

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

**TÉCNICA MUSICAL CRIATIVA:  
Reflexões e propostas sobre ensino e auto-aprendizagem de guitarra elétrica**

**RAFAEL CHANAN LOPES**

Trabalho de Conclusão de Curso: Projeto de Graduação em música popular apresentado ao Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Prof Dr Marcos Vinícius Araújo.

**Porto Alegre, Rio Grande do Sul.  
Setembro de 2023.**

## ÍNDICE

<b>RESUMO.....</b>	<b>3</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	6
1.2 JUSTIFICATIVA.....	7
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>8</b>
<b>3 DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>9</b>
3.1 Reflexões sobre criatividade.....	9
3.2 Ensinando Música Musicalmente - aplicações.....	11
3.3 Teaching Creatively and Teaching for Creativity - aplicações.....	18
3.4 Capítulo 6 do livro Motivação na Aula de Instrumento Musical: Os benefícios da motivação intrínseca e do flow) - aplicações.....	20
3.5 Exposição de algumas de propostas didáticas	
Tabela 1.....	22
Exercícios.....	23
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS ESPERADOS.....</b>	<b>30</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>

## RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é investigar a importância do desenvolvimento de estratégias didáticas no âmbito da guitarra elétrica que priorizem a criatividade e a motivação intrínseca do estudante e, também, como isso pode ser feito. Os objetivos específicos, que visam reforçar o geral, são: realizar uma revisão bibliográfica sobre o ensino da guitarra elétrica, sobre didática musical, sobre criatividade e sobre motivação e descrever propostas de didáticas que depois serão exploradas no formato de um curso virtual de guitarra elétrica. A relevância deste trabalho se dá a partir da percepção de uma lacuna nesse tema: a área parece possuir um foco exagerado na "técnica pura" e uma falta da utilização de recursos que permitem a exploração criativa estruturada nos métodos mais comuns. Como futuros desdobramentos do trabalho, espera-se viabilizar a concepção de um material de técnica criativa, contribuindo para o ensino e auto-aprendizagem da guitarra elétrica.

**Palavras-chave:** Criatividade. Técnica. Guitarra elétrica. Composição.

# 1 INTRODUÇÃO

A música é potencialmente inesgotável na sua riqueza, profundidade e possibilidade, o que é evidenciado pela gama imensa de estilos e propósitos que ela tomou e ainda toma no mundo humano. A música é uma ferramenta de expressão do indivíduo, do meio social e daquilo que a palavra às vezes não consegue contemplar.

É difícil dizer o quão relevante é a música, mas quase qualquer pessoa se identifica com algum estilo musical (ou vários), o que torna a música - que está cada vez de mais fácil acesso - provavelmente a arte mais popular e abrangente da humanidade. Ela pode ser acessada por muitos de nós a qualquer momento e tem diversas funções, desde as mais contemplativas até as mais lúdicas, desde as mais triunfais até as mais sinistras e fúnebres. A musicalidade consegue unir as pessoas, confortar e dar força - ela é mais do que uma atividade, é um propósito - e, por isso, deve ser acessível, compreensível e praticável a todos aqueles que desejam entrar nesse mundo. Como argumentam Cuervo et al. (2019):

A musicalidade, assim, pode ser definida como um processo dinâmico que engloba diferentes regiões do cérebro e funções neurais, manifestada por uma série de comportamentos que são fomentados e enriquecidos no sentimento de pertencimento do sujeito ao seu meio social. É um exemplo notório do diálogo entre biologia e cultura, cujas capacidades envolvidas imbricam funções cognitivas e motoras sofisticadas, ainda que acessíveis e naturais ao sujeito. (CUERVO et al., 2019, p. 225).

Este trabalho é o início de uma pesquisa acadêmica que busca ajudar a iluminar um caminho do desenvolvimento de uma técnica criativa na guitarra elétrica, a partir do levantamento bibliográfico sobre o que se destaca sobre o tema e da apresentação de propostas didáticas.

Bem como a diversa gama de gêneros e culturas musicais, existem muitas formas de se aprender música. No entanto, por uma série de fatores, a tradição europeia de escrita, execução e mesmo concepção da música domina hoje boa parte das metodologias de ensino dos instrumentos e da teoria. Tal tradição construiu - por possuir forte influência de músicos que se dedicaram exclusivamente ao estudo de uma longa tradição escrita (por isso comumente chamada música “erudita”) -, sobre execuções muitas vezes altamente virtuosísticas e,

frequentemente, com o enfoque em tocar a música exatamente da forma como o compositor (teoricamente) a idealizou. Por essa razão, pouco enfoque tende a ser dado ao aluno como indivíduo e ser criador.

Nessa linha de pensamento, pretende-se analisar no decorrer desta proposta investigativa, publicações que problematizam a ênfase no conteúdo tecnicista e conservatorial, como o livro “*Teaching Music Musically (Ensinando música musicalmente)*”, de Swanwick (1999) e “*Teaching Creatively and Teaching for Creativity (Ensinando Criativamente e Ensinando Para a Criatividade)*” - David J. Brinkman (2010)

A guitarra elétrica, instrumento musical central desta proposta de estudo, como descrito nos trabalhos “*O Que Estudam: Guitarristas*” (GARCIA, 2019) e “*O Ensino da Técnica da Guitarra Elétrica nas Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil*” (AGNES, 2019), possui muita influência - no campo da didática - da tradição conservatorial, por herdar muito da sua técnica do violão clássico.

O problema maior com as abordagens didáticas oriundas das tradições previamente citadas parece ser o foco excessivo em exercícios de “técnica pura”, em detrimento de outras habilidades. Exercícios de técnica pura são definidos por Garcia (2019) como: “[...] aqueles que não se relacionam diretamente com qualquer aspecto interpretativo ou de um repertório específico” (GARCIA, 2019, p. 4)

Swanwick (2003), educador musical Inglês influenciado pelo psicólogo do desenvolvimento Jean Piaget, possui um entendimento da didática musical que busca integrar diferentes aspectos do fazer musical como partes de um mesmo fenômeno e que se potencializam mutuamente. Tal entendimento pode ser resumido pela sigla CLASP - *creation* (criação), *literature studies* (literatura e história da música), *appreciation* (apreciação), *skill acquisition* (habilidades como a técnica e a teoria) e *performance* (execução).

Imaginação e senso de estética são reconhecidos pelos profissionais (professores de guitarra de ensino superior) entrevistados por Agnes (2019), que deixam claro que o desenvolvimento da imaginação e da noção de estética são constituintes relevantes da técnica, mas que são de fato pouco explorados.

A partir deste interesse temático, o objetivo geral deste trabalho é investigar como uma abordagem didática que capacita o estudante a evoluir a sua técnica a partir da sua perspectiva estética e preferências criativas pode ser um complemento importante ao estado atual das didáticas na guitarra (ainda que o mesmo seja

verdade para qualquer outro instrumento) e, também, ajudar a viabilizar tal abordagem, na busca da ampliação e da democratização da música. Os objetivos específicos são:

1 - Expor as razões pelas quais o objetivo geral é viável a partir do ponto de vista da criatividade, da motivação e do ensino musical em uma revisão bibliográfica;

2 - Apresentar propostas e desafios específicos que estarão presentes em um curso virtual de desenvolvimento do próprio autor (ou seja: encontrar fundamento teórico para o desenvolvimento de um curso cujo objetivo é o de ajudar a resolver, na prática, a problemática apresentada aqui) e;

3 - Justificar como cada uma das propostas e desafios específicos expostos se relacionam com a literatura referenciada ao longo do trabalho, com o intuito facilitar o desenvolvimento de um ensino mais voltado à criatividade e à motivação intrínseca. Esse último ponto é, portanto, voltado a educadores do meio acadêmico e fora dele.

## **1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA**

O problema central a ser aqui abordado é a potencial necessidade de mais meios de se ensinar de forma criativa no meio da guitarra elétrica, principalmente pensando em termos de motivação intrínseca - é importante que o estudante se sinta motivado a perseguir o seu estudo. É mencionado, na bibliografia revisada, que a guitarra também possui alguma influência de um tipo de estudo menos voltado para a criatividade e mais para a execução (AGNES, 2019; GARCIA, 2019). O centro do problema é a falta de meios alternativos, que buscam dar maior ênfase na criatividade e na individualidade.

Se a abordagem possui um maior enfoque na capacidade mecânica de se executar notas, pode ser perdida a conexão do musicista com a musicalidade, com a expressividade e com a criatividade - o que resulta num aprender e em um fazer musical engessado que privilegia, na melhor das hipóteses, a execução daquilo que já existe e que, como será abordado a seguir, principalmente nos trabalhos de Swanwick (1999) e Brinkman (2010), não é muito útil no progresso da cultura e do fazer musical como um todo.

Também é um problema a ser resolvido a impessoalidade inerente a um ensino assíncrono e não especializado no aluno (o que é característica central de cursos e aulas da internet). Isso costuma culminar em exercícios que não dialogam com o mundo interno do estudante. A internet, como é mostrado (AGNES, 2019) é um dos principais meios de aprendizagem da guitarra, que já se dá, majoritariamente, no meio informal. O curso do autor, antes mencionado, será virtual e, portanto, terá o problema supracitado como algo a ser superado.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

Estudos como o de Agnes (2019) e contribuições da filosofia de educadores como Paulo Freire (1996) dão ênfase à necessidade de trazer o aprendizado (seja ele qual for) o mais próximo possível da realidade do estudante. Neste trabalho, buscarei justificar, através de relatos de profissionais da área expostos em trabalhos investigativos (que culminam em uma visão geral do estado atual da didática guitarrística), da compreensão científica e filosófica acerca da criatividade e da motivação intrínseca e da exposição das minhas próprias intenções e propostas didáticas, a importância de uma abordagem didática que estimule o desenvolvimento tanto da técnica no sentido mais tradicional (mecânico), quanto nos sentidos mais subjetivos (especialmente o criativo).

Na investigação de Agnes (2019), professores foram questionados sobre os aspectos mais importantes da didática da guitarra no Ensino Superior, dois dos que se evidenciaram foram os de que a 1) técnica deve dialogar com a prática do estudante e 2) a técnica deve ser desenvolvida de acordo com a musicalidade do estudante. Permitir ao estudante que ele se torne agente e criador do próprio conhecimento e linguagem musical (o que traria o processo do aprendizado o mais próximo possível do mesmo) parece ser um bom caminho.

Quanto à contribuição exclusivamente acadêmica, pretendo suscitar algumas reflexões e propor ideias, além de deixar evidentes alguns aspectos do estado atual do ensino da guitarra e das suas possibilidades, com o desejo de fomentar novas abordagens mais eficientes.

## **2 METODOLOGIA**

A metodologia está centrada, portanto, na revisão bibliográfica de autores como Lázaro Agnes (2019), que pesquisa o ensino da guitarra no meio acadêmico, Mark Runko (1999), referência do da psicologia no campo da criatividade, Keith Swanwick (1999), referência na área do ensino musical e Edson Antônio de Freitas Figueiredo (2020), do campo da motivação no estudo de instrumento. O autor que norteará o caminho metodológico será Gil (2002). Outros autores também dos campos citados também estarão presentes na nossa revisão.

Conforme Gil (2002, p. 3) [...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". Em suas palavras, [...] que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." (GIL, 2002, p. 44).

Também irei expor um pouco de como eu estou projetando as propostas e desafios que buscam suscitar a técnica criativa (o objetivo geral deste trabalho) no curso em desenvolvimento. Seguindo a exposição de cada proposta, utilizarei a literatura revisada para justificar o seu propósito e exemplos gráficos com partituras e tablaturas. É importante considerar que o curso em si será equipado com vídeo e áudio - meios que não são utilizáveis no presente trabalho - e que, portanto, as propostas e desafios serão de mais fácil apreensão pelo estudante do que se fossem apresentadas exatamente como serão aqui.

## **3 DESENVOLVIMENTO**

### **3.1 Reflexões sobre criatividade**

Tendo em vista que esse trabalho visa culminar em um objetivo prático - o de capacitar indivíduos a explorar o seu instrumento de forma a fortalecer tanto a sua

técnica quanto a sua capacidade de criar, não é necessário que apenas analisemos o meio da guitarra elétrica e o da música - devemos compreender o que é a criatividade e como ela se manifesta na música.

No capítulo “*Music*”, escrito por Marc Leman, da enciclopédia da criatividade (*Encyclopedia of Creativity* - 1999), editada (principalmente) por Mark Runko que, na época era da *California State University* e é, até hoje, um dos líderes intelectuais no campo da criatividade, alguns pontos importantes sobre a resolução de problemas e o processo criativo são trazidos à tona. Um deles é a ideia de que a criatividade depende de “esquemas pré-adquiridos” mais do que apenas a espontaneidade. Ou seja, é preciso que o agente criativo tenha à sua disposição ferramentas materiais e intelectuais para pôr em prática sua criação. Isso é exemplificado com a situação de que crianças costumam conseguir desenvolver sua expressividade criativa começando em conceitos como alto/baixo (agudo/grave), forte/fraco, rápido/devagar.

Para fins de ilustração (e ao longo desse trabalho isso será melhor esclarecido) o objetivo do curso em desenvolvimento é apresentar alguns desafios cuja resolução depende da aquisição de tais “esquemas”: os estudantes só poderão resolver as propostas apresentadas através do uso da técnica mecânica aliada a sua capacidade de criar.

Leman (1999) levanta a questão “o que é uma resolução criativa de um problema/questão?”. E, parte da resposta está em:

1 - **“Quando diversas ideias pertinentes surgem para tal resolução”** - isso é exemplificado a seguir, no item 3.5 do desenvolvimento, numa proposta chamada “criação de melodia a partir de pontos de partida e chegada determinados”, em que diferentes melodias surgem como resolução para a mesma questão/proposta;

2 - **“Quando problemas práticos são reconhecidos”** - todos os exemplos dados a seguir, no item 3.5 do desenvolvimento, serão problemas práticos, mas uma boa ilustração disso é o caso do “7 - Desafio de vibrato”, em que o uso de três notas específicas é pedido junto à técnica para gerar uma pequena ideia musical;

3 - **“Quando habilidades/referências de diferentes campos e domínios são combinados”** - O “Desafio de arpejo com *Fingerstyle*”, mostrado no item 3.5 do desenvolvimento, representa bem esse caso: é pedido que o estudante explore tanto conhecimentos de ritmo e harmonia quanto uma técnica (a de *fingerstyle*);

4 - **“Quando as soluções são originais”** - Embora seja difícil determinar exatamente o que é uma criação original, as propostas aqui apresentadas no item 3.5 buscam, todas elas, incitar alguma originalidade no estudante. Podemos observar a busca pela originalidade no exemplo de “criação melódica baseada em repertório”: ali o objetivo é usar uma melodia conhecida como inspiração para a criação de uma nova, divergindo do consolidado e buscando algo original.

Ao mesmo tempo, existe a necessidade, para o processo criativo ocorrer, de certas “condições possibilitadoras” (*enabling conditions* é o termo original do artigo). Embora isso não esteja presente no artigo mencionado, podemos entender que tais condições podem ser descritas pelas (apesar de não limitadas às) habilidades de: imaginar sons, reconhecer padrões rítmicos e tonais, tocar com certa destreza o instrumento e ter certo domínio da teoria.

Em outro capítulo da mesma enciclopédia - *“Tactics and Strategies for Creativity”*, de Mark Runko (1999) - é pontuado que, muitas vezes, a criatividade se trata mais de uma mudança de atitude e percepção em relação ao objeto em questão do que da intenção ou objetivo final. Na chamada “tática de acomodação”, abordada no capítulo mencionado, se tem que o criador muda o seu entendimento ou ângulo de visão sobre o objeto - vendo o mesmo como algo diferente do que antes.

Uma corrente central no que proponho na proposta pedagógica em estudo é baseada nisso: podemos, no braço da guitarra, ver acordes como conjuntos de notas, mas também como formas geométricas, números ou como funções harmônicas. Podemos vê-los com potencial melódico ou rítmico. Abordar o mesmo objeto (acorde) dentro dessas diversas possibilidades pode permitir um maior pensamento divergente e, portanto, maior capacidade criativa, principalmente quando consideramos o fato de que podemos combinar diferentes perspectivas em uma mesma proposta. Isso é evidenciado nas propostas 4 e 6, no item 3.5 do desenvolvimento.

O último capítulo a ser comentado é *“Teaching Creativity”* de Richard Ripple (1999). Nele, o autor defende dois modelos para o ensino da criatividade: “modelo de déficit” (*deficit model*) e “modelo de barreira” (*barrier model*). No primeiro (no qual irei focar mais), o objetivo é ampliar, no sujeito, a sua capacidade para pensamento criativo - tratando isso como uma habilidade. Esse modelo foca em fluência do pensamento, flexibilidade do pensamento e originalidade do pensamento. O

conceito de originalidade em si não será abordado aqui. A fluência é a capacidade de gerar a maior quantidade de ideias possível, e a flexibilidade é a capacidade de modular a categoria da ideia que gera a solução; ambas definições foram retiradas do texto “*Teaching Creativity*” (RIPPLE, 1999). Exemplos de como a fluência pode ser abordada musicalmente virão no item 3.5.

Por fim, Ripple (1999) ressalta que a motivação intrínseca aumenta a criatividade, que a curiosidade deve ser fomentada e que o ambiente criativo é favorecido pelo equilíbrio entre questões mais abertas e mais objetivas. Essas são todas compreensões úteis para a construção de uma justificativa sólida e de caminhos viáveis para o desenvolvimento do tipo de didática que esse trabalho pretende contemplar.

### **3.2 “*Teaching Music Musically*” (Ensinando Música Musicalmente) de Keith Swanwick - aplicações**

Primeiramente, é interessante que eu contextualize a razão de resumir aqui as ideias desse livro. Acredito que tal ação seja importante, pois muito do que é dito nele se relaciona diretamente com os objetivos geral e específicos, com as propostas que serão apresentadas e com as deficiências ainda presentes no campo da guitarra. O foco maior será dado justamente para o fato de que a música, quando ensinada pela perspectiva de Swanwick, tem a composição como necessária e busca a integração da musicalidade do próprio estudante na sua prática e estudo musical. Isso tem conexão direta com um projeto de curso em que a técnica criativa e a composição são ensinadas em um contexto em que o estudante é o ator e criador principal.

Sobre o livro, é válido explicar muito resumidamente quem é Swanwick e o foco e o objetivo dessa obra. Keith Swanwick é um educador musical britânico reconhecido por desenvolver teorias do desenvolvimento musical humano. Swanwick também é um musicista formado em conservatório (Royal Academy of Music). Nesse livro de 1999, o autor busca, através da crítica ao ensino de estilo conservatorial da música, abordar novas formas de se compreender a pedagogia de tal arte. Seus argumentos giram em torno da necessidade do ensino se comunicar

mais com o estudante e se distanciar de um ideal cristalizado, que partiu em grande parte do ensino conservatorial. Vale lembrar (agora não mais falando do livro de Swanwick, mas do meu trabalho) que até hoje a pedagogia da guitarra é muito inspirada nesses métodos conservatoriais, como demonstrado em (GARCIA, 2019) e (AGNES, 2019).

Na sua argumentação, Swanwick reconhece a importância de compreendermos as funções diversas da música (como a afirmação da identidade social, a expressão emocional e outros), mas pontua que é ainda mais importante que, no seu ensino, demonstremos *como* ela funciona:

“No entanto, muitas funções musicais socialmente incorporadas tendem a ser bastante fechadas, dominadas pelas especialmente pelas expectativas sociais. (...) Claro, às vezes é bom ter a música funcionando como pano de fundo para outras atividades (...) Mas na educação musical, o principal objetivo é certamente trazer a conversa musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano. A questão “qual é a função da música?” é, portanto, melhor subordinada à questão “como ela funciona?” (Swanwick, 1999, p. 35 e 36, tradução nossa)<sup>1</sup>

A sua abordagem é essa pois, em diversos momentos, Swanwick argumenta que a música é uma forma de discurso e que o seu ensino deve ser pautado nesse princípio. Dessa forma, aprender música significa aprender a se expressar através dela, transformar os sons em símbolos que culminam em algo que faz sentido para o indivíduo que os produz e, dessa forma, delinear uma mensagem que tem potencial de transformar o próprio indivíduo e o mundo. Esse é o objetivo central do curso que estou desenvolvendo: munir os seus estudantes da capacidade técnica de se expressar com a música utilizando a guitarra como instrumento.

A questão dos símbolos é abordada com foco no capítulo 1, em que Swanwick expressa que compreende música como uma arte metafórica: para ele, os sons em combinação e em sequência tomam significados que os transcendem enquanto simples frequências, consonâncias e dissonâncias. Ao longo dos seguintes capítulos, ele demonstra que notas (*tones*) podem soar como melodias (*tunes*) e que, tais melodias quando sobrepostas, transpostas ou postas em sequência causam novas sensações e, por isso, trazem novos significados para o

---

<sup>1</sup> However, many socially embedded musical functions tend to be quite closed, dominated by societal expectations. (...) Of course, it is fine at times to have music function as a background to other activities (...). But in music education the main aim is surely to bring musical conversation from the background of our awareness to the foreground. The question ‘what is music’s function?’ is therefore best subordinated to the question ‘how does it function?’

ouvinte. O domínio da forma musical seria, então, o domínio da capacidade criar metáforas com as interações entre os sons que o musicista pode produzir:

Esta é a “forma” musical em um sentido orgânico. Nossa atenção oscila entre semelhanças de sensação (o antigo) e essas semelhanças tecidas em novas combinações. Nesse processo metafórico “dinâmico e aberto”, a música parece quase ter vida própria. (Swanwick, 1999, p. 17, tradução nossa)<sup>2</sup>

O último nível da metáfora é justamente quando o produto final (a música em si) entra em contato com o ouvinte e, nas palavras do autor “informa a vida do sentimento” (*informs the life of feeling*). Resumidamente, algo puramente material (ondas mecânicas e as suas interações) se tornam uma expressão musical (a música se torna, em si, um organismo) e tais expressões revelam uma forma que interage com o organismo do ouvinte e, nele, gera uma experiência que possui valor. Após essa explicação, Swanwick argumenta que a música tem a capacidade de integrar e comunicar conhecimento, concluindo: “O que diferencia a música, a literatura e as demais artes das ciências é a força da conexão com as histórias pessoais e culturais” (Swanwick, 1999, p. 21, tradução nossa)<sup>3</sup>

No prosseguir da obra, começando no capítulo 2, Swanwick reforça a noção de que a música é capaz de produzir evolução social e que todos possuímos uma ‘voz musical’. Tendo isso em vista, o ensino da música deixa de ser reduzido a propagar tradições e estéticas (como seria o caso em uma pedagogia marcada fortemente pelo aspecto mecânico e pela negligência do criativo) e passa a contemplar ambos:

O ensino de música torna-se então não uma questão de simplesmente transmitir uma cultura, mas de se envolver com as tradições de forma viva e criativa, numa rede de conversas com muitos sotaques diferentes (Swanwick, 1999, p. 31, tradução nossa)<sup>4</sup>

Essa é justamente a essência do que quero trazer como contribuição. Através de exercícios, propostas e desafios que incitem o engajamento tanto técnico quanto criativo do estudante, o meu objetivo é que o mesmo descubra e desenvolva

---

<sup>2</sup> This is musical ‘form’ in an organic sense. Our attention oscillates between resemblances of feeling (the old) and these resemblances woven into new combinations. In this ‘dynamic and open’ metaphorical process music appears almost to have a life of its own.

<sup>3</sup> What differentiates music, literature and the other arts from the sciences is the strength of connection with personal and cultural histories.

<sup>4</sup> Music teaching then becomes not a question of simply handing down a culture but of engaging with traditions in a lively and creative way, in a network of conversations having many different accents

a sua própria 'voz musical', utilizando as suas preferências estéticas e seu conhecimento (os "esquemas pré-adquiridos"): técnica e criatividade se unem para o mesmo propósito.

Mais para frente, Swanwick passa a se preocupar de forma mais específica com os *princípios da educação musical* (o nome do capítulo 3). Dentre tais princípios estarão:

1. Primeiro princípio: considerar a música como discurso (*care for music as discourse*);
2. Segundo princípio: considerar o discurso musical dos estudantes (*care for the musical discourse of students*);
3. Terceiro princípio: fluência primeiro e último (*fluency first and last*)

**Primeiro princípio:** considerar a música como discurso

Na visão de Swanwick, a menor unidade musical não é um compasso, uma batida ou um intervalo, mas uma frase/gesto musical. Tais frases e gestos musicais que, na composição, são utilizados no processo metafórico de criação de sentido e valor sobre o qual comentei anteriormente.

Conceitos como 'compassos' e 'intervalos' servem mais para estruturar e compreender as frases/gestos e não tem muito valor se dissociados deles. Swanwick, aqui, usa como exemplo uma frase musical simples que criou e cujo objetivo é demonstrar como boa parte do sentido que se encontra na música se dá muito mais no discurso (na maneira como os elementos interagem entre si, sucessiva e paralelamente) do que na análise de elementos sonoros e estruturais de forma isolada. Para isso, Swanwick pega tal melodia (apresentada a seguir) e adiciona harmonias diferentes, transforma o seu modo e as suas dinâmicas.

**Figura 1** - Exemplo de melodia

The image displays four musical staves, each containing a rhythmic exercise. The exercises are written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The notes are quarter notes, and the letters 'd', 'm', 's', and 'l' are placed below the notes to indicate specific rhythmic patterns or accents.

- Staff 1: Notes on G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Letters: d, m, s, l, s, m, d.
- Staff 2: Notes on G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Letters: d, m, d, m, s, s.
- Staff 3: Notes on G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Letters: d, m, s, l, s, m, d.
- Staff 4: Notes on G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Letters: d, m, s, m, d, d.

Fonte: *Teaching Music Musically*, Pg. 45, Swanwick (1999)

**Figura 2** - primeira variação

*p* See the fly - ing sea - sons go,  
 For the world is tum - ing;  
 Night and day in cease - less flow,  
*rit.* Tum - ing, *dim.* tum - ing, *ppp* tum - ing.

Fonte: *Teaching Music Musically*, Pg. 48, Swanwick (1999)

**Figura 3** - segunda variação

*f* Take a ver - y sim - ple norm,  
 Some el - ab - or - a - tion,  
 Feel the im - pact of the form,  
*rit.* Here's the de - vi - a - tion.

Fonte: *Teaching Music Musically*, Pg. 50, Swanwick (1999)

As figuras 2 e 3 são os exemplos seguintes, em que ocorrem variações de dinâmica na frase inicial, com adição de harmonias e modalização. O aspecto modal surge apenas no final do último exemplo, criando uma quebra de expectativa e, segundo Swanwick, iniciando o processo da criação da forma musical:

(...) colocando em colisão dois mundos tonais. Quaisquer suposições iniciais sobre o centro tonal são desconcertadas por essa mudança metafórica, pela reviravolta inesperada. O drone acompanhante realça essa virada de eventos e a mudança harmônica parece exigir algum apontamento com leve ênfase, (...). Esse tipo de metamorfose é a essência da forma musical (Swanwick, 1999, p. 51, tradução nossa)<sup>5</sup>

### **Segundo princípio:** considerar o discurso musical dos estudantes

Agora a visão se volta a quem está aprendendo e à sua perspectiva. Swanwick considera isso fundamental, pois se não incitamos no próprio estudante a vontade genuína por aprender e se desenvolver, o estudo se torna muito menos eficiente. O autor se refere a um psicólogo (Jerome Bruner) para mencionar “energias que sustentam o aprendizado espontâneo” - que é justamente o que devemos buscar suscitar como educadores e o que eu buscarei suscitar com o meu curso (principalmente levando em conta o seu formato):

Temos que estar atentos ao desempenho e à autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chamou de “as energias naturais que sustentam o aprendizado espontâneo”: curiosidade; um desejo de ser competente; querer imitar os outros; uma necessidade de interação social. (Swanwick, 1999, p. 53, tradução nossa)<sup>6</sup>

*Curiosidade:* deve existir, do estudante, interesse intrínseco por conhecer e aprender sobre o objeto de estudo. Isso implica a necessidade de autonomia, tomada de decisão por conta própria e redução de imposições que impeçam a exploração.

*Desejo pela competência:* munir o estudante com as capacidades técnicas do instrumento e com a sensibilidade artística necessária para a criação de sons que lhe façam sentido também é imperativo. Sem tal progresso, o desejo por aprender também se torna reduzido.

---

<sup>5</sup> (...) bringing into collision two tonal worlds. Any initial assumptions about the tonal centre are unsettled by this metaphorical shift, by the unexpected twist. The accompanying drone enhances this turn of events and the harmonic shift seems to require some pointing up with a slight emphasis, (...). This kind of metamorphosis is the essence of musical form.

<sup>6</sup> We have to be aware of student achievement and autonomy, to respect what the psychologist Jerome Bruner has called ‘the natural energies that sustain spontaneous learning’: curiosity; a desire to be competent; wanting to emulate others; a need for social interaction.

*Desejo de emular os outros*: faz parte da nossa vida em sociedade (e na arte) que nos inspiremos em outros seres humanos para termos caminhos e formas de alcançar os nossos objetivos.

*Interação social*: segundo Swanwick, aulas que incluem algum nível de interação social (pequenos grupos) são, no geral, melhor sucedidas do que aulas particulares (em que apenas o professor e o aluno estão presentes).

Nessa sessão também é pontuada com ênfase a importância da composição, da performance e da exploração de diversas músicas e estilos de outros momentos históricos e de diferentes culturas (*audience-listening*) para o enriquecimento do vocabulário musical:

Vincular a atividade de composição (definida de forma ampla e incluindo a improvisação) com a execução e a audição do público também permite que diferentes alunos se destaquem de maneiras diferentes. (...) compor (inventar) oferece o maior escopo para escolher não apenas como, mas o que tocar ou cantar e em qual ordem temporal. Uma vez que a composição dá mais poder de decisão ao participante, ela permite mais espaço para a escolha cultural. Compor é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional quando o tempo permite. Dá aos alunos a oportunidade de trazer suas próprias ideias (...) (Swanwick, 1999, p. 55, tradução nossa)<sup>7</sup>

### **3.3 Ideias do artigo Teaching Creatively and Teaching for Creativity - David J. Brinkman (2010)**

O foco do artigo são três:

- 1) dar características gerais da criatividade e da pessoa criativa
- 2) determinar formas e meios de se ensinar criativamente e de se ensinar a criatividade em si
- 3) sugerir alguns caminhos e razões para buscar o enfoque em ensinamentos criativos e de criatividade

O artigo diz que é mais fácil das pessoas se visualizarem como criativas se considerarmos a criatividade com 'pequeno c'. Essa criatividade diz respeito mais a pequenas ações cotidianas (em oposição ao 'grande C', que diz respeito a grandes gênios criativos, cujas obras foram marcos da humanidade). Tal abordagem permite que as pessoas apliquem "**novas resoluções a velhos problemas**".

---

<sup>7</sup> Linking the activity of composing (defined very broadly and including improvisation) with performing and audience-listening also allows different students to excel in different ways. (...) composing (inventing) offers the greatest scope for choosing not only how but what to play or sing and in which temporal order. Since composing gives more decision-making to the participant it allows more scope for cultural choice. Composing is thus an educational necessity, not some optional activity when time permits. It gives students an opportunity to bring their own ideas (...)

A maioria das pessoas pode ser criativa de alguma forma todos os dias: um novo tempero em uma receita antiga, um arranjo de flores, uma nova analogia no ensino do fraseado em legato, uma nova interpretação de uma peça musical familiar, uma melodia contendo uma progressão de acordes ou intervalo que de alguma forma parece fresco e novo (Brinkman, 2010, tradução nossa)<sup>8</sup>

O autor também menciona que alguns processos podem ser encorajados para que o pensamento criativo se torne mais natural ao indivíduo, entre elas, o **pensamento divergente**.

“traços e processos de personalidade que estão presentes em indivíduos criativos e, portanto, podemos aprender a ser mais criativos (...) praticar ser um pensador divergente pode ajudar uma pessoa a se tornar mais criativa”(Brinkman, 2010, tradução nossa)<sup>9</sup>

Ele deixa clara, também, a necessidade de motivar os alunos a serem criativos. Entre os meios dados estão: **1 - delimitar bem o problema, 2 - ajudar os alunos a entenderem o que pode ser feito e 3 - ajudar os alunos com soluções e 4 - usar respostas de alunos para resolver o problema.**

Finalizo esse resumo com algumas políticas e caminhos que, segundo o autor, são importantes, pois:

Uma educação baseada em conteúdo, arte e criatividade garantirá um futuro rico para as artes na educação pública (...) Se nós ensinarmos apenas digitações e técnicas de bandas de marcha, estaremos nos aproximando de um ponto de mudança negativo no ensino musical. Esse resultado não é bom para os estudantes, para o campo da música e para a nossa cultura como um todo (...) Encoraje os professores de todos os níveis a ensinar criativamente e ensinar visando a criatividade nos seus alunos (...) Resista a noção de que testes padronizados irão resolver todos os nossos problemas na educação (Brinkman, 2010, tradução nossa)<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> “Most people can be creative in some way every day: a new spice in an old recipe, a flower arrangement, a new analogy in teaching legato phrasing, a new interpretation of a familiar piece of music, a melody containing a chord progression or interval that somehow seems fresh and new”

<sup>9</sup> “personality traits and processes that are present in creative individuals and we can therefore learn how to be more creative (...) practicing being a divergent thinker can help a person become more creative”

<sup>10</sup> “An education that is based on content, artistry, and creativity will ensure a rich future for the arts in public education (...) If we only teach (...) fingering and marching band techniques, then we are approaching a negative tipping point (...) in K–12 music education. This result is not good for students, the field of music, or our culture at large (...) Encourage teachers at all levels to teach creatively and teach for creativity in their students (...) Resist the notion that standardized tests will answer all our problems in education.”

### **3.4 Ideias do Capítulo 6 do livro *Motivação na Aula de Instrumento Musical (Os benefícios da motivação intrínseca e do flow)*, de Edson Antônio de Freitas Figueiredo (2020)**

A parte desse capítulo que mais utilizarei como referência é a que define motivação intrínseca. Isso se dá por duas razões. A primeira é a de que a motivação intrínseca é muito importante para o processo criativo e a segunda é que parte do objetivo deste trabalho é justificar a utilidade de um curso que não apenas tem a criatividade como centro, mas também é assíncrono e online (ou seja, nele o estudante precisará de uma motivação derivada de seus próprios interesses).

Figueiredo dá duas definições centrais para o conceito de motivação intrínseca. O primeiro é “energia motivacional que vem de dentro do organismo” e o segundo, relacionado ao estado de *flow*, diz respeito a uma imersão na atividade em questão ao ponto da “motivação fluir sem obstáculos”.

Segundo a Teoria da Avaliação Cognitiva, mencionada no texto em questão, o ser humano tem a tendência natural de “explorar e assimilar o ambiente, algo como uma curiosidade constante de aprender coisas novas ou uma necessidade de ir em busca de vencer desafios” (Figueiredo, 2020, p. 108)

Portanto, é parte da motivação natural do ser humano o aprendizado, a exploração e a assimilação, assim como a superação de desafios. Além disso, quem está intrinsecamente motivado, demonstra “mais persistência, criatividade, compreensão conceitual, aprendizagem de alta qualidade, desempenho e bem estar” (Figueiredo, 2020, p. 109)

Por fim, é válido mencionar a importância dada à clara definição de problemas no momento de propor algo em uma aula de música. Segundo o autor, é necessário que o estudante compreenda bem o seu objetivo para possuir a motivação necessária para levar a cabo a ação.

### **3.5 Exposição de algumas das propostas didáticas que estarão presentes no meu curso**

Nesta sessão, haverá a exposição de algumas das propostas e desafios do curso que está sendo desenvolvido pelo autor deste trabalho. Em outras palavras: essa é a minha tentativa de contribuição para resolver os problemas aqui levantados. Serão apresentados desafios e *possíveis* resoluções junto à exposição de pontos referenciados na bibliografia ao longo deste trabalho. O fim dessa exposição é ilustrar como *podem* soar resoluções de desafios que dependem tanto da criatividade quanto da técnica no contexto das propostas estabelecidas aqui.

As propostas que serão utilizadas como exemplo não são exaustivas no que diz respeito ao curso (ou seja, há outras propostas no curso), mas as utilizei com o propósito de ilustrar da melhor forma a sua aplicação em relação ao objetivo geral: o desenvolvimento de uma técnica criativa.

Da mesma forma, as resoluções não são as únicas certas, mas apenas algumas entre as diversas possíveis e tem como função demonstrar como a resolução de uma proposta se torna uma *frase/gesto* musical: aquilo que Swanwick (1999) posiciona como a menor unidade com sentido da música quando diz: “A menor unidade musical significativa é a frase ou gesto, não um intervalo, batida ou compasso”<sup>11</sup>. É interessante lembrar que a frase/gesto musical é também o ponto a partir do qual a forma musical passa a ser criada, como argumentado pelo próprio Swanwick (1999) e demonstrado nos exemplos das figuras 1, 2 e 3.

Os desafios e propostas serão exemplificados em partitura e tablatura. Os últimos adendos são em relação a aspectos fundamentais do curso. Ele será online e assíncrono e o nível de proficiência do público alvo é do intermediário ao avançado. Além disso, todos os exercícios do curso seguirão o que chamo de “*lógica do looping*”, em que a frase/gesto musical obtida como resultado do desafio deve ser repetida (pelo menos duas a quatro vezes) da melhor forma possível pelo seu criador. O objetivo disso é desenvolver com segurança a técnica mecânica e a musicalidade da criação (visto que o estudante terá de *conseguir* tocar e *se sentir satisfeito* ao ouvir o que criou). Em outras palavras, o curso exige que as resoluções (por exemplo, as mostradas aqui) sejam tocadas repetidas vezes do início ao fim para que as notas passem pelo processo metafórico mencionado por Swanwick (1999) e se tornem gestos dentro de um contexto, ganhando sentido musical.

A seguir, uma tabela com os conceitos centrais que foram apresentados ao longo do trabalho e que serão explorados nas propostas a seguir:

---

<sup>11</sup> The smallest meaningful musical unit is the phrase or gesture, not an interval, beat or measure

Tabela 1

<b>Conceito</b>	<b>Significado</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Autor</b>
Motivação intrínseca	Motivação que parte de dentro do indivíduo	<i>Motivação na Aula de Instrumento Musical</i>	FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas (2020)
Tática da acomodação	Mudança do entendimento individual sobre o objeto em questão	<i>Tactics and Strategies for Creativity</i>	RUNKO, Mark (1999)
Uso de diferentes habilidades para a resolução do mesmo problema	Nesse caso, uma mesma proposta sendo resolvida com diferentes técnicas	<i>Tactics and Strategies for Creativity</i>	RUNKO, Mark (1999)
A compreensão de “como a música funciona”	Apreensão de mecanismos do funcionamento do fazer musical técnica e teoricamente	<i>Ensinando música musicalmente</i>	SWANWICK, Keith (1999)
Flexibilidade	Habilidade de modular a categoria da ideia que gera a solução	<i>Teaching Creativity</i>	RIPPLE, Richard (1999)
Fluência	Habilidade de gerar um grande número de ideias com a mesma proposta inicial	<i>Teaching Creativity</i>	RIPPLE, Richard (1999)
Ver a música como discurso	Compreensão do fazer musical como algo metafórico, que cria sentido	<i>Ensinando música musicalmente</i>	SWANWICK, Keith (1999)
Delimitação clara de um problema	Descrição cuidadosa quanto às ações a serem tomadas pelo estudante	<i>Motivação na Aula de Instrumento Musical</i>	FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas (2020)
Comunicação com a realidade do estudante	A proposta didática deve ter relação com a vivência pessoal do estudante	<i>Ensinando música musicalmente</i>	SWANWICK, Keith (1999)



2. **Criação melódica baseada em repertório** - o objetivo maior aqui é a exploração de padrões melódicos e rítmicos, não tanto uma técnica específica. Nesse exercício, um fragmento melódico qualquer (seja vocal ou instrumental) da escolha do próprio estudante é usado para a criação de novos padrões, explorando altura e duração, por exemplo.

Esse exercício almeja se calcar na **motivação intrínseca** e na **comunicação com a realidade do estudante** (por dar autonomia e partir dos gostos pessoais do mesmo). A composição musical comumente já parte desse mesmo princípio, consciente ou inconscientemente: muito da música se constrói sobre aquilo que já existe, mudando pequenos detalhes para o surgimento de algo novo.

Figura 6



Exemplo 2.1: Fração da melodia de No Woman No Cry (Bob Marley & The Wailers) tida como inspiração para outra frase

3. **Criação melódica a partir de pontos de partida e chegada determinados** - neste exercício, são dadas notas específicas em momentos específicos (por exemplo, no início de cada compasso) e se pede ao estudante que ele componha uma melodia para 'unir' tais notas, criando uma melodia. Com exceção do momento do ataque das notas pedidas, o ritmo é livre. O desafio pode propor uma resolução que utilize apenas uma técnica (como legato ou palhetada alternada) ou uma combinação delas (como legato e palhetada alternada).

Aqui temos a **delimitação clara de um problema** - o estudante tem, literalmente, direções específicas a seguir. Além disso, esse tipo de exercício fomenta a **compreensão de "como a música funciona"**: explorando intuitivamente a ideia de melodia composta.

Figura 7



Exemplo 3.1: Uma melodia base que inicia nas notas lá, mi, si e sol sustenido

Figura 8



Exemplo 3.2: A melodia ganha um pouco de movimento, com ritmos simples

Figura 9

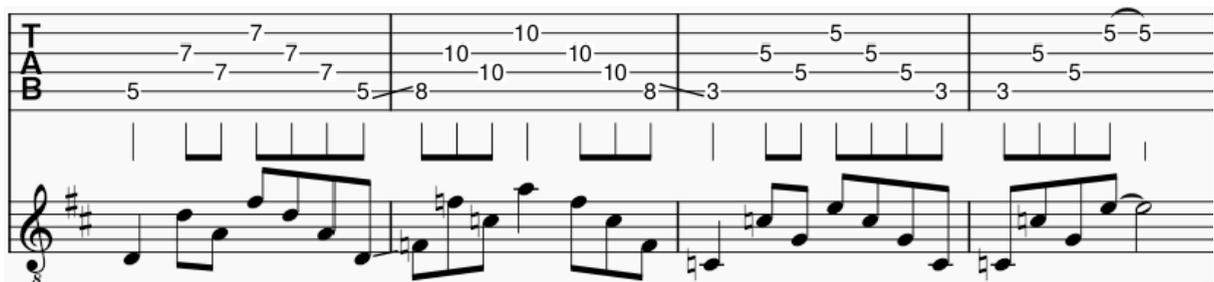


Exemplo 3.3: Outra possibilidade de melodia, partindo dos mesmos pontos

4. **Mãos enquanto formas geométricas.** A disposição dos dedos na formação de um acorde no braço da guitarra gera uma forma geométrica. Esse desafio explora uma mesma posição dos dedos (uma forma geométrica fixa) em diferentes alturas do braço, gerando sonoridades variadas e por vezes não muito convencionais. Além disso, não é muito exigente do ponto de vista técnico.

Vemos a integração de diferentes categorias (geometria e harmonia) na compreensão de acordes como formas geométricas fixas e a sua progressão como a mudança da posição dessas formas no braço do instrumento. Isso representa a **tática da acomodação**. Além disso, esse tipo de prática busca gerar **flexibilidade**, criando um distanciamento de ideais cristalizados em harmonia e melodia, e ampliando o escopo de possibilidade na construção de uma progressão harmônica ou mesmo de uma melodia. A organização das notas quando se pensa dessa forma pode dificultar o apego a um campo harmônico específico. Por último, esse exercício possui uma proposta relativamente simples: se o estudante conseguir formar um único acorde com a mão esquerda e usar a mão direita, o processo já pode começar.

Figura 10



Exemplo 4.1: O mesmo formato de Ré maior (o primeiro acorde) é arrastado da quinta para a oitava casa e depois para a terceira

Figura 11

The image shows a musical score for guitar. At the top, there are four measures of guitar tablature. The first measure has fret numbers 2, 4, 2, 4, 2, 5, 7, 5, 7. The second measure has 5, 7, 5, 7. The third measure has 10, 12, 10, 12, 10. The fourth measure has 7, 9, 7, 9. Below the tablature is a standard musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody consists of eighth notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5.

**Exemplo 4.2:** Um simples formato de dois dedos, passa por quatro pontos diferentes, gerando acordes um pouco incomuns (como os dois primeiros)

5. **Desafio de palhetada alternada:** O objetivo desse exercício é ascender na escala, nota por nota, até chegar na mais aguda, mas sempre tocando com palhetada alternada, num fluxo constante: uma nota por batida. Depois, você tocará cada uma dessas notas duas vezes por batida, depois três e depois quatro, sempre com a técnica de palhetada alternada. As regras para a composição da melodia são: subir da nota mais grave até a mais aguda passando por todas as outras e usar a palhetada alternada para isso.

Aqui já exploramos uma técnica específica (no caso, palhetada alternada), e assim será com os próximos exemplos. Embora não esteja no enunciado, o desafio em questão utiliza uma escala totalmente horizontal, que vai da nota mais grave (no caso, a tônica) até a nota mais aguda (no caso, a quinta) - isso é importante, pois o estudante que em outros exercícios conheceu as escalas verticalmente - agora as conhecerá melhor horizontalmente, vendo o mesmo objeto de diferentes perspectivas e ganhando maior **flexibilidade**. Essa proposta funciona na demonstração do funcionamento básico da escala em uma melodia ascendente, e usa todas as notas da escala (no caso, a de Lá menor) entre a tônica e a quinta para tal. Outra forma de estimular **a compreensão de “como a música funciona”**: a mesma melodia base pode possuir caracteres bem diferentes, dependendo da maneira como se a toca.

Figura 12

The image shows a musical score for guitar. At the top, there is a standard musical staff with a treble clef and a 3/4 time signature. The melody consists of quarter notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5. Below the staff is a guitar tablature with fret numbers: 5-7-8, 7-8-10, 8-10-12, 12. The tablature is written on a six-line staff with the letters T, A, and B on the left side.

**Exemplo 5.1 -** Melodia construída sobre padrão ascendente simples

Figura 13

The figure shows a musical staff with a sequence of notes. Below the staff is a guitar fretboard diagram with four measures. The first measure contains notes 5, 5, 5, 5, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 8, 8. The second measure contains notes 7, 7, 7, 7, 8, 8, 8, 8, 10, 10, 10, 10. The third measure contains notes 8, 8, 8, 8, 10, 10, 10, 10, 12, 12, 12, 12. The fourth measure contains notes 12, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 12.

**Exemplo 5.2** - Mesmas notas na mesma sequência, agora cada uma tocada quatro vezes no mesmo espaço de tempo em que seriam tocadas uma, o que ajuda no desenvolvimento da técnica em questão e do entendimento das diferentes possibilidades que a música oferece.

- Desafio de arpejo com fingerstyle** - A partir de progressões de acordes com os *shapes* dados, o estudante deverá criar padrões de dedilhado com a mão direita, utilizando a técnica de fingerstyle e com foco em repetir um mesmo padrão rítmico.

Aqui, integramos conhecimentos práticos de harmonia e conhecimentos essenciais de ritmo. Nesse exercício, os acordes são vistos como formas sobre as quais serão impostas padrões de ritmo e o movimento dos dedos como o próprio padrão - **tática da acomodação**. O estudante também é estimulado a prestar atenção no movimento ascendente ou descendente do arpejo, o que abre a ele uma nova variável a explorar (criando maior **flexibilidade e fluência** no desenvolvimento de arpejos).

Figura 14

The figure shows guitar chord shapes and fingerings for four chords: E, Asus2, C, and Dsus2. Each chord is shown with a guitar fretboard diagram (T, A, B strings) and a treble clef staff showing the resulting arpeggiated notes. The E chord has fingerings 0-1-2-0-0-0. The Asus2 chord has fingerings 0-2-2-0-0-0. The C chord has fingerings 0-2-2-2-0-3. The Dsus2 chord has fingerings 0-2-3-2-0-0. The treble clef staff shows the notes for each chord: E (E2, G#2, B2), Asus2 (E2, G#2, B2, D3), C (C3, E3, G3), and Dsus2 (D3, F3, A3).

**Exemplos 6.1** - Uma progressão simples (E - Asus2 - C - Dsus2) com um padrão de ritmo que dura dois compassos e vai se repetindo, mesmo durante a troca de acordes (como é o caso na mudança do C para o Dsus2).

**Figuras 16 e 17**

The image displays two sets of musical notation, labeled 'Figuras 16 e 17'. Each set consists of a guitar TAB and a standard musical staff.   
**Figura 16:** The TAB shows fret numbers (0, 2, 1, 0, 1, 0, 0) for the first four measures. The standard notation shows a melody with triplets and 'let ring' markings.   
**Figura 17:** The TAB shows fret numbers (3, 2, 0, 3, 0, 1, 0, 1, 0) for the first four measures. The standard notation shows a melody with triplets and 'let ring' markings.

**Exemplo 6.2** - A mesma progressão explorando um outro padrão rítmico (padrão rítmico, nesse caso, deve ser visto como o mesmo que o padrão de dedilhado da mão direita)

- Desafio de Vibrato 1:** O estudante deverá usar as três primeiras notas da escala de mi menor na corda 2, a partir da casa 5. O objetivo é tocar as seguintes notas, uma em cada compasso: no primeiro, a mi (casa 5), no segundo a fá# (casa 7), no terceiro o sol (casa 8) e no quarto a fá# (casa 7) - todas com um mesmo padrão rítmico e com a técnica de vibrato. Para criar mais: o estudante poderá usar outros *shapes* da escala com os mesmos padrões que criou.

Aqui vemos exemplos da integração de técnica (vibrato) com o conhecimento da escala do braço da guitarra, melodia e ritmo. Também peço para que sejam concebidas duas resoluções para o problema, o que estimula o desenvolvimento da **fluência**, e sugiro que se teste a mesma ideia (a frase concebida ao final) em diferentes fragmentos da escala (por exemplo, começando da segunda nota da escala até a quarta, etc), o que implica no desenvolvimento de maior **flexibilidade** na resolução do problema (fazer uma pequena melodia com vibrato).

Figura 18

74

Em B7 C B7

T  
A  
B

5 5 5 5 5 7 7 7 7 7 8 8 8 8 8 7 7 7 7 7

Em B7 C B7

3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

**Exemplo 7.1** - Ideia musical construída sobre três notas por grau conjunto de uma escala. O objetivo é utilizar vibrato em todas as notas para desenvolver a técnica, mas junto a um contexto harmônico, buscando ao máximo a compreensão da música como discurso.

Figura 19

78

Em B7 C B7

T  
A  
B

8 8 8 8 8 10 10 10 10 10 12 12 12 12 12 10 10 10 10 10

Em B7 C B7

3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

**Exemplo 7.2** - A mesma ideia de antes, agora tocada a partir de outro ponto de partida, o que dá um novo aspecto à ideia, mas facilita a prática: é pouco o que o estudante deve aprender mecanicamente para executar essa nova ideia.

Ainda há muitas propostas que não foram reveladas aqui, principalmente as de foco maior em técnicas específicas como *bend*, *palm-mute*, *legato*, *glissando* e outras. Isso, reitero, ocorre por uma questão prática: não entendo como necessário que tais exemplos sejam expostos, pois já considero o que apresentei aqui como suficiente para contemplar os objetivos geral e específicos do trabalho.

Esclarecendo um pouco melhor: os quatro primeiros exemplos dados (do 1 ao 4) não visam diretamente o desenvolvimento de técnicas específicas - eles são, na verdade, uma tentativa de trazer aspectos gerais da música para um contexto de exploração criativa e compreensão de aspectos básicos da música, e são importantes para propostas como as seguintes (do 5 ao 7), que aí já possuem foco específico em técnica (já na abordagem de 'técnica criativa'). Tendo dito isso, mesmo as propostas 1 a 4 podem ser utilizadas na evolução da técnica mecânica do estudante.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS ESPERADOS**

Os resultados que espero obter com a minha pesquisa são os de esclarecimento de tipos de abordagem que seriam adequados para o desenvolvimento de uma didática que estimule a criatividade e a técnica simultaneamente (a técnica criativa). Hoje em dia, com o acesso imenso à informação que temos, o simples ato de estudar um instrumento (ver e ter aulas, acessar materiais, músicas, partituras, tablaturas, cifras, etc) se tornou muito mais fácil do que no passado.

Por isso, não me parece existir a necessidade na insistência em didáticas que apenas ensinam a técnica mecânica sem a interferência criativa do estudante. Por outro lado, parece mais útil e inovador - e em última análise, um potencial serviço à música - que munamos as pessoas que já tem habilidade para aprender a executar com o conhecimento necessário para também criar.

Como fica claro em Swanwick (1999) e Brinkman (2010), existe uma forte motivação para suscitar um debate e uma exploração do potencial criativo único de cada ser humano. Esse trabalho será bem sucedido se de fato ajudar a suscitar a curiosidade do meio acadêmico em pesquisar mais sobre a possibilidade de desbloquear o potencial criativo humano de forma “criteriosa”, ou seja, confiável e eficiente, principalmente no meio da música.

Por fim, como pretendo comercializar um curso que busca o objetivo de ajudar pessoas a criarem com a guitarra (e que é baseado nos princípios teóricos e nas pesquisas aqui presentes), é possível que, no acompanhamento dos seus resultados, surjam desdobramentos para presente trabalho e para a continuação das discussões que, no caso, já serão calcadas na aplicação prática das ideias.

## 5 CONCLUSÃO

Conclui-se, a partir dos conhecimentos e das propostas reunidas neste trabalho, que:

- 1) O ensino da guitarra elétrica, segundo alguns profissionais da área, ainda é frequentemente guiado por diretrizes insatisfatórias ou antiquadas baseadas em didáticas mecanicistas que recorrentemente se dão *em detrimento* da musicalidade do estudante;
- 2) O estudo da motivação e da criatividade e o desenvolvimento de didáticas a partir de tais estudos podem ser caminhos viáveis para o aperfeiçoamento do ensino da guitarra elétrica, haja visto que ocorrem *em função* da musicalidade do estudante;
- 3) Os desafios e propostas aqui expostos podem ser utilizados para o desenvolvimento e a expansão de didáticas que visem o estudo “técnico e mecânico” (sem dúvida necessário) da guitarra elétrica *a partir* de uma perspectiva criativa que preze pela musicalidade do próprio estudante, munindo-o com técnicas e conhecimentos que facilitem a sua compreensão de como a música funciona e de como criá-la e aumentem a sua motivação para aprender.

É interessante que consideremos algumas limitações dessa pesquisa e das suas conclusões. A primeira limitação é que as propostas aqui expostas não foram testadas rigorosamente e, portanto, não possuem garantia de eficácia. Outra limitação foi uma certa ausência da análise criteriosa de métodos já existentes no campo da guitarra - ou seja, o autor desconhece métodos que talvez já resolvam algumas questões da problemática abordada. Além disso, o autor não tem interesse em desmerecer ou reduzir a importância de métodos já estabelecidos: o propósito maior aqui é acrescentar ao conhecimento e aos meios de ensino da música.

Como potenciais desdobramentos, sugiro a continuação das investigações no que diz respeito à eficiência das propostas na evolução técnica e criativa dos estudantes (tanto as reveladas aqui quanto as não reveladas). Também é interessante testar as propostas práticas e a perspectiva teórica da “técnica criativa” em contextos didáticos de outros instrumentos e também em situações síncronas e presenciais (diferentes do curso do autor, assíncrono e online).

## REFERÊNCIAS

AGNES, Lázaro. *O Ensino da Técnica da Guitarra Elétrica nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil*. Universidade Estadual de Monte Carlos, Minas Gerais, 2019.

GARCIA, Marcos. *O Que Estudam: Guitarristas*. Universidade Federal da Paraíba, 2019.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. Tradução de Marco Aurélio Werle.

LEMAN, Marc. *Music*. In: RUNKO, Mark; PRITZKER, Steven. *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press, p. 285-296, 1999.

RUNKO, Mark. *Tactics and Strategies for Creativity*. In: RUNKO, Mark; PRITZKER, Steven. *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press, p. 611-615, 1999.

RIPPLE, Richard. *Teaching Creativity*. In: RUNKO, Mark; PRITZKER, Steven. *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press, p. 629-638, 1999.

OLIVEIRA, Tiago. *Materiais Didáticos para Violão: Um recorte para o público iniciante*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

BRINKMAN, David J. *Teaching Creatively and Teaching for Creativity*. Arts Education Policy Review 111(2), p. 48-50, 2010.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas, *Motivação na Aula de Instrumento Musical*, Capítulo 6 (Os Benefícios da Motivação Intrínseca e do Flow), p. 107-124, 2020.