pela constante busca em se aprimorar a cada dia, com fé, respeito e integridade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus.

A meus pais, Dgian Pereira de Oliveira e Izabel Maria de Souza Oliveira, por sempre disporem o melhor de si à sua família e aos seus amigos, por sempre serem exemplos de integridade e de honestidade.

Às minhas irmãs, Izabel Cristina de Souza Oliveira e Adriane de Souza Oliveira, pelo companheirismo e pela disposição em compartilhar os sabores e dissabores da vida.

À minha esposa, Iolanda dos Santos Oliveira, por seu companheirismo, seu carinho, sua dedicação e pela constante busca de ser melhor a cada dia.

A meu filho Miguel Augusto dos Santos Oliveira, por gostar de desafios e irradiar alegria por onde passa.

À minha orientadora Maria Isabel Montandon, pela disposição em esclarecer, orientar, pela compreensão nos momentos inusitados e pelo apoio na elaboração deste trabalho.

Aos professores e colegas do Profartes, por seguirem firmes em seus propósitos mesmo que em momentos difíceis e de profundas transformações.

A todos os meus colegas músicos e professores, com quem compartilhei momentos de inspiração e de esperança.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Especialmente a todos os meus alunos, pelos ensinamentos e por compartilharem, a cada dia, sonhos e esperança.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar materiais didáticos que possam ser utilizados como suporte para o ensino em grupo de guitarra elétrica na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia - EPAT, de forma que todos os alunos, dos mais diversos níveis de proficiência musical, possam se desenvolver a partir da prática musical e da interação entre os participantes. Descreve a criação, a proposta pedagógica e as características do meu contexto de trabalho (EPAT) refletindo sobre a definição de oficinas e suas implicações pedagógicas. A revisão de literatura engloba temáticas como ensino de música na Educação Básica, ensino em grupo de instrumento, ensino de guitarra elétrica, produções acadêmicas sobre guitarra elétrica. A elaboração dos materiais pedagógicos parte de um memorial de minha trajetória pessoal, evidenciando a relação entre minha formação como músico e minha atuação docente. Segue incorporando princípios encontrados na revisão de literatura, na minha própria experiência pedagógica e nas interações com a orientadora, para definir uma sequência didática a partir de um repertório que leve à prática e ao conhecimento musical, desde músicas simples a mais complexas, em diversos gêneros musicais. O material didático parte da seleção de um grupo considerado "básico" de habilidades e conhecimentos, aliado a um repertório motivante, com o objetivo de incentivar a participação e a permanência dos alunos e levá-los a desenvolver as habilidades necessárias para o fazer e o conhecer musical.

**Palavras-chave:** Ensino de instrumento; Ensino em grupo; Música na Educação Básica; Ensino de guitarra elétrica; Material didático.

## ABSTRACT

The present work aims to develop teaching materials that can be used as support for group teaching in electric guitar at Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, in order that all students, within the most diverse levels of musical proficiency, may develop themselves based on musical practice and interaction among participants. The work describes the process of creation, the pedagogical goals and the characteristics of my work context (EPAT) reflecting on the definition of workshops and their pedagogical implications. The literature review covers topics such as teaching music in Basic Education, teaching in groups, teaching electric guitar, academic productions on electric guitar. The work describes my personal trajectory, showing the relationship between my training as a musician and my teaching performance. It continues to incorporate principles found in the literature review, in my own pedagogical experience, and in the interactions with the advisor, to define a didactic sequence from a repertoire that leads to musical practice and knowledge, from simple to more complex songs, in several musical genres. The final materials starts with the selection of a list of basic skills and concepts that what could be considered "basic", related to a motivating repertoire, to encourage the participation and permanence of the students in the group, and to develop the skills to play the guitar and to understand music.

**Keywords:** Instrument teaching; Group teaching; Music in Basic Education; Electric guitar teaching; Didactic material.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDIS	Correção Distorção Idade-Série
COEINT	Coordenação de Educação Integral
COENF	Coordenação de Ensino Fundamental
EMB	Escola de Música de Brasília
EPAT	Escola Parque Anísio Teixeira
FEPAT	Festival Escola Parque Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESC	Serviço Social do Comércio
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento e Avaliação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Guitarra Michael GM 227 MX 7

Figura 2 – Amplificador Gianinni G5+

Figura 3 – Sala atual da oficina

Figura 4 – Partitura peça Solta as cordas

Figura 5 – Partitura peça Passo a passo

Figura 6 – Partitura peça Passo a passo variação

Figura 7 – Partitura riff Peter Gunn Theme

Figura 8 – Partitura riff e melodia Peter Gunn Theme

Figura 9 – Escola pentatônica de Em

Figura 10 – Padrão rítmico We Will Rock You

Figura 11 – Desenho escala pentatônica menor de E

Figura 12 – Acordes Samba da bênção

Figura 13 – Marcação polegar levada de samba

Figura 14 – Levada de samba

Figura 15 – Sequência de acordes “Samba da bênção”

Figura 16 – Sequência de acordes 1 “Samba da bênção”

Figura 17 – Sequência de acordes 2 “Samba da bênção”

Figura 18 – Partitura É doce morrer no mar

Figura 19 – Partitura Bright Light, Big City

Figura 20 – Partitura O sol maior

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1.1 Trajetória pessoal</b> .....	11
<b>1.2 Cenário da EPAT</b> .....	13
<b>1.3 Experiências com a oficina</b> .....	15
<b>1.4 Objetivo</b> .....	19
<b>2. A ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA</b> .....	20
<b>2.1. Histórico</b> .....	20
<b>2.2 Proposta Pedagógica da escola e as oficinas de instrumento</b> ....	22
<b>2.3. Definindo "oficinas"</b> .....	25
<b>2.4 Trabalho pedagógico na música</b> .....	27
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	31
<b>3.1 Ensino de música na Educação Básica</b> .....	31
<b>3.2 Ensino de instrumento em grupo</b> .....	36
<b>3.3 Ensino da guitarra elétrica</b> .....	39
<b>3.4 Produções Acadêmicas sobre Guitarra Elétrica</b> .....	47
<b>4 MATERIAIS DIDÁTICOS</b> .....	51
<b>4.1 Princípios Pedagógicos</b> .....	54
<b>4.2 Organização das aulas</b> .....	55
<b>4.3 Material Pedagógico</b> .....	56
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	70
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76

## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo organizar e elaborar materiais didáticos para oficinas de guitarra elétrica na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT). Esta escola foi inaugurada em 05 de agosto de 2014 com o objetivo de oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas nas áreas de arte, cultura e de educação física como atendimento complementar para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, matriculados na rede pública de ensino na cidade satélite de Ceilândia, ampliando posteriormente seu atendimento a todas as escolas públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Na área da música, oferece oficinas de instrumento, entre elas, a oficina de guitarra elétrica, na qual atuo desde o segundo semestre de 2016.

### **1.1 Trajetória pessoal**

Meu contato com a música iniciou quando criança, no meio familiar, já que tanto meu pai quanto minha mãe escutavam bastante música - em casa, o rádio ficava ligado o dia inteiro. Minha mãe sempre gostou de ouvir programações de música instrumental, enquanto meu pai aprendeu a tocar flauta, violão, teclado e canta há décadas no coral da igreja.

Ainda criança, minha irmã ganhou um violão de presente, instrumento no qual toquei minhas primeiras músicas. Por conta de nosso interesse pela música, meu pai comprou mais um violão e nos matriculou numa escola de música particular. De lá pra cá, sempre estive envolvido com a música de alguma forma. Na adolescência, formei várias bandas com os amigos nas quais tocávamos músicas próprias e músicas do Legião Urbana, Engenheiros do Hawaii, Pink Floyd, Led Zeppelin, entre outros grupos que apreciávamos. Foi nesse período que despertei o interesse pela guitarra elétrica e também em me tornar um músico profissional.

Após um tempo como autodidata, entrei na Escola de Música de Brasília, onde fiz aulas de violão e de guitarra, e logo após entrei no curso de Licenciatura em Educação Artística na UnB com a intenção de aprofundar minha formação musical.

Como professor de música, dei aulas de instrumento, violão e guitarra em diversas escolas particulares e com alunos de diversas idades. Por se tratar de aulas individuais, os desafios concernentes a esse formato se referem principalmente à

reprodução de modelos tradicionais de ensino, pois, mesmo sendo possível direcionar as aulas mais de acordo com os interesses dos alunos, existe uma cultura estabelecida que tende a privilegiar determinados conteúdos e habilidades e determinadas maneiras de ensinar, mesmo se tratando de ensino de música popular (PEREIRA, 2014). Assim, apesar da guitarra ser um instrumento da música popular, as aulas nos ambientes escolares tendem a focar na técnica do instrumento e na execução de repertório mais virtuosístico (CANECA, 2018; CARVALHO, 2018; PAIXÃO, 2016).

[...] podemos pensar sobre como o processo de socialização musical pelo qual cada um passou se reflete na sua ação pedagógica, orientando a análise para uma reflexão mais aprofundada sobre quais são os processos de socialização secundários formais que esses mesmos professores irão propor a seus alunos, e que, por sua vez, irão gerar neles mesmos, determinadas *disposições de habitus* para ensinar música (ZAFANI, 2014, p. 54).

Por meio de estágio realizado no Sesc, tive minhas primeiras experiências como professor de aulas em grupo, além de auxiliar nos ensaios do coral, dentre eles, no mais atuante, o “Coral dos Mais Vividos”, destinado à terceira idade. Também ministrei aulas para coralistas que desejavam compreender mais profundamente a estrutura musical ou aprender a tocar violão. Nesse período, realizei arranjos para o Coral e o quarteto de cordas, trabalhei em estúdio e nas produções de eventos realizados pelo Sesc.

Esse período no Sesc foi muito enriquecedor para minha formação profissional, pois tive a oportunidade de trabalhar numa realidade diferente da minha formação como instrumentista cuja essência do trabalho era auxiliar o trabalho artístico realizado por meio dos coros. Dessa forma, o aprendizado musical dos coralistas acontecia a partir da prática e da experiência propriamente dita, já que sempre foi a prática musical que conduzia o desenvolvimento musical.

Além desse trabalho no Sesc, também trabalhei em projetos sociais no Varjão, no Centro Olímpico da UnB e em Ceilândia. Nesses projetos, além de aspectos pedagógicos, o principal desafio era a captação de recursos para a manutenção de espaços apropriados, além de garantias básicas para que os alunos participassem, como locomoção, instrumentos. No que tange aos aspectos pedagógicos, o principal desafio era em relação à continuidade, à motivação e à frequência dos alunos.

Como instrumentista, toquei em diversos grupos como Dext, Novos Candangos, Clandestinos, Falluja entre outros, tanto em projetos que visavam às músicas de autores já conhecidos e renomados como em projetos de músicas próprias, apresentando-me profissionalmente em teatros, bares, festas e festivais de música.

No ano de 2009, tomei posse como professor de Arte na Secretaria de Educação do DF. Desde esse período, atuei em sala de aula numa escola regular e também tive a oportunidade de trabalhar como coordenador para os níveis intermediário e central, participando da discussão e elaboração de documentos norteadores para a prática docente no âmbito da SEEDF.

Minha experiência na EPAT teve início a partir de 2015, inicialmente como professor na oficina de violão, e, logo em seguida, como coordenador pedagógico. Nessa função, tive como principal tarefa coordenar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para as oficinas de música, além de auxiliar no suporte ao trabalho pedagógico realizado pela escola. Essa experiência me permitiu conhecer os desafios da área de música como um todo e acompanhar cada oficina naquele período. No início de 2016, retornei para a sala de aula como professor de violão, mas, já no segundo semestre, comecei a atuar na recém-criada oficina de guitarra elétrica. Foi justamente a prática pedagógica em uma escola com as características da EPAT, atuando mais especificamente numa oficina de guitarra para adolescentes, que tive a motivação para sistematizar metodologias que proporcionassem uma maior qualidade ao trabalho pedagógico.

## **1.2 Cenário da EPAT**

Podemos descrever o cenário em que atuo como uma aula em grupo de instrumento para adolescentes entre 9 a 18 anos, com diversos níveis de proficiência, múltiplos conhecimentos e habilidades variadas. Nesse público, existem alunos que sequer possuem um instrumento, enquanto outros já têm prática com a música, formal ou informal. Existem alunos que desejam experimentar a oficina durante um semestre apenas, mas há, também, aqueles que desejam conduzir sua formação musical de uma forma mais sistematizada e veem na EPAT uma oportunidade para construir uma carreira profissional.

A oficina começou a funcionar no segundo semestre de 2016, logo após a escola adquirir os equipamentos para a sua realização. Na EPAT, para a oferta de qualquer oficina, é necessário possuir os equipamentos básicos para a sua realização. Dessa forma, a escola adquiriu 18 guitarras marca Michael GM 227 mx7, modelo stratocaster; dezoito amplificadores, 15 watts de potência, marca Giannini, G5+ e dezoito fones de ouvido. Assim, passou a oferecer as condições básicas para a realização da oficina, já que uma parte dos alunos não possui instrumentos.

Figura 1 - Guitarra Michael GM 227 Mx7



Fonte: acervo do autor.

Figura 2 - Amplificador Gianinni G5+



Fonte: acervo do autor.

No segundo semestre de 2016, início da oferta da disciplina, poucos alunos se inscreveram. Mesmo com a baixa procura, os desafios para a condução da oficina surgiram desde o início. Quais procedimentos adotar para envolver todos os alunos da turma? Qual repertório utilizar? Que material pedagógico usar? Devido à pequena quantidade de alunos nesse início, foi possível proporcionar um atendimento mais próximo às necessidades específicas de cada um, tanto em relação ao repertório quanto aos aspectos técnicos. Mesmo assim, a heterogeneidade já se apresentava entre os alunos, pois alguns nunca tinham tido contato com música e instrumento, e outros já tinham uma iniciação musical ou já tocavam em igrejas ou mesmo profissionalmente. Além dessa diversidade de perfis dos alunos, outra característica

foi a frequência irregular e a evasão de alunos na EPAT, mais acentuada em meados do 3º bimestre, exigindo ações que despertassem o interesse e motivassem os alunos a permanecerem até o final do ano.

### **1.3 Experiências com a oficina**

Nas primeiras experiências com o ensino na oficina, com o intento de atender aos mais diversos níveis, elaborava um material didático mais direcionado a cada aluno, de acordo com suas dúvidas, dificuldades e interesse, e durante as aulas focava mais no atendimento individual. A escolha do repertório era baseada no interesse de cada aluno e, em sua grande maioria, escolhiam músicas de rock, principalmente aquelas que contêm riffs conhecidos. Depois, complementava o repertório com outras peças de música brasileira, blues ou jazz, a depender do nível de proficiência dos alunos. No que tange às estratégias, utilizava bastante a imitação visual e auditiva e, como referência de leitura, principalmente a tablatura.

A partir da reflexão da minha experiência pedagógica e da literatura sobre o tema, passei a perceber que o que eu fazia era principalmente o atendimento individualizado na turma, concordando com Montandon (2004, p. 47) que

a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo”, mas aulas individuais dadas em grupo.

No fim do semestre, os alunos fizeram uma apresentação para a escola, ação que para alguns foi um estímulo, enquanto outros se sentiram envergonhados ou inseguros para tamanha exposição. É importante considerar que

[...] No contexto escolar, apesar de poucas práticas musicais curriculares consolidadas na rede pública, a performance ou as apresentações musicais escolares vêm se constituindo com uma das principais vitrines do fazer musical neste espaço (BRAGA, 2016, p. 189).

Para Couto e Santos, (2009, p.122), a performance para apresentações deve ser desenvolvida durante o processo de aprendizagem, e não como objetivo do ensino, pois sua função “vai além da ideia de virtuosismo instrumental

tradicionalmente conhecido”, sendo um importante aspecto para experiências musicais.

Com o aumento do número de matrículas nas oficinas de guitarra, a direção da escola transferiu as oficinas de música para outro bloco, onde as salas são maiores. O aumento do número de alunos potencializou os desafios em sala de aula - diferenças de níveis, diferenças de objetivos individuais, irregularidade de atendimento às aulas. Implementei algumas ações como apostilas de riffs de músicas conhecidas pelos alunos, uso de fones de ouvido e reagrupamentos da turma, além de estratégias como envolver toda a turma na execução, outras vezes em pequenos grupos e momentos para atendimentos individuais.

A fim obter um *feedback* dos alunos e levá-los a refletir sobre seu processo de aprendizagem, passei a realizar, com eles, a avaliação formativa, por meio de questionários e de fichas nos quais eles pudessem escrever suas impressões sobre a oficina. Essa avaliação foi realizada em três momentos: no início, no meio e no fim do semestre. Assim, pude compreender melhor as expectativas dos alunos em relação à oficina e constatar que, além de quererem tocar suas músicas preferidas, os alunos querem ampliar seu repertório e entender sobre teoria da música, sobre como funciona a partitura, como funcionam os acordes, as escalas.

Figura 3 - Sala atual da oficina de guitarra



Fonte: acervo do autor.

Considerando a oficina de guitarra na EPAT como um espaço de desenvolvimento musical e humano, e, a partir das experiências acima relatadas, senti necessidade de elaborar material pedagógico para sistematizar e orientar minha

prática. Para isso, parto das seguintes questões neste trabalho de conclusão do mestrado profissional: Que material didático pode dar suporte ao desenvolvimento musical para alunos dos mais diversos níveis de conhecimento? Que estratégias podem se adequar a aulas em grupos? Como elaborar material de apoio aos alunos, considerando os diversos objetivos e habilidades individuais? Como promover a participação e a interação de todos? Como as tecnologias podem ajudar nesse processo?

Ao pesquisar materiais de apoio para as aulas, deparei-me com uma diversidade de vídeos, livros, revistas, além de um vasto material disponível na internet. No entanto, os métodos específicos para o ensino de guitarra elétrica chegaram ao Brasil sob a influência de guitarristas que estudaram nos Estados Unidos, especialmente na Berklee College of Music e no Guitar Institute of Technology (GIT) (BORDA, 2005; CARVALHO, 2018; LOPES, 2013; MARIANO, 2018; ZAFANI, 2014). Esses materiais são mais voltados para o desenvolvimento técnico e a leitura, com vistas à execução de um repertório específico profissional, dificultando a adaptação para o meu contexto de ensino. Também encontrei materiais para o desenvolvimento da harmonia e improvisação na guitarra, o que exige um conhecimento mais avançado dos alunos em diferentes aspectos. De um modo geral, esse material é mais voltado para aqueles que desejam aprender a improvisar, principalmente na linguagem do jazz, privilegiando o estudo individual.

Outros materiais encontrados foram vídeos do youtube, tendo como principal repertório riffs e músicas de rock. Encontrei, também, revistas especializadas que discorrem sobre grandes guitarristas, principalmente de rock, e equipamentos, apresentando, também, transcrições de músicas e solos. Em todos esses materiais é comum o uso de ferramentas de leitura musical como tablatura, cifras e partitura, além de enfatizarem bastante a técnica virtuosística.

Buscando material bibliográfico mais próximo do ensino de guitarra em grupo e ensino de guitarra em contextos não específicos, encontrei publicações que tratam do ensino e aprendizagem da guitarra (GARCIA, 2011a); formação do músico popular (BRAGA, 2016; LACORTE; GALVÃO, 2014); relatos de experiências com aulas em grupo de guitarra para crianças no contexto da Educação Básica (ALMEIDA e LOURO, 2013); aulas de guitarra em grupo no contexto da Escola de Música de

Brasília (EMB) (CARVALHO, 2018). Também encontrei propostas de metodologias para guitarra (LEAVITT, 2019; MEDEIROS FILHO, 2002), metodologias para aulas em grupo de violão (BATTISTI, 2016; BRAZIL, 2017;) e de programas de ensino de guitarra para cursos de graduação (DANTAS, 2015; GOMES, 2005; LOPES, 2013; MÓDOLO, 2015).

Na literatura sobre ensino em grupo, encontrei, principalmente, relatos de experiência referentes aos mais diversos instrumentos. Nos poucos trabalhos que encontrei sobre o ensino de guitarra elétrica, chama a atenção a influência do uso de materiais voltados para o ensino de violão.

Os materiais que mais se aproximam e que percebemos uma adaptação a esta iniciação ao ensino coletivo de guitarra são métodos de violão. Isto porque os dois instrumentos possuem seis cordas, afinadas na mesma altura, o que faz com que os arranjos e exercícios propostos para violão sejam facilmente tocados por alunos de guitarra (JOLY; MARQUES, p.970, 2013).

É importante considerar, porém, que, como instrumento musical, a guitarra elétrica possui características próprias. Nesse sentido, “faz parte da cultura da guitarra a existência de várias técnicas diferentes de se tocar o instrumento, pois não houve uma padronização, e que no violão, ao contrário, existe um modelo ideal de como se tocar: o do concertista” (ZAFANI, 2014, p. 29).

A busca por materiais instrucionais mostrou uma grande diversidade de objetivos e finalidades, o que requer análise, seleção e organização para adequá-los ao contexto da EPAT. Mais que isso, porém, surge a possibilidade de criar material para alunos das oficinas de guitarra. Portanto, para o contexto da EPAT, o desafio foi elaborar material didático, escolher repertório, recursos e procedimentos motivadores, adequar estratégias pedagógicas inclusivas e atividades para fomentar a prática coletiva, além da criação de arranjos que permitissem a prática coletiva entre alunos dos mais diversos níveis de conhecimentos e habilidades no instrumento.

Assim sendo, este projeto tem como objetivo organizar e elaborar materiais de ensino para as oficinas de guitarra elétrica em grupo para alunos da Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) visando à formação musical de todos os alunos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. O projeto deverá oferecer condições para que todos os alunos possam se desenvolver musicalmente,

independentemente do seu nível de conhecimento musical, da frequência às aulas e de possuir um instrumento. O projeto terá como base a reflexão sobre minha prática, a revisão de literatura sobre o ensino de guitarra na atualidade, os materiais disponíveis para o ensino da guitarra e a criação de material didático com as características citadas.

#### **1.4 Objetivo**

Este trabalho tem como objetivo organizar e elaborar materiais de ensino para oficinas de guitarra elétrica na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT) de forma a criar condições para que todos os alunos possam aprender a tocar guitarra e a fazer música de forma coletiva, independentemente do seu nível de conhecimento.

Para o desenvolvimento do material, os procedimentos metodológicos irão seguir um roteiro, conforme descrito a seguir:

- Elencar as habilidades necessárias para o desenvolvimento do músico/guitarrista;
- Apresentar possibilidades de desenvolvimento técnico-musical para estudantes na faixa etária de 9 a 18 anos;
- Criar estratégias para atender todos os alunos e todas as alunas da turma, inclusive os infrequentes;
- Criar estratégias para o desenvolvimento de hábitos como a cooperação, o trabalho em conjunto, o compartilhar, o escutar a si e aos outros, o respeito e a tolerância com outros do grupo;
- Sistematizar estratégias para a interação e para a prática coletiva;
- Elaborar material didático apropriado para as características dos alunos.

## 2 A ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA

### 2.1 Histórico

Anísio Teixeira foi uma figura de grande importância para a organização de um sistema público de educação para o Brasil, especialmente no Distrito Federal. Em sua atuação política e pedagógica, foi um grande defensor de uma escola pública gratuita e de qualidade, embrião da democracia e da justiça social. Em sua trajetória contribuiu para a criação de instituições tais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), entre outras instituições cuja preocupação é uma educação pública, laica e de qualidade para todos.

O sistema educacional elaborado por Anísio Teixeira para Brasília pretendia realizar, na prática, um projeto que oferecesse educação integral, gratuita, democrática e de qualidade em todos os níveis de educação, com a previsão da construção de unidades escolares que atendessem toda a população, independentemente da classe social, com os alunos frequentando, diariamente, a escola parque e a escola classe em turnos diferentes. Com o golpe militar de 1964, a implementação do projeto foi interrompida, fazendo com que o projeto não fosse concretizado em sua plenitude conforme fora concebido (Souza, 2016).

Décadas após, em 2014, sob a influência do pensamento de Anísio Teixeira e com o objetivo de expandir sua proposta educacional para além do Plano Piloto, foi inaugurada a Escola Parque da Natureza, em Brazlândia, e a Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), em Ceilândia, escola onde este projeto de mestrado profissional foi concebido.

A Escola Parque Anísio Teixeira foi criada a partir da mobilização da comunidade de Ceilândia que, após o encerramento das atividades do SESI Ceilândia<sup>1</sup>, reivindicou o retorno das atividades educativas no espaço. Esta mobilização instigou o “abraço simbólico ao SESI Ceilândia” (ORTEGAL, 2012)

---

<sup>1</sup> Inaugurado em 1976, o SESI Ceilândia ofertava, para a comunidade, um programa de educação integral, qualificação profissional e assistência médica.

resultando numa carta aberta que chamou a atenção de parlamentares e da sociedade (DISTRITO FEDERAL 2014a).

Sensibilizado com a causa, o então Governo do Distrito Federal entrou em negociação com o SESI nacional, garantindo que no espaço fosse implementada a primeira Escola Parque fora do Plano Piloto, contribuindo assim para a formação integral dos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras de Ceilândia (ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 06).

Com a conquista do espaço onde hoje funciona a EPAT, iniciou-se, no âmbito da Secretaria de Educação do DF, uma discussão para definir como o espaço deveria ser aproveitado. Após a definição de que seria uma Escola Parque, foi elaborada a Proposta Pedagógica da escola, documento escrito pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), por meio da Coordenação de Educação Integral (COEINT) e da Coordenação de Ensino Fundamental (COENF), e pela Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (SUPLAV). O documento prevê a organização pedagógica da EPAT, a fundamentação para o trabalho ali realizado, a carga horária dos cursos, a concepção pedagógica para o início das atividades da escola e a argumentação para a criação de uma Escola Parque em Ceilândia.

A criação de uma Escola Parque em Ceilândia justifica-se pelo grau de vulnerabilidade social nessa região administrativa, o que reforça o argumento da necessidade de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais na perspectiva da educação integral. Inicialmente, o atendimento da escola é ofertado a alunos matriculados na rede pública de ensino de Ceilândia, do 6º ao 9º ano, em turmas de Correção da Distorção Idade Série (CDIS)<sup>3</sup> como atendimento complementar. Posteriormente, o atendimento foi estendido a alunos entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio matriculados em qualquer escola pública do DF.

O nome escolhido para a escola, Anísio Teixeira, remete aos ideais do educador e de seu engajamento por um sistema público de educação integral. Inspirada no legado do educador e no desejo de ampliação das Escolas Parque para todo o Distrito Federal, essa escola foi inaugurada no dia 05 de agosto de 2014 com o objetivo de oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas nas áreas de arte, cultura e educação física, como atendimento complementar, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Dessa forma, a EPAT destina-se a

ser um local de promoção e de produção artística, cultural e desportiva (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) é uma escola de caráter complementar<sup>2</sup>, com atendimento no turno contrário ao da escola regular, e situa-se numa região vulnerável socialmente. O trabalho prestado preenche uma lacuna na formação integral dos alunos; além das aulas, a escola oferece almoço e lanche, e ainda possui vestiários que possibilitam aos alunos tomarem banho, entre outros cuidados pessoais.

## **2.2 Proposta Pedagógica da escola e as oficinas de instrumento**

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia é o documento que institucionaliza sua identidade, seu fazer pedagógico, suas concepções e ideais. Além disso, define a sua natureza e papel socioeducativo, sua organização e relevância como um espaço público e centro irradiador da cultura, do esporte e do lazer aos estudantes e à comunidade local (ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA, p. 5, 2018).

Na perspectiva da qualidade social, o Projeto Político-Pedagógico é o instrumento que orienta o trabalho pedagógico e a coordenação pedagógica, espaço-tempo de reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos (DISTRITO FEDERAL, p. 10, 2014b).

Como instrumento que explicita a Organização do Trabalho Pedagógico<sup>3</sup> em suas diversas dimensões, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento considerado obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), o qual demonstra a proposta educacional de cada unidade escolar, os objetivos da instituição e como a escola pretende alcançá-los. Segundo Veiga (1996, p. 56), “o PPP deve basear-se naquilo que a escola possui de particular, levando em conta seus limites, recursos materiais e humanos, enfim, sua história” e nos espaços-tempos de

---

<sup>2</sup> Segundo o Regimento Escolar da Secretaria de Educação do DF, o atendimento na Escola Parque é complementar, “oferecido aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em turno diferente ao de sua matrícula” (DISTRITO FEDERAL, p. 138, 2015).

<sup>3</sup> Conjunto de ações que tem como principais finalidades a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino, podendo ser relacionado diretamente ao trabalho realizado pelo docente junto a seus alunos, bem como pode ser relacionado ao trabalho pedagógico e administrativo da escola (VEIGA,2015).

coordenação pedagógica está a oportunidade de reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico da escola (DISTRITO FEDERAL, p. 30. 2014b).

A elaboração do PPP da Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) contou com a participação da comunidade escolar, principalmente do grupo docente da escola, que escreveu coletivamente, de acordo com a área de atuação, os seus objetivos pedagógicos, os conteúdos a serem trabalhados, os procedimentos metodológicos e de avaliação para a aprendizagem. Nesse processo, foram levadas em consideração as orientações presentes na Proposta Pedagógica, as demandas do cotidiano escolar, as experiências em sala de aula, entre outros aspectos relevantes para o amadurecimento do trabalho realizado pela escola para um melhor atendimento à comunidade.

Conforme está descrito em seu PPP, a EPAT é uma escola de caráter complementar à escola regular numa perspectiva de educação integral, ou seja, oferece atividades extracurriculares no turno contrário à escola regular<sup>4</sup>. Assim sendo, seu PPP considera que o trabalho pedagógico da escola deve ser realizado por meio de aulas em grupo denominadas "oficinas", compreendidas como

um conjunto de ações articuladas fundadas na produção, na apreciação e na experiência estética. O trabalho como princípio formativo visa estimular os estudantes à iniciativa, responsabilidade e expressão (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16).

As oficinas ofertadas são em Artes Cênicas, Artes Plásticas, Esportes, Música e Tecnologia. No caso da música, são ofertadas aulas em grupo de instrumento: canto, guitarra, teclado, violão e violino. Por conta do caráter complementar das atividades, as aulas acontecem no turno contrário à escola regular com a duração de 80 minutos (duas aulas de 40 min).

---

<sup>4</sup> Sob a justificativa de oferecer atendimento a um público vulnerável socialmente, a Proposta Pedagógica previa o atendimento para alunos matriculados em turmas de aceleração dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Ceilândia, sendo proposta, no documento, a expansão do atendimento para outras etapas da Educação Básica e também para a comunidade escolar. Com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, o atendimento foi expandido a alunos de Ceilândia e Taguatinga matriculados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, e atualmente a EPAT atende alunos matriculados em escola pública em todo o DF.

Cada oficina ofertada tem entre 15 a 20 alunos<sup>5</sup> e acontece duas vezes por semana em dias alternados, de segunda a quinta. Às sextas-feira, são realizados projetos alternativos como aulas de aperfeiçoamento, entre outros. A matrícula nas oficinas é de livre escolha dos alunos, podendo ser renovada ao fim de cada semestre, ficando a critério de cada um sobre sua permanência, ou não, em determinada oficina.

Com relação à proposta programática de cada oficina no PPP da escola, ela é realizada pelos professores de cada oficina específica. Dessa forma, sempre no início de ano esse programa é reavaliado e revisto. No que tange especificamente à oficina de guitarra, existem alguns conceitos, conteúdos, repertório e procedimentos que precisamos aprofundar sobre sua utilização em aula, além de definir métodos de referência que tragam alguma unidade ao trabalho realizado. Além da avaliação anual do programa contido no PPP da escola, cada professor entrega, a cada semestre, seu planejamento semestral individual à coordenação pedagógica.

A faixa etária do público-alvo é outra das peculiaridades, a EPAT atende a um público adolescente, matriculado nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, enquanto as outras Escolas Parque do DF atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental (FIGUERÔA, 2017). Essas características peculiares fazem com que o processo de ensino na EPAT seja repleto de desafios, tanto no metiê do professor em sala de aula como na área de gestão educacional.

Pedagogicamente, podemos citar, como desafios à implementação de uma didática motivante, estratégias que propiciem a interação e a prática coletiva e a elaboração de material didático que dê suporte ao processo de ensino. Isso exige do corpo docente uma constante reformulação de seu planejamento, além da reflexão e adequação de sua prática pedagógica. O que significa investir, também, em formação continuada dos professores para atuação com aulas em grupo.

Na área de gestão, compreendo como desafios a diminuição da evasão escolar, o comprometimento do aluno, da família e da comunidade com a escola, a ampliação do atendimento, a emissão de certificação que traga maior legitimidade ao trabalho da escola.

---

<sup>5</sup> As turmas na escola são compostas de, no mínimo, 15 e, no máximo, 20 estudantes por turma. Excetuando-se para as oficinas dos esportes coletivos (futsal, vôlei, basquete) e para as oficinas de canto coral, que poderão ser constituídas com número maior de alunos (FERREIRA, 2018, p. 41)

Em pesquisa realizada por Ferreira (2018), o autor observou um grande fluxo de alunos na EPAT, uma quantidade considerável de matrículas novas a cada semestre, assim como um alto índice de evasão, o que exige da direção e do corpo docente a proposição de alternativas pedagógicas que assegurem a permanência dos alunos na escola.

Foi possível observar elementos que contribuem para a evasão dos alunos como o conflito de prioridades com a escola regular (quando o aluno não está tendo um bom rendimento na escola regular, ele deixa de frequentar a EPAT para estudar); a falta de recursos financeiros (principalmente para o transporte até a escola); a relação não direta com penalidade pela evasão (como a reprovação no caso das escolas regulares, o que não acontece na EPAT); a desvalorização da família frente a outras atividades (como curso de línguas e estágios) e até mesmo o desinteresse pelas atividades (FERREIRA, 2018, p. 48).

Deve existir, portanto, uma relação direta entre a opção da escola pelas oficinas de instrumento e as formas de enfrentar os desafios como evasão, perfil heterogêneo dos alunos, baixo rendimento escolar.

### **2.3. Definindo "oficinas"**

O PPP da EPAT usa o termo "oficina" em minúsculo, razão pela qual o usarei, neste trabalho, também em minúsculo. Mesmo que esteja manifesta no PPP da escola uma definição de oficina e suas implicações no trabalho pedagógico, essa definição se baseia mais no entendimento dos profissionais que elaboraram o PPP da escola e nas referências conceituais já existentes nos documentos da Secretaria de Educação que se apoiam no tripé produção, apreciação e experiência estética. Embora o docente tenha liberdade de planejar e conduzir sua oficina, um estudo sobre o termo pode ampliar seu sentido e significado.

A Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) tem como fundamento de sua organização escolar o trabalho realizado por meio de oficinas, mas o que vem a ser oficina? Conforme a definição presente no Projeto Político-Pedagógico da EPAT,

[...] Oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão, combinar o trabalho individual e a tarefa socializada, garantir a unidade entre a teoria e a prática. O pensar, o sentir e o agir são elementos permanentes numa oficina de Ensino (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p.11 apud ESCOLA PARQUE ANISIO TEIXEIRA, 2017, 13).

Nesse sentido, desmonta a ideia, presente no senso comum, de que oficina é algo puramente lúdico, desprovido de critérios metodológicos. Ao contrário, o planejamento da oficina deve prever atividades para o trabalho individual e coletivo que levem à compreensão do objeto de estudo em seus aspectos teóricos e práticos por meio da vivência e da experimentação. Na Proposta Pedagógica da EPAT,

as oficinas envolvem um conjunto de ações articuladas fundadas na produção, na apreciação e na experiência estética. O trabalho como princípio formativo visa estimular os estudantes à iniciativa, responsabilidade e expressão. A dimensão estética encontra-se presente tanto na experiência do pensamento subjetivo (percepção e apreciação), como na experiência predominantemente prática (fazer, trabalho e produção) (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16).

No entender de Corcione (1994), numa oficina, os sujeitos poderão construir, coletivamente, suas aprendizagens, sendo que processo e produto compõem uma unidade dialética. Na argumentação do autor, “uma oficina, além de ser um processo pluridimensional e criativo, é algo coletivo”. Nesse sentido, configura-se como um processo planejado e coordenado que, a partir da organização do trabalho coletivo e da interação, busca valorizar a potencialidade de cada um. Nessa direção, entende-se oficina como um procedimento caracterizado pela construção coletiva do saber, entendimento compartilhado por Boery e Mascarenhas (2017) e por Fontana e Paviani (2009).

O presente projeto é uma proposta para aula de música por meio do instrumento, utilizando a organização por oficinas como estratégia principal. No entanto, cabe destacar que não se trata do mesmo entendimento histórico do termo “oficina de música”.

O movimento das oficinas de música eclodiu no período posterior à Segunda Guerra como resultado das experiências de um grupo radical de compositores. Foi o advento do Ruído: isso implicou todo o repensar dos conceitos de composição e música. O compositor passou a ser um artesão, começando a buscar matéria-prima sonora, a experimentar, pesquisar, criar e analisar, de modo que pudesse depois elaborar sua composição. O método, que antes era cerebral, passou a ser experimental (PAZ, 2000, p. 236).

No campo da música, as oficinas de música são compreendidas como uma estratégia a partir de “um novo conceito de arte, além da busca incessante por uma nova sonoridade imposta pelo surgimento das máquinas e a mudança na paisagem

sonora mundial, instigou reformulações das práticas existentes no ensino elementar de música” (OLIVEIRA; REIS, 2013, p. 155).

O importante a considerar é que o termo oficina é associado a diversos contextos e historicamente utilizado em diversas situações. De acordo com sua etimologia, o termo origina-se no latim, oficina, indicando um local de produção e trabalho. Na área da educação, o termo é utilizado para indicar uma estratégia de ensino para aulas em grupo, a partir de uma metodologia de aprendizagem cooperativa e colaborativa (FORNAZARI; OBARA, 2017).

Na EPAT, a definição e compreensão do que seja oficina está se constituindo na prática, no dia a dia de trabalho do professor com seu grupo de alunos, sem maiores discussões conceituais. Apesar de existir formação continuada no espaço da coordenação pedagógica, esta formação pouco se atém a questões mais conceituais ou metodológicas do ensino em grupo, sendo mais direcionada a como tratar de temas transversais.

No contexto deste projeto, compreendo oficina como uma proposta que tem como princípios fundamentais a prática e a experiência, na qual o desenvolvimento dos alunos acontece a partir de uma metodologia que promova o trabalho coletivo e a interação, a oferta de diferentes atividades e formas de aprender, com estratégias que possibilitem o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente do seu nível de proficiência, e que acolha a individualidade e a subjetividade de cada aluno. Muitas das questões levantadas neste projeto estão inseridas nas discussões sobre o ensino coletivo ou ensino em grupo de instrumento musical, que será abordado mais adiante.

## **2.4 Trabalho pedagógico na música**

A Proposta Pedagógica da Escola Parque Anísio Teixeira concebe o ensino de música na EPAT como uma oportunidade para a democratização e ampliação do acesso ao ensino de música, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento artístico, cultural e profissional de Ceilândia e do Distrito Federal. No documento, é proposta uma progressiva ampliação do ensino de música, prevendo a formação básica para os alunos da escola e a oferta de ensino profissionalizante para a comunidade a partir da vinculação da escola ao Programa Nacional de Acesso ao

Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>6</sup>, além de destinar um conjunto de salas para a criação da Escola de Música de Ceilândia (DISTRITO FEDERAL, 2014a), propósito que não virou realidade.

O processo de elaboração do programa de música no PPP da EPAT foi feito coletivamente com os professores da área, conforme procedimento adotado pela direção da escola para elaboração do PPP. A concepção pedagógica é fundamentada no Currículo em Movimento<sup>7</sup>, especialmente no texto que trata sobre o ensino de música para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A orientação descrita no PPP estabelece que o trabalho pedagógico nas oficinas de música deve partir da prática. Ao refletir sobre o que está descrito no documento, amplia-se a consciência do que é proposto para o ensino de música na escola.

Na Escola Parque de Ceilândia, o ensino de música deve partir da prática com o intuito de desvelar a magia do universo musical e desenvolver a inteligência e um repertório que dialogue com sua realidade sociocultural. A metodologia utilizada deve despertar o interesse, levar à compreensão de aspectos de estruturação musical e demonstrar a importância do estudo e da dedicação individual para o avanço pedagógico (ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 67).

O trecho acima indica alguns princípios pedagógicos que devem pautar o planejamento dos professores de cada oficina no espaço da coordenação pedagógica, especialmente numa escola com singulares características como a EPAT que, além de outras especificidades, conta, em seu corpo docente, com professores de contrato temporário que não participam diretamente do processo de elaboração e de avaliação do PPP da escola.

Como já mencionado, o alicerce do planejamento e do trabalho pedagógico é que a experiência nas oficinas deve partir da prática e do fazer musical. “Se analisarmos a natureza da música, observaremos que ela é uma atividade humana que se manifesta no fazer, na prática musical” (BEINEKE, 2002, p. 63). Nessa linha,

---

<sup>6</sup> Programa criado pelo governo federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>7</sup> O Currículo em Movimento é uma diretriz para o trabalho realizado em sala de aula, onde são prescritos a concepção pedagógica adotada pela SEEDF e o conjunto de conteúdos a ser trabalhado em cada disciplina.

entendo o fazer musical como o contato direto com a música, seja cantando, tocando algum instrumento, criando arranjos e peças musicais, improvisando, em uma relação direta com todas as dimensões na produção de uma obra musical. A prática deve ser o ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento da aprendizagem de conceitos e habilidades musicais (CAETANO, 2012; CARVALHO, 2018; MONTANDON, 1992).

Precisamos encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento da técnica e da compreensão, se pretendemos estar comprometidos com o potencial da experiência musical para desenvolver a mente, abrir novos horizontes e aprofundar a vida intelectual e afetiva dos alunos (FRANÇA, 2000, p. 61).

As aulas devem ser interessantes e motivantes, a fim de proporcionar experiências significativas que sejam reconhecidas e valorizadas pelos alunos. Uma das características da EPAT é o sistema de avaliação baseado em conceitos, não existe reprovação nem matéria obrigatória, o aluno tem a liberdade de escolher as oficinas de que vai participar, com o compromisso de permanecer na oficina até o fim do semestre. Essa característica permite aos alunos transitar pelas oficinas de acordo com seu interesse.

A escola regular é prioridade na vida acadêmica dos alunos, podendo ocasionar uma evasão a depender do rendimento escolar, entre outros fatores externos. Por isso, é interessante que a escola tenha um certificado reconhecido e assinado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, inclusive pelo Ministério da Educação, fortalecendo o projeto da escola como uma política pública (FERREIRA, 2018).

Um outro princípio que emerge no PPP da escola é o do desenvolvimento da inteligência musical com atividades que promovam uma relação direta com a música. É importante reconhecer que os alunos possuem múltiplas inteligências e múltiplas habilidades, e aproveitá-las pode facilitar a inclusão dos alunos durante o processo (FERNANDES; RIZZO, 2018).

Cada aluno possui uma distinta trajetória e uma subjetiva relação com a música, para além dos diversos entendimentos sobre o conceito. A musicalidade pode se manifestar de diversas maneiras e em diversas situações da vida desde a mais tenra idade, além de estar atrelada a diversos contextos sociais e culturais. Considerar

que aquilo que é musical pode ser aprendido e ensinado implica valorizar a experiência prévia dos alunos (GAINZA, 2010; SCHROEDER, 2005).

O repertório tem uma importância fundamental para o processo de aprendizagem, sendo um considerável fator para o estímulo e a motivação dos estudantes. Além disso, é uma excelente ferramenta para promover a discussão sobre temáticas promovidas pela escola. Além de critérios técnicos, é importante observar o sentido que a música transmite a cada um/a e seu caráter político. Escolher um repertório que dialogue com a realidade sociocultural e de interesse do aluno é uma estratégia que pode auxiliar no envolvimento e na inclusão durante as aulas (TOURINHO, 2002).

No que diz respeito ao programa específico de cada oficina, sua elaboração foi feita a partir da experiência dos professores. Atualmente, as oficinas de música ofertadas são canto, guitarra, prática de conjunto, teclado, violão e violino. No que tange ao trabalho realizado pelos professores, existe a intenção de aplicar o que está descrito no PPP da escola no sentido de conferir um caráter prático às oficinas, até mesmo por conta da dinâmica da escola, do perfil e do interesse dos alunos.

É preciso reconhecer os avanços pedagógicos e a qualidade do trabalho realizado pelo corpo docente da escola e da equipe pedagógica, da mesma forma que é importante reconhecer que existem avanços que podem ser realizados, como o acesso à formação continuada; a elaboração de um programa que contenha uma progressão didática que possibilite a emissão de certificados para formação em nível básico e nível técnico; a expansão da oferta e a variedade de instrumentos; a criação de espaços como salas de ensaio, salas de estudo, biblioteca, musicoteca, estúdio de gravação. Estes e outros procedimentos podem promover ainda mais a qualidade do trabalho pedagógico realizado pela escola.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

Abordar o tópico de ensino de guitarra em grupo no contexto de uma escola de Educação Básica envolve pensar no lugar da música na Educação Básica, no ensino de instrumento como uma possibilidade do ensino de música e no formato de aulas de instrumento em grupo.

#### 3.1 Ensino de música na Educação Básica

Um levantamento de publicações sobre ensino de música na Educação Básica aponta um considerável aumento nas últimas décadas, o que indica o interesse e relevância do tema na atualidade.

O tema “educação musical nas escolas de educação básica” tem sido pesquisado com maior incidência nos cursos de pós-graduação em Educação e, em seguida, nos cursos de pós-graduação da área de Música, aparecendo de maneira incipiente em outras áreas do conhecimento científico (PIRES; DALBEN, 2013, p. 194).

Com a aprovação da Lei 11.769/2008, que incluiu a música como conteúdo obrigatório no currículo escolar, o panorama do ensino de música no Brasil efervesce. Apesar de ter sido alterada pela Lei 13.278/2016<sup>8</sup>, a aprovação da Lei 11.769/2008 incitou o debate sobre a importância do ensino de música na escola regular e intensificou discussões sobre formação de professores, funções da aula de música na educação básica, conteúdos, metodologias e materiais.

A sanção da lei federal 11.769/08 impulsionou o debate sobre o ensino de música na educação básica, e nesse momento iniciou-se uma nova etapa de discussões, sendo abordadas questões básicas, desde seus objetivos, sua aplicabilidade e seus mecanismos de implementação (MUNIZ, 2017, p. 16).

Algumas das questões abordadas na literatura encontram ressonância no contexto da EPAT. Uma delas é sobre a função da música na escola e a visão que se tem da aula de música na educação geral. Para Figueiredo, (2013, p. 46) “é preciso desconstruir diversos mitos em torno da aprendizagem e do ensino de música que ainda persistem nos ambientes escolares”. Essa mudança de perspectiva sobre a

---

<sup>8</sup> Lei 13.278/2016 (BRASIL): Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional referentes ao ensino da arte.

função da música na escola é uma necessidade para toda a Educação Básica, inclusive para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Um dos problemas para construir uma nova visão de música na escola regular é a permanência, ainda, da polivalência, ou seja, professores sem formação específica em música dão aulas de "artes".

Desde 1960 a Educação Básica tem privilegiado um ensino artístico polivalente, contexto reafirmado pela recente BNCC (Base Nacional Comum Curricular), enquanto as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior valorizam uma formação específica em cada uma das linguagens artísticas (CUNHA; LIMA, 2020, p. 78).

Assim, o processo de aprovação da Lei 11.769/08, além de impulsionar um movimento de discussão sobre o ensino de música no âmbito da escola regular, intensificou a necessidade de um processo de formação docente abrangente (FIGUEIREDO, 2013; FRANÇA, 2014; SANTOS, 2014) inclusive para professores generalistas, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Como descreve Duarte (2010) em sua pesquisa, muitos deles se sentem despreparados e inseguros em relação ao papel que devem exercer nesse processo de ensino da música, por falta de formação apropriada.

a conquista da inclusão da música como conhecimento específico, ministrada por professor licenciado na área musical, depende de cada contexto político educacional, uma vez que as realidades são diversas e os espaços de ensino de música têm sido conquistados politicamente. Atualmente, alguns estados priorizam a profissionalização dos educadores musicais enquanto outros ainda mantêm editais sem direcionamento específico para as linguagens artísticas no ensino de Arte (ORTIZ; AZEVEDO, 2019, p. 6).

Conforme Casagrande (2019), a ausência da música como área de conhecimento nas escolas tem vários fatores que transcendem a capacitação profissional. A autora alega que a necessidade de formação docente se justifica fundamentalmente para a mudança de ótica sobre as funções da música no âmbito escolar (HUMMES, 2004).

Com isso queremos dizer que a música na escola pode adquirir um papel relevante se tratada como uma área de conhecimento que requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes fundamentais para o

desenvolvimento sociocognitivo e humano dos alunos (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Como prática pedagógica no espaço da escola regular, o ensino de música permite vários formatos e possibilidades, mas apesar de sua flexibilidade, a prática docente na música exige fundamentos epistemológicos e clareza de objetivos de acordo com o contexto no qual está inserida.

Em relação a outras disciplinas consolidadas há muito tempo no sistema educacional brasileiro, a música ainda apresenta uma característica de maior liberdade e flexibilidade na escolha de conteúdos e metodologias para as aulas na escola. Essa liberdade e flexibilidade pode ser positiva ou negativa. É necessário seguir um norte baseado em fundamentos da educação musical. Questões como: 'o que ensinar' e 'como ensinar' devem ser pensadas e adaptadas a cada contexto (FERNANDES, 2016, p. 52).

Em pesquisa realizada em 2014, a qual analisa fatores influentes na prática pedagógica de professores de música em escolas de Educação Básica, Nogueira (2014) reforça a afirmação acima, ao constatar que o ensino de música nas escolas de Educação Básica "permite diferentes abordagens, cabendo aos próprios docentes flexibilizar seus objetivos aos interesses dos alunos, às proposições curriculares e às condições reais de suas salas de aula" (NOGUEIRA, 2014, p. 118).

A EPAT é uma escola privilegiada por ser, na área de música, voltada para o ensino de instrumento, o que define seus objetivos. Na EPAT todos os professores têm formação na área específica em que atuam. No entanto, há duas questões a serem consideradas: uma, o fato de que, por razões de critérios da Secretaria de Educação do Distrito Federal, nem todos os professores da rede têm licenciatura em música ou educação musical. A outra é que nem todos têm formação (inicial ou continuada) para ensinar instrumentos musicais em grupos (MONTANDON, 1992; TOURINHO, 2007).

No caso da EPAT, os professores têm desenvolvido suas próprias metodologias para o ensino a partir de sua experiência em sala de aula, da reflexão de seus resultados pedagógicos e da troca de experiências entre os professores em reuniões coletivas onde o trabalho é avaliado.

O ensino de música na EPAT, de acordo com o PPP da escola, tem a função de complementar a formação integral dos alunos; em relação aos objetivos mais

específicos da música em si, o conhecimento musical é construído a partir da aprendizagem do instrumento, por meio de um repertório que possibilite a motivação e o desenvolvimento musical dos alunos. O trabalho é realizado para preparar os alunos para participarem dos projetos realizados pela escola com apresentações artísticas que acontecem no decorrer do semestre. Como a escola é semestral, no 1º semestre os alunos se apresentam na culminância ao final do semestre. No 2º semestre há a “Semana da Música”, ação que faz parte do “Festival Escola Parque Anísio Teixeira (FEPAT)”, com apresentações de todas as oficinas de arte. Além desses momentos, podem acontecer apresentações no projeto “Intervalo cultural”, ou até mesmo fora do espaço da escola, quando solicitadas pela Secretaria de Educação do DF ou por outras instituições.

A literatura sobre ensino de música nas escolas regulares traz muitos relatos de experiência, relatando configurações da aula de acordo com as possibilidades de cada unidade escolar, a depender da formação dos professores, da estrutura física, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar e da forma como as aulas de música estão na escola (VIEIRA, 2016). Por conta dos diversos formatos possíveis, muitos são realizados de forma complementar, extracurricular, custeados por meio do projeto Mais Educação (PENNA, 2014b), ou até mesmo em parceria com universidades por meio de projetos do PIBID (MONTANDON, 2013) ou de Residência Pedagógica. A EPAT é singular justamente por isso. É o ensino de música dentro da proposta curricular, por meio de oficinas de instrumento e voz, embora o ensino por meio de oficinas de instrumento também seja comum em projetos extracurriculares.

A defesa do ensino de música na Educação Básica, pelos autores, vem acompanhada dos desafios relatados. Para eles, os desafios incluem a estrutura física e um número excessivo de alunos em sala de aula (BRAGA, 2014), e abordam a importância do envolvimento da gestão escolar e da participação da família para o sucesso pedagógico. (OLIVEIRA, 2012).

Sobre questões relacionadas ao ensino de música nas escolas, Caetano (2012) relata a importância de um repertório musical variado que permita a fluência musical, ao invés de focar na aquisição de habilidades técnicas, auditivas ou de notação, dando espaço para as preferências musicais dos alunos. Cuervo e Pedrini (2017) corroboram a relevância do repertório em sala de aula:

O que constatamos é que o repertório possui papel estruturante no planejamento pedagógico-musical, e que precisamos construir uma relação equilibrada entre as preferências musicais dos alunos e a ampliação dessas preferências através da ludicidade e do estudo dinâmico, potencializado pelas possibilidades que a música contemporânea também oferece (CUERVO; PEDRINI, 2017, p. 56).

Nos trabalhos realizados, os autores levantam questionamentos afins com os existentes nas oficinas de guitarra na EPAT: como desenvolver uma dinâmica de fazer musical coletivo? Como inserir a técnica musical na prática dos alunos? Como trabalhar a leitura musical e como criar arranjos que propiciem uma prática coletiva? Para encontrar respostas metodológicas a essas questões, Caetano (2012) argumenta que o professor deve desenvolver competências para realizar planejamentos didáticos, promover um diálogo com os alunos e suas ideias e compreender o erro como uma etapa do aprendizado.

Os desafios da prática pedagógica em música “exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música” (QUEIROZ, 2014, p. 105) independentemente do instrumento a ser ensinado. Apesar da especificidade de cada trabalho e da diversidade de contextos, existem elementos em comum que demonstram procedimentos que devem ser observados para uma aula de música bem-sucedida, como clareza de objetivos, planejamento, atividades de criação, utilização de um repertório que cativa os alunos.

Tornar a aprendizagem interessante e despertar nos alunos o prazer em realizar as atividades propostas é uma preocupação constante e necessária entre professores de música que pretendam desenvolver um trabalho significativo e valorizado (PIZZATO; HENTSCHEKE, 2010, p. 41).

É certo que na conjuntura educacional brasileira ainda não dispomos das condições ideais para o ensino de música na escola regular, o que reforça a necessidade de debate para além da música no contexto escolar.

A esse respeito pode ser mencionado que muitas escolas não possuem recursos materiais adequados para o ensino de música, tais como instrumentos musicais, sala de aula apropriada e recursos didáticos; que muitas vezes o aluno é avaliado mais por participar ou não das atividades do que pela qualidade musical do seu desempenho (PIZZATO; HENTSCHEKE, 2010).

Apesar de problemas estruturais relativos à falta de espaços adequados, formação docente, carga horária insuficiente, propostas curriculares distantes da realidade dos alunos, a educação musical no Brasil é uma área em constante crescimento. Dessa forma, é crescente o número de publicações, estudos e pesquisas que buscam compreender melhor o cenário do ensino de música, além de buscar e propor alternativas que sejam viáveis para ampliar o acesso ao ensino de música e melhorar a formação de músicos, professores e alunos.

### **3.2 Ensino de instrumento em grupo**

O ensino de instrumento em grupo é um formato que permite diversas possibilidades pedagógicas, sendo cada vez mais utilizado principalmente em aulas para alunos iniciantes. De acordo com Cruvinel (2014), Tourinho (2002), Bezerra (2014), Fonterrada (2020), dentre outros, esse formato de aula potencializa o trabalho cooperativo, a interação entre os alunos, a troca de conhecimento e informações, além de outras características e possibilidades de aprendizagem musical. Assim, apresentam o ensino em grupo como alternativa para o ensino de instrumento nas escolas de Educação Básica, entre outros espaços educacionais como ONGs, escolas livres e particulares de música.

Com relação ao termo utilizado, ensino em grupo, ou ensino coletivo, ambos são utilizados na literatura para indicar um formato de aula para uma classe ou para uma turma de alunos. Ou seja, grupo ou coletivo se refere ao formato de aula - com um ou mais alunos em sala - não determinando a qualidade do ensino. Por isso é importante a clareza nos objetivos das aulas de instrumento em grupo, além de uma profunda e constante reflexão sobre os materiais, as estratégias, os procedimentos e, especialmente, sobre a atuação do professor de música (MONTANDON, 2004).

Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser consequência e não determinante evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido (MONTANDON, 2004, p. 46).

Souza e Tourinho (2015) também entendem o ensino em grupo e o ensino coletivo como a mesma prática e compreendem que esse formato propicia “uma

abordagem de ensino que visa à construção da aprendizagem musical através da relação do indivíduo com o professor, os colegas e o ambiente de aprendizagem” (SOUZA; TOURINHO, 2015, p. 5). Matias (2016) considera a terminologia ensino em grupo mais apropriada.

Partindo da premissa de que o ensino parte do professor, pois este tem a intenção de ensinar, minha interpretação é que o ensino não parece ser “coletivo”, pois não é o coletivo que se responsabiliza pelo ensino. Isso não significa que o professor é o detentor do conhecimento, e nem que só é possível aprender por meio do professor, pois vários tipos de aprendizagem podem ocorrer entre os alunos no ambiente de grupo. Ou seja, a aprendizagem pode ser, sim, coletiva (MATIAS, 2016, p. 16).

Mais relevante nessas discussões são as possibilidades de trabalho cooperativo e colaborativo entre os alunos que o trabalho em grupo possibilita. Para compreender melhor as possibilidades de trabalho cooperativo e colaborativo em sala de aula, fiz uma busca dos conceitos de cooperação e colaboração. Na leitura que realizei, encontrei uma grande divergência na definição dos termos colaboração e cooperação embora, na prática, a partir de uma visão ampla, os termos sejam complementares (KEMCZINSKI, et al., 2007; CERNEV, 2018). Neste trabalho de mestrado, compreendo colaboração quando determinada tarefa é realizada coletivamente, e cooperação quando existe a divisão de tarefas. Em ambos os casos, existem objetivos em comum que devem ser realizados pelo grupo.

No Brasil as primeiras experiências de ensino em grupo aconteceram no período colonial “desde os pequenos grupos vocais e instrumentais na catequese dos indígenas até as primeiras bandas de escravos no Brasil Colônia, passando pelas Bandas Militares e as Rodas de Choro já no século XIX” (CRUVINEL, 2014, p. 12), sem a intencionalidade de uma sistematização pedagógica.

Desde metade do século XX, no Brasil, têm aumentado as experiências realizadas, as publicações e os trabalhos acadêmicos. Com o objetivo de ampliar o debate sobre esse formato de aula, trocar experiências e aprofundar as reflexões necessárias, um grupo de professores organizou encontros para a realização de debates sobre o tema e apresentação de experiências docentes.

O Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais é realizado a cada dois anos, desde 2004. O objetivo é reunir educadores musicais e pesquisadores para discutir os aspectos relacionados ao ensino coletivo, tais como, metodologias e experiências no Brasil; o ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas regulares e públicas de ensino; o ensino coletivo de instrumentos musicais como forma de inserção e transformação social; projetos socioculturais e o ensino coletivo, entre outros (GURGEL, 2013, pp. 1563-1564).

Mesmo com os diversos desafios, o ensino em grupo de instrumento é um formato de aula que pode acontecer em diversos espaços, seja em escolas regulares, escolas particulares, ONGs ou entre vários outros espaços educacionais. O ensino em grupo é uma prática em expansão, com um crescente número de adeptos e de possibilidades em relação aos espaços educativos. Uma boa parte das publicações relata experiências com esse formato de aula e levanta questões sobre adequação de material didático, infraestrutura, utilização de diferentes nomenclaturas, estratégias didáticas, organização curricular, aprendizagem colaborativa.

Para pensar num ensino de instrumento para todos, é preciso considerar os mais diversos formatos possíveis para a aula de música, além de estratégias e metodologias que promovam uma vivência musical prazerosa, em que o conhecimento musical seja adquirido a partir da prática e do fazer musical. Nesse sentido, há uma ampliação das possibilidades de ensino do instrumento para outros espaços como escolas livres, igrejas, ONGs, o que reforça a legitimidade da implementação e ampliação desse formato de aula na Educação Básica, especialmente para o acesso e a iniciação à aprendizagem do instrumento.

Hoje já podemos contar com diversas experiências. Barbosa (1996); Bezerra (2014); Borges e Oliveira (2017); Carvalho (2018); Henriques (2017); Sá; Souza (2017); Rodrigues; Tomáz (2015), no âmbito do ensino de instrumento em grupo, indicam a importância da utilização de metodologias que propiciem um aprendizado musical a partir da prática e da vivência, por meio de um repertório que dialogue com o contexto sociocultural dos alunos, além de autores que também se dedicam a compreender mais profundamente o processo de Ensino em Grupo, suas problemáticas e metodologias, como Cruvinel ([2008?]); Fonterrada (2020) e Montandon (1992, 2004).

Mesmo que o ensino em grupo seja uma prática em expansão e seus benefícios sejam apresentados por autores que defendem sua prática, como os citados acima, os desafios apresentados na literatura também vêm ao encontro dos problemas que tenho vivido em minha prática pedagógica. Um deles é a ausência de material pedagógico para esse formato de aula (ALMEIDA; LOURO, 2013; BRAZIL, TOURINHO, 2013; CAETANO, 2012; CARVALHO, 2018); outros desafios são a dificuldade de mobilizar todos os alunos no momento da aula, especialmente com turmas heterogêneas, como é o caso das escolas da Educação Básica (BRAGA, 2014; CAETANO, 2012; PAULA, 2017) e a dificuldade em disponibilizar instrumentos e salas adequadas para todos os alunos (CARVALHO, 2018; PAULA, 2017; PIZZATO; HENTSCHE, 2010). Além disso, outro tema frequente na literatura é a necessidade de formação adequada para professores que atuam no ensino com grupos de alunos (CASAGRANDE, 2019; MONTANDON, 1992; TOURINHO, 2007). Assim como os professores da EPAT, muitos relatos encontrados na literatura falam do "aprender fazendo" ou seja, a partir da necessidade e da prática, vão aprendendo como ensinar em turmas de alunos de instrumento. Muitos, inclusive, desenvolvem seus próprios materiais (BRAZIL, 2017; FERNANDES, 2012).

### **3.3 Ensino da guitarra elétrica**

A guitarra elétrica é um instrumento que sedimentou seu espaço no universo da música. Por conta de sua versatilidade e de suas possibilidades sonoras, é utilizada nos mais diversos gêneros, mas foi na música pop, especialmente no rock and roll, que se consolidou como símbolo da juventude (ROCHA, 2011).

As tentativas de amplificação do som da guitarra tiveram início no fim do século XIX, na primeira metade do século XX. Os fabricantes buscavam soluções para resolver problemas como a microfonia, entre outros. Com sua constante evolução, se consolidou como instrumento versátil e multifacetado, com amplas possibilidades sonoras. (BORDA, 2005; CARAVEO, 2016; GARCIA, 2011; LEÃO, 2014; ROCHA, 2011).

Na década de 1920, vários moradores das zonas rurais dos Estados Unidos se mudaram para as capitais em busca de melhores condições de vida e trabalho. Assim, músicos que tocavam violão em grupos acústicos de *blues* e *country* precisavam se adaptar aos ruidosos sons urbanos. Algumas alternativas para aumentar a sonoridade dos violões foram os modelos de guitarra acústicas conhecidos por *Archtop*<sup>9</sup>, que lembravam muito mais um violino por possuir duas cavidades sonoras em formato de “F” nas laterais superior e inferior do tampo ao invés de apenas uma cavidade circular central. (GARCIA, 2011, p. 35).

Nos anos de 1940 e 1950, a guitarra consolida-se como um instrumento elétrico, e junto com ela as marcas que até hoje dominam o mercado mundial: a Fender, com seu modelo mais conhecido, Stratocaster, e a Gibson, com o modelo Les Paul. A guitarra elétrica é um instrumento jovem, em comparação a diversos outros instrumentos, resultado dos avanços tecnológicos (BORDA, 2005; ROCHA, 2011).

Foi no embalo do blues e, posteriormente, do jazz e do rock, que o instrumento começou a se consolidar. Na música brasileira, o instrumento conquistou um espaço nobre e de destaque, e começou a ser utilizado no início do século XX pelo grupo “Bando de Taguará”, do Rio de Janeiro (PRADO, 2009; LOPES, 2013).

A música brasileira foi construída a partir de influências de raízes distintas e diversas, tornando impossível estabelecer uma ligação desta com um ou outro gênero, apenas. Da mesma forma, é possível afirmar que o uso da guitarra elétrica na música brasileira não se baseou apenas na reprodução das escalas, das harmonias e da técnica norte americanas, mas sofreu um processo de “hibridização”, modificando estas escalas, harmonias e técnicas adaptando-as aos arranjos do cancionário da música brasileira e criando uma identidade própria (LOPES, 2013, p. 13).

A guitarra elétrica é um instrumento que está conquistando um espaço cada vez maior nos ambientes acadêmicos. Décadas atrás, a aprendizagem informal era a única alternativa para quem desejasse aprender o instrumento.

Por ser um novo instrumento, eram raros, mesmo nos Estados Unidos, livros e métodos que ensinavam a tocar guitarra. O modo de aprender mais utilizado era o de tirar as músicas “de ouvido”, através da tentativa de reproduzir o que se ouvia nos discos e no rádio: músicas, solos e acompanhamentos de guitarristas consagrados como Wes Montgomery e Joe Pass, por exemplo; ou mesmo músicas e solos de instrumentistas que tocavam outros instrumentos, como Charlie Parker e Joe Coltrane que eram saxofonistas, e Miles Davis e Dizzy Gillespie que eram trompetistas, todos

---

<sup>9</sup> Archtop é uma guitarra oca ou semiacústica de cordas de aço com um corpo inteiro e uma parte superior em arco distinta, é o intermediário entre o violão (Spanish Guitar) e a guitarra elétrica.

podiam servir de material de estudos e treinamento aos aspirantes a guitarristas (ZAFANI, 2014, p. 23).

Hoje, existem escolas e instituições com programas de ensino que se utilizam de diversas metodologias, instituindo um cenário mais amplo de ensino formal (GARCIA, 2011).

O primeiro curso sistematizado de guitarra elétrica foi oferecido pela Berklee College of Music, escola fundada em Boston, Massachussetts, EUA, no ano de 1945, por Lawrence Berker. A escola tem como filosofia que a musicalidade pode ser ensinada pela música da época, além de propor o desenvolvimento de habilidades práticas e profissionais para a carreira na música (BERKLEE, 2020). A instituição é pioneira na criação de cursos de bacharelado em música popular (BORDA, 2005; CANECA, 2018; CARVALHO, 2018; GARCIA, 2011).

Basicamente a Berklee é a escola pioneira em viabilizar o desenvolvimento de um sistema de ensino com fórmulas e códigos correspondendo às demandas e anseios de muitos professores de jazz por uma didática que lhes conferisse legitimidade aos olhos de seus colegas músicos clássicos e elevasse o jazz ao nível das formas da arte clássica (LIMA, 2018).

Muitos professores de música no Brasil estudaram ou receberam influência dessa escola, privilegiando um ensino voltado para o jazz. (BORDA, 2005; CARVALHO, 2018; PAIXÃO, 2016). As publicações indicam que o primeiro método sistematizado voltado para o ensino de guitarra elétrica foi criado por William Leavitt, arranjador e guitarrista de jazz, que elaborou um currículo para o instrumento ao assumir a cadeira de guitarra elétrica na Berklee College of Music (BORDA, 2005; CARVALHO, 2018; GARCIA, 2011; LIMA, 2018; LOPES, 2013; ZAFANI, 2014).

O primeiro guitarrista a assumir a cadeira de guitarra elétrica no Berklee College of Music foi Jack Leroy Petersen, entre os anos de 1962 e 1965. No caso da guitarra elétrica, devemos dar os devidos créditos também ao músico e professor William Leavitt, um personagem importante mundialmente no ensino da guitarra elétrica, desde os anos 1960 até os tempos atuais (MARIANO, 2018, p. 125)

Ao assumir a cadeira de Guitarra Elétrica, em 1965, Leavitt começou a desenvolver seus métodos. A base de sua metodologia é um método que contém três volumes de “ A Modern Method of the Guitar”, material didático cujo “propósito era

treinar o guitarrista em habilidades básicas (ritmo, técnica e leitura), independentemente de estilo” (LOPES, 2013, p. 24). Segundo Leavitt, o principal objetivo do método é “[...] ensinar o aluno a ler música [...] ajudar no desenvolvimento gradual da destreza de ambas as mãos” (LEAVITT, 2019, p. 3). Esse material é composto basicamente por exercícios de escalas, acompanhamento rítmico, desenhos de acordes e uma série de duetos.

A base de sua proposta metodológica está contida nos três volumes do “A Modern Method of the Guitar”, e é complementada em seus demais livros (Reading studies for guitar, Advanced Reading studies for guitar, Melodic rhythms for guitar, Classical studies for guitar, Melodic rhythms for guitar, Classical studies for pick-style guitar, Guitar phase 1 e Guitar phase 2) (MARIANO, 2018, p. 125).

Outra referência no ensino de guitarra elétrica é a Guitar Institute of Technology (GIT), escola localizada em Los Angeles, Califórnia, fundada em 1977 por Howard Roberts e Pat Hicks. Com o crescimento da escola e a inclusão de outros instrumentos além da guitarra, o GIT se transformou em um dos departamentos do Musician's Institute (MI, 2020). Segundo Carvalho (2018), a Berklee e o GIT se consolidaram como as primeiras referências no que tange aos programas e ao material pedagógico para a formação de guitarristas.

Existem estudos em nível superior em guitarra nos EUA desde os anos de 1960, de forma que os métodos dominantes em guitarra são norte-americanos, sendo os programas mais conhecidos e reconhecidos no mundo os provenientes da Berklee College of Music e do Guitar Institute of Technology (GIT – Instituto de Guitarra e Tecnologia) (GARCIA, 2009, p. 74).

Ao se tratar de metodologias e, principalmente, de material didático, o ensino de guitarra elétrica no Brasil sofre uma grande influência dos Estados Unidos, tanto no ensino formal como, também, na aprendizagem informal, após a chegada desse material no Brasil, que é potencializada com o crescimento da internet. Em pesquisa realizada por Garcia (2011a), o autor indica três estágios na organização do ensino de guitarra: o primeiro caracterizado por processos informais, o segundo por processos não formais e o terceiro por processos formais de ensino<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Segundo Lacerda (2018), “na educação informal o aprendizado acontece de forma espontânea, não sistematizada e não organizada [...]. Na educação formal, o aprendizado ocorre dentro de um

Segundo Santos (2016, p. 25), “o aprendiz de guitarra desenvolve, em sua maioria, habilidades a partir do auto-aprendizado, procedimento que é valorizado entre guitarristas, pois o ato de aprender 'sozinho' é visto como um grande mérito”. Em pesquisa realizada em 2011, Garcia constatou que na formação de guitarristas, desde alunos a professores, existem aspectos de autoaprendizagem.

A linguagem da guitarra elétrica desenvolvida no Brasil é fruto da rica diversidade musical brasileira; além da influência do blues, do jazz e do rock, atualmente o instrumento é amplamente utilizado nos mais diversos gêneros da música brasileira. Os pioneiros da guitarra elétrica brasileira eram multi-instrumentistas, “atuavam principalmente nas emissoras de rádio e todos eles possuíam domínio técnico em pelo menos dois instrumentos de cordas dedilhadas” (GOMES, 2005).

Como no Brasil não havia instituições com uma proposta de ensino do instrumento e por conta da escassez de material, os guitarristas aprendiam de forma autodidata, seja escutando música nos rádios, escutando discos, aprendendo com amigos ou com outros músicos. Aqueles que sabiam ler partitura se valiam de métodos de violão para aprofundar seus conhecimentos.

No que diz respeito à formação desses novos instrumentistas, os guitarristas, o que temos como informação é que os métodos de aprendizado utilizados pelos novos guitarristas eram os de violão, já que na época a guitarra ainda não possuía uma linguagem própria e muito menos métodos de ensino específicos (ZAFANI, 2014, p. 22).

Como pioneira no ensino formalizado tanto de guitarra elétrica como de música popular, a Berklee College of Music recebe músicos de vários países em busca da profissionalização. A partir da década de 70, a metodologia de Berklee começou a chegar ao Brasil por meio de guitarristas que se formaram nessa instituição (BORDA, 2005; CARVALHO, 2018; GARCIA, 2011; LEÃO, 2014; LOPES, 2013; ROCHA, 2011).

Entretanto, mesmo nesta época por volta de 1970, os LPs, e posteriormente os CDs, dos guitarristas e instrumentistas em geral perduraram por muito tempo como uma grande fonte de estudo. Começaram a aparecer na década de 80 livros importados contendo métodos de ensino específicos para

---

ambiente institucional devidamente registrado, autorizado e credenciado por órgãos competentes. [...] Já a educação não formal é aquela que acontece fora do âmbito escolar (ONGs, museus, centros comunitários, culturais e esportivos, projetos sociais, etc.)”.

guitarra, revistas especializadas no assunto e vídeos-aulas. Também começou a se destacar o ensino especializado de guitarra através de escolas de músicas e conservatórios públicos e privados que passaram a adotá-la como opção de ensino (ZAFANI, 2014, p. 26).

Com o crescimento de revistas especializadas e com a expansão da internet, houve um grande aumento no número de material disponível, além da ampliação do acesso. Mesmo havendo diversidade em relação ao conteúdo desses materiais, existe um ponto de intersecção que demonstra um padrão na sua elaboração. De um modo geral, são voltados para leitura, técnica, repertório e desenvolvimento individual.

Nas últimas décadas, houve uma grande produção de métodos para o aprendizado da guitarra e uma enorme quantidade de revistas especializadas. Atualmente, essa produção de material de apoio avançou em várias formas digitais. Além disso, houve um considerável avanço dos recursos tecnológicos para o aprendizado de guitarra que incluem os computadores pessoais e programas especializados, aplicativos para smartphones e o acesso à internet (SANTOS, 2016, p. 24/25).

Segundo Zafani (2014), os Estados Unidos foram os pioneiros no que tange ao ensino formalizado de guitarra elétrica, enquanto no Brasil foi a partir dos anos 80 que materiais didáticos específicos começaram a ficar acessíveis, além do surgimento de instituições, escolas, conservatórios que ofertam o ensino de guitarra. Vale ressaltar que a sistematização desses cursos tem grande influência dos métodos utilizados na Berklee College of Music e do Guitar Institute of Technology.

No Brasil, os cursos de guitarra mais procurados por jovens estudantes estão localizados em São Paulo – SP. Um deles é o Conservatório Souza Lima, em funcionamento desde 1981 (SOUZA LIMA, 2010), que possui um convênio com a *Berklee College of Music* [...]. Também, inicialmente localizado em São Paulo - SP, possuindo hoje mais cinco filiais no Brasil, encontramos o EMT/IGT (EMT, Escola de Música e Tecnologia, 2010), conveniada com o *MI/GIT* – Los Angeles, CA - EUA (GARCIA, 2011, p. 51).

No que tange ao cenário do Distrito Federal, a maior referência no ensino formal de guitarra é o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) (CANECA, 2018).

A Escola de Música de Brasília é uma escola profissionalizante<sup>11</sup> que faz parte da rede de escolas da Secretaria de Estado de Educação do DF. No âmbito da

---

<sup>11</sup> Educação profissionalizante é uma das modalidades da Educação Básica.

Educação Básica, oferece cursos de instrumento, oferecendo formação em música erudita e música popular.

Segundo relatos do professor aposentado Paulo André Tavares<sup>12</sup>, as primeiras aulas de guitarra na Escola de Música de Brasília aconteceram ainda no fim da década de 80. O professor Nelson Faria<sup>13</sup> chegou a ministrar *masterclasses*, intercaladas com atendimentos individuais [...]. O curso de guitarra na escola foi, de fato, implantado em 1998, com os professores Ricardo Baptista e Marcelo Ramos, sendo oficialmente registrado no ano seguinte, junto com outros 35 cursos. Em seguida, foi contratado o professor Genil Castro que, juntamente com Marcelo Ramos, estruturou o curso de nível Técnico do instrumento (CARVALHO, 2018, p. 26).

Fundamentalmente, o curso de guitarra na CEP-EMB é dividido em nível básico e nível técnico, com a intenção de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Sobre este curso, Carvalho (2018, p.27) diz que “em sua essência, é direcionado ao estudo da harmonia e improvisação, empregando metodologias e repertórios próprios do *jazz*”. Em pesquisa realizada por Paixão (2016), o autor busca compreender a formação, nessa instituição, na perspectiva dos alunos. Segundo o autor, os alunos compreendem a importância da formação na CEP-EMB. No entanto, o foco na aprendizagem do jazz os leva a refletirem sobre a importância de aprenderem outros gêneros musicais, devido à grande diversidade da música brasileira, e porque, como profissionais, irão atuar em outros estilos nos quais a guitarra elétrica é também presente, como rock, blues, música sertaneja, música baiana. Isso exige dos alunos, por mais abrangente que seja a formação na CEP-EMB, aprenderem por conta própria outros estilos e gêneros musicais.

Isso reforça a pesquisa realizada por Garcia (2011a), que constata aspectos muito presentes na formação de guitarristas no Brasil, sendo um deles a autoaprendizagem, que, segundo o autor, é “a interação do indivíduo com múltiplos

---

<sup>12</sup> Paulo André Tavares é um importante músico e professor da cidade. Nascido no Rio de Janeiro em 1957, reside em Brasília desde a década de 70. Já ensinou vários músicos da cidade que hoje têm projeção nacional e internacional como: Lula Galvão, Marcos Teixeira, Nelson Faria e Hamilton de Holanda. Como músico, já trabalhou com grandes nomes da Música Popular Brasileira como: Sivuca, Martinho da Vila, Dori Caymmi, Zélia Duncan, Cássia Eller e Osvaldo Montenegro.

<sup>13</sup> Nelson Faria, nascido em Belo Horizonte em 1963, já tocou e gravou com nomes como João Bosco, Nana Caymmi, Toninho Horta, Milton Nascimento, Wagner Tiso, Paulo Moura, Edu Lobo, Gonzalo Rubalcaba, Ivan Lins, Nico Assumpção, Cássia Eller, Leila Pinheiro, Marcos Suzano, Zélia Duncan e Carol Saboya. Já publicou diversos livros sobre harmonia, improvisação, ritmos brasileiros e leitura de partitura para violonistas e guitarristas.

ambientes de aprendizagem, permitindo-lhe o envolvimento ativo no processo de aquisição de conhecimentos e habilidades (GARCIA, 2011, p. 55).

Aspectos relacionados à auto-aprendizagem foram constantemente encontrados durante a pesquisa, em especial durante o processo de aprendizado dos alunos em seu tempo de estudo sozinhos em suas casas, assim como nos depoimentos dos professores ao se reportarem sobre sua própria formação (GARCIA, 2011, p. 16).

O cenário brasileiro de ensino de guitarra elétrica também conta com escolas particulares que ofertam aulas do instrumento. Dentre elas, uma referência é o Instituto de Guitarra GTR, que existe desde 1996. A escola utiliza metodologia própria, com material didático dividido por apostilas em diversos níveis, sendo inclusive utilizado como material de apoio por professores em outras escolas (CANECA, 2018). Mesmo sendo uma referência para alunos que procuram uma pegada mais rock, conta, em seu quadro, com professores que atuam nos mais diversos gêneros musicais. Segundo sua proposta pedagógica, “o método não privilegia nenhum estilo, visando ensinar as ferramentas musicais necessárias para qualquer tipo de música” (GTR, 2020).

Caneca (2018) realizou uma pesquisa com professores de três escolas particulares que ofertam aulas de guitarra elétrica no DF. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de escolha do material didático, sua utilização e de que forma esse material atende às expectativas dos alunos.

Os professores entrevistados afirmaram selecionar os materiais didáticos a serem utilizados em aula de acordo com o perfil de cada aluno, mas um outro fator essencial que determina a escolha desses materiais é o processo de reflexão sobre a forma que aprenderam a tocar guitarra elétrica.[...] Isso leva os professores a um processo de reflexão e adaptação das suas estratégias de ensino, incorporando novos elementos e materiais didáticos que tiveram contato durante sua carreira musical na base da “tentativa e erro” até consolidarem suas abordagens, o que resulta em uma pluralidade de práticas pedagógicas muito ampla (CANECA, 2018, p. 41).

Nessa pesquisa, o autor levanta características importantes de escolas particulares de música, como a flexibilidade, a busca em atender o perfil e o interesse dos alunos, a reflexão sobre a forma de aprender e a forma de ensinar, a complementação do material didático. Essas características, dentre outras, resultam

numa pluralidade de práticas pedagógicas e também numa grande diversidade de experiências no que tange ao ensino do instrumento.

Essa tem sido a minha experiência com o ensino da guitarra elétrica e também de outros colegas na EPAT. Na busca de material didático e de um programa de ensino, usamos materiais pelos quais aprendemos a importância de traçar uma sequência didática com um repertório de simples execução, à princípio, que seja cativante e que possibilite aos alunos desenvolverem habilidades que os levem ao desenvolvimento musical e, gradativamente, à execução de um repertório mais complexo e um maior conhecimento musical, no qual o conteúdo esteja a serviço da música, e não o contrário. Como é demonstrado pela literatura, existe uma grande variedade de materiais, o que exige clareza de quais objetivos desejamos alcançar, como realizá-los e onde queremos chegar em curto, médio e longo prazos.

Com relação ao formato das aulas, de um modo geral, as escolas particulares oferecem aulas individuais, sob o argumento de oferecem um atendimento personalizado para os alunos, enquanto na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) e no CEP-EMB é oferecido o formato em grupo. No caso das aulas de guitarra no CEP-BEM, cada turma atende até o limite de seis alunos. Ainda com relação ao Ensino em Grupo de instrumento no DF, podemos citar também a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello.

O processo de ensino de guitarra no DF é diverso, a considerar o número de escolas e instituições que proporcionam oportunidades de aprendizagem no instrumento, sejam com aspectos formais ou informais de ensino.

### **3.4 Produções Acadêmicas sobre Guitarra Elétrica**

As produções acadêmicas referentes à guitarra elétrica têm aumentado substancialmente nas últimas décadas, e essa projeção nos espaços formais e acadêmicos indica um movimento de legitimidade no campo universitário, o que contribui para a institucionalização do instrumento, para a formação mais ampla dos guitarristas profissionais expandindo suas possibilidades de ensino e de atuação.

No Brasil, a guitarra elétrica começou a ganhar espaço no mundo acadêmico com a implementação do curso de música popular na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, quando de sua implementação do bacharelado em música popular, no

ano de 1985. Logo após, no ano de 1989, a Universidade de Campinas também implementa o curso de música popular e se torna uma referência em trabalhos acadêmicos e sobre a guitarra elétrica (MARIANO, 2018) .

O cenário de ensino instituído no Brasil, com a presença de conservatórios, escolas públicas, escolas particulares, entre outros espaços de educação não formal, associados a aspectos de autoaprendizagem (GARCIA, 2011) e potencializados pelos avanços tecnológicos, aumenta a presença de guitarristas em grupos musicais, bandas de baile, na igreja, o que, conseqüentemente, aumenta a procura por um estudo mais sistematizado do instrumento.

Além disso, mesmo com forte influência das metodologias oriundas dos Estados Unidos, é cada vez maior a presença da guitarra elétrica nos mais diversos gêneros da música brasileira, o que exige uma reflexão mais profunda sobre a elaboração de um currículo que atenda às especificidades de uma linguagem brasileira na guitarra elétrica.

O aumento no número de publicações e também na quantidade de universidades que incluem a guitarra elétrica em seus currículos consolida e fortalece o cenário de atuação dos guitarristas no Brasil, tanto no campo do ensino como no campo da *performance*. Outra ação que fortalece a guitarra elétrica e favorece o diálogo e a troca de experiências é a realização do Fórum de Guitarra Elétrica. O primeiro encontro deste Fórum aconteceu entre os dias 22 e 24 de outubro de 2018 no Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB). Este evento contou com a participação de professores de diversas universidades brasileiras e de professores da Escola de Música de Brasília que se reuniram para discutir questões relativas ao ensino superior de guitarra no Brasil. A segunda edição do Fórum aconteceu entre os dias 28 e 30 de outubro de 2019 no Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Segundo Módolo (2015), a partir da primeira década dos anos 2000 começam a surgir pesquisas sobre guitarra elétrica no Brasil. Nesse sentido, o primeiro trabalho na literatura acadêmica foi a dissertação de mestrado de João Barreto de Medeiros Filho (2002), intitulada “Guitarra Elétrica: um método para o estudo do aspecto criativo de melodias aplicadas às escalas modais de improvisação jazzística”.

Outra referência é o trabalho defendido por Rogério Borda em 2005, a pesquisa intitulada “Por uma proposta curricular de curso superior de guitarra elétrica”. Segundo Mariano (2018, p. 46) esse “é um trabalho pioneiro no sentido da reflexão a respeito do ensino superior de guitarra elétrica”.

Em revisão de literatura feita em 2013, Figueiredo e Módolo relacionam a produção acadêmica sobre guitarra elétrica às seguintes categorias:

(1) Inserção da guitarra elétrica em instituições de ensino superior; (2) A identidade brasileira da guitarra elétrica e sua inserção no contexto da música popular brasileira; (3) Estudos voltados para a prática e improvisação de músicos; (4) Estudos relacionados ao ensino e aprendizagem da guitarra elétrica em diferentes contextos (aulas particulares, escola alternativa, curso técnico, em universidade) (MÓDOLO, 2015, p. 26).

A projeção da guitarra elétrica no cenário universitário indica um crescimento do instrumento nos vários espaços que promovem um fazer musical e um conseqüente aprimoramento no campo da performance, mas também indica a necessidade de reflexões mais profundas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de guitarra no Brasil.

Embora uma expressiva produção acadêmica sobre a guitarra elétrica foi encontrada até o momento, a maioria dos trabalhos não aborda o ensino e a aprendizagem, mas sim diversos outros assuntos relacionados com o instrumento” (FIGUEIREDO; MÓDOLO, 2013, p. 990).

No que se refere a este projeto de mestrado, a principal questão é: de que forma essa produção acadêmica, em processo de expansão, pode auxiliar para a elaboração e a organização de material didático para alunos de guitarra dos mais diversos níveis de proficiência? Além disso, de que forma esses trabalhos podem aumentar a quantidade de experiências de ensino de guitarra elétrica na Educação Básica, nos diversos formatos, especialmente no formato de ensino em grupo?

Isso posto, é importante considerar que a guitarra elétrica, apesar de ter sido inventada com a intenção de amplificar o som do violão, resultou em um novo instrumento, com características próprias, amplas possibilidades sonoras, técnica distinta, entre outras peculiaridades. Atualmente, é um dos instrumentos mais populares do planeta, tendo presença garantida nos mais diversos gêneros musicais (VISCANTI, 2005).

Nos âmbitos artístico e educacional, é incontestável a contribuição de uma pedagogia mais voltada para um contexto jazzístico no Brasil, embora os materiais disponíveis não se restrinjam ao jazz. Há que se considerar também que o rock, entre outros gêneros, causou um grande impacto na sociedade com grande apelo à juventude, e com relação à guitarra, revolucionou suas possibilidades técnicas, expressivas e sua didática. Considerando a heterogeneidade dos alunos da EPAT, os repertórios e materiais musicais apresentados deverão incluir diversidade de gêneros e estilos, bem como metodologias que integrem, motivem e incluam a capacidade criativa dos alunos.

#### 4 MATERIAIS DIDÁTICOS

A proposta deste trabalho é organizar e elaborar materiais didáticos que possam ser utilizados em oficinas de guitarra elétrica, para alunos na faixa etária entre 9 e 18 anos, que possam ser utilizados também em outros contextos de aulas em grupo do instrumento. O conceito de oficina e as características da escola trazem elementos importantes para a estrutura deste projeto, por suscitar questões que exigem respostas do ponto de vista metodológico. Dessa forma, o objetivo é organizar um material que possa ser utilizado em aulas coletivas, ou aulas em grupo de guitarra elétrica, que proporcione experiências musicais e o desenvolvimento no instrumento por meio da prática coletiva e da interação entre os pares, criando condições para que todos os alunos possam aprender, independentemente do seu nível de conhecimento musical.

Seguindo a tendência atual de ensino de instrumento, minha experiência com o ensino de guitarra e, dialogando com os objetivos das oficinas na EPAT, o princípio fundamental para a construção de materiais didáticos será partir da prática musical, sempre buscando alternativas para que as aulas não se transformem em um mero treinamento. Uma prática da qual todos os alunos tenham oportunidade de participar, de tocar e de interagir musicalmente com os colegas (SWANWICK, 2003; SOUZA, 2014; MONTANDON, 1992). Além disso, outras habilidades como o ouvir a si mesmo e aos outros, contextualizar os repertórios, criar, construir arranjos, tocar solos e em conjunto serão recursos usados nas aulas. Dessa forma, as atividades propostas devem ser “musicais” e possibilitar a percepção de elementos da música e a compreensão de ferramentas que possibilitem a aprendizagem. Assim sendo, o desafio é propor estratégias para a aprendizagem musical por meio da interação e da prática coletiva, com a elaboração de material didático que auxilie na dinâmica do trabalho pedagógico.

Neste trabalho, a aprendizagem musical é baseada em uma coletânea de músicas a partir da qual os conhecimentos e as habilidades na guitarra serão desenvolvidos. A importância do repertório para o processo de ensino e aprendizagem musical é essencial por diversos fatores (FIREMAN, 2007; TOURINHO, 2002; OLIVEIRA, 2015): além dos aspectos musicais, o repertório tem o potencial de proporcionar a interação entre os sujeitos e motivá-los, ou não, para a continuidade dos estudos de música e

do instrumento. Fireman (2007, p. 97) argumenta que o “repertório servirá para dar continuidade aos trabalhos e para avaliar o progresso do aluno, para motivá-lo e para estabelecer um caminho que ele deverá percorrer”. Para a escolha de repertórios, Oliveira afirma que

Diferentes aspectos são levados em consideração no momento de escolha do repertório a ser ensinado em grupo ou individualmente, tais como: quem são os sujeitos, faixa etária, gênero, preferências, nível intelectual e socioeconômico, habilidades e competências musicais, possibilidade de rendimento artístico, entre outros (OLIVEIRA, 2014, p. 505).

De acordo com a minha experiência na EPAT, músicas dos mais diversos gêneros, estilos e períodos têm o potencial de despertar o interesse dos alunos, que não está restrito às músicas que eles conhecem; muitas vezes, o interesse em aprender determinadas músicas surge ao ver os colegas tocando, ao ver alguma apresentação na escola, ou, até mesmo, de acordo com a abordagem em sala de aula, o que demonstra que os procedimentos pedagógicos também têm uma influência direta no despertar do interesse dos alunos.

[..] não é verdadeira a afirmação de que os alunos só gostam de tocar as músicas que eles já conhecem, que trazem da sua vivência, em resumo, as músicas “da moda”. Muitos professores se rendem ao gosto dos alunos e acabam sem muitas saídas depois de um tempo de atividades. Por outro lado, sabemos que apenas impor um repertório também é um caminho difícil (BRAZIL; TOURINHO, 2013, pp 641/642).

Segundo Fittipaldi (2007, p. 48),

Para a criança e o adolescente, música é aquilo que a mídia oferece ou que o seu contexto social produz [...] A música, na verdade, como toda forma de discurso, faz a ligação do espaço entre a mídia e os indivíduos.

Nesse sentido, existe uma grande influência da mídia no gosto musical das pessoas, além do contexto social e cultural no qual se inserem. Por outro lado, embora a mídia exerça uma grande influência no gosto musical dos jovens, o espaço da sala de aula também pode contribuir para a expansão de repertório por conta da interação e das trocas que possibilita.

No processo de aprendizagem, práticas criativas como composição, improviso, arranjo podem auxiliar os alunos a expressarem suas ideias musicais, ampliar seu repertório, suas vivências e seu entendimento sobre música. Como ferramentas pedagógicas, além de proporcionarem “novas experiências no instrumento de estudo, também proporcionam uma formação musical integral” (BARROS FILHO, 2019, p.54).

Dentre essas possibilidades, a composição é uma valiosa ferramenta para a consolidação de um repertório. Brazil e Tourinho (2013) relatam como a composição em sala de aula pode auxiliar para que o aluno conheça o instrumento, compreenda a postura e vivencie os diversos aspectos da prática musical. Beineke (2015) aponta que a composição em sala de aula propicia interação entre os alunos, engajando-os e despertando o interesse em se expressarem por meio da música.

A composição bem-sucedida exige excelentes habilidades relacionais, e a música pode ser vista como um meio de promover diversas criatividade que aumentem a compreensão, a tolerância mútua, a autoidentidade e a construção de um relacionamento harmonioso, gerando uma comunidade de aprendizado, caracterizada pela exploração coletiva (BARROS FILHO, 2019, p. 56).

Como ferramenta pedagógica, a improvisação propicia um maior envolvimento com a prática musical. Podemos entendê-la como uma criação musical espontânea, que pode ser realizada individualmente ou em grupo. Enquanto “a improvisação acontece num tempo real, a composição desenvolve-se num tempo virtual” (LEITE, 2020, p.4-49). Dentre as diversas possibilidades de improvisar, ressaltamos a interação entre os alunos, o aprimoramento da performance e a ampliação da compreensão musical como vantagens que o ato de improvisar proporciona.

A improvisação, como jogo integrador, permite ao músico, de acordo com as circunstâncias, por um lado imitar, reproduzir, interpretar (seguir, obedecer, adaptar-se ao modelo) e, por outro, inventar, explorar, criar (dirigir, produzir os seus próprios modelos) (GAINZA, 1990, p. 14).

Além dessas, ao possibilitar a reelaboração de peças musicais, o arranjo permite adaptar o repertório ao contexto de sala de aula e focar na aprendizagem dos alunos (SILVA, 2016; SOUZA, 2019). Cada prática criativa tem, por si só, suas especificidades, sendo esse um amplo campo de pesquisa. No que se refere a este

trabalho de mestrado, o importante é compreender de que forma a criação musical pode se inserir e qualificar o processo de aprendizagem.

Com base nessas considerações, a sequência de músicas pode ser dividida em categorias (ou módulos) de acordo com as habilidades que cada música pode usar, potencialmente. É importante estabelecer uma rotina que garanta o desenvolvimento no instrumento a partir da prática, num conjunto de aulas e, dessa forma, estabelecer procedimentos que propiciem uma fazer musical efetivo. A partir desse fazer musical, outros conhecimentos serão agregados durante a aula.

#### **4.1 Princípios Pedagógicos**

- 1) A aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades musicais ocorrem a partir de experiências concretas;
- 2) A percepção e a compreensão da linguagem musical acontecem a partir da prática e do fazer musical;
- 3) A interação, a troca de informação e a participação dos colegas como modelo contribuem para o processo de aprendizagem;
- 4) O desenvolvimento musical deve acontecer independentemente do nível de conhecimento e de resposta de cada aluno;
- 5) A participação e o engajamento de todos os alunos são fatores importantes para o processo de aprendizagem;
- 6) A criação musical pode ser um recurso pedagógico para ensinar e uma maneira de avaliar a compreensão e o desenvolvimento musical dos alunos de se expressarem com os materiais de que dispõem;
- 7) Valorizar a vivência dos alunos, utilizando os repertórios, estilos e gêneros musicais que lhes são familiares;
- 8) Motivação como um fator que contribui para o sucesso da aprendizagem;
- 9) Propor a reflexão sobre as práticas de execução sobre o processo de aprendizagem.

## 4.2 Organização das aulas

A experiência musical é o ponto de partida para o envolvimento e a participação dos alunos, dessa forma, a sequência didática contém peças musicais e atividades práticas que conduzem os alunos à percepção e à compreensão da estrutura musical, ao desenvolvimento técnico, à sua autoexpressão e à reflexão sobre seu processo de aprendizagem.

A sequência didática é organizada em dois módulos, a partir de um repertório que possibilita a construção de habilidades e uma maior compreensão sobre a música e sobre o instrumento. Tendo a experiência musical como ponto de partida, as atividades propostas buscam motivar e envolver todos os alunos, dessa forma, as estratégias pedagógicas propostas, tais como: arranjo, variações, improviso, criação musical têm como objetivo incluir todos os alunos, independentemente do nível de conhecimento.

Nesse sentido, foi elaborada uma sequência didática com oito músicas voltadas para alunos iniciantes, com o objetivo de envolver todos os alunos no fazer musical. No que tange aos objetivos específicos, eles serão apresentados de acordo com o material oferecido por cada música e de seu potencial de possibilidades didáticas.

Na organização dos materiais, selecionei um material escrito e gravei alguns vídeos que trazem uma abordagem didática para cada música. O objetivo do material escrito é ser utilizado em sala de aula, e serviu como referência para a gravação dos vídeos, que têm como intenção demonstrar, na prática, como tocar cada música, trabalhando algumas habilidades que não foram tratadas de forma direta no material escrito. Os vídeos encontram-se no link: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLHlfA7Wyo4y1n9uxYATq8tsiwboxd-b24c>. No apêndice trato mais diretamente sobre o processo de elaboração dos vídeos.

### **4.3 Material Pedagógico**

Apresento, a seguir, os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas que embasam a organização dos repertórios e peças. O material foi organizado em dois módulos. O repertório é apresentado em partituras. Há, também, material *online*, que foi pensado para ser usado neste ano, devido ao distanciamento social causado pela epidemia de Sars Covid 19, mas que poderá, também, futuramente, ser usado como apoio aos encontros presenciais semanais.

#### **Objetivos específicos para os módulos 1 e 2**

- ✓ Manusear e identificar as cordas soltas;
- ✓ Identificar o nome das cordas soltas;
- ✓ Utilizar a palheta;
- ✓ Identificar as regiões do instrumento e o movimento de grave e agudo;
- ✓ Desenvolver habilidades de percepção auditiva;
- ✓ Desenvolver diversos tipos de coordenação motora;
- ✓ Tocar no tempo proposto, junto com acompanhamentos e com o grupo;
- ✓ Tocar todos no mesmo pulso;
- ✓ Tocar solo e em conjunto;
- ✓ Desenvolver habilidade de usar o material aprendido por meio da improvisação;
- ✓ Criar com o material aprendido e explorar outras possibilidades de tirar o som do instrumento;
- ✓ Desenvolver a percepção auditiva por meio de exercícios de ouvir diferenças, gravações diferentes, timbres diferentes;
- ✓ Tirar música de ouvido.

## Módulo 1

**Peça 1: Solta as cordas (César Oliveira).** Figura 4: Partitura peça Solta as cordas.

The musical score is presented in two systems. The first system contains seven measures. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature. The notes are quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, and F5. The bottom staff is a guitar tablature with strings T, A, and B labeled. The notes are represented by '0', indicating open strings. The second system starts at measure 8 and contains four measures. The top staff continues the melody with quarter notes: G4, A4, B4, and C5. The bottom staff continues the guitar part with '0' for all notes. The piece ends with a double bar line.

Esta peça foi criada para ser apresentada no início da primeira aula, na qual os alunos tocam de acordo com os comandos realizados pelo professor. A partir da imitação sonora ou visual, tendo o professor como principal modelo, os alunos executam as cordas soltas do instrumento, sempre tendo o cuidado de buscar uma intenção musical na execução, apesar do limitado material sonoro utilizado.

A ideia é iniciar com algo bem simples, para que os alunos que nunca pegaram no instrumento, antes, consigam executar já na primeira aula. Com relação aos alunos mais desenvolvidos, é possível elaborarem um arranjo que permita a execução, da mesma peça, de forma mais complexa. <sup>14</sup>

Com o mesmo material (cordas soltas), o aluno poderá experimentar tocar em qualquer sequência, com o *playback*. Esse será um primeiro uso da improvisação como forma de familiarização com o instrumento.

A utilização de um *playback* ajuda a tocar na pulsação da música, manter o andamento, a consciência rítmica, estimula o tocar em conjunto, a prática de

<sup>14</sup> Por se tratar de aulas em grupo, durante a execução das aulas podemos utilizar situações de ensino que permitam o atendimento em grupo, com a totalidade da turma, em grupos menores e também com atendimento individual, buscando, dessa forma, atender à especificidade de cada aluno (MONTANDON, 1992).

improviso. Pode-se, também, experimentar diferentes padrões rítmicos, diferentes levadas e gêneros musicais, contribuindo assim para reforçar a intenção musical na execução da peça. É possível, também, a inclusão de outros instrumentos no *playback*, como bateria, contrabaixo, teclado, violão, entre outros que fazem parte de um verdadeiro conjunto musical.

## 2) Peça 2: Passo a Passo ( César Oliveira)

É uma peça composta para reforçar a execução das cordas soltas, uma variação da peça anterior (Solta as Cordas). Nesta peça, vou solicitar aos alunos para falarem o nome das notas sob o comando do professor, enquanto executam a peça com *playback*. Podemos desenvolver a percepção da pulsação, do compasso simples e composto, da execução dos colegas, do volume de cada instrumento, além de poder tocar a música em diversos andamentos, diferentes gêneros e levadas, entre outras possibilidades. Figura 5: Partitura peça Passo a passo.

The musical score for 'Passo a Passo' is presented in four systems, each with a treble clef staff and a guitar staff. The time signature is 4/4. The guitar staff shows fret numbers (0) and the treble staff shows notes (G, A, B, C, D, E).

**System 1:** Treble clef, 4/4 time. Notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (half). Guitar: 0 (quarter), 0 (quarter), 0 (half).

**System 2:** Treble clef, 4/4 time. Notes: C5 (quarter), D5 (quarter), E5 (half). Guitar: 0 (quarter), 0 (quarter), 0 (half).

**System 3:** Treble clef, 4/4 time. Notes: F5 (quarter), G5 (quarter), A5 (half). Guitar: 0 (quarter), 0 (quarter), 0 (half).

**System 4:** Treble clef, 4/4 time. Notes: B5 (quarter), C6 (quarter), D6 (half). Guitar: 0 (quarter), 0 (quarter), 0 (half).

## 2.1) Passo a passo variação

Figura 06: Partitura peça Passo a passo variação

The musical score is presented in four systems, each with a treble clef staff and a guitar tablature staff. The time signature is 4/4. The piece is titled 'Passo a passo variação'.

- System 1:** Measures 1-4. The treble staff contains quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The tablature shows fret numbers: 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0.
- System 2:** Measures 5-8. The treble staff contains quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The tablature shows fret numbers: 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0.
- System 3:** Measures 9-12. The treble staff contains quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The tablature shows fret numbers: 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0.
- System 4:** Measures 13-16. The treble staff contains quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The tablature shows fret numbers: 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0.

A aprendizagem a partir da experiência é um princípio indeclinável neste projeto. Dessa forma, não tratamos de um processo educacional que se constitui pela mera transmissão do conhecimento, mas sim pela construção de habilidades, de atitudes. Um processo em que a construção do conhecimento acontece a partir da prática e da interação entre os alunos.

Assim sendo, a aula pode ser dividida em momentos, sendo que o primeiro momento é o da prática, na qual o aprendizado musical ocorre a partir de estratégias que suscitem o fazer musical. Ações de criação musical como improviso, composição, arranjo podem ampliar a experiência e a aprendizagem. O segundo momento é o da reflexão, no qual os alunos podem verbalizar sobre seu processo de aprendizagem a

partir de questões feitas pelo professor para motivá-los a pensar sobre o que estão fazendo. É importante considerar que a aprendizagem musical tem um caráter auditivo e também visual. Dessa forma, a compreensão de diagramas do braço da guitarra, ou de ferramentas de notação musical como tablatura e bracinho cumpre um importante papel para o dinamismo do processo de aprendizagem.

### 3) Peter Gunn Theme ( Henry Mancini)

Figura 07: Riff Peter Gunn Theme

The image displays the musical notation for the Peter Gunn Theme riff. It consists of two systems of notation, each with four measures. The first system has a treble clef and a 5 above the first measure. The second system has a 5 below the first measure. The tablature is labeled 'TAB' and shows the sequence of fret numbers for each string in each measure: 0-0-2-0-3-4-0-5-4.

Trata-se de uma peça que contém um riff executado na 6ª corda do instrumento e que se repete durante toda a música, de acordo com a versão gravada pelo grupo The Blues Brothers. Como peça voltada para alunos iniciantes, ela ajuda a compreender o processo de localização das casas e de identificação dos dedos da mão esquerda.

Pedagogicamente, a utilização de riff é uma excelente ferramenta para o ensino de guitarra, principalmente ao se tratar de alunos iniciantes, por serem trechos de músicas que os alunos conhecem e escutam no dia a dia e por existirem vários riffs de fácil execução. É importante considerar que ao executar um riff deve-se compreender de qual parte da música se trata, por isso o trabalho com riffs está diretamente ligado à audição da música, à criação de arranjos, de forma que alunos dos mais diversos níveis consigam tocar.

A proposta é que, num primeiro momento, os alunos escutem a música e tentem tirá-la de ouvido; depois, o professor executa a música mais lentamente e demonstra como deve ser realizada a execução. À medida que os alunos forem entendendo a melodia e treinando sua execução, o professor passa pela sala dando suporte para aqueles alunos que precisarem. É possível também dividir a turma em grupos pedindo para que um aluno imite o outro, ou realizar essa estratégia de imitação com a turma completa, com os alunos imitando o professor. Com essa música também é possível iniciar a leitura de tablatura, utilizando o riff como exemplo para explicar como funciona esse tipo de notação.

Após um tempo de treino, podemos passar para outra etapa, na qual os alunos tocam o riff da música e o professor, e/ou outro aluno que esteja mais adiantado, executa a melodia da canção. Para isso o professor marca a pulsação do compasso e dá a entrada para os alunos tocarem o riff, e no 3º compasso inicia a execução da melodia.

Figura 08: Peter Gunn Theme (riff e melodia).

The image displays a musical score for the Peter Gunn Theme, consisting of two systems. Each system includes a standard musical staff in 4/4 time, a guitar tablature (TAB) staff, and a bass line staff. The first system covers measures 1 through 4. The second system covers measures 5 through 8. The tablature for the riff (measures 1-4) is: 0-0-2-0-3-4-0-5-4, 0-0-2-0-3-4-0-5-4, 0-0-2-0-3-4-0-5-4, 0-0-2-0-3-4-0-5-4. The tablature for the melody (measures 5-8) is: 7, 10, 9-7-9-10-10-10, 10-9-7-9-7-9, 9-7-9-10-10-10, 10-9-7-9-7-9. The bass line for the riff (measures 1-4) is: 0-0-2-0-3-4-0-5-4, 0-0-2-0-3-4-0-5-4, 0-0-2-0-3-4-0-5-4, 0-0-2-0-3-4-0-5-4. The bass line for the melody (measures 5-8) is: 5, 5, 5, 5.

9

9

10-11

7

9

9

0-0-2-0-3-4-0-5-4 | 0-0-2-0-3-4-0-5-4 | 0-0-2-0-3-4-0-5-4 | 0-0-2-0-3-4-0-5-4

13

13

7

7

10

9

7 9-10

10-10

10-9-7

9

7-9

13

13

0-0-2-0-3-4-0-5-4 | 0-0-2-0-3-4-0-5-4 | 0-0-2-0-3-4-0-5-4 | 0-0-2-0-3-4-0-5-4

17

17

10

11

17

17

0-0-2-0-3-4-0-5-4 | 0-0-2-0-3-4-0-5-4

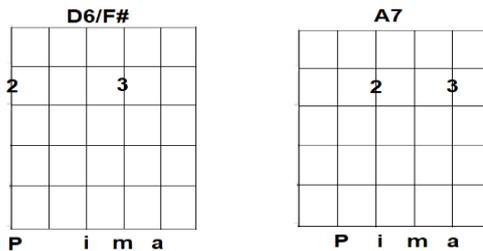
Além de trabalhar habilidades tais como: coordenar mão direita e mão esquerda, perceber pulsação, tocar em grupo, por meio da prática dessa música podemos aprimorar a habilidade de improvisar, sendo uma das possibilidades utilizar a pentatônica menor de E.



### 5) Samba da bênção (Vinícius de Moraes/Baden Powell)

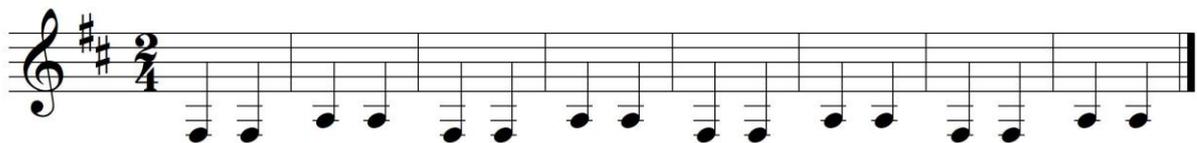
O principal objetivo ao se trabalhar essa música é a execução da levada de samba, além disso, ampliar gradativamente o vocabulário de acordes dos alunos. O primeiro passo é escutar a música com os alunos e demonstrar os dois principais desenhos de acorde nessa música.

Figura 12: Acordes Samba da bênção.



Após os alunos tocarem junto com o *playback*, buscando perceber em qual momento poderão executar cada acorde, o professor demonstra uma levada mais simples de samba. Ao explicar, primeiramente deve ser abordado sobre a utilização do polegar da mão direita, que tem, nessa levada, a função de marcar a pulsação da música.

Figura 13: Marcação polegar levada de samba.



Depois de abordar sobre a utilização do polegar, é demonstrado como utilizar os dedos indicador, médio e anular da mão direita em conjunto com o polegar.

Figura 14: Levada de samba.



Assim que os alunos forem compreendendo a lógica da levada de samba, vamos trabalhar uma sequência de acordes que traz mais movimento para a harmonia da música, de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Figura 15: Sequência de acordes “Samba da bênção”.



Dessa forma, após os alunos terem trabalhado a levada de samba, teremos a possibilidade de a sequência de acordes ser trabalhada de duas formas, as quais podem ser realizadas alternadamente ou de acordo com o nível de proficiência de cada aluno.

Figura 16: Sequência de acorde 1 “Samba da bênção”.

D6/F#      ASUS      A7      D6/F#      ASUS      A7      D6/F#

Musical notation for the first sequence of chords in "Samba da bênção". The notation is identical to Figure 15. Below the notation are three guitar chord diagrams for the chords D6/F#, ASUS, and A7.

**D6/F#**

2		3	

P i m a

**ASUS**

	2		

P i m a

**A7**

	2	3	

P i m a

Figura 17: Sequência de acordes 2 “Samba da bênção”.

D7M/F# D6/F#      ASUS      A7      D7M/F# D6/F#      ASUS      A7      D6/F#

Musical notation for the second sequence of chords in "Samba da bênção". The notation is identical to Figure 15. Below the notation are four guitar chord diagrams for the chords D7M, D6/F#, ASUS, and A7.

**D7M**

2		3	4

P i m a

**D6/F#**

2		3	

P i m a

**ASUS**

	2		
			4

P i m a

**A7**

	2	3	

P i m a

## Módulo 2

### 6) É doce morrer no mar (Dorival Caymmi)

Esta bela canção é um dos clássicos da música popular brasileira, e sua melodia permite a execução num andamento lento, tocando nota por nota, possibilitando desenvolver a capacidade de interpretação dos alunos. A proposta é que os alunos iniciem a aprendizagem dessa música pela melodia, num processo de imitação: à medida que o professor toca cada frase melódica, os alunos respondem tocando a mesma melodia. Para auxiliar os alunos na execução da melodia, é distribuída a tablatura da música a cada um.

Após trabalhar a melodia, o professor realiza o acompanhamento harmônico acompanhando a execução da melodia pelos alunos; também é possível dividir a turma em grupos para revezar entre os alunos a execução da melodia ou dos acordes. É importante considerar que a música tem o início anacrústico, sendo necessário trabalhar com os alunos a pulsação da música, o momento de entrada da melodia e do acompanhamento harmônico.

Figura 18 Partitura É doce morrer no mar.

The figure displays the guitar tablature for the song "É doce morrer no mar". It is organized into three systems of music, each with a treble clef staff and a six-string guitar staff below it. The guitar staff contains fret numbers (0-5) and bar lines. Above the treble staff, chords are indicated: Am7, Dm6, E7, and Am7. The first system (measures 1-10) includes a repeat sign and a first/second ending bracket. The second system (measures 11-21) includes a triplet marking. The third system (measures 22-24) includes a "D.S. al Coda" instruction. Below the tablature, three chord diagrams are provided for Am7, Dm6, and E7, each with a "P i m a" label underneath.

**Am7**

				1	

P i m a

**Dm6**

					1

P i m a

**E7**

					1

P i m a

7) Bright Light, Big City ( Jimmy Reed)

Essa música funciona como uma iniciação ao blues e tem como proposta inicial a aprendizagem da levada tradicional de blues, podendo ser trabalhadas, também, algumas variações dessa levada, de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Por meio dessa música, os alunos podem também aprimorar a técnica de *palm muting*, ou seja, a técnica de abafar as cordas com a mão direita.

Também é possível aprimorar a prática de improviso e a utilização de desenhos da escala pentatônica, escala de blues, entre outras escalas. É importante considerar que essa música tem o compasso composto e o início anacrústico, assim sendo, é importante trabalhar com os alunos a pulsação da música, o momento de entrada da melodia e do acompanhamento harmônico.

Figura 19 Bright Light, Big City.

The figure displays two systems of musical notation for the song "Bright Light, Big City" by Jimmy Reed. Each system consists of a melodic line in the treble clef and a bass line with guitar tablature. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 12/8. The first system shows the initial four measures, with the bass line featuring a rhythmic pattern of eighth notes. The second system continues the piece, starting with a measure marked with a '5' above the staff, indicating a fifth fret position. The tablature for both systems uses numbers 0-4 to indicate fret positions on the strings.

8) O sol maior

Trata-se de uma peça cujo propósito é trabalhar a mudança de acordes, podendo ser utilizada também para aprimorar a prática de improviso e a criação de grupos para execução da música.

Figura 20: O sol maior.

12 ASUS C9 ASUS DSUS D7 C9 ASUS

5 5 0 3 1 2 0 0 3 0 3 1

12 C9 ASUS C9 ASUS DSUS D7 D.C. al Fine

0 3 0 5 0 3 0 3 1 2 0

G

1 2 3 4

Em7

1 2 3 4

C9

1 2 3 4

ASUS

1 3 4

DSUS

1 3 4

D7

1 2 3

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração deste trabalho de mestrado me levou a reflexões sobre o seu objetivo principal: organizar e elaborar materiais didáticos, materiais que têm função de dar suporte a aulas em grupo de guitarra elétrica. Nesse sentido, realizei uma busca de materiais pedagógicos e de trabalhos escritos sobre ensino de guitarra elétrica e sobre ensino em grupo de instrumento. A partir dessa leitura e da reflexão sobre minha prática pedagógica, organizei um material didático considerando as especificidades da oficina de guitarra na Escola Parque Anísio Teixeira, associadas aos objetivos da escola e da oficina de guitarra explicitados no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. As reflexões provocadas por minha orientadora e pela pesquisa bibliográfica, associadas à minha prática docente, levaram-me a questionamentos sobre o papel do material didático, suas relações com as estratégias de ensino e com os objetivos pedagógicos, bem como sobre o meu papel como professor de instrumento com grupos de alunos em uma escola pública nos moldes da EPAT.

Em minha prática docente anterior à minha atuação na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), eu já tinha experiência com aulas de instrumento, mas em um contexto bem diferente. Realmente, estava habituado a planejar minhas aulas a partir de conteúdos, sendo que o repertório e o material didático eram suportes para o ensino de escalas, intervalos, acordes, seguindo uma lógica bem tradicional de apresentação de conteúdos. Quando comecei a atuar nas oficinas de guitarra na EPAT, compreendi a necessidade de mudanças na minha postura como professor e na minha visão com relação ao processo de ensino de música em uma escola de Educação Básica.

Uma primeira mudança foi a de perceber a importância e o papel da escolha do repertório e de atividades para motivar a execução. Na prática em sala de aula, é a partir do repertório que podemos ampliar o conhecimento e a experiência musical dos alunos em todos os aspectos: a percepção musical, as técnicas, os conhecimentos teórico-conceituais, a execução solo e em conjunto, a improvisação, os acordes, as escalas. A partir de então, comecei a buscar um repertório que motivasse os alunos a participarem das aulas, e que, ao mesmo tempo, desenvolvessem habilidades que selecionei como básicas: familiaridade com o

instrumento, identificação das cordas soltas, localização das casas, ouvir a música, tocar riffs, melodias e acordes, conhecimento de diferentes estilos e levadas, leitura de cifras e tablatura, improvisar.

Percebi, também, que o formato de grupos em uma escola regular requer um material que inclua todos na execução e nas atividades musicais, tanto os que já têm experiência ou mais facilidade quanto aqueles que precisam de outro tempo para a execução e compreensão das atividades. Dessa forma, o material didático e as estratégias pedagógicas devem estar diretamente relacionados aos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar. Para isso, selecionei e criei algumas músicas organizando-as em uma sequência didática que incluía desde músicas de fácil execução até músicas mais complexas, progressivamente, que devem ser arranjadas de forma que proporcione a todos os alunos seu lugar no conjunto musical.

A primeira música da sequência, “Solta as cordas”, foi composta no sentido de iniciar com uma música de fácil execução para que os alunos, por mais iniciantes que sejam, possam tocá-la desde a primeira aula. Por meio dessa música também é possível realizar um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos, se realizam acordes, se conhecem escalas, se improvisam, se leem cifra ou tablatura. A música “Passo a passo” também foi composta a partir das cordas soltas do instrumento, mostrando outras possibilidades de expressão melódica com esse material sonoro. No processo de composição de ambas as peças, tive como intenção criar uma melodia fácil de decorar, possibilitando também a prática em conjunto, o improvisado e a execução de levadas.

Para estabelecer essa sequência de músicas, também realizei uma busca de riffs de fácil execução e que possibilitassem aos alunos compreenderem a estrutura musical das peças escolhidas. Nessa busca encontrei diversos riffs, além da apostila que já havia elaborado juntamente com os alunos, mas boa parte dos riffs são trechos de músicas que contêm outras partes com execução de acordes, solos. Mesmo tendo a compreensão de que os riffs são excelentes ferramentas para alunos iniciantes, minha intenção era encontrar algo que possibilitasse a execução de uma música completa com um único riff, ou alguma peça que não exigisse mudanças de acordes, *a priori*. Nessa busca pelo mais simples, selecionei as músicas “Peter Gunn Theme” e “We Will Rock You”.

Ao escolher a música “Peter Gunn Theme”, busquei uma versão que atendesse ao critério de tocar uma música completa com a execução de um único riff, o que possibilita aos alunos iniciantes compreenderem a estrutura da música em uma aula, ao mesmo tempo que possibilita trabalhar com os alunos que estejam mais avançados, seja tocando a melodia da música, trabalhando posição de acorde, levada, improviso. Já com relação à música “We Will Rock You”, além de possibilitar a melodia do refrão por ser fácil de executar e de decorar, também possibilita trabalhar som e silêncio por meio da levada, diferença entre acorde e melodia, iniciando os alunos na prática de acordes e na leitura de cifras.

Na seleção do repertório, busquei músicas brasileiras para integrar a sequência, seguindo a lógica de buscar músicas de fácil execução e que, ao mesmo tempo, possibilitem aos alunos perceber a riqueza melódica e rítmica da música brasileira. Dentre as escolhidas, a música “Samba da bênção” é uma continuidade ao processo de iniciação à execução de acordes e à leitura de cifras. A levada de samba é um desafio para alunos iniciantes, sendo que, conjugada com uma sequência de acordes de execução mais simples, auxilia no objetivo de traçar uma progressão didática na qual, a cada música, são incluídos novos elementos. A música “É doce morrer no mar” também traz novos elementos para a prática musical dos alunos, pois possibilita uma ampliação do vocabulário de acordes, uma maior compreensão sobre o que é forma musical e também trabalhar a interpretação da melodia de uma forma mais subjetiva. Em todas as músicas da sequência aqui proposta podemos reagrupar os alunos da seguinte forma: um aluno, ou grupo de alunos, toca a melodia enquanto outro toca a sequência de acordes.

As últimas duas músicas da sequência proposta neste trabalho têm como objetivo ampliar o conhecimento de levadas, acordes, improviso, estabelecendo um repertório básico para que os alunos possam tocar juntos e se desenvolverem musicalmente. Ao escolher a música “Bright Lights, Big City”, minha intenção foi iniciar um repertório de blues e suas possibilidades para o ensino de guitarra, sendo também uma ponte para compreender a relação do blues com outros gêneros musicais como rock, jazz, country, e de sua contribuição para o desenvolvimento da guitarra elétrica. Ao compor a música “O sol maior”, a intenção foi trabalhar uma sequência de acordes na qual os alunos pudessem utilizar todos os dedos da mão esquerda, aprofundar o

conhecimento sobre escalas e levadas e improvisar, entre outras possibilidades para a prática musical.

Ao organizar a sequência didática proposta neste trabalho, levei em consideração as reflexões junto à minha professora orientadora, as leituras realizadas e a minha prática pedagógica nas oficinas de guitarra na EPAT. No início, a proposta era elaborar um material que, além de ser utilizado em sala de aula, fosse disponibilizado em alguma plataforma digital como material complementar às aulas presenciais e direcionado às necessidades dos alunos, servindo como suporte para seus estudos fora do espaço da escola, até porque, por conta da pandemia de COVID – 19, as aulas foram suspensas. Com o retorno das aulas em atendimento remoto, tive que disponibilizar material *online* para os alunos e realizar atendimento remoto. Essa realidade aprofunda as reflexões sobre as funções do material didático e seu valor para o desenvolvimento dos alunos, especialmente sobre as tecnologias que podem nos auxiliar, inclusive neste período de reflexões sobre o sentido da educação.

Na busca por músicas de fácil execução que pudessem ser executadas pelos alunos mais iniciantes, percebi a importância de propor um repertório desafiante e ao mesmo tempo algo que o aluno se sinta motivado e capaz de realizar. Dessa forma, a principal mudança na minha prática pedagógica é que o aprendizado deve partir da música em si e de suas possibilidades de fazer musical, tais como arranjos, improviso, composição coletiva. O primordial é suscitar experiências de aprendizagem a partir da constituição de um repertório, da prática e do fazer musical. Também é importante propor músicas que os alunos percebam que é possível tocá-las num curto espaço de tempo, e que seu desenvolvimento musical acontece a partir do momento em que seu repertório fica mais abrangente.

Daqui por diante, continuarei na busca de um repertório que seja atrativo, desafiante e motivante para os alunos, ao mesmo tempo que promova uma maior percepção e compreensão musical, permitindo aos alunos que avancem no estudo da música. Continuarei também na busca de um material didático que sirva como suporte para traçar uma progressão clara e bem fundamentada para o desenvolvimento no instrumento. Com a continuidade do trabalho nas oficinas de guitarra, buscarei alternativas didáticas para tirar música de ouvido, utilizar pedais de efeito,

composições coletivas, leitura musical, enfim, ampliar a gama de habilidades necessárias para a formação musical de um guitarrista.

É claro que para uma formação musical mais ampla é necessária a oferta de outras experiências musicais aos alunos além de oficinas de instrumento, como aulas de percepção, leitura musical, harmonia, entre outras. Nesse intento, a Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) tem um ambiente que permite a proposição de projetos alternativos, pois além de contar com um espaço físico privilegiado, conta com um grupo docente comprometido e com uma equipe gestora que apoia o trabalho realizado pelos professores, apesar dos limites impostos por outras instâncias da Secretaria de Educação com relação à proposta de cursos à comunidade.

Uma das características que fazem com que a EPAT seja uma escola única no DF é a presença da música no âmbito da escola e o papel do ensino de música no Projeto Político-Pedagógico da escola. A literatura demonstra a necessidade de uma nova perspectiva das funções da música nas escolas de Educação Básica, uma nova ótica que reconheça a música como uma área de conhecimento tão importante para a formação dos alunos como as outras disciplinas. Para isso, além de um processo de capacitação profissional que construa este caminho, é necessária uma mudança de visão da sociedade sobre o papel do ensino de música.

Além de ter a presença da música garantida como uma área de conhecimento, os professores que atuam na EPAT têm formação específica em música, sendo que um dos critérios para que o professor faça parte do corpo docente da escola é que tenha experiência no instrumento que irá lecionar, fazendo com que nessa escola não exista a presença do professor polivalente. Dessa forma, a EPAT constitui uma possibilidade para a efetivação de um programa para ensino de música dentro da SEEDF.

Segundo o PPP da escola, o trabalho pedagógico em música deve partir da prática musical e dialogar com o contexto sociocultural dos alunos, convicção que possui afinidades com a literatura sobre ensino em grupo de instrumento. Com a leitura associada à minha prática pedagógica pude aprender que, além da clareza de objetivos e de um repertório cativante, é importante estabelecer relações com os alunos marcadas pelo afeto e por experiências de aprendizagem.

O contexto da EPAT faz com que ela seja uma escola única no sistema de educação do Distrito Federal (DF), no entanto, sob minha perspectiva, a Secretaria de Educação, em todas as suas instâncias, poderia traçar ações para fortalecer a escola e dar maior visibilidade ao trabalho realizado, como uma melhor definição do que são as oficinas e de seus objetivos para a formação dos alunos, uma formação específica para o ensino de instrumentos em grupo, maior reconhecimento do trabalho realizado pela escola concedendo certificação aos alunos, extensão do atendimento à comunidade, entre outras ações que fortalecem a escola e o ensino de música no DF.

Espero que este trabalho sirva de inspiração e contribua para a realização de outros trabalhos que aprofundem as questões aqui levantadas e que levantem outras questões, contribuindo, assim, para a consolidação do ensino de música na Educação Básica e para o crescimento do ensino de guitarra elétrica nesta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J; LOURO, A. L. Aulas de guitarra para crianças: dilemas e desafios. *In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2013, Pirenópolis. **Anais** [...] Pirenópolis: Universidade de Brasília, 2013, p. 551 a 560.
- ALVES, E. P. O Ensino de Instrumentos Musicais na Educação Básica. *In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2015, Natal. **Anais** [...] Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- BARBOSA, J. L. Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. **Revista da Abem**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 39-50, 1996.
- BARBOSA, R. R. O. **O Ensino Coletivo De Violão Nas Escolas Públicas De Manaus**. Manaus, 2014, 109 f. Relatório Final (PIB-H/0009/2013) – Programa Institucional De Iniciação Científica, Departamento De Apoio A Pesquisa, Pró-Reitoria De Pesquisa E Pós-Graduação, Universidade Federal Do Amazonas, Manaus, 2014.
- BARROS FILHO, E.D. **A criação como ferramenta pedagógica no ensino de piano: dando voz ao professor-compositor**. Dissertação. 197 f. (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BATTISTI, D. **Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão**. 2016, 98 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- BEINEKE, V. Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências. **Revista Nupeart**, v. 1, n. 1, p. 59-72, 2002.
- BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34, 2015.
- BELLOCHIO, C. R; FIGUEIREDO, S. L. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v.1, n.1, 2009.
- BERKLEE. **berklee.edu**. Disponível em: <https://www.berklee.edu>. Acesso em: 16 de out. 2020
- BEZERRA, V. G. **Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas Parque Brasília: Uma pesquisa descritiva**. 2014, 193 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2014.

BITTENCOURT, A. **A guitarra Trio inspirada em Johnny Alf e João Donato: uma abordagem do estilo de interpretação de Johnny Alf e João Donato ao piano, direcionada a performance da guitarra em contexto instrumental trio (guitarra, contrabaixo e bateria/percussão).** 2016. Campinas. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

BOERY, R. N; MASCARENHAS, P. Oficina Pedagógica na construção de conhecimento sobre arboviroses. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 31, n. 2, 2017.

BORDA, R. B. Por uma Proposta Curricular de Curso Superior em Guitarra Elétrica. *In: XV CONGRESSO ANPPOM, 2005, Rio de Janeiro. Anais [...].* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

BORGES, E. H; OLIVEIRA, W. S. O ensino de música e o desafio da democratização no "chão da escola". **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, p. 1448-1463, 2017.

BRAGA, E. C. **Paulo André Tavares: narrativas com música de um professor de violão popular.** 2016, 155 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2016.

BRAGA, S. M. **Canto Coral e Performance Vocal: contribuições para a formação inicial dirigida a Educação Básica.** 2014, 179 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRAGA, S. M. Canto Coral e Performance Vocal: formação inicial dirigida à educação básica. **Revista Música Hodie**, v. 16, n. 2, p. 186 a 198. 2016.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei 3.278, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, Presidência da República, 2016.

BRAZIL, M. A. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da Teoria da Autoeficácia.** 2017, 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Musica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BRAZIL, M; TOURINHO, C. Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo. *In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2013, Pirenópolis. Anais [...]* Pirenópolis: Universidade de Brasília, 2013.

CAETANO, M. T. **Ensino Coletivo de Flauta na Educação Básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro, 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

CANECA, G. L. **Materiais Didáticos de Ensino de Guitarra Elétrica em escolas livres de música**. Brasília, 2018, 48 f. Monografia (Graduação em Música) - Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2018.

CARAVEO, S. C. Uma breve história da guitarra elétrica: a conquista acadêmica no Brasil. *In: IX ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2016, Boa Vista. **Anais [...]**. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2016.

CARVALHO, G. L. **Ensino de guitarra em grupo: uma proposta pedagógica**. Brasília, 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Departamento de Música, Instituto de Artes. Universidade de Brasília, 2018.

CARVALHO, M. B. **Ensino de Música na Educação Infantil a partir de um gênero local: um relato de experiência**. *In: XXIV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2019, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

CASAGRANDE, S. R. **Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF**. Brasília, 2019, 161 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2019.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da ABEM**, v.26, n.40, 2018.

CISLAGHI, M. C. (2014). A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 25, 2014.

CORCIONE, D. Fazendo oficina. A questão da formação de assessores dirigentes e lideranças intermediárias para o movimento popular e sindical. **Debate- Coletânea de textos**, CESE, n. 03, ano IV, 1994.

COSTA, P. Lá vem o crocodilo... Exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos. **Música na Educação Básica**, Brasília, v. 5, n.5, 2013.

COUTO, A. C; SANTOS, I. R. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, v. 15, n. 1, p. 110-125, 2009.

CRUVINEL, F. M. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. **Educação Musical e Musicalidade**, 2008.

CRUVINEL, F. M. Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das

metodologias de ensino e aprendizagem em grupo. *In*: VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2014, Salvador. **Anais [...]** Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2014, p.12 a 20.

CUERVO, L.C; PEDRINI, J. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2017.

CUNHA, D. S; LIMA, S. R. O ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes. **Revista Da Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, 2020.

CUNHA, S. M. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professores da pequena infância. São Paulo, 2017, 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DANTAS, L. M. **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) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 1ª ed., Brasília: SEEDF, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2>. Acesso 09 de jun. 2020

Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 6ª Ed., DF, 2015. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento\\_escolar\\_rede\\_publica\\_22jun15.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento_escolar_rede_publica_22jun15.pdf). Acesso em: 09 de jun. 2020.

ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA. **Escola Parque Anísio Teixeira. Projeto Político Pedagógico**. Ceilândia, DF, 2017.

ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA. **Escola Parque Anísio Teixeira. Projeto Político Pedagógico**. Ceilândia, DF, 2018. Acesso em 09 de junho de 2020, disponível em <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/PPPEPATCRECEILANDIA.pdf>

FALCÃO, V. O. Criança também pode produzir uma ópera. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.6, n.6, 2014.

FERNANDES, E. F. **A pedagogia de projetos e o ensino de música na educação básica da cidade de Natal/RN**. Natal, 2016. 163f. Dissertação (mestrado) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FERNANDES, J. F. **Educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral**. Campinas, 2012, 285 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERNANDES, E.; RIZZO, S. C.. Neurociência e os Benefícios da Música para o Desenvolvimento Cerebral e a Educação Escolar. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 5, p. 13-20, 2018.

FERREIRA, G. A. **A função social da escola de formação integral: um estudo da proposta pedagógica da Escola Parque de Ceilândia - Distrito Federal**. Brasília, 2018, 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FIGUEIREDO, S. L.F. Educação musical e legislação educacional. **EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR**, p. 8, 2011.

FIGUEIREDO, S. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, 2013.

FIGUEIREDO, S. L.; MÓDOLO, T. G. Ensino e Aprendizagem da Guitarra Elétrica: Uma Breve Revisão da Literatura. *In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*. **Anais [...]** Pirenópolis: Universidade de Brasília, p. 987-998, 2013.

FIGUERÔA, A. S. **CONSTRUÇÃO DE LAÇOS PELAS EXPERIÊNCIAS COM AS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA: A história de vida de duas professoras de música**. Brasília, 2017, 144 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FIREMAN, M. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. **Em Pauta**, v. 18, n. 30, p. 93, 2007.

FITTIPALDI, V. P. FORMARIA A MÍDIA UM GOSTO MUSICAL?, *In: COLÓQUIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO*, 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FONTANA, N. M; PAVIANI, N. Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação - ucs.br**, 2009.

FONTEERRADA, M. T. Música e políticas públicas na educação básica. **Revista Fladem Brasil**, v. 01, 2020.

FORNAZARI, R; BRUMATO, V; OBARA, A. T. O uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino e aprendizagem: a bacia hidrográfica como tema de estudo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 2, 2017.

FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per musí**, v. 1, p. 52-62, 2000.

FRANÇA, C. C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, v. 14, n. 15, p. 67-79, 2006.

GAINZA, V. H. Educação musical e contemporaneidade. **Revista Espaço Intermediário**, v. 1, n. 2, 2010.

GAINZA, V.H. **Fundamentos da improvisação musical**. Seminário internacional de investigação em Pedagogia Musical da ISME.New Zeland, 1974.

GARCIA, M. R. Gestão profissional: o professor de guitarra em busca da qualificação e da qualidade. *In: II FÓRUM PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2009, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

GARCIA, M. R. **Ensino e aprendizagem de guitarra em espaços músico-educacionais de João Pessoa**. João Pessoa, 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GOMES, R. B. Por uma proposta curricular de curso superior de Guitarra Elétrica. *In: XV CONGRESSO DA ANPPOM*, 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

GTR, Disponível em: <https://www.gtrbrasil.com.br/>  
Acesso em 28 de junho de 2020

GURGEL, V. O ensino coletivo de instrumentos: uma visão por meio do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais – ENECIM. *In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2013, Pirenópolis. **Anais [...]** Pirenópolis: Universidade de Brasília, 2013, p. 1563 a 1573.

HENRIQUES, P. S. O Ensino Coletivo de música visto por meio da gestão de sala de aula. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG. I SEMINÁRIO NACIONAL DO FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2017, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, 2017.

HERNANDES, P. R. A Companhia de Jesus no século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR ON-LINE**, v 10, n. 40, p. 222-244, 2014.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, p. 17 a 25, 2004.

IVO, L. F; JOLY, I. Z. Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 8, n. 9, 2017.

JOLY, M. C; MARQUES, A. Ensino coletivo de guitarra: um estudo sobre as metodologias e potencialidades para a iniciação musical através do instrumento. *In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2013, Pirenópolis. **Anais [...]** Pirenópolis: Universidade de Brasília, 2013.

KEMCZINSKI, Avanilde. Colaboração e cooperação – Pertinência, concorrência ou complementaridade. **Revista Produção On Line**, Florianópolis, v. 7, n. 3, 2007.

LACERDA, L. Educação: formal, informal e não formal, 2018.  
Disponível em: <https://medium.com/@luanalacerda84/educa%C3%A7%C3%A3o-formal-informal-e-n%C3%A3o-formal-bf4e676d31>  
Acesso em 27 de junho de 2020,

LACORTE, S.; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 17, 2014.

LEÃO, D. P. **Um panorama do ensino particular da guitarra elétrica na cidade de Natal - RN**. Natal, 2014, 54 f. Monografia (Graduação em música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

LEAVITT, W. **Método Moderno de Guitarra**. Ed. Passarim, *Volumes 1, 2, 3*. São Paulo, 2019.

LEITE, R. **O afastamento da improvisação musical dos currículos e das práticas pedagógicas no ensino da música**. Tese (doutorado em educação artística) – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Porto, 2020.

LIMA, L. G. **De Bom de Tocar a Choro Bacana: a Guitarra Elétrica e o violão de Ricardo Silveira**. Campinas, 2018, 127 f. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.  
Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334678>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LOPES, R. **O ensino da guitarra brasileira: uma construção**. Rio de Janeiro, 2013, 146 f. Dissertação (Mestrado em Música): – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARCONATO, A. R. **Prática de banda em escolas de ensino fundamental como embasamento para processo pedagógico: um estudo de caso com duas escolas em Guarulhos – SP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014.

MARIANO, A. D. **Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de Guitarra Elétrica no Brasil**. 2018, 410 f. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Música, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MATIAS, R. B. **O Ensino em Grupo de Flautas Transversal em uma Escola de Música: Um Estudo de Entrevistas com Professores**. Brasília, 2016. Dissertação

(Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MEDEIROS FILHO, J. B. **Guitarra Elétrica: um método para estudo do aspecto criativo de melodias aplicadas às escalas de improvisação jazzística.** Campinas, SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MELO, R. A. Desafios e possibilidades do canto coral no IFPI - Campus Paulistana. *In: XXIV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2019, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

MI. (2020). mi.edu. Disponível em <https://www.mi.edu/>. Acesso em 25 de junho de 2020,

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

MONTANDON, M. I. **Aula de Piano e Ensino de Música - Análise da Proposta de Reavaliação da Aula de Piano e sua Relação com as Concepções Pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves.** Porto Alegre. 1992. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

MONTANDON, M. I. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. *In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, 2004, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiânia, 2004, p. 44-49.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p 47-60, 2013.

MONTANDON, M. I. Epistemologia do Ensino Coletivo e os dez anos do ENECIM. *In: VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, 2014. Salvador. **Anais [...]** Salvador: Universidade Federal da Bahia, p. 43 a 51, 2014.

MUNIZ, H. W. **O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo.** 2017, f.161. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

NASCIMENTO, A. M. "Djemberem": A Casa Dos Saberes Musicais. *In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2019, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso, 2019.

NOGUEIRA, C. **Educação musical: variantes de práticas docentes na escola básica.** Minas Gerais. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

OLIVEIRA, C. B. **A prática do canto coral infantil como processo de musicalização.** Campinas. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, F. N.; REIS, L. A. Oficina de Música: a compreensão da Música como Jogo e o Fazer Musical Criativo. **Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética**, v. 5, n. 1, p. 147-168, 2013.

OLIVEIRA, V. M. O ensino coletivo de violão no Instituto Federal Fluminense. *In: Anais [...]* V SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2018.

ORTEGAL, L. Protesto em Ceilândia: a teoria e a prática da cidadania. Ceilândia, DF, Brasil. 2012.

Disponível em: <http://www.redesocialdeceilandia.blogspot.com/>  
Acesso em 09 de junho de 2020.

ORTIZ, A. M; AZEVEDO, M. C. O currículo polivalente em Arte e a prática de professores de música em Várzea Grande – MT. *In: XXIV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2019, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

PAES, A. R; SANTOS, W. R. Ensino em grupo de instrumentos musicais nas escolas públicas: mais que uma possibilidade, uma necessidade. **Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación**, v.04, pp. 060-063, 2015.

PAIXÃO, J. J. **O ensino da improvisação em aulas de guitarra na perspectiva dos alunos.** Brasília, 2016. 41f. Monografia (Licenciatura em Música) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PAULA, M. M. Banda marcial nas escolas: rica possibilidade de envolvimento com a música. *In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME*, 2017, Natal. **Anais [...]** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX.** Metodologias e Tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola I: analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10. 2014.

PENNA, M. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25. 2014.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola II: da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 11, 2014.

PEREIRA, M. V. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32. 2014.

PIRES, N; DALBEN, Â. I. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). **OPUS**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 171-208. 2013.

PITANGA, I. L. Ernesto Carneiro Ribeiro: a trajetória intelectual do professor negro baiano (1839-1920). *In*: ANPUH-BRASIL – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2019, Recife. **Anais [...]** Recife: Universidade do Estado da Bahia, Recife, 2019.

PIZZATO, M. S; HENTSCHE, L. Motivação para aprender música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, 2010.

PRADO, Marco. **A história da guitarra**: do delta a Hendrix. 2009. 137 f. Monografia (Especialização em História, Sociedade e Cultura) – Faculdade de Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo, 2009.

QUEIROZ, L. R. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10. 2014.

REYS, M. C. Cantoria: vida nova ao Coral. *In*: XVI ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM EDUCAÇÃO MUSICAL, 2014, Natal. **Anais [...]** Natal: Universidade Federal Fluminense, 2014.

ROCHA, Marcel Eduardo Leal. **A tecnologia como meio expressivo do guitarrista atuante no mercado musical pop**. 2011. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RODRIGUES, G. R; TOMÁZ, L. A. Aprendendo violão na educação básica: motivação de alunos nas aulas de Artes. **REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**, v. Extr., n.4, pp. 005-008, 2015.

SÁ, F. A; SOUZA, L. F. O Ensino Coletivo de violão nas escolas estaduais na cidade de Goiânia no ano de 2016. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. 2017, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, 2017.

SANTOS, L. A; JUNIOR, M. P. S. Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 4, n. 4, 2017.

SANTOS, R. M. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 12. 2014.

SCHROEDER, S. C. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: Em Busca de Novas Perspectivas Teóricas para a Educação Musical. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, A. L. MAD: o Método de Arranjo Didático. *In*: XXIII ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2016, Manaus. **Anais** [...] Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2016.

SILVA SÁ, F. A; LEÃO, E. Ensino Coletivo de Violão: uma proposta metodológica para escolas de educação básica. *In*: XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2017, Manaus. **Anais** [...] Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

SOUSA, J. G.. **O curso de arranjo da Escola de Música de Brasília**: aspectos históricos, estruturais e contextuais. 2019, 300 f. Dissertação (mestrado em música) – Departamento de música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, E. D. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**. Vitória, v. 3, n. 2, pp. 39-52. 2016.

SOUZA, L. S; TOURINHO, C. Ensino de violão: o atendimento individualizado no processo de formação coletiva do violonista solo. *In*: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais** [...] Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

SWANWICK, K. **Ensinando Musica Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 81, p. 195-199, 1961.

TOURINHO, A. C. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. *In*: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Campo Grande. **Anais** [...] Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

TOURINHO, A. C. G. S. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo**. Bahia, 2002. 115f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2002.

VIEIRA, B. Piano em grupo sem fones de ouvido: uma abordagem colaborativa. *In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2019, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

VIEIRA, M. S. **A implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/RJ: desafios e perspectivas**, São Paulo, 2016. 16f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

VISCONTI, E. D. A guitarra elétrica no choro: uma análise de Odeon de Ernesto Nazareth na gravação de Olmir Stocker (Alemão). **PER MUSI – Revista Acadêmica de Música**. Belo Horizonte, n. 30, p. 129 – 135, 2014.

WOLFFENBÜTTEL, E. G. De um Grupo de Flautas a uma Orquestra Escolar: quando o currículo reflete as atividades extracurriculares. *In: XXIV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2019, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

ZAFANI, J. T. **Ensino de guitarra e violão: uma construção social e pessoal**. Campinas, 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.