



**JOSE TADEU DUTRA ZAFANI**

**ENSINO DE GUITARRA E VIOLÃO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E  
PESSOAL**

CAMPINAS

2014

i





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ARTES

JOSE TADEU DUTRA ZAFANI

**ENSINO DE GUITARRA E VIOLÃO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E  
PESSOAL**

*Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes  
da Universidade Estadual de Campinas para a  
obtenção do título de Mestre em Música, na Área de  
Fundamentos Teóricos*

**Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder**

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação  
defendida pelo aluno Jose Tadeu Dutra Zafani, e orientada pelo  
Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder.

---

CAMPINAS

2014

Ficha catalográfica Universidade  
Estadual de Campinas Biblioteca do  
Instituto de Artes  
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

Z13e Zafani, Jose Tadeu Dutra Zafani, 1985-  
Ensino de guitarra e violão: uma construção social e pessoal / Jose Tadeu  
Dutra Zafani. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Jorge Luiz Schroeder.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Artes.

1. Guitarra - Estudo e ensino. 2. Educação musical. 3. Sociologia  
educacional. I. Schroeder, Jorge Luiz, 1960-. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Guitar and electric guitar teaching: a social and personal construction

**Palavras-chave em inglês:**

Electric guitar - Study and  
teaching Musical education  
Educational sociology

**Área de concentração:** Fundamentos Teóricos

**Titulação:** Mestre em Música

**Banca examinadora:**

Jorge Luiz Schroeder  
[Orientador] Silvia Cordeiro  
Nassif

Eliana Ayoub

**Data de defesa:** 29-07-2014

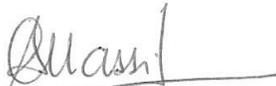
**Programa de Pós-Graduação:** Música

**Instituto de Artes**  
**Comissão de Pós-Graduação**

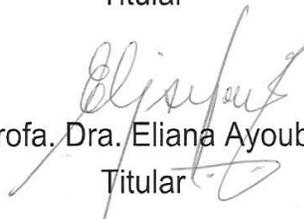
Defesa de Dissertação de Mestrado em Música, apresentada pelo Mestrando José Tadeu Dutra Zafani - RA 061819 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder  
Presidente



Profa. Dra. Sílvia Cordeiro Nassif  
Titular



Profa. Dra. Eliana Ayoub  
Titular



## RESUMO

Utilizando conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu (1996,1998,2004) e Bernard Lahire (2002,2004,2010) e da sociologia da educação de Maria da graça Setton (2002, ,2007,2008, 2010, 2011,2012), o presente trabalho tem como objetivo esboçar o “retrato sociológico musical” de professores de guitarra, professores de violão e professores de ambos os instrumentos. Para isso, conectou-se o processo socializador pelo qual passou cada professor durante sua formação junto ao campo sociomusical em que atuam com suas formas particulares de agir, pensar, crer e perceber (*disposições*) os aspectos musicais no presente de seus respectivos trabalhos, tendo como principais eixos de investigação as respectivas práticas do ensino da guitarra e do violão e as possíveis relações didáticas entre os dois instrumentos e suas simultâneas atuações artísticas. Para obter as informações necessárias para a realização da pesquisa, foram realizadas entrevistas presenciais com doze professores, com qualquer trajetória musical, que se encaixaram no perfil da pesquisa. Observou-se que a forma de agir, pensar, crer e perceber o ensino de guitarra e violão se mostra como reflexo de uma construção social e musical através da qual os professores transitam, assim como a condição de emancipação e dependência didática, técnica ou artística da guitarra em relação ao violão aparece também como uma construção individual em busca de uma síntese pessoal das contradições entre os procedimentos específicos de cada instrumento, ou seja, a questão de dependência ou emancipação só se resolve intrinsecamente em cada indivíduo de forma única e pessoal e esta resolução é resultado de uma trajetória músico-social singular.

**Palavras-chave:** Ensino de guitarra; Educação musical; Sociologia da educação; Sociologia disposicionalista

## ABSTRACT

Using sociological concepts of Pierre Bourdieu (1996,1998,2004) and Bernard Lahire (2002,2004,2010) and concepts of sociology of education of Maria da Graça Setton (2002, ,2007,2008, 2010, 2011,2012), the present study aims outlining the “musical sociological portrait” of guitar teachers, electric guitar teachers and teachers of both instruments. For this, it was connected the socializing process by which each teacher spent during his sociomusical field training in which they act, with their particular ways of acting, thinking, believing and perceiving (provisions) musical aspects of their work, having as main lines of investigation their practice of teaching acoustic guitar and electric guitar and the relations between the two instruments and their artistic performances that may exist. To obtain the necessary information to conduct the survey, personal interviews were conducted with twelve teachers with any musical path and who matched the research profile. It was observed that the way we act, think, believe and realize teaching acoustic and electric guitar is shown as a reflection of musical and social construction through which teachers transit, as well as the condition of didactical, technical or artistic emancipation and dependence of the electric guitar in relation to the acoustic guitar also appears as an individual construction in a search for a personal synthesis or contradictions between the specific procedures of each instrument. It is equivalent to say that the question about the dependence or emancipation only is resolved inside each person in a unique and personal way and this resolution is the result of a singular musical and social trajectory.

**Keywords:** Electric guitar teaching; Acoustic guitar teaching; Musical education; Sociology of education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 GUITARRA E VIOLÃO .....	20
1.1 Trajetória da guitarra .....	20
1.2 Guitarrista multi-instrumentista.....	26
1.3 Linguagem guitarrística .....	28
1.4 Um panorama sobre a sistematização do ensino de guitarra .....	32
2 MÚSICA E SOCIOLOGIA .....	39
2.1 Uma teoria disposicionalista.....	39
2.2 Processos de socialização .....	43
2.3 Processo de socialização musical .....	49
3 RETRATOS SOCIOLÓGICOS.....	54
3.1 Metodologia .....	54
3.2 Aníbal Silva .....	56
3.2.1 Primeiras formações Musical.....	56
3.2.2 Formação erudita e música popular .....	59
3.2.3 Livros e métodos estudados: formalização .....	64

3.2.4	Guitarra .....	65
3.2.5	Diferentes ambientes de atuação artística .....	66
3.2.6	Atuação artística, música popular e música erudita .....	70
3.2.7	Ensino de violão erudito e ensino de violão popular .....	72
3.2.8	Ensino de guitarra .....	78
3.2.9	Diferenças entre guitarra e violão .....	80
3.3	Marcos Reis .....	84
3.3.1	Formação musical .....	84
3.3.2	Campos de atuação como professor .....	86
3.3.3	Ensino individualizado.....	88
3.3.4	Relação aluno e professor .....	90
3.3.5	Atuação artística.....	90
3.3.6	Composição.....	91
3.3.7	Guitarra e violão.....	93
3.4	Cezar Campos .....	95
3.4.1	Primeira formação - violão .....	95
3.4.2	Aula de guitarra.....	98

3.4.3	Formação nos Estados Unidos .....	99
3.4.4	Outras formações .....	100
3.4.5	Atuação artística – Composição.....	102
3.4.6	Atuação profissional – acompanhador .....	102
3.4.7	Outras atuações profissionais.....	104
3.4.8	Ensino de guitarra – visão pessoal .....	105
3.4.9	Ensino de guitarra – visão como coordenador pedagógico.....	108
3.4.10	Perfil do aluno .....	110
3.4.11	Guitarra e violão.....	114
3.5	Síntese das entrevistas .....	118
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	124
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126



## **Agradecimentos**

Ao Jorge Luiz Schroeder por esses anos de orientação, dedicação, paciência e ensinamentos que foram essenciais para minha formação acadêmica e pessoal.

À todos os professores de guitarra e violão que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa e que tanto contribuíram para que ela seja feita.

Aos meus pais por todo esforço despendido para que eu chegasse até aqui e pela educação que me tornou no que eu sou.

À Roberta pela ajuda, paciência, amor e apoio incondicional, sempre.

À minha irmã pelas risadas e pelo exemplo de dedicação e competência.

À todos os amigos e familiares que de alguma forma contribuíram para o trabalho, seja através de discussões ou através de momentos de lazer e distração.

À todos os meus alunos, pelos ensinamentos e por me fazer ser cada vez mais apaixonado pelo que eu faço.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos cursos de graduação em música.....	37
--	----



## INTRODUÇÃO

Sou professor de guitarra e violão desde 2002. Cursei graduação em música popular, mas sempre me interessei pela formação de professores de instrumento. Durante o curso, percebi que a grande maioria dos alunos que cursavam música popular comigo já eram professores de seus respectivos instrumentos em diferentes ambientes de ensino, ou pelo menos já tinham em algum momento ministrado aulas de instrumento, mesmo aqueles que tinham a perspectiva de se tornarem professores, porém, na ementa do curso de graduação em música popular não havia nenhuma disciplina voltada especificamente para a didática do instrumento, nem mesmo alguma discussão que levasse o aluno a refletir sobre o ensino do próprio instrumento. Segundo Fonterrada (2007) “todo instrumentista musical é um professor em potencial” e, em algum momento de sua carreira terá a oportunidade, ou até mesmo a necessidade (por vários motivos) de ministrar aulas de seu instrumento.

Esse fato, somado ao meu grande interesse pelo estudo do ensino de instrumento, mais especificamente da guitarra e do violão, gerou a principal questão de minha dissertação de mestrado e o principal foco de minha pesquisa: a formação dos professores de instrumento, mais especificamente o que leva determinado professor a escolher um determinado conteúdo a ser ensinado, já que muitos desses professores não possuem uma formação didática específica para o ensino do instrumento.

No ano de 2009, realizei uma pesquisa de iniciação científica no qual desenvolvi uma investigação que visava estudar principalmente a emancipação da linguagem musical guitarrística em relação a linguagem musical violonística. Durante a realização desse trabalho emergiu uma questão que se tornou depois o alvo de minha pesquisa de mestrado: a relação didática íntima existente, ou não, entre a guitarra e o violão e como os professores que, assim como eu, ministram aulas de ambos os instrumentos entendiam didaticamente essa problemática existente entre esses dois instrumentos.

Neste período tive contato com autores da sociologia, como Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, e da sociologia da educação, como Maria da Graça Setton, autores estes que me despertaram grande interesse em suas respectivas áreas de estudos. Um contato inicial com suas respectivas propostas (que se alinham numa base epistemológica comum) me motivaram a

estudar parte de suas obras e formaram a base teórica para o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado. Durante este trabalho, discuto a formação de professores de guitarra e de violão, suas visões em relação à didática dos respectivos instrumentos através de uma visão sociológica, baseada nesses autores citados.

Mesmo partilhando de uma mesma comunidade, de uma mesma cidade, mesma escola, até mesma família, o universo musical cotidiano de cada indivíduo tende a ser único, tanto no repertório musical quanto no valor e significado atribuídos a esse repertório. Entender, portanto, o universo musical de cada indivíduo em particular, o processo de socialização musical primário pelo qual cada pessoa passa, através do qual se adquire esse repertório e a ele se atribuí significados, ajuda-nos a pensar como esses processos afetam a prática musical destes. Nesta perspectiva, busco com este trabalho desenvolver uma discussão sobre como o processo de socialização musical pelo qual passaram alguns professores de guitarra, professores de violão e professores de ambos os instrumentos reflete nas suas respectivas práticas de ensino e nas possíveis relações didáticas tecidas, consideradas ou formadas por eles entre os dois instrumentos, assim como em suas atuações artísticas.

Com o intuito de situar e esclarecer o universo sociomusical pelo qual trafegam estes professores, no primeiro capítulo da dissertação, construí um panorama sobre a trajetória da guitarra e sobre a sistematização de seu ensino. Desenvolvi um ponto de vista a partir da guitarra, com o intuito de esclarecer o vínculo histórico existente entre a guitarra e o violão e levantar pontos que possam justificar a oscilação entre aproximar ou distanciar esses dois instrumentos didaticamente e artisticamente.

Para conectar as práticas didáticas, seus respectivos conceitos educacionais elaborados a partir das práticas artísticas sobre ambos os instrumentos e a atuação artística dos professores com suas trajetórias sociomusicais, utilizei conceitos da sociologia da cultura e do conhecimento (também utilizados na sociologia da educação) tais como *campo*, *grupo*, *habitus* e *disposição*. Discuti cada um desses conceitos com maior detalhamento no capítulo dois deste trabalho, assim como desdobrei essa exposição teoria para uma discussão que aponta como esses conceitos se enquadram no universo social musical.

Através de entrevistas realizadas com professores de guitarra e violão e baseado principalmente na proposta realizada no livro “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais” de Bernard Lahire (2004), tentei desenvolver uma espécie de “retratos sociológicos

musicais” desses professores, e este se tornou o principal objetivo desta dissertação. A partir da construção desses “retratos” procurei conectar o processo socializador pelo qual passou cada professor durante sua formação junto ao campo sociomusical em que transitaram e transitam com suas as formas particulares de agir, pensar, crer e sentir (as *disposições*) os aspectos musicais do presente de seus respectivos trabalhos. Essa discussão se desenvolve no capítulo três desta dissertação.

Finalmente, no capítulo quatro há uma discussão que sintetiza todo o trabalho realizado durante o mestrado e aponta maneiras pelas quais esses retratos sociológicos musicais mostraram-se importantes para uma discussão mais aprofundada sobre a didática dos instrumentos estudados, assim como aponta outras possíveis utilizações para este tipo de análise.

# 1 GUITARRA E VIOLÃO

## 1.1 Trajetória da guitarra

Segundo Russel (1999), no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, o violão tinha uma vida dupla. Em um estrato da sociedade ele era um instrumento favorito da sala de estar da classe média. Jovens, particularmente as mulheres, adquiriam alguma habilidade no instrumento. De outro lado, a onda de imigrantes provenientes da Europa introduziu uma nova “subcultura” de tocar violão engrossando o caldo de possibilidades para o instrumento. Ao mesmo tempo, o violão era um componente das orquestras de cordas e bandas de mariachis do México, da fronteira México-texano e de pequenos grupos de "serenata" de cordas no sul do Texas e de Nova Orleans.

Assim, podemos dizer que o violão tinha dois lugares na sociedade: o doméstico e o espetacular; mas ainda não tinha um papel definido nos estúdios de gravação, isto porque, numa época em que o som de um instrumento deveria ser filtrado através da espessa camada do pré-elétrico processo de gravação, era imprescindível que o som do instrumento a ser gravado fosse forte e ressonante, o que não correspondia exatamente com a sonoridade oferecida pelo violão. Dedilhado, ou mesmo palhetado, o violão dificilmente poderia competir nesta arena com o som vivo e brilhante do banjo, por exemplo, que foi muito utilizado nas primeiras gravações (RUSSEL, 1999).

O sistema elétrico de gravação, adotado por muitas gravadoras nos meados de 1925, solucionou o problema relativo à amplificação do som do violão com o uso de microfones para captação do som do instrumento, o que permitiu uma maior flexibilidade na utilização do toque da mão direita, que poderia ser feito tanto com os dedos quanto com palheta (RUSSEL, 1999).

Foi o fabricante Orville Gibson que introduziu a utilização de cordas de aço no violão, utilizando os métodos de construção de violinos e violoncelos na fabricação de bandolins e violões. Seus violões com corda de aço e boca em “F” foram amplamente utilizados em como base rítmica-harmônica das *Big Bands* dos anos 20 e 30 nos Estados Unidos (BORDA, 2005).

Com o surgimento da tecnologia de captação magnética, por volta de 1920, iniciaram-se diversas experiências para a adaptação dessa tecnologia aos instrumentos de cordas: a empresa Rowe-DeArmond fabricou os primeiros captadores magnéticos para serem adaptados à "boca" do

violão. Ainda nesse período, Clarence Leo Fender, na empresa que levou seu nome, desenvolveu os primeiros modelos de guitarras sólidas (RUSSEL 1999).

A primeira guitarra a ser lançada no mercado foi a semiacústica Gibson ES-150 *Electric Spanish*, produzida em 1935. Essas guitarras possuíam um corpo acústico, como o do violão, mas necessitavam, efetivamente, estarem ligadas a amplificadores para produzirem um volume de som audível (BORDA, 2005).

Após o desenvolvimento da amplificação do som da guitarra elétrica, no período do Swing (um estilo de *jazz* cultivado entre 1930-1940), a guitarra começou a exercer uma função que ia além da base harmônica (função realizada pelo violão no *jazz*, até então): tornou-se também um instrumento melódico. Desse modo, expandiu-se a capacidade improvisatória do instrumento, especialmente com os trabalhos dos guitarristas Charlie Christian e Django Reinhardt. Os solos de Charlie Christian nos discos da big band de Benny Goodman tornaram-se modelos para muitos dos guitarristas de *jazz* que vieram depois dele (VISCONTI, 2009).

Principalmente sobre a influência do bebop, no *jazz*, outro estilo cultivado nos anos 50 e 60, os guitarristas incorporaram diferentes linguagens musicais na guitarra, originando por isso diferentes maneiras tanto de se acompanhar quanto de solar. Guitarristas como Tal Farlow, Herb Ellis, Jimmy Raney e Wes Montgomery são considerados alguns dos responsáveis por introduzirem as linguagens do swing, bebop, e blues *jazz* para guitarra durante os anos 50 e 60 (JOHSON, 1996).

No Brasil, a trajetória da guitarra elétrica manteve vínculos estreitos com o violão. Em contrapartida, este segundo instrumento já havia adquirido, ao longo da história da nossa música popular, legitimidade compatível com a ideia de “brasilidade musical” a ponto de, no panorama modernista, poder exercer um papel simbólico na mediação entre as culturas erudita e popular (VISCONTI, 2009).

Segundo Visconti (2009), um dos primeiros relatos do violão na música popular brasileira data do século XIX. O instrumento era usado em acompanhamentos de serenatas, lundus, cançonetas e na música dos barbeiros, que eram pequenas bandas de música formadas por escravos e escravos libertos. Os primeiros violonistas que se destacaram nesse período foram Sátiro Bilhar (1860-1927) e Quincas Laranjeiras (1873-1935) (VISTONTI, 2009).

A partir de 1927, no começo da Era do Rádio (1927 – 1946), com a entrada do sistema elétrico de gravação fonográfica e do microfone, apareceu no Brasil a possibilidade de

amplificação do violão. Neste primeiro momento, o violão elétrico surgiu simplesmente da necessidade de aumento de volume sonoro, facilitando sua participação nas diversas formações instrumentais da música brasileira utilizadas no rádio naquele momento (ANTONIO e PEREIRA, 1982).

A guitarra elétrica surgiu no Brasil pelas mãos de alguns dos precursores do violão, que migraram do violão para a guitarra por motivos diversos.

No Brasil, a guitarra elétrica começa a figurar em algumas gravações da música popular a partir dos anos 30. Um dos primeiros registros fonográficos da guitarra na música popular brasileira data de 1937, quando o músico Garoto gravou um solo de guitarra havaiana na valsa “Sobre o Mar”. Porém, a guitarra passou a figurar com maior frequência nas gravações a partir do final dos anos 30 quando guitarristas como Pereira Filho, Garoto, Laurindo de Almeida, Luiz Bonfá, Poly, Zé Menezes, entre outros, passaram a exercer papel fundamental na introdução desse instrumento em obras discográficas brasileiras. (VISCONTI, 2009, p. 01).

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. Alguns grandes nomes da música brasileira de então, como foi o caso de Radamés Gnatalli e Villa-Lobos, escreveram estudos para violão, o que possibilitou o desenvolvimento de uma habilidade mais próxima do mundo da música erudita brasileira por quem estava começando a tocar o instrumento a partir de um estudo mais organizado. Além do material brasileiro, já haviam também sido elaborados muitos métodos de outros instrumentistas estrangeiros, mas estes eram de mais difícil acesso e poucos deles chegavam ao Brasil. No ensino de violão, as aulas domésticas particulares era o que predominava na época.

O período histórico de 1927 a 1946 é amplamente conhecido como a “época de ouro” da música brasileira, que foi difundida e estimulada principalmente pelo o rádio, o principal meio de comunicação da época. Segundo Zan (2001), nesse período o governo percebe a força desse novo meio de comunicação junto à classe trabalhadora e idealiza a Rádio Nacional, emissora que dominou a audiência das transmissões da época. As rádios empregavam um grande número de cantores, instrumentistas, arranjadores e compositores, criando um mercado de produção e execução musical de grande qualidade técnica e artística.

Segundo Visconti (2009), um dos grandes instrumentistas brasileiros, Aníbal Augusto Sardinha (1915-1955), conhecido como Garoto, que atuou na Rádio Nacional, se destacou por suas composições para violão solo que, em sua grande maioria, apresentaram novos caminhos harmônicos em termos de modulações e dissonâncias nos acordes quando comparadas ao que se fazia na época. O instrumentista dominava vários instrumentos, entre eles a guitarra elétrica, com a qual tocava na orquestra da Urca. Segundo Zé Menezes, em entrevista cedida a Visconti (2009), foi Garoto quem impôs a guitarra nas orquestras do Rio de Janeiro após uma excursão com Carmem Miranda pelos Estados Unidos, fato que estimulou o uso da guitarra elétrica entre violonistas.

Após o final da Era Vargas (1945), o país passa por um curto período de democracia que vai até 1964. O Brasil viveu sonhos de modernidade e nesse período abriu ainda mais o mercado para importação, o que permitiu a aquisição de produtos culturais estrangeiros, como livros, discos, filmes e propaganda (TACUCHIAN, 1997). O Período foi uma fase de grande influência do jazz norte americano na música brasileira, o que afetou diretamente os guitarristas brasileiros da época. Jim Hall, George Benson, Tal Farlow, Barney Kessel, Wes Montgomery e Joe Pass são alguns dos músicos que atuavam no período e que serviram de modelo para os guitarristas brasileiros. Isso fez com que começasse a se esboçar uma linguagem guitarrística, mais diferenciada do violão, ganhando modos de tocar e articulações diferentes, criando, desde então, tanto para os novos aspirantes à guitarrista quanto para a própria difusão do instrumento como opção musical de formação de novos músicos, a necessidade de uma bibliografia didática específica para a guitarra.

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 podiam servir de material de estudos e treinamento aos aspirantes a guitarristas (FANECO, entrevista 2009).

Segundo Visconti (2009), intensificou-se então a utilização da guitarra por alguns violonistas brasileiros que já transitavam pelos dois instrumentos. É o caso de Laurindo de Almeida, José

Meneses, Bola Sete e Roberto Menescal. Em 1946, a gravação do samba-canção “Copacabana” teve a participação de José Meneses tocando guitarra elétrica com a orquestração de Radamés Gnattali (ZAN, 2001).

Em 1958, a Bossa Nova surgiu como um sinal de inovação e progresso da música brasileira. Aliou-se a elementos harmônicos do *jazz*, considerados até então modernos, com o samba, um símbolo da nacionalidade brasileira. O rock neste período ainda não havia se consolidado e transformado a guitarra elétrica em seu símbolo e ícone. Por essa razão a guitarra transitou então pelas vertentes mais jazzísticas da bossa nova. Assim, a prática da guitarra elétrica no Brasil prosseguiu ganhando gradualmente mais adeptos (BORDA 2005).

O ano de 1954 é considerado o ano de nascimento do *rock* com a gravação, nos Estados Unidos, de um compacto pelo cantor Elvis Presley, o contrabaixista Bill Black e o guitarrista Scotty Moore com as músicas *That’s all Right* e *Blue Moon*.

A partir de então, o *rock* alastrou-se, tornou-se um fenômeno cultural mundial e elevou a guitarra elétrica a ícone desse gênero musical; ela que depois passaria a ser um dos instrumentos mais populares da música popular ocidental.

Um pouco antes da jovem guarda, movimento que utilizou elementos do rock apesar de não aderir a sua atitude ideológica, o *rock* passou, no Brasil, por um período instrumental que popularizou ainda mais a guitarra elétrica na formação da maioria dos conjuntos. Olmir Stocker foi um dos guitarristas pioneiros nesta fase. Neste período, a guitarra passou a adquirir modos de tocar e repertório próprio em relação ao violão, por influência dos guitarristas que misturam ao *rock* elementos do *jazz* (BORDA, 2005)

Fruto do desenvolvimento do *rock*, surgiu uma grande quantidade de guitarristas que se tornaram modelos para a execução do instrumento, tais como Eric Clapton, Jeff Beck e muitos outros. Durante os anos 60, no *rock and roll*, não faltavam grandes nomes da guitarra, entretanto, foi Jimi Hendrix que introduziu maior quantidade de mudanças no instrumento e no modo de tocá-lo, desenvolvendo um *feeling* muito maior do que seus contemporâneos para as particularidades da guitarra que até aquele momento não haviam sido totalmente desenvolvidas. Ele concebeu a guitarra como um instrumento eletrônico, ao invés de um simulacro de violão acústico amplificado, abrindo todo um novo mundo de possibilidades musicais que equilibrada energia e engenhosidade, com *distorção*, *feedback*, *sustain* e novas técnicas de hammer-on, componentes integrantes de um novo estilo de tocar (NICHOLSON, 1999).

Sobre a guitarra no Brasil Visconti descreve:

Com a entrada do rock no Brasil no final da década de 50, a guitarra elétrica adquiriu um novo significado mais voltado para as improvisações melódicas (solos) em detrimento de um desenvolvimento harmônico. Os guitarristas atuantes nesse gênero, com exceção de Pepeu Gomes, não tocavam outros instrumentos de corda, o que permite inferir que a guitarra elétrica se afastou definitivamente do violão e desses outros instrumentos. (VISCANTI, 2009, p.12).

O rock cresceu muito no Brasil através da jovem guarda e do iê-iê-iê. Isto gerou uma série de conflitos com os intelectuais da MPB, o que em julho de 1967 provocou uma passeata contra as guitarras elétricas. O intuito desses ativistas anti-guitarras era de proteger a música popular brasileira contra a invasão da cultura norte-americana, sendo a guitarra elétrica considerada por eles como um símbolo da invasão da música norte-americana (PAIANO 1996, apud BORDA 2005).

Apesar dessa força inicial contrária, no III Festival de MPB na TV Record, Gilberto Gil ganhou o segundo prêmio com a música Domingo no Parque acompanhado pelas guitarras elétricas dos Mutantes. Sergio Dias, um dos guitarristas do grupo, é considerado o primeiro guitarrista do Tropicalismo (ZAN, 2001). Surgido num cenário histórico complexo, o período da ditadura, o Tropicalismo se caracterizou por canções de cunho mais crítico e rapidamente a indústria cultural absorveu essa rebeldia para lançar produtos voltados ao público jovem. Marcos Napolitano (2002) afirma que o Tropicalismo serviu como ponte de passagem de uma política cultural romântica para uma cultura de consumo aliada ao fortalecimento dos novos meios de propaganda.

A partir do espaço aberto pelos tropicalistas na década de 70 através dos festivais, o rock nos anos 80 passou a ocupar espaço das principais rádios FM, desvinculando-se um pouco da imagem inicial de música “rebelde” e popularizando ainda mais a guitarra elétrica. Assim como no rock, na música instrumental brasileira desse período a guitarra é marcante, sendo fonte de pesquisas de sonoridades novas e da rítmica, garantindo sua permanência e sua participação no cenário de produção fonográfica brasileira (BORDA, 2005).

Talvez por terem abrigado os criadores da guitarra elétrica, os Estados Unidos também se tornaram os pioneiros no seu ensino formalizado. Com a falta de opções de ensino do instrumento no Brasil, muitos guitarristas foram para os Estados Unidos para se aprimorarem,

como é o caso do guitarrista brasileiro Nelson Faria. Alguns destes músicos, ao retornarem ao Brasil, se dedicaram ao ensino e tornaram-se referência ao difundir o mesmo processo de aprendizado pelo qual passaram. 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 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.

Mas uma nova mudança ocorreu em relação à guitarra. Durante a década de 80 houve uma forte influência tecnológica na música, com a utilização de sintetizadores eletrônicos e computadorizados, abrindo novas possibilidades até mesmo de utilização dos instrumentos tradicionais. O guitarrista Pat Metheny criou novas formas expressivas para a música instrumental na guitarra, destacando-se por sua nova maneira de improvisar. Além de Greg Howe que, por exemplo, pensa a guitarra como um instrumento de sopro, um saxofone.

Hoje, com o avanço tecnológico e a popularização da Internet, temos um novo cenário tanto para o âmbito guitarrístico quanto para o ensino de guitarra. O ensino de guitarra foi consolidado em diversas instituições, tais como conservatórios, faculdades, universidades, escolas de música e no ensino particular, e manteve sua importância com o passar do tempo. Uma provável diferença entre o ensino de guitarra atual e o do passado recente é a quantidade do material didático disponível, imensamente maior e de muito mais fácil acesso. É possível baixar da internet métodos completos, partituras, gravações didáticas, além de ouvir e ver os mestres do instrumento tocando, improvisando e conversando sobre suas técnicas e escolhas.

A guitarra possui agora um repertório específico, passando por vários estilos musicais, tais como *jazz*, *rock*, *contry*, bossa nova, *funk*, baião, entre tantos outros. E é essa característica mais flexível da guitarra, adaptável a várias ondas de mudanças tecnológicas e musicais, que a coloca em um local diferenciado daquele estabelecido para o violão. Fato que cria uma demanda pedagógica que solicita uma literatura específica para cada uma dessas vertentes, gêneros e estilos.

## **1.2 Guitarrista multi-instrumentista**

Como se observou anteriormente, a guitarra surgiu da necessidade de adaptação do violão, possuindo um vínculo muito próximo com este instrumento. Como também já citado, a guitarra elétrica surgiu no Brasil através de alguns violonistas que passaram do violão para a guitarra por motivos diversos, o que aponta uma característica importante da maioria dos guitarristas brasileiros: a de serem músicos multi-instrumentistas.

Com a utilização da guitarra em *Big Bands* e grupos de *jazz* nos anos 50, nos Estados Unidos, houve uma grande transposição de técnicas já desenvolvidas em outros instrumentos de cordas trasteadas já consolidados historicamente, principalmente do violão, para a guitarra.

Os instrumentistas, habituados com o braço e posições dos acordes e escalas que aplicavam diariamente ao violão, começaram a utilizar a guitarra da mesma forma, pois tradicionalmente ambos os instrumentos possuem seis cordas afinadas em quartas e com semitons separados por trastes, demarcando a extensão da escala do instrumento. Assim, muitos dos primeiros guitarristas eram multi-instrumentistas que também tocavam violão e, por vezes, banjo, ukelele e LapSteel. (GARCIA, 2011, p.4).

A trajetória da guitarra elétrica no Brasil até a década de 60, e mesmo depois, mostra que seus precursores foram também músicos multi-instrumentistas de cordas trasteadas, e que existiu um grande intercâmbio de técnicas de outros instrumentos de corda, principalmente o violão, com a guitarra elétrica (VISCONTI, 2009). Esse fato pode ser evidenciado através da descrição da formação desses músicos atuantes na época.

Sobre a educação musical dos instrumentistas, com exceção de Zé Menezes e Poly, todos os outros músicos tiveram uma formação formal feita com professores particulares reconhecidos como Isaias Sávio, que foi professor de Luiz Bonfá, ou na Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro. Essa formação foi realizada no violão, o que aumenta a influência desse instrumento na maneira de tocar guitarra elétrica nesse período. (VISCONTI, 2009, p.8).

Com o domínio de pelo menos dois instrumentos de cordas trasteadas, tais como banjo, bandolim, cavaquinho, guitarra elétrica, guitarra havaiana, violão, viola de dez cordas e violão tenor, esses músicos instrumentistas atuavam nas emissoras de rádio e televisão e em casinos da época. Dentre esses músicos multi-instrumentistas em cordas dedilhadas, pioneiros da guitarra elétrica no Brasil, pode-se destacar: Pereira Filho (1914-1986), Garoto (Anníbal Augusto Sardinha, 1915-1955), Laurindo de Almeida (1917-1995), Betinho (Alberto Borges de Barros,

1918), Poli (Ângelo Apolônio, 1920-1985), José Menezes (1921), Luis Bonfá (1922-2001) e Bola Sete (Djalma de Andrade, 1923-1987), entre tantos outros (BORDA, 2005).

Consequentemente, esses músicos executavam composições, transcrições e arranjos mesclando as técnicas e as linguagens particulares dos diferentes instrumentos que dominavam, implementando assim uma tradição multi-instrumental de interpretação. Portanto, a linguagem da guitarra brasileira resulta do hibridismo que envolve diversos gêneros musicais como o *blues*, *rock*, *jazz*, *soul funk*, *reggae*, bolero, entre outros, somados aos idiomatismos do violão, do cavaquinho, bandolim, viola caipira, guitarra baiana e da própria guitarra elétrica, que geraram através dos músicos multi-instrumentistas brasileiros, um estilo de interpretação peculiar que envolve aspectos técnicos, rítmicos, harmônicos e formais específicos (BORDA 2005).

Estas práticas multi-instrumentais do guitarrista mantem-se até hoje. Isso fica claro, por exemplo, quando se analisa os professores de guitarra que foram entrevistados para essa pesquisa, sem haver nenhum critério secundário de distinção entre os escolhidos, além do fato de serem professores de guitarra, todos os oito professores entrevistados tocaram ou tocam dois ou mais instrumentos de cordas dedilhadas, dentre eles, além da guitarra elétrica, o violão, contrabaixo elétrico, cavaquinho, viola caipira, entre outros.

Como as práticas pedagógicas dos professores de guitarra elétrica são baseadas em sua própria experiência de aprendizagem, como será demonstrado posteriormente, sob o ponto de vista do mercado de trabalho musical atual, o professor que ministra aulas de guitarra também poderá ser “empregado” como professor dos outros instrumentos que domina. Então, essa prática multi-instrumentista reflete-se na prática profissional destes guitarristas e, consequentemente, em seus processos formativos e em suas ações educativas quando os mesmos passam a ministrar aulas em ambientes distintos (GARCIA, 2010).

### **1.3 Linguagem guitarrística**

O guitarrista brasileiro tem caráter multi-instrumentista e o violão é o principal instrumento que desencadeia esta característica, tanto pela história de surgimento da guitarra quanto pelas características físicas estruturais idênticas entre os instrumentos. Porém, quando se observa com mais profundidade algumas especificidades desses instrumentos, observa-se diferenciações importantes entre eles, principalmente quando se trata da linguagem musical que cada um desenvolve, o que interfere diretamente nos respectivos processos de ensino/aprendizagem.

Como parte de um projeto anterior de iniciação científica (ZAFANI, 2010) foram realizadas entrevistas com seis professores de guitarra elétrica, que também são músicos profissionais atuantes. Estas entrevistas possibilitaram entender melhor as relações dos professores de guitarra com seu próprio instrumento e com o violão, e a visão desses professores sobre o ensino de ambos os instrumentos, o que permitiu visualizar, segundo esses professores entrevistados, a existência de uma linguagem musical específica da guitarra elétrica que se diferencia da do violão.

De acordo com esses primeiros entrevistados, o violão é, do ponto de vista do seu processo pedagógico, um instrumento muito mais organizado do que a guitarra. De acordo com um deles, a estrutura didática bem montada do violão se dá muito pelo fato de ser um instrumento tradicionalmente de concerto. Ainda de acordo com mesmo entrevistado, isto pode ser atribuído ao fato de que durante muito tempo grandes músicos e intérpretes conhecedores do instrumento compuseram estudos e peças diversas que abraçaram a técnica violonística, podendo ser até consideradas como verdadeiros métodos de estudo do instrumento.

Outro professor entrevistado enfatizou que 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. Segundo ele, no mundo da guitarra não existe essa referência única, não se encontra um padrão pré-estabelecido que sirva como modelo único na forma de tocar. Os grandes guitarristas que acabaram escrevendo seus nomes na história da música popular tocam de maneiras bem diferentes, desenvolvendo técnicas e sonoridades sem um padrão único. Um exemplo citado foi o guitarrista Pat Metheny, que segura a palheta com três dedos, o polegar, o indicador e o dedo médio, ao contrário da grande maioria dos guitarristas que o fazem usando apenas o polegar e o indicador. Outro foi o lendário Wes Montgomery, que não usava palheta, tocava as cordas apenas com o polegar da mão direita. Isto resulta em sonoridades e opções musicais diferenciadas, que por sua vez caracteriza cada músico como um sotaque linguístico.

Portanto, segundo esses professores, a falta de um padrão na maneira de se tocar o instrumento dificulta muito a sistematização do seu ensino.

Entre as diferenças mencionadas, a técnica utilizada pela mão direita foi o único aspecto contrastante entre guitarra e violão comentado por todos os entrevistados. Dois deles a consideraram como sendo a principal diferença entre se tocar violão e tocar guitarra e,

consequentemente, também a principal diferença no ensino de cada um dos instrumentos. Contudo, algo interessante ocorre com essa característica.

Tradicionalmente, na técnica aplicada pelos violonistas, se utiliza os dedos indicador, médio, anular e polegar da mão direita para se tanger as cordas do instrumento e assim provocar o som, enquanto na guitarra, a técnica de mão direita utiliza uma palheta única (uma pequena chapa de plástico com um formato triangular, parecida com uma unha) para se tanger as cordas.

Ainda que as técnicas diferenciadas também diferenciem os instrumentos, um dos professores, com a intenção de enfatizar a importância da mão direita no ato de tocar *ambos* os instrumentos, assinalou que quem produz o som do instrumento é a mão direita e que a função da mão esquerda se limita apenas a “escolher notas”.

O que torna esse aspecto citado nas entrevistas interessante é a opinião mais ou menos geral de que o guitarrista, apesar de usar a técnica da palhetada, não poderia deixar de lado também a utilização dos dedos para se tocar a guitarra, de maneira semelhante aos violonistas, pois existem algumas músicas e estilos musicais que os guitarristas executam (como é o caso do samba, por exemplo, que exige uma alternância e combinações de cordas muito complexa para se tocar) nos quais fica muito difícil, praticamente impossível, se tocar apenas com a palheta.

Quando questionados sobre como começaram a tocar guitarra, observou-se que, dentre os seis entrevistados, três deles iniciaram seus estudos musicais tocando primeiramente violão. Um desses três professores relatou que começou a tocar violão tendo como meta a guitarra e que utilizou de estudos de violão erudito para aprender a ler música, já que na época em que começou a tocar ainda não existia nenhum material didático específico para a guitarra para leitura de partituras. Quando esse mesmo entrevistado começou a estudar guitarra, utilizou os elementos desenvolvidos no violão, tocando a guitarra como se fosse um violão, transformando então aos poucos a linguagem violonística estudada em uma linguagem especificamente guitarrística. Segundo ele, um dos motivos de não ter iniciado diretamente na guitarra foi o difícil acesso, que existia na época, aos próprios instrumentos musicais. Ele relatou considerar ser bom para o estudante o fato de se começar a tocar um instrumento tendo outro como meta, pois esse objetivo serve como um estímulo ao estudo. No entanto, deixou claro que com o surgimento de métodos de leitura musical voltados para a guitarra, o aluno não precisaria mais começar pelo violão.

Outro entrevistado contou que começou sua formação musical com a música coral, aprendeu a tocar flauta e aos dezesseis anos começou a tocar violão, aprendendo a fazer

acompanhamentos com um método chamado *Toque*, que era vendido nas bancas de revistas. Sua transição do violão para a guitarra começou antes mesmo de possuir uma guitarra, pois começou a tocar no violão músicas e solos específicos para guitarra, até que comprou o instrumento e fez a transição completa.

Segundo alguns dos entrevistados, existe ainda uma cultura de que para se tocar guitarra necessita-se de antes aprender a tocar violão. Um professor salientou que um dos motivos que ajudam a manter essa cultura se dá por força de questões financeiras, pois o investimento que se deve ter para se adquirir uma guitarra é maior do que para adquirir o violão, principalmente pelo fato de a guitarra não se resumir apenas ao instrumento propriamente dito. De acordo com o mesmo, por ser um instrumento elétrico, há a necessidade de se comprar um amplificador para que seu som tenha projeção e isso implica também no cabo de conexão e no suporte do instrumento (a fita que permite o guitarrista tocar em pé). Segundo o professor, os pais dos alunos possuem receio de investir muito nos instrumentos sem saber se o filho de fato vai se interessar em dar continuidade aos estudos, já que são principiantes e muitas vezes nunca tiveram nenhum contato com nenhum instrumento antes.

Constatou-se, através dos depoimentos coletados, que existe uma relação direta entre os professores entrevistados que iniciaram seus estudos através do violão e a busca por uma maior utilização de métodos de estudos específicos para guitarra, que de certa forma padronizam seu ensino. Isto pode indicar influências de uma herança advinda do estudo mais sistematizado do violão que tiveram e, por consequência, uma projeção maior desse desejo de sistematização sobre a forma como ensinam seus alunos (ZAFANI, 2010).

A grande vantagem de se ter um método de estudo sistematizado para guitarra, segundo um dos professores, é o fato de que ele pode proporcionar ao estudante a noção mais precisa de um começo, um meio e um fim para o estudo. O mesmo considera de extrema importância trabalhar com metas desse tipo com os alunos. Ele relatou que faz uma mistura de materiais e métodos que já estudou e, com essa estratégia, procura chegar a um formato tal que implique numa sequência de conteúdos mais definidos na sua prática de ensino. A mesma solução foi encontrada por outro professor, que também iniciou seus estudos no violão. O terceiro entrevistado que teve também seu início musical no violão, em sua caminhada como professor e na busca por um método abrangente e eficaz que contenha o que julga ser importante em um método de ensino, escreveu seus próprios métodos e vídeo-aulas. Dentre esses materiais, destaca-

se: uma coleção de três revistas intituladas “Estudos de Guitarra I”, “Estudos de Guitarra II” e “Estudos de Guitarra III”, onde tenta abordar aspectos específicos da atuação da guitarra em determinados estilos (tais como *Funk*, *Blues*, *Rock* e MPB); e uma vídeo-aula intitulada “Guitarra Fusion”.

Alguns outros aspectos sobre a relação entre a guitarra e o violão foram levantados pelos entrevistados, como o fato da guitarra ser um instrumento estilisticamente eclético, as diferentes formas de articulação de mão esquerda e a diferença entre o repertório tocado na guitarra e o repertório tocado no violão, dentre outros.

Os resultados desse estudo inicial permitiram verificar também que a guitarra elétrica, na perspectiva de alguns professores, já possui certa legitimidade como instrumento específico, visto que já existem recursos, técnicas, linguagens e até gêneros musicais específicos para ela, tais como o *rock*, várias tendências do pop internacional, certas vertentes da música popular brasileira, o *reggae*, o *blues*, dentre vários outros, muito embora o violão continue aparecendo em vários desses gêneros, muitas vezes como recurso estilístico ou mesmo como recurso timbrístico.

As conclusões dessa primeira pesquisa mostraram que, segundo os professores entrevistados, os métodos de ensino de guitarra atualmente são, sim, independentes dos métodos de ensino de violão, o que corresponderia de certo modo, segundo eles, ao grau de emancipação da linguagem guitarrística em relação à violonística no campo artístico. Salientando ainda que existe uma diferença entre as linguagens musicais específicas de cada instrumento e do músico que as executam, havendo um contraste entre o guitarrista, que é plural, multi-instrumentista, e a linguagem musical que exerce.

Nota-se ainda que, apesar desse posicionamento categórico dos professores (que existiria essa emancipação sobre a linguagem musical de cada instrumento), existe por parte deles uma ressalva, pois, ao mesmo tempo em que levantam aspectos que mostram a independência entre os instrumentos, ressaltaram aspectos que mostram existir ainda certo grau de dependência da guitarra em relação ao violão. Disto é possível inferir, então, uma “interdependência” entre os instrumentos e consequentemente sobre os respectivos métodos de ensino.

#### **1.4 Um panorama sobre a sistematização do ensino de guitarra**

Acredita-se que é no ensino de música, especificamente nesta pesquisa no ensino da guitarra e do violão, que se cria a necessidade da sistematização das técnicas desenvolvidas para

se tocar as músicas das diferentes linguagens musicais desenvolvidas em cada instrumento. Entender como ocorre esse ensino apresenta-se de extrema importância.

Com o surgimento do *rock and roll* nos anos 60, e a consequente popularização da guitarra, instrumento considerado o ícone deste estilo musical, criou-se a necessidade da sistematização do seu ensino. Tentando suprir essa necessidade, o primeiro curso formal de guitarra com currículo e proposta definidos foi oferecido pela *Berklee College of Music*, ainda durante os anos 60 (BERKLEE, 2013).

Em 1948, William Leavitt foi o terceiro aluno que tocava guitarra a ser aceito na *Berklee*, se formando em 1951. Em 1965, foi lhe oferecido o cargo de chefe para organizar o então recém-criado departamento de guitarra da própria *Berklee* e começou a escrever os três volumes do “A Modern Method For The Guitar” e os livros associados. Parte do material do livro foi inspirado e recebeu contribuição do colega educador e guitarrista Jack Peterson (BIRCH, 2013).

William Leavitt é considerado o pioneiro no estudo de guitarra elétrica com o uso de palheta no ensino superior. O seu método estabelece uma base sólida em termos de leitura, técnica e harmonia. O objetivo era treinar um guitarrista nas habilidades consideradas fundamentais, não sendo um estudo que treinaria para desenvolver a técnica de um estilo musical definido, como *jazz* ou *rock* (BIRCH, 2013).

Apesar desse movimento de sistematização do ensino de guitarra iniciado por Leavitt, sabe-se que este não era o padrão na época e nem nos anos seguintes da história do ensino do instrumento. Segundo Garcia (2011), o ensino de guitarra passou por três estágios de organização durante sua história, o primeiro gerado por processos informais de ensino, o segundo por processos não-formais e o terceiro por processos formais de ensino.

A educação informal é considerada “aquela em que o indivíduo aprende durante seu processo de socialização – na família, amigos, trabalho etc.”. Esses ambientes possuem valores e cultura próprios, de pertencimento e sentimentos herdados. Na educação informal, os “agentes educadores”, embora exerçam essa função involuntariamente e muitas vezes inconscientemente, são os membros da própria família no geral, amigos, vizinhos, colegas de escola, meios de comunicação de massa, igreja, etc. (GONH, 2006).

O aprendizado musical informal envolve a integração de escutar, realizar, improvisar e compor, ao contrário da educação musical formal, que tende a se concentrar em apenas uma dessas atividades a cada momento (GREEN, 2009).

A imersão em ambientes com forte cultura musical, como família de músicos, comunidade, igreja, escola, etc., foi um dos grandes meios de aprendizagem de guitarra no começo de sua história. Garcia (2011), exemplifica a influência da educação informal com um trecho da entrevista do guitarrista George Benson concedida à revista *Guitar Player* americana no ano de 1975, na qual, quando perguntado como adquiriu seu conhecimento em *jazz*, ele responde: “Ambiente é a chave. [...] Então, meu ambiente era *jazz*, e eu tentei absorver o máximo que pude de outros músicos – especialmente guitarristas”. (MOLENDAS, 2007, apud GARCIA).

Deve-se lembrar, neste sentido do aprendizado informal, que a prática da cópia de solos parece natural no aprendizado de música, assim como parece adequado a um estudante procurar aprender trechos ou solos inteiros de seus instrumentistas de referência, algo que remete ao conceito de competência de Benjamin Bloom, onde se fundem os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (MACEDO, 2002, apud BORDA, 2005).

O segundo momento do ensino de guitarra, que pode ser considerado o mais utilizado meio de ensino do instrumento até hoje, é caracterizado pelo ensino não-formal. Segundo Wille (2005), “o ensino não-formal seriam aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas”.

Garcia (2011) descreve que neste segundo momento do ensino da história do ensino de guitarra, os guitarristas mais experientes, que conseguiram um *status* social considerável, começam a serem requisitados por guitarristas mais jovens para ensinarem suas técnicas. Assim, esses guitarristas tornam-se professores, surgindo uma nova estrutura de ensino de guitarra, na qual os indivíduos possuem consciência de estarem sendo educados musicalmente e, principalmente, os professores apresentavam intencionalidade nas suas ações pedagógicas: o aluno possui a vontade em aprender e o professor o desejo de que seu aluno aprenda.

Toma-se como exemplo dois guitarristas que tiveram um papel muito importante como professores do ensino não-formal. Na década de 70, no Rio de Janeiro, o guitarrista argentino Claudio Gabis, formado pela Berklee College of Music, tornou-se grande referência como professor e, segundo um de seus alunos, Celso Fonseca “era um craque na matéria de se fazer tocar bem”. Os alunos de Gabis tornaram-se músicos prestigiados no Rio, como o próprio Celso Fonseca, Ricardo Silveira, Torcuato Mariano, Paulinho Soledade e outros (LINDGREN, 2013). Em São Paulo, durante muito tempo, a escola livre de música CLAM foi a instituição de ensino

de música popular das mais respeitadas, mas o nome que se destacou mais como professor de guitarra a partir da década de 1980 foi Mozart Mello, guitarrista e violonista do grupo D'Alma e professor de muitos guitarristas como Tomati (Carlos Nascimento), Kiko Loureiro, Edu Ardanuy, Andreas Kisser e outros (PINTO, 2013).

É importante salientar que, no ensino de música não-formal não existe nenhum tipo de exigência perante o professor em relação a sua formação como músico instrumentista (ensino técnico ou bacharelado) e nem como professor de música (licenciatura). Os alunos, corriqueiramente, escolhem como professores os guitarristas socio-musicalmente mais em destaque na comunidade que os rodeia, normalmente virtuosos e músicos práticos que atuam com frequência no mercado local (GARCIA, 2010).

O ensino de guitarra não-formal começa então a circular também em escolas livre de música – “que são escolas que não possuem uma estrutura pedagógica estabelecida por órgãos educacionais oficiais, a prática educacional na escola livre é definida segundo as concepções de educação musical de cada professor (CHIARELLI, 2009)”. Com a grande difusão da guitarra através do *rock*, principalmente nos anos 70, essas instituições observaram na guitarra um novo mercado promissor, com grande apelo popular e de difusão pelas mídias de massa, uma vez que o desejo de aprender guitarra não está ligado apenas ao gosto pelo som produzido através do instrumento, mas a imagem e atitude produzidas pelos guitarristas e difundidas pela mídia a partir dos anos 80 (GARCIA, 2011).

Através do ensino não-formal, cada guitarrista torna-se, portanto, um professor em potencial, suprimindo a necessidade de aprendizado de novos guitarristas que não encontram suporte de aprendizado em meios formais e não possuem outra maneira de aprender o instrumento. Essas aulas são bem flexíveis, uma vez que o cronograma proposto pode variar de acordo com as habilidades técnicas e gostos pessoais de cada professor, dentro de todo o universo musical da guitarra, assim como pode variar de acordo com os objetivos e gostos musical do aluno, que comumente são discutidos com o professor. Segundo Garcia (2011), pode-se afirmar que os contextos não-formais foram os grandes precursores dos processos de ensino e aprendizagem da guitarra.

O ensino de guitarra, contudo, contou com uma sistematização mais efetiva no ensino formal, visto que nos anos 60, William Levitt deu início a esse processo. Porém, durante um longo período, por possuir um caráter livre em seus aspectos composicionais, acreditou-se que a

música popular não permitia uma sistematização musical mais rigorosa em sua construção. A música popular conseguiu sua legitimação a partir do final dos anos 50 e início dos anos 60 nos Estado Unidos, onde adotou-se o *jazz* como principal gênero popular utilizado em instituições formalizadas (GARCIA, 2011).

Em sua dissertação de mestrado, Borda (2005) analisou os documentos curriculares de cinco Instituições de Ensino Superior do Brasil sendo elas: a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade Santa Marcelina (FASM), Berklee College of Music (Berklee), Guitar Institute of Tecnology (GIT) o que aponta que também no Brasil existe essa busca pela sistematização do ensino da guitarra, já que todas estas instituições possuem um conteúdo programático fechado.

Borda (2005), elabora uma tabela com as características gerais de cada instituição que compreende os seguintes pontos: objetivo, perfil, saberes, gênero, estruturação, carga horária e discurso. Uma rápida análise nos diferentes itens que caracterizam cada instituição mostra que apesar de todos eles serem sistematizados e organizados, cada um possui uma grade curricular independente, principalmente com objetivos de curso diferentes. Pode-se observar isso quando comparamos o que Borda (2005) chama de “objetivo” do curso. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR) o objetivo do curso é descrito como “educação musical, música e tecnologia” já na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o objetivo do curso é descrito como “performance, arranjo, produção, pesquisa e educação”, conforme exposto no quadro 1:

**QUADRO 1** – Perfil dos cursos de graduação em música.

	<b>UFPR</b>	<b>UNICAMP</b>	<b>FASM</b>	<b>Berklee</b>	<b>GIT</b>
<b>Objetivo</b>	educação musical, música e tecnologia	performance, arranjo, produção, pesquisa e educação	performance e produção	performance, produção e educação	performance e produção
<b>Perfil</b>	Licenciatura em Educação Musical e Bacharelado em Produção sonora	Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Instrumento e Voz	Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Instrumento	Bacharelado em Performance, Produção Musical, Síntese Musical e Educação Musical	Bacharelado em Música Popular com Habilitação e instrumento e Voz
<b>Saberes</b>	tecnologia, história, arranjo, composição, prática e performance	tecnologia, história, arranjo, composição, prática e performance	humanística, tecnológicos e técnico-musicais	técnica, concepção estilística, metodologia, tecnologia e improvisação	técnica, concepção estilística, improvisação e tecnologia
<b>Gêneros</b>	música antiga e clássica, música contemporânea, MPB, <i>rock</i> , <i>jazz</i> , música étnica e oriental	<i>jazz</i> , música brasileira e música popular em geral como o <i>rock</i> ou a <i>música caribenha</i>	música barroca, clássica, <i>jazz</i> MPB e música contemporânea	<i>jazz</i> , <i>rock</i> , música brasileira, clássica e contemporânea, música caribenha e <i>funk</i>	<i>rock</i> , <i>jazz</i> , <i>blues</i> , música latina, <i>funk</i> e <i>pop</i>
<b>Estruturação</b>	semestral por disciplinas com sugestão de carga horária	semestral por disciplinas com sugestão de carga horária	conservatório de música: anual dividido em 2 semestres	semestral por disciplinas com orientação de carga horária	conservatório de música: anual dividido em 3 trimestres
<b>Carga horária</b>	167 créditos para licenciatura e 165 créditos para o bacharelado	174 créditos para a habilitação em instrumento	173 créditos para a habilitação em instrumento	96 créditos para o <i>Degree</i> e 120 créditos para o Diploma	180 créditos para o <i>Bachelor of Music Degree in Commercial Music</i>
<b>Teoria/prática</b>	nas atividades de estágio	nos conjuntos, orquestras e corais, estágios e cursos de extensão	inserida nas disciplinas	inserida nas disciplinas e nos conjuntos de práticas	nas Oficinas de performance ao vivo ( <i>Live Performance Workshops</i> )
<b>Discurso</b>	currículo flexibilizado	estruturalista, abordagem humanística	tradicional e humana, modernizado e flexibilizado	baseado no conceito de competência, taxonomizado e comportamental	conjunto-coleção, enfoque linear-sequencial

Fonte: Borda (2005).

Pode-se exemplificar essa diferenciação também na ementa curricular de cada instituição, ao observar o que o autor chama de “saberes”, que são as competências e habilidades objetivadas por cada curso. Os “saberes” do curso na Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, são: “tecnologia, história, arranjo, composição, prática e performance”. Já na Faculdade Santa Marcelina (FASM), os saberes são: “humanísticos, tecnológicos e técnico-musicais”.

Conclui-se portanto, que no ensino formal existe uma busca por sistematizar o ensino da guitarra, porém cada instituição de ensino, sejam elas universidades, faculdades ou conservatórios (curso técnico) sistematiza de forma diferente, com o intuito de atingir os objetivos que cada instituição elege por sua inteira responsabilidade.

Com isso, para entendermos melhor como o ensino da guitarra é sistematizado, mostra-se importante um estudo mais focado no professor, em como cada professor sistematiza individualmente o ensino do instrumento e o que fez com que ele pense que a maneira no qual o faz seja a mais eficiente. Leva-se em consideração que, se no ensino não-formal o principal e único agente sistematizador do ensino de guitarra é o professor, no ensino formal são as instituições de ensino que sistematizam o ensino, contudo, isso acontece através, em sua maioria, de um coordenador (um professor do instrumento), como foi o caso de William Levitt. O que leva o professor a aparecer como figura chave nesse processo.

## 2 MÚSICA E SOCIOLOGIA

### 2.1 Uma teoria disposicionalista

Pretendendo investigar com mais profundidade a situação de concepções e procedimentos dos professores em relação ao ensino e à prática de seu próprio instrumento através do conceito de *socialização* que será discutido neste capítulo. Para isto, usei como base teórica a sociologia da educação e a sociologia da cultura propostas por Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça Setton. A partir de algumas noções propostas por esses autores, tais como *campo social*, *habitus* e *disposições*, foi possível vislumbrar um cenário sociocultural híbrido a partir do qual foi possível atribuir sentidos às falas dos professores entrevistados.

Durante as análises das entrevistas de professores de guitarra e de violão percebi que as opiniões desses professores sobre o ensino de instrumento, e particularmente sobre a situação de emancipação ou não do ensino de guitarra em relação ao ensino de violão, estavam sempre diretamente ligadas às suas respectivas trajetórias de formação e de atuação profissional. Considerei então esses ambientes mais amplos de formação e de atuação profissional como ambientes socializadores, que moldam de alguma forma quem está imerso neles, mas também levei em conta que o entendimento dessas forças sociais atuantes ajudaria a elucidar o processo musical pelo qual cada professor passou e que constituiu sua visão pessoal tanto de ensino, atuando como professor, quanto artística, atuando como músico profissional.

Considerei que o professor está imerso em diferentes *campos sociais* (ambientes socializadores). Em sua trajetória de vida participou de processo de socialização primária durante a infância e, posteriormente, transitou por diversos *campos* que permitiram uma série de processos de socializações secundárias (sendo este segundo ponto o foco principal deste trabalho). Levei também em consideração o fato de que os entrevistados são professores de instrumento que de alguma forma tiveram um aprendizado específico desse instrumento durante os processos de socialização secundária, podendo ter sido esse aprendizado classificado como

*formal* (mais sistematizado e oferecido por escolas de música institucionalizadas), *não formal* (através de professores particulares ou mesmo cursos mais livres em ONGs), ou até informalmente (no caso de professores autodidatas). Cada um desses *campos* socializadores (professores de música, escolas de música, práticas musicais, contatos profissionais etc.) pode gerar no professor certas *disposições*, no caso, *disposições musicais*. Isto quer dizer que o percurso socializador total pelo qual transitou o professor gerou para ele um estoque de esquemas de ação (as *disposições*) e o conjunto de todas essas *disposições* geradas, somadas, forma o que se denominará, daqui para frente, seu *habitus musical*. A partir de agora vou tentar aprofundar um pouco mais essas noções iniciais que serão fundamentais para a compreensão da interpretação que fiz das entrevistas.

Segundo Lahire (2010), *campo social* é definido como:

Um microcosmo relativamente autônomo no seio de um macrocosmo que representa o espaço social global. Cada campo possui as regras do jogo e os interesses específicos, irreduzíveis às regras do jogo e interesses de outros campos, e constitui um espaço diferenciado e hierarquizado de posições. Este universo é um espaço de lutas entre os diferentes agentes e/ou instituições que procuram apropriar-se do capital específico do campo ou a redefinir este capital em seu próprio benefício. Estando o capital desigualmente distribuído no seio do campo, existem portanto dominantes e dominados que lançam mão de estratégias de conservação ou de estratégias de subversão do estado das relações de força historicamente exigentes. Somente aqueles que constituíram as disposições adaptadas ao campo estão em condições de perceber todos os interesses e de crer na importância do jogo (LAHIRE, 2010, p.108).

O universo musical, para este trabalho, foi considerado como um *campo social* instituído<sup>1</sup>, e isso ajudará a entender melhor as relações que os seus diversos *atores*<sup>2</sup>, possuem entre si e com o próprio *campo*, possibilitando um estudo mais minucioso das várias posições sociais existentes dentro dos *campos* e a ocupação dessas posições pelos seus diferentes indivíduos, assim como a explicitação das lutas por hierarquias e legitimidades dentro do *campo musical*, as estratégias

---

<sup>1</sup> Embora não se tenha um trabalho sociológico que afirme diretamente a existência de um “campo musical”, todas as características de um campo social elencadas na citação de Lahire estão presentes na área musical, englobando tanto a dimensão artística quanto a educacional, incluindo, evidentemente, aquela mais ligada ao mercado de produtos (neste caso tanto de instrumentos, acessórios, publicações em geral, músicas, *shows*, etc., quanto de valores, símbolos, modelos, referências, procedimentos, modos de percepção e de construção de músicas etc.).

<sup>2</sup> *Ator social* para Lahire é um ser que se constitui por meio dos processos de socialização, adquirindo um patrimônio de disposições que passa a orientar suas ações, como um senso prático, nos contextos subsequentes.

utilizadas por aqueles que conseguiram obter algum *status* dentro dele e como agem para se manter.

Especificamente, a ideia de *campo* levada até ao ensino de guitarra e violão pode ajudar a explicitar quais são os conhecimentos da teoria musical, por exemplo, que ganharam legitimidade e são considerados essenciais para que um músico, ou no caso um aluno, seja aceito em um *campo musical*; quais são os músicos considerados modelos a serem seguidos; qual é o repertório que ganha legitimidade e que se torna primordial para um aluno conhecer ao fazer parte deste *campo*; ou qual foi o caminho, as estratégias usadas por esses músicos-modelo que possuem essa legitimidade para se manterem nesta posição hierárquica de destaque, ou seja, todas as informações indispensáveis para que possam ser conhecidas e utilizadas pelos novos integrantes.

Assim, levando em consideração a afirmação de Bourdieu (2004, p.34), quando diz que: “os diferentes *campos* são lugares onde se constroem sentidos comuns, lugares-comuns, sistemas de tópicos irreduzíveis uns aos outros”, também podemos pensar que o estudo do *campo* musical nos permite entender como agem seus *atores*, para se adaptarem às regras estabelecidas, e quais são as características, esquemas de ação e pensamento comuns necessários para que um indivíduo faça parte do jogo e possa ser enquadrado como pertencente ao *campo musical*.

Ainda dentro de um campo social podem existir subdivisões que são denominadas de *grupos*. Segundo Bourdieu (1998), para um grupo ser legítimo dentro de um campo qualquer de atividades é necessária a construção de princípios classificatórios distintivos aos quais todos os membros do grupo se submetem e, ao mesmo tempo, a anulação do conjunto das propriedades não pertinentes às características específicas do grupo que se institui, mas que podem fazer parte, ou até representar a totalidade dos *habitus* que seus futuros membros possuiriam por outras razões. Para que esses novos grupos se consolidem é inevitável a desconstrução, ou pelo menos a reorganização, de outros grupos estabelecidos no mesmo campo a partir de propriedades e qualidades mais genéricas, tendo como base uma determinada quantidade de diferenças específicas em relação ao campo mais amplo na qual se instalam.

Conforme considerei neste trabalho, é importante salientar que os professores de guitarra e os professores de violão fazem parte de um *campo musical*, obedecem suas regras e, ao mesmo tempo, fazem parte de um *grupo* específico dentro desse campo maior: o dos músicos que tocam instrumentos de cordas dedilhadas. Além de seguirem as regras do jogo do campo musical mais amplo ao qual pertencem, eles possuem algumas características particulares em comum, sendo a

principal e mais evidente a de tocar um instrumento de corda dedilhada (que outros participantes, que não fazem parte deste *grupo*, não possuem). Ao mesmo tempo, eles anulam algumas características que outros membros do mesmo campo possuem, como por exemplo, o fato de tocar um instrumento de teclas.

A participação de um *ator* em um *campo social* qualquer, que possui regras e interesses específicos, como citados acima, gera esquemas de ação específicos nos participantes, ou *habitus*, referentes à sua adaptação ao jogo delimitado pelo *campo*. Baseada na noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, Setton (2002) define-o como:

Um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p.63).

Cada *campo social* ao qual o professor de guitarra e violão estiver exposto ou imerso, gerará nele *disposições* (repertório de esquemas para sentir, pensar, crer e agir de uma certa maneira) referentes ao *campo* no qual está imerso. Isso ocorre através da imersão do indivíduo no jogo de interesses desse *campo* e com a conseqüente aquisição de capitais específicos que o campo detém e distribui de forma desigual através dos processos de socialização (*inserção* no campo, *apropriação* do indivíduo), esses específicos a cada *campo*.

Bernard Lahire (2004) define o estudo de *disposições* geradas nos indivíduos da seguinte maneira:

Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída, que, como tal, nunca é observada naturalmente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores de disposições (LAHIRE, 2004, p.27).

Atualmente, existem muitas discussões feitas por teóricos da área de sociologia sobre as definições dos termos *habitus* e *disposição*. É importante salientar que aqui será usado o termo *disposição* referindo às diferentes maneiras que o *ator* tem de agir, pensar, crer e sentir. Já o conjunto destas *disposições* gerará o que chamaremos de *habitus* do *ator*, em acordo com os

autores aqui adotados. Tomando como exemplo o professor de música, o *campo musical* no qual ele está inserido gerará nele diferentes maneiras de agir e pensar didaticamente (que se incorporam como suas *disposições*) em sua prática de ensino e esse conjunto de *disposições* formará o *habitus musical* desse professor.

O estudo dos processos socializadores que geram algum tipo de *disposições* em indivíduos – mais especificamente: processos socializadores que geram *disposições* em professores de guitarra e violão que por sua vez desencadeiam diferentes modos para sentir, pensar, crer e agir o ensino de música – se mostra de extrema importância para ajudar a entender a dinâmica artístico-musical da sociedade contemporânea, as práticas de seus *atores*, juntamente com a concepção que estes últimos possuem sobre o ensino do instrumento e sobre o próprio instrumento.

## **2.2 Processos de socialização**

A socialização é um conceito utilizado pela sociologia da educação que investiga e estuda as relações indissociáveis entre o indivíduo e a sociedade, bem como os mecanismos que fazem dos indivíduos, indivíduos. Pode ser entendido como um termo definidor de um conjunto de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais entre o indivíduo e a sociedade. Além disso, a socialização inclui o processo de incorporação de sistemas de ação vivenciados pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida. O estudo dos processos de socialização, em sua dimensão produtora, difusora e reprodutora, pode auxiliar a explicitação da ideia das instituições como matrizes de cultura, enfatizar as estratégias de transmissão e, portanto, de transformação dos valores dos grupos sociais (SETTON, 2011).

A socialização deixa de ser apenas uma noção de integração explicitamente vinculada a uma tradição sociológica para ser vista de modo mais abrangente, como um processo construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo. (SETTON, 2011, p.715).

Por meio do estudo dos processos de socialização é possível integrar uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes, adquiridas em diferentes ambientes sociais, como na família, na religião, na escola, no trabalho, nos grupos de iguais, nos grupos de amigos que, de forma intencional ou não, acabam participando da construção social dos seres e das realidades sociais que habitam. Assim, pode-se dizer que o processo de socialização tem

“uma força heurística mais ampla do que a noção de educação ou de processo educativo, se o último, na grande maioria das vezes, é considerado como prática intencional, consciente e sistemática” (SETTON, 2011, p. 715).

O processo de socialização não deve ser interpretado, contudo, como único, um ponto isolado em um determinado momento temporal na vida social do indivíduo, com início, meio e final previamente estabelecidos, mas como uma multiplicidade de atos e interpretações destes atos, uma realidade em construção, um contínuo processo de integração e produção de sentidos; movimento constante de pressões e contrapressões vividas pelos indivíduos (PERRENOUD, 1988 apud SETTON, 2010). Segundo Berthelot (1998 apud SETTON, 2008, p.18), “estar em sociedade é sempre e simultaneamente estar inscrito em uma constelação de sentidos; não se trata apenas de uma integração estrutural, mas também de uma integração cultural”. Desta maneira, reforça-se a ideia de que o processo de socialização é contínuo, construído de maneira simultaneamente individual e coletiva e está ligado às estruturas socializadoras do qual o indivíduo faz parte ou teve contato, marcando o presente (momento socializador) com repercussões e reflexos no futuro. Assim, a socialização é um campo de pesquisa que agrega fundamental e simultaneamente estruturas, *atores*, sentido e história.

Sendo esse processo ininterrupto, a socialização é a ciência que investiga as formas de relações sociais e suas transformações, o estudo das relações múltiplas, complexas, no entanto recorrentes, relativamente invariantes de relações e modos de estar e ser no mundo (LAHIRE, 1988, apud SETTON, 2008, p. 19).

A socialização não deve ser pensada e entendida como um processo unilateral, em que apenas o indivíduo apreende formas de cultura. Existe uma possibilidade de troca, podendo ser pensada como um constante fazer-se, refazer-se, desfazer-se. Ela pode ser feita sempre de maneira diferente, por desvios. A de-socialização faz parte da socialização em seu sentido mais amplo (GUY VINCENT, 2004 apud SETTON, 2008, p.20).

Pode-se entender, portanto, a socialização como um conjunto de normas, valores, códigos e linguagens específicas que o indivíduo interioriza, não para se tornar um ser qualquer, mas para se integrar a um grupo definido. São esquemas de ação concretos de perceber, conceber, estar e viver em grupo, no qual os indivíduos e suas condutas são formadas e deformadas pela ação de estruturas (ambientes socializadores) invisíveis (simbólicas), porém capazes de estruturar as

ações individuais. Isto é, o indivíduo é um produto de um entrelaçamento de forças (de diversas origens) de caráter social.

Segundo Setton (2012), a sociedade atual se caracteriza por oferecer um ambiente extremamente híbrido e fragmentado, dentro do qual o indivíduo trafega e constrói um sistema de referências a partir desse caminho particular que ele traça, dos quais tomam parte o ambiente familiar, escolar, religioso, midiático, dentre outros.

Apesar de cada um desses ambientes igualmente socializadores serem responsáveis por desenvolver sistemas distintos de atuação e de valorização, morais e éticos, é no próprio indivíduo que se organiza coerentemente essa multiplicidade de significações, elementos que se unificam em suas experiências particulares de socialização.

Historicamente, divide-se a socialização em dois períodos principais da vida do indivíduo: a “socialização primária”, essencialmente familiar, que ocorria nos primeiros anos de vida da criança; e a “socialização secundária”, que englobaria a escola, religião, trabalho, grupo de iguais, entre outros. A sociedade moderna imprime, contudo, novas práticas socializadoras. O processo atual é um espaço plural de múltiplas referências identitárias, caracterizando-se por oferecer um ambiente social no qual o indivíduo encontra condições de forjar um sistema híbrido de referências *disposicionais*, mesclando influências em um sistema de esquemas coerente, ainda que heterogêneo (SETTON, 2011).

Dentro deste contexto social contemporâneo de multiplicidade e, conseqüentemente, heterogeneidade dos ambientes e processos socializadores, Lahire (2002) adverte que a ideia de termos uma socialização primária, essencialmente familiar, e posteriormente uma socialização secundária torna-se questionável. Um dos principais fatores que justificam sua opinião é a constatação de que a homogeneidade do universo familiar pode ser pressuposta, mas nunca demonstrada. Portanto, segundo este autor, a heterogeneidade, por mais que seja relativa, está sempre irredutivelmente presente no âmago da configuração familiar que nunca é uma instituição totalmente perfeita. Os próprios membros de uma mesma família podem tratar e sustentar posicionamentos contraditórios em relação a certos assuntos, questões ou ações.

Esta sucessão primária familiar e posteriormente secundária pode ser questionada pelas ações socializadoras precoces às quais as crianças se acham sujeitas (mostrando-se cada vez mais precoce na sociedade contemporânea) decorrentes de universos sociais diferentes presentes no universo familiar, ou por influências de *atores* estranhos no universo familiar. Atualmente, se

identifica como universos socializadores, que atuam no que se considera ser esse primeiro período de inserção da criança no ambiente sociocultural, ou seja, nos seus primeiros anos de vida, ambientes tais como as creches ou escolas maternas, sendo difícil manter uma total congruência entre os programas de socialização dos *atores* nestes universos sociais e o universo familiar. “Colocada na creche muito cedo a criança aprende desde os primeiros meses de vida que não se espera a mesma coisa dela e não é tratada identicamente ‘aqui’ e ‘lá’” (LAHIRE, 2002, p. 33).

Lahire (2002) descreve ainda que a presença da babá, por exemplo, principalmente quando ela é proveniente de um mundo social distinto do universo familiar e a relação com a criança é duradoura, pode influenciar na socialização da criança, resultando na imbricação de mundos altamente contraditórios.

Sem introduzir a noção (normativa) de "falho", é preciso constatar que a experiência da pluralidade dos mundos tem todas as chances, em nossas sociedades ultra diferenciadas, de ser precoce. Enfim, as socializações secundárias, mesmo realizadas em condições socioafetivas diferentes, podem questionar profundamente e fazer competição com o monopólio familiar na socialização da criança e do adolescente (LAHIRE, 2002, p. 33).

Como visto, o contato com a modernidade e, conseqüentemente, com a heterogeneidade de referências culturais caracteriza-se por formar indivíduos plurais, ou *atores* plurais, como o próprio autor denomina, já que esses *atores* são submetidos a um conjunto de influências e experiências de socialização muito variadas e heterogêneas, conseqüência da diversidade cultural oferecida pelo mundo moderno.

Segundo Lahire (2002), quando o *ator* é colocado simultaneamente ou sucessivamente dentro de uma pluralidade social; ou dentro de *campos* que exijam esquemas de atuações, ou *habitus*, não homogêneos ou contraditórios; ou dentro de universos sociais relativamente coerentes, mas que apresentam de alguma forma contradições, trata-se então de um *ator* com estoques de esquemas de ação, ou *habitus* não homogêneos e conseqüentemente portador de práticas heterogêneas que variam conforme o contexto ao qual está exposto.

Ambientes socializadores como a família e a escola, por exemplo, são espaços capazes de produzir valores morais e identitários, espaços formadores de consciência, capazes de forjar, por suas tensas e intensas relações, um *modus operandi* de pensamento. Esses ambientes são matrizes

socializadoras, reprodutoras e difusoras de esquemas de ação, responsáveis por proporcionar um conjunto de experiências, *disposições* e práticas de cultura.

Segundo Setton (2010), prática de cultura é:

Todo tipo de comportamento cotidiano, toda ação que faz parte da rotina dos indivíduos ou dos grupos, toda prática que, compondo o dia-a-dia de cada um, explicita um modo de ser e fazer dos agrupamentos humanos. Nesse sentido, as práticas de cultura podem se enquadrar nas ações mais prosaicas como, por exemplo, as maneiras de se alimentar, de se vestir ou arrumar o interior das casas; nas escolhas mais extraordinárias, como as relativas à participação em uma associação política, religiosa ou artística ou uma opção de lazer ou turismo ou, mesmo, comportamentos relativos à escolha de um livro para ler, bem como a tendência por uma expressão estética (SETTON, 2010, p. 21).

Como reflexo de uma história social vivida, todo esquema de ação desenvolvido, ou *disposição*, é resultado de condições de socialização específicas pertencentes a uma estrutura social específica. Sendo assim, as práticas de cultura podem ser instrumentos que aproximam ou distanciam os indivíduos, em virtude de seu poder de expressar necessidades sociais e psicológicas. Podem tanto facilitar a formação de grupos de semelhantes quanto afastar os diferentes, posicionando-os em ambientes diferenciados. A escolha por uma prática de cultura ou outra demonstra um jogo entre os indivíduos e as forças socializadoras exteriores pré-existentes nos *campos sociais* das quais faz parte o indivíduo. Pode-se entender, portanto, as *práticas* como produtos da cultura, que estabelecem um diálogo simbólico entre o mundo exterior (a sociedade) e o mundo interior dos indivíduos (as disposições), assim como um demonstrativo do processo de criação das hierarquias sociais (SETTON, 2010).

Entre os diversos grupos e dentro dos próprios grupos de diferentes localidades, existe uma luta simbólica entre dominantes e dominados e através da observação dessa luta é possível compreender quais as práticas de cultura e suas características são capazes de transmutar ações ou concepções em símbolos de *status*, ou seja, características simbólicas importantes ao grupo ou aos grupos, capaz de determinar ao seu detentor uma posição privilegiada dentro do grupo.

Esses grupos, que possuem práticas culturais específicas, são espaços de produção de símbolos, conseqüentemente de produção de comportamentos e crenças, individuais e coletivas, assim como são capazes de estabelecer as relações e a organização interna dos grupos. Para Bourdieu (1996), esses espaços são constituídos de fenômenos capazes de oferecer indícios sobre o diálogo entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, as práticas de cultura são espaços que

demonstram as relações estabelecidas entre mundo material (estruturas objetivas) e mundo simbólico (estruturas subjetivas) e as diferenças intergrupais.

A heterogeneidade dos sistemas de símbolos pertencentes às práticas seria, segundo Bourdieu (1998), uma expressão cultural dada pelos grupos como expressão de sentidos e/ou valores ao longo de suas trajetórias de experiências sócio históricas. As estratégias de sociabilidade e controle dentro das práticas de cultura permitem que os indivíduos e os grupos se mantenham coesos ou se dissociem pela transmissão dos sentidos, sua comunhão ou diferenciação.

Segundo Bourdieu (1998), toda a estrutura social, os ambientes socializadores, possuem sistemas hierarquizados de poder determinados pelas relações que variam entre relações materiais ou econômicas (renda), relações simbólicas (*status*) e/ou culturais (diploma). Assim, os indivíduos que detiverem essas especificidades, que variam de grupo para grupo, possuirão maior destaque dentro da estrutura social a qual pertencem.

As diferentes *práticas de cultura*, através das quais o indivíduo transita em sua formação social (como a família, a escola, a religião, atualmente a mídia, já citados anteriormente), estabelecem relações de interdependência no cotidiano de todas as pessoas. Segundo Setton (2009),

Embora se saiba que, no contexto atual, cada uma das instâncias formadoras desenvolve campos específicos de atuação, lógicas e valores éticos e morais distintos considera-se ainda que são os próprios indivíduos quem tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização (SETTON, 2009, p. 297).

Apesar de possuírem estratégias educativas, funções e significados distintos para cada ser humano durante toda a sua trajetória de vida, sabe-se hoje que no contexto atual, cada instância formadora desenvolve campos específicos de atuação, lógica e valores éticos e morais distintos. Estes ambientes são autônomos entre si e em conjunto promovem o ajustamento do sujeito a seus ambientes sociais. A socialização (educação) almejada por essas instâncias faz parte de um trabalho coletivo, do grupo, que pode acontecer consciente ou inconscientemente, e subjetivamente, para a transformação da ordem (Setton, 2009).

A função de ajustar as diferentes propostas de socialização de cada uma dessas instituições socializadoras é do próprio *ator*, variando de acordo com seu trajeto histórico-social e

a expectativa de reprodução dos grupos a qual pertence este *ator*. Deste modo, é no próprio indivíduo que se formam as redes de sentido que unificam as suas diferentes experiências de socialização. As múltiplas referências são propostas ao *ator* ao longo de sua trajetória histórico-social, mas é apenas nele que é possível articular essas múltiplas referências. Podem-se efetivar diferentes sentidos e esquemas de ação, pois é no indivíduo que se interagem sentidos particulares e diferentes. O indivíduo é a unidade social, não sendo ele apenas o único portador dos sentidos sociais, mas a única sede possível de relações entre eles (SETTON, 2009).

Levando em consideração todo esse panorama social contemporâneo, assim como os processos de socialização oferecidas por ele, para se melhor pensar esse fenômeno propõem-se pensar todo esse universo e sua prática como um *fato social total*.

...uma ação social vivida por uma dinâmica processual, com base na reciprocidade de mensagens e bens simbólicos entre agentes e agências socializadores, que envolve simultaneamente todos os indivíduos com a tarefa de manter o contrato e funcionamento da realidade social (SETTON, 2012, p.40)

O *fato social total* é um fenômeno que envolve a todos os indivíduos, e para realizar-se incorpora todas as dimensões, econômica (origem social), política (posição ideológica), religiosa (crença) e estética (gosto), e apesar de fazer a reintegração de aspectos descontínuos, a reintegração das diferentes práticas socializadoras de tudo aquilo que foi absorvido nos diversos ambientes históricos-sociais ao qual o indivíduo teve contato, o *fato social total* só é tido como total se ele se expressar em um indivíduo, que é onde tudo se centraliza.

### **2.3 Processo de socialização musical**

O *fato social total*, no qual está inserido o indivíduo, ou como denomina Lahire (2002) o *ator*, é heterogêneo, e o *ator* pode transitar por diversos ambientes sociais diferentes que oferecem diversas *práticas culturais* distintas e, ao se apropriar do universo simbólico-cultural presente nessa diversidade de ambientes através dos processos socializadores, o *ator* pode adquirir um patrimônio de esquemas de ação. Dentro desses inúmeros universos sociais através dos quais transitam os vários atores sociais encontra-se o universo da arte e, especialmente para este trabalho, o da música.

Levando em consideração que a música é uma linguagem criada pelos seres humanos e que se desenvolve de diferentes maneiras a partir de diferentes *práticas de cultura* (e a escolha

por ouvir e preferir um determinado estilo musical é uma escolha estética do *ator*), Bourdieu (1999) descreve que o gosto estético, a propensão para uma ou outra *prática de cultura*, não é uma escolha inata dos indivíduos. A competência estética é produzida e é resultado de inúmeras condições materiais e simbólicas. O gosto é fruto de uma construção social-cultural, sua composição, inclinações, variações, coerência e/ou não-coerência é reflexo de um complexo histórico-social ao qual os *atores* estão submetidos.

A distinção de gosto, a escolha por uma ou outra *prática de cultura*, faz parte de uma característica do campo cultural: existe uma disputa pelo poder de estabelecer o gosto legítimo ou as práticas legítimas. A escolha por uma ou outra prática de cultura indica que existem diferenças de socialização e, portanto, as diferentes trajetórias sociais e conseqüentemente os distintos acessos aos diferentes ambientes difusores de competências estilísticas seriam responsáveis pela formação de diferentes *disposições de habitus* o que, conseqüentemente, as tornam responsáveis pelos posicionamentos estéticos, sujeitos a uma hierarquia de prestígio ou marginalização (SETTON, 2010).

Portanto, o gosto pela música, o gosto estético por determinado estilo ou gênero de música, e mais intensamente o saber musical (saber tocar um instrumento), é uma conseqüência da trajetória social, do ambiente histórico-social que teve e tem o indivíduo. A partir dos diferentes ambientes socializadores pelo qual transita, o indivíduo cria *disposições* musicais que guia suas escolhas estéticas durante a sua vida.

São inúmeros os ambientes capazes de socializar musicalmente e que podem fazer parte da história social dos indivíduos. A família, contando sempre com o poder afetivo, é sempre um forte ambiente socializador, através de canções de ninar (canções dirigidas às crianças), ou mesmo por músicas ouvidas pelos próprios pais ou familiares mais próximos às quais a criança fica exposta acabam influenciando seus esquemas de gosto. Creches e escolas também possuem essa capacidade “socializadora musical”: Professores utilizam muitas vezes recursos musicais como meio pedagógico, proporcionam a integração entre as crianças através da música, assim como existe um intercâmbio musical (frequente reflexo da família) entre os próprios estudantes, através das relações que estabelecem entre si.

Como citado anteriormente, a sociedade contemporânea conta com mais um forte ambiente socializador: a mídia. É extremamente comum ao entrarmos em contato com qualquer ambiente midiático, seja ele a televisão ou a internet, a presença de música apresentada de

diversas maneiras, tanto como propaganda de produtos, através de apresentações artísticas musicais (shows de bandas e cantoras/cantores), quanto como trilha sonora de programas, entre suas inúmeras utilizações. Expostos a esses ambientes, assim como ocorre em qualquer outro, criamos um estoque de esquemas de gosto referente àquele estímulo social ao qual fomos expostos.

Segundo Benedetti (2010), a socialização primária:

Garante a formação básica do psiquismo humano por meio da internalização e apropriação das objetivações sociais básicas: a língua e, com ela, as formas de pensamento, conhecimento e comportamento tipicamente humanos (BENEDETTI, 2010, p150).

É na socialização primária, através dos conhecimentos e formas cotidianas de pensamento que se configuram a gênese cognoscitiva e afetiva, formando-se o social do psiquismo humano.

A socialização primária, no qual se formará a base sobre o qual os outros processos de socialização se construirão, é experimentada pelo ser humano a partir do nascimento, ela fornecerá os esquemas cognitivos básicos que serão as matrizes pelos quais o indivíduo interpretará a realidade (BENEDETTI, 2010). Na socialização primária, a criança incorpora, o mundo social na máxima dependência socioafetiva em relação aos adultos que a cercam, tendo o entendimento do mundo como o único mundo existente e concebível, o mundo simplesmente, que é o universo social no qual ela está imersa, sendo excluída a ideia de um universo percebido como relativo, ou melhor, afasta-se a ideia de um universo com muitas outras possibilidades de ser, agir e pensar que não seja aquele no qual ela está inserida (LAHIRE, 2002).

Por esse motivo, no processo de socialização primária, o mundo social que ele envolve e, principalmente, o conteúdo simbólico interiorizado nesse processo são incorporados: tornam-se fortemente enraizados na consciência, nos esquemas de ação (*disposições*) que são formados durante toda a trajetória de vida dos indivíduos; mais do que os demais esquemas de ação gerados por outros processos socializadores secundários.

Porém, o processo de socialização primário não consegue transmitir todos os aspectos de conhecimento historicamente acumulados pelas sociedades. Ao contrário do senso comum (que são os aspectos sociais básicos transmitidos na socialização primária, que garante ao “animal humano” tornar-se ser humano social), que é partilhado na vida cotidiana por todos os indivíduos,

o acervo total de conhecimento, desenvolvido em uma sociedade, não é acessível a todos (BENEDETTI, 2010). Por isso, nas sociedades contemporâneas são necessários outros tipos de socialização – as socializações secundárias –, que incluem processos educativos intencionais, deliberados e sistematizados para que os indivíduos tenham mais livre acesso ao acervo social de conhecimentos. A socialização primária não dá conta do universo social e as especificidades das diferentes áreas do conhecimento. Benedetti descreve que:

Quanto mais desenvolvida é a sociedade, mais suas objetivações simbólicas (conhecimentos e campos finitos de significação) e legitimações institucionais (valores, regras de conduta, juízos de valor) são complexas e exigem maior esforço para serem compreendidas (BENEDETTI, 2010, p. 152).

É importante salientar que para este trabalho utiliza-se a ideia de que existem diferentes tipos de socialização, primária e secundária. Porém, de acordo com Lahire (2002) considera-se que o antigo conceito de socialização primária, oferecida apenas pela estrutura familiar é equivocada, no que diz respeito à sociedade contemporânea. Considera-se aqui que a socialização primária é dada nos primeiros anos de vida do ser humano e compreende tudo aquilo que é incorporado aos esquemas de ação do indivíduo durante esse período e formará a base sobre o qual os outros processos de socialização se construirão, podendo advir várias *disposições* de diferentes ambientes socializadores, incluindo a família, mas também a creche, a escola, a TV, o grupo de amigos etc. Todo processo de socialização que ocorrerá após esse período inicial considera-se como sendo já a socialização secundária.

Enquanto na socialização primária a aprendizagem acontece através de uma carga afetiva muito forte, que acontece mais ou menos espontaneamente, por meio de vivências do dia a dia, na socialização secundária o aprendizado se dá através de técnicas pedagógicas, que podem ser institucionalizadas (como no caso do ensino escolar formal) ou não (como no caso do ensino de música em escolas livres de música), e ambas necessitam ser constantemente reforçadas para que haja a fixação do que é ensinado. Assim, os conteúdos interiorizados na socialização secundária tendem a compor uma realidade subjetiva mais frágil e relativa na consciência do indivíduo. Mecanismos conceituais não são suficientes para que os conteúdos do processo de socialização secundária sejam atraentes e motivadores e se enraízem nos esquemas de ação dos indivíduos. Para que isto ocorra, é necessária a intervenção do processo de socialização secundário de modo significativo: que ele tenha sentido e conduza a um *status* social positivo.

Segundo Benedetti (2010), um fator importante que distingue a socialização primária da secundária é o fato de que na socialização primária os agentes são pessoas que possuem vínculo afetivo mais forte com o socializado. Já na socialização secundária os agentes na maioria das vezes são indivíduos institucionalizados que podem ser substituídos por outros a qualquer momento, o que torna o processo mais impessoal. Pelo mais baixo nível de afetividade presente no processo secundário, seus efeitos podem tornar-se menos significativos. Além disso, os conteúdos da socialização secundária não possuem o mesmo grau de inevitabilidade que os da socialização primária, podendo ser, por isso, mais facilmente questionados e abandonados.

Da mesma maneira que se dá a apropriação da língua e dos outros sistemas simbólicos, toda criança, desde seu nascimento, passa por um processo de socialização musical primária, devido sua imersão nas práticas musicais cotidianas de sua família, em um primeiro momento, e depois no universo musical social que engloba o seu grupo social como um todo (BENEDETTI, 2010).

Baseada em Berger e Luckmann, Benedetti aponta que a música e a educação musical são interiorizadas diferentemente em relação às demais áreas do conhecimento. Isso se dá pelo fato da música e das práticas musicais possuírem inerentemente certo grau de emotividade e afetividade. Isto implica que, principalmente no ensino formal de música, pode haver certa identificação entre o aprendiz, o conteúdo e o professor, ou seja, é necessário que o educador musical estabeleça um vínculo afetivo entre o aluno e o fazer musical, envolvendo, portanto, a compreensão por parte do educador dos sentidos e significados que a música tem para o aluno: a compreensão de seu universo musical e de sua bagagem de conhecimentos musicais (SOUZA, 2000).

Porém, quando existe a combinação da identificação do aprendiz com o conteúdo da socialização, somada à identificação do aprendiz com o agente socializador, tornando o processo educacional significativo e afetivo, o indivíduo tende a entregar-se completamente ao processo de socialização musical e este se torna enraizado nos seus esquemas de ação e pensamento, assim como ocorre na socialização primária. Portanto, com a soma desses fatores, agregados ao *status* social positivo ao qual o processo de ensino pode estar ligado, seu resultado pode ser tão eficiente quanto o da socialização primária.

Mesmo partilhando da mesma comunidade, mesma cidade, mesma escola, mesma família, o universo musical cotidiano de cada indivíduo tende a ser único – tanto no repertório musical

quanto no valor e significado desse repertório. Entender, portanto, o universo musical de cada indivíduo, o processo de socialização musical primário pelo qual cada pessoa passa (conseqüentemente as *disposições de habitus* geradas nesses processos), ajuda-nos a pensar como eles afetam a prática musical desses mesmos indivíduos. Se levarmos esse tipo de observação para a análise das falas dos professores de música, 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.

### **3 RETRATOS SOCIOLÓGICOS**

#### **3.1 Metodologia**

A coleta de dados se deu através de entrevistas na forma oral e posteriormente também na forma escrita, por meio de roteiros previamente elaborados e então aplicados a professores de guitarra, professores de violão e professores de ambos os instrumentos.

Foi estabelecido contato com os professores a fim de esclarecer o intuito da pesquisa, fornecer informações referentes às entrevistas e convidá-los para participar. Os doze professores contatados aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta dos depoimentos foi dividida em duas etapas. Na primeira, as entrevistas foram presenciais, do tipo semiestruturadas. Esta primeira etapa, por sua vez, foi subdividida em dois momentos. No primeiro, foram elaboradas questões que estimulassem os entrevistados a descreverem suas trajetórias de formação. No segundo, a partir de alguns assuntos-chaves, foram elaboradas questões que puderam estimular os entrevistados a expressarem seus pontos de vista e concepções educacionais, artísticas e instrumentais, dando liberdade ao entrevistado para falar aquilo que considerasse mais importante.

O objetivo do primeiro momento da entrevista era que o entrevistado fornecesse uma ideia, ainda que incompleta, sobre os campos sociomusicais que transitou durante sua formação musical, fornecendo indícios sobre quais processos de socialização passou durante sua trajetória nesses diversos campos, quais seriam as estratégias de socialização utilizadas por esses campos, quais seriam as práticas culturais significativas esses campos socializadores ofereceram, quais seriam os capitais musicais (específicos do grupo social) que esses campos socializadores elegeram como fundamentais, e quais seriam os capitais musicais (específicos do grupo social) que os indivíduos com maiores *status* no campo (os modelos a serem seguidos) possuíam para atingir a posição de “referência”.

O objetivo do segundo momento da entrevista era obter informações sobre como os diferentes campos sociais e suas estratégias de socialização, por onde transitou o entrevistado durante sua formação musical, refletiriam na maneira de agir, pensar, crer e sentir o ensino da guitarra e/ou do violão, avaliar sua própria atuação artística, explicitar suas concepções sobre as práticas da guitarra e do violão, e as possíveis relações pedagógicas entre esses dois instrumentos.

Na segunda etapa, depois das entrevistas presenciais, o método utilizado foi o das entrevistas estruturadas feita por escrito com respostas dissertativas. Aqui as entrevistas foram feitas por e-mail. É importante esclarecer que essa segunda etapa só aconteceu para que o esclarecimento de questões levantadas que não ficaram claras na primeira etapa fosse possível. Nessas entrevistas escritas, as perguntas foram elaboradas de modo mais direto sobre assuntos pontuais, para que se obtivessem certas informações de caráter mais objetivo, a fim de elucidar questões e pontos de vista específicos.

Neste estudo não foi levado em conta nenhum critério de distinção entre os participantes escolhidos, além do simples fato de serem professores de guitarra, violão, ou de ambos os instrumentos, incluindo professores com qualquer tipo de trajetória musical. Esta decisão pareceu a mais adequada visto que o caminho metodológico escolhido foi o da pesquisa qualitativa. Pensava em conseguir os depoimentos para tomar contato com as falas dos próprios “formadores” de novos instrumentistas e, a partir daí, tentar traçar as categorias de assuntos, concepções e ações educativas mais presentes nos discursos sobre as práticas de ensino.

As respostas dos professores nas entrevistas foram transcritas e, através da leitura de suas falas, foram então delineadas as categorias temáticas analisadas depois, separadamente.

Selecionei, para elucidar minhas reflexões, três entrevistas que julguei poderem contribuir significativamente para a pesquisa, que apresentavam respostas mais detalhadas como bases de um aprofundamento sobre o ensino da guitarra e do violão. Dessas três entrevistas, duas foram feitas com professores de ambos os instrumentos, guitarra e violão e uma com professor apenas de violão. Julguei importante para este trabalho, através da leitura do livro “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais” de Bernard Lahire (2004), desenvolver um “retrato sociológico musical” desses professores selecionados, a partir do qual tentei conectar o processo socializador pelo qual passou cada professor durante sua formação junto ao campo sociomusical em que atuaram e atuam, com suas as formas particulares de agir, pensar, crer e sentir (disposições) os aspectos musicais do presente de seus respectivos trabalhos, tendo como principal eixo a prática do ensino de guitarra e do violão; as possíveis relações didáticas entre os dois instrumentos e suas simultâneas atuações artísticas.

Todos os nomes utilizados nas análises das entrevistas são fictícios, a fim de garantir o anonimato dos entrevistados.

## **3.2 Aníbal Silva**

### **3.2.1 Primeiras formações Musical**

Aníbal Silva tem 28 anos, é professor de violão há doze anos e já ministrou aulas de guitarra e harmonia musical. Ele conta que os membros de sua família não eram “muito musicais”. O contato geral com a música, em sua infância, pelo que se lembra, foi por intermédio do repertório das músicas que seu pai gostava de ouvir, composto principalmente de pagodes e músicas sertanejas, que eram as músicas que circulavam na mídia da época (segundo ele “músicas comerciais” que tocavam na televisão). Apesar de ser essa sua principal lembrança musical na infância, Silva conta que sua mãe e sua tia tocavam violão: “Minha mãe tocava um pouco de violão, tocava por cifra, tocava repertório de Roberto Carlos, Rock nacional, pouquíssima coisa de MPB. Minha tia também tocava violão, assim como minha mãe... [de modo] amador”. Silva conta que sua tia tentou lhe ensinar violão, mas as aulas não lhe despertaram nenhum interesse de início: “Eu fui ter contato com música além desse território [universo musical no qual estava inserido] quando eu fui ter aula de violão e eu já tinha um 11 anos”.

Segundo ele, começar aprender violão foi “acidental”. Estudava em uma escola que oferecia aulas de violão no período da tarde. Quando entrou na então 5ª série (equivalente hoje ao sexto ano), trocou de período: passou a estudar no período da manhã. Houve então um convite para os alunos perguntando quem gostaria de participar das aulas de violão e como a grande maioria de seus amigos se interessou ele resolveu participar da aula também. Ele conta: “como todo mundo foi, eu fui junto (risos)”.

Silva, portanto, começou suas aulas de violão em grupo, na escola onde estudou. Ele mesmo descreve: “eram trinta pessoas na sala, a gente acabava indo mais pela diversão... a situação não permitia que o professor fosse muito além daquilo que era ensinado mesmo. Aprendi alguns acordes, uns ritmos, bem pouca coisa”. Quando percebeu que realmente tinha interesse em tocar o instrumento resolveu ter aulas particulares.

Ele conta que começou a ter aulas com um professor que morava na sua rua e que teve muita sorte, pois foi ter aula com um “professor muito bom que era baixista e dava aula de violão também”. Ele fez “um ano e pouco de aula” até que o professor comentou que já tinha lhe ensinado tudo que sabia ensinar de violão e que ele deveria procurar um “violonista de verdade” para continuar seu desenvolvimento no instrumento. “Com ele (o primeiro professor) estudei harmonia, leitura musical, tive a minha iniciação musical formal com esse professor”.

É importante observar que Silva começou seus estudos de violão mais aprofundados com um professor que, segundo ele, não é especialista no instrumento, lhe ensina o básico de violão e aspectos básicos da teoria musical, como harmonia e leitura musical. Ao indicar que Silva procure um professor que seja violonista “de verdade”, este primeiro professor parece querer deixar claro que existem diferenças técnicas e de linguagem musical entre os dois instrumentos (contrabaixo e guitarra), mas ao mesmo tempo acredita que existe um conteúdo mínimo comum entre os dois instrumentos, o que pode ser justificado levando em consideração o fato de ambos tomarem parte num *campo social musical* e, especialmente, num *grupo* dentro deste campo: o dos músicos que tocam instrumento de cordas dedilhadas.

Silva, então, foi ter aulas com um professor de violão que, segundo ele, “era um excelente violonista, mas já era concertista, era uma outra concepção”. Silva enfatiza, quando caracteriza este segundo professor, o fato dele ser um violonista concertista. Isto indicava, para Silva, outra concepção da aula e do instrumento. Nota-se, neste ponto, que Silva diferencia o estudo do violão

concertista da outra forma de estudo que havia tido com o primeiro professor, mais próximo do mundo do violão popular (“aprendi alguns acordes, uns ritmos...”).

Com este segundo professor, agora especializado em concerto, Silva percebeu que queria realmente estudar música mais a sério. Ao mesmo tempo, em paralelo às aulas particulares, Silva também tocava na igreja e continuava a frequentar as aulas em grupo na escola regular.

É muito interessante perceber que o fato do entrevistado estar imerso em vários ambientes sociais, no mesmo período da sua vida, simultaneamente, exemplifica o que Lahire (2002) descreve: os indivíduos estão em contato com quadros sociais distintos (aula particular, aula em grupo na escola regular, tocar na igreja) estando mergulhados em uma heterogeneidade de pontos de vista, de memórias e de tipos de experiências, como ocorre na formação do professor entrevistado: podemos afirmar que ele está inserido em três ambientes musicais distintos, igualmente “socializadores” nos termos de Lahire. O entrevistado relata que “tocar na igreja foi uma grande escola” por estar em prática toda semana e que isso fez muita diferença para ele, principalmente no desenvolvimento da música popular.

O próximo passo de sua formação foi dado quando foi para o ensino médio e entrou no conservatório musical, onde estudou por três anos violão erudito, durante todo o seu ensino médio. Segundo ele, no primeiro ano de conservatório teve aula com uma professora que não o “empolgou para o estudo” e que fez com que ele desanimasse com o violão. “Não era nada pessoal, eu não gostei porque o repertório que ela queria trabalhar era um repertório que eu não gostava muito”.

No segundo ano, começou a fazer aula com outra professora, Fátima, que era bem exigente, e disse que talvez fosse dessa exigência o que ele mais precisava. Foi quando se sentiu mais animado com o estudo do instrumento. Fez aula com ela durante seis anos e nesse período decidiu que iria ser músico profissional. Segundo Silva, no começo tudo foi igual à professora anterior, segundo ele, Fátima lhe dizia: “você vai estudar isso aqui”, (risos) depois eu fui achando brechas para as coisas que eu queria”.

Silva se refere à relação que construiu com a segunda professora como uma relação muito boa, ele descreve:

*Nossa relação sempre foi muito boa, era uma relação quase familiar, muito boa. Inclusive as aulas acabaram por uma sugestão dela, que eu achei muito legal, ela disse: “acho legal você estudar com outra pessoa,*

*eu já te passei o que tinha que passar, a gente está ficando repetitivo”. Demorou bastante tempo para ficar repetitivo, ela foi muito legal fazendo isso. Era uma relação muito boa.*

Silva ainda descreve que não tinha Fátima como uma referência musical, o que para ele era engraçado. Ele a considerava mais como uma espécie de “guia musical”, Segundo ele, era uma relação mestre e discípulo. Ele confirma que ela não era uma referência musical talvez porque tocasse muito pouco: nas aulas ela pegava pouquíssimas vezes o instrumento, umas duas ou três vezes em anos.

Benedetti (2010) descreve que um fator importante que distingue a socialização primária da secundária, e que garante sua maior eficácia da primeira em relação à outra, é o fato dos agentes socializadores da socialização primária serem pessoas que possuem vínculo afetivo com o socializado, o que nem sempre ocorre na socialização secundária, pelo baixo nível de afetividade suas ações tornam-se menos significativas.

Esta relação entre Silva e a professora Fátima exemplifica exatamente o que Benedetti (2010) descreve. Por possuir um vínculo afetivo muito forte com Silva (“quase familiar”), o processo de socialização musical (secundário) que ocorre entre a segunda professora e Silva se aproxima muito do processo socializador primário, o que pode ter garantido maior efetividade em seus estudos formais. Isso pode ser visto quando Silva relata que Fátima trabalhava o mesmo conteúdo que a professora de seu primeiro ano (que o desanimou a estudar violão), mas faz com que ele se interesse pelos estudos, chegando a decidir, a partir daquele período, que seria violonista profissional. Pode-se notar também essa relação de afetividade e proximidade entre Silva e a professora Fátima pelo fato de ser a único nome de professor que Silva expõe durante a entrevista sem citar seu sobrenome, ele apenas a identifica pelo primeiro nome, Fátima, o que indica proximidade e certa intimidade com a professora.

### **3.2.2 Formação erudita e música popular**

No conservatório, Silva fez o curso de violão erudito, conta que era um curso totalmente atrelado à música erudita do começo ao fim, por mais que no repertório constassem peças (músicas) de compositores também da música popular, tais como Garoto, Armando Neves, Atilho Bernardino. No entanto, por mais que tivesse essa pequena relação com música popular, esse curso de violão erudito oferecido era completamente distinto do curso, também oferecido pelo

conservatório, de violão popular. Ele explica que existia uma distinção muito forte entre os alunos que estudavam violão erudito e os alunos que estudavam violão popular. Os prédios eram diferentes, as relações dos alunos eram conflituosas, nas suas próprias palavras:

*Eu lembro de situações de bastante separação. Quem toca violão erudito tem que tocar desse jeito, quem toca violão popular tem que tocar daquele outro jeito, não pode fazer as duas coisas. Isso para mim sempre foi muito chato, tanto que eu tinha alguns amigos do violão popular e eu ia fazer aula de harmonia musical com eles, ficava lá conversando, apesar de eu ter feito as aulas de violão erudito quase o tempo todo.*

Segundo Silva, a diferença básica entre violão erudito e popular que era disseminada no conservatório era que no violão erudito existia uma grande valorização da técnica, da sonoridade, da limpeza sonora e da qualidade de timbre. Segundo ele isso era uma coisa muito clara, inclusive porque os instrumentos dos alunos que estudavam violão erudito eram de melhor qualidade. Segundo ele, os alunos de violão popular tinham instrumentos mais baratos.

Silva explica que a contrapartida do violonista popular era que ele tocava improvisando no acompanhamento, fazia improvisação melódica, ou seja, existia essa diferenciação na atitude musical. “O músico erudito era o cara que não improvisava, se preocupava com a sonoridade, enquanto o músico popular não ligava para a sonoridade, tinha mais liberdade de escolher as notas que iria tocar”.

Não confortável com essa situação, Silva conta que era engraçado para ele essa divisão. Relata que sua professora Fátima sempre apoiou muito o estudo da música popular que ele fazia à parte, embora ela fosse uma pessoa mais focada no violão concertista, preocupada em ensinar e divulgar violão erudito, ao contrário da situação de convivência entre grupos rivais que se criava no conservatório. Silva descreve: “minha professora dizia: ‘estuda mesmo (violão popular), um dia você decide (entre violão erudito ou popular) ou não decide’, ela sempre foi bem legal com isso. Mas tinha esses grupos, era meio política a situação”.

Acredito que este ambiente de separação entre violão erudito e violão popular vivido por Silva no conservatório, juntamente com os aspectos técnicos que diferenciavam os dois estudos (o violonista erudito enfatizando o refinamento da técnica, sonoridade e um caráter “concertista”; e o violonista popular se empenhando no estudo da harmonia e da improvisação) gerou em Silva uma *disposição social*, como descreve Lahire (2010), de agir e acreditar que essa divisão (violão

popular e erudito) realmente existe e que os aspectos técnicos musicais são evidentes e discriminatórios e caracterizam cada área.

Silva descreve: “flertei com o concerto, pensei em virar músico de concerto e foi aí que eu vi que queria ser músico popular”. Ele descreve que quando tinha dezessete anos começou a participar de concursos de violão. “Fui classificado em segundo lugar do concurso Souza Lima e foi um grande incentivo”. Ele continua:

*Nunca ganhei concurso, isso é um negócio engraçado, participei bastante, mas nunca ganhei. Era um aprendizado legal até que chegou uma idade que eu não aguentava mais. Eu desisti dessa vida porque era um negócio muito cansativo e muito ingrato: às vezes o cara que ganha o concurso consegue muita coisa e você não conseguir te desanima um pouco. Para quem está fazendo é bem exaustivo.*

Como já discutido anteriormente, cada *campo social* estabelece suas regras do jogo e seus interesses específicos, irredutíveis à regras e interesses de outros campos. Nesse caso específico, da relação do professor com o “músico concertista”, deixa clara uma dificuldade de adaptação do próprio aluno, Silva, para a prática do concerto, que é uma exigência que faz parte das regras do jogo do campo da música erudita (mais especificamente para o grupo dos violonistas eruditos). Demonstrando essa dificuldade de adaptação, percebida pelas experiências explicitamente não positivas com a música de concerto, com o “violão concertista”, Silva sai da área desse grupo erudito e começa a atuar de outra maneira em outro grupo dentro do campo musical.

“Sempre estudei música popular por conta. Como eu tinha a leitura de partitura, isso ajudava muito”, comenta Silva. Ele diz que seus professores trabalhavam apenas com a música erudita e descreve que, mesmo com essa formação mais tradicional, ele mantinha muita curiosidade em relação à improvisação, à harmonia e harmonização, e que tinha muito acesso a muitos materiais sobre esses assuntos na época. Contudo, todo material de música popular que ele porventura tivesse acesso, estudava bastante, mas como “curiosidade” e não como estudo formal.

No trecho de sua fala descrito acima, o entrevistado reafirma uma das visões que ele próprio sustenta em relação à diferença entre o grupo de músicos que toca música erudita e do grupo que toca música popular. Neste caso, ele ilustra o que, segundo Lahire (2004), seria uma *disposição* do ator (Silva) de acreditar que os aspectos teóricos musicais (improvisação, harmonia

e harmonização), não são conteúdo da música erudita, não fazem parte dos fundamentos teóricos básicos para se aprender música erudita, mas são de extrema importância quando se estuda música popular. Isso se evidencia ainda mais no trecho da entrevista seguinte: “Eu fui estudar formalmente (música popular) quando estava com dezessete anos e pensei em prestar vestibular. Fui estudar improvisação com o Alberto Pacheco”.

*Com o Alberto (guitarrista) foi uma passagem rápida, porque a gente não falava a mesma língua, ele era guitarrista e eu tocava violão, ele tinha um contato bastante profundo com o bebop que não fazia muito a minha cabeça, mas foi um estudo bacana. Com o Alberto eu acabei conhecendo muita coisa, essa foi a maior vantagem de ter tido aula com ele.*

Neste trecho, ele deixa claro uma das visões que possui em relação às diferenças entre a guitarra e o violão. Neste caso, quando se identifica como violonista, não “falava a mesma língua” do professor, um guitarrista que possuía um profundo conhecimento do *bebop*, ele deixa mais claro considerar que existe uma diferença de linguagem musical entre os instrumentos e, conseqüentemente, uma diferença de estilos musicais, de repertório musical, entre o violão e a guitarra, e que esse repertório e linguagem específico da guitarra *jazzística*, ele como violonista não dominava.

Observa-se também neste trecho que pode existir uma necessidade de adaptação quando membros de um *campo* musical específico, ou até pertencentes ao mesmo *campo*, mas de *grupos* musicais diferentes (como ocorre no campo popular entre a guitarra e o violão) entram em contato com outro *campo* social diferente, ou com outro grupo social diferente. Podem surgir daí conflitos simbólicos. Silva, com formação primária em violão erudito, sentia que Alberto (guitarrista) falava uma “língua musical” diferente da dele, considerando que o grande aprendizado com esse professor foi ter conhecido um pouco melhor a “linguagem musical” da guitarra.

O fato de professor e aluno pertencerem a *campos* ou *grupos* sociais distintos pode ser um dos fatores responsáveis por um processo de socialização musical falho, como pode ter acontecido Alberto e Silva, pertencentes a grupos sociais distintos. Isso explicita uma possível necessidade de aproximação do professor em relação ao ambiente social musical ao qual está imerso o aluno fora do ambiente de aula de música. Ambos necessitam falar a mesma “linguagem musical”, a aproximação do professor pode ser um estímulo ao estudo do aluno, como pode ser

uma ponte para criar um laço afetivo entre ambos, tornando esse processo socializador musical mais eficaz.

Sendo uma questão que sempre aparece nesta entrevista, a relação do entrevistado com a música popular e com a música erudita, no trecho a seguir, sua posição em relação a esse assunto fica mais clara: uma posição de “desvinculação”, de certa independência, de certa autonomia.

*Depois, eu entrei na Universidade (para fazer bacharelado em música popular, instrumento violão), fui ter aula com Gilmar Corrêa, mantive as aulas com a Fátima (professora de violão erudito, segunda professora do conservatório), aí o estudo do violão se partiu, dividiu entre violão popular e erudito. Com o Gilmar estudei improvisação, mais harmonia e mantive o estudo do violão erudito.*

Neste trecho, pode-se observar novamente, na citação “com o Gilmar (professor de violão popular) estudei improvisação, mais harmonia”, sua *disposição* de acreditar que estudos de improvisação e harmonia são exclusivos e caracterizam a música popular.

Silva descreve que uma das coisas que mais chamava sua atenção em relação a diferença entre o estudo do violão erudito e o estudo do violão popular era a postura de seus professores na forma de ensinar. Ele relata um episódio:

*Eu estava tocando o concerto do Vivaldi em ré, tinha acabado de estudar, fazia duas semanas que eu estava estudando, concerto fácil, curtinho. Eu tinha começado a preparar ele com a Fátima, voltei da aula dela cheio de ‘caraminhola na cabeça’, sonoridade, timbre, mão direita, digitação, cheguei na aula para mostrar para o Gilmar, ele ouviu e falou: “cara, toca mais rápido vai ficar mais fácil”. Eu comecei a tocar e fez sentido, foram dicas boas. Aí ele (Gilmar) falou: “você reparou que aqui tem um acorde que você pode tirar essa nota”. Pensei na hora: A Fátima vai me dar uma bronca, tirar uma nota.*

Este trecho acima mostra o conflito de diferentes formas de socialização musical, as quais Silva esteve exposto durante a sua formação, formas socializadoras distintas, heterogêneas e simultâneas que despertam diferentes esquemas de ação no ator. Mais uma vez é afirmado por ele que no violão erudito se estima sonoridade, timbre, técnica de mão direita, formas precisas de digitação; e no violão popular, liberdade de expressão (escolher alterar o andamento da música ou tirar uma nota musical). Esses momentos socializadores estimulam os dois esquemas de ação distintos de Silva na forma de tratar violão popular e erudito, e um esquema de ação em comum, o de diferenciar os dois estudos, popular e erudito.

Reforçando mais uma vez essa *disposição* de separar aspectos que são do violão erudito, aspectos que são do violão popular e os processos socializadores que geraram essa distinção, Silva também relata que a postura de seus professores (teve aula com os dois professores no mesmo período) eram bem distintas e que na época era algo que o marcou: “na época o que mais me marcava era essa ‘chavinha’, uma aula uma coisa e em outra aula outra coisa”.

### 3.2.3 Livros e métodos estudados: formalização

Quando Silva cita os livros e métodos que estudou durante sua formação, aponta o livro “Iniciação ao Violão I”, escrito por Henrique Pinto<sup>3</sup>, com quem fez aulas paralelas durante seu período de graduação na Universidade. Ele comenta que esse livro foi muito importante, pois forneceu uma sólida iniciação ao instrumento, e comenta que estudou ainda os outros dois métodos do mesmo autor, “Iniciação ao violão II” e “Iniciação ao Violão III”.

Fazendo mais uma vez diferenciação entre violão erudito e violão popular, e ressaltando sua *disposição* para diferenciá-los, Silva comenta: “de música popular eu estudei (o livro) o ‘Harmonia e Improvisação’ do Almir Chediak, estudei o primeiro livro inteiro, aquele livro eu engoli, comecei estudando com o meu primeiro professor que era baixista, e terminei de estudar o livro sozinho”.

Um dos pontos citados por professores de guitarra entrevistados em relação à diferenciação entre o ensino de guitarra e o do violão é o fato do violão ser, do ponto de vista metodológico, um instrumento muito mais “organizado”. Silva, quando expõe sua trajetória de formação, relata mais um indício de que isso pode ser verdadeiro para ele também, como podemos ver no trecho abaixo:

*Não chega a ser um método, mas alguns dos livros que eu estudei, usei bastante e uso até hoje, são os livros organizados por um professor do conservatório, que era uma seleção de repertório... não chegava a ser um método, era mais uma coletânea de peças que para mim fazia todo sentido. Tinha um repertório base, um número de peças grandes e dentre essas peças você tinha que escolher alguns tipos, duas peças do período clássico, duas peças do período barroco, duas de livre escolha e duas de compositor brasileiro. Eram oito peças por ano, tinha ano que eram doze, variava um pouco.*

---

<sup>3</sup> Henrique Pinto (1941-2010) foi um importante violonista brasileiro que se destacou principalmente pela sua forma de ensinar e pelos métodos de estudo que desenvolveu.

Para encerrar o relato de sua formação no violão, Silva expõe que estudou durante o período de universidade (estudo de violão popular) o livro “*The Brazilian Guitar Book*” escrito pelo guitarrista Nelson Faria, comentando que foi muito importante para sua formação. Ele descreve que recentemente estudou o livro “Ritmos Brasileiros” escrito pelo violonista Marco Pereira, que agora é alvo de estudo de seu mestrado. E comenta: “Depois eu dei uma passeada pelos métodos americanos de jazz, harmonia, improvisação, mas isso foi mais passeando assim, não foram métodos que eu fiz inteiros”.

### 3.2.4 Guitarra

Em relação ao estudo da guitarra Silva comenta: “Nesse meio tempo eu toquei guitarra, contrabaixo, sempre amador. Guitarra um pouco mais. Estudei um pouco de guitarra, mas não era uma coisa que fazia minha cabeça, estudar guitarra rock... gostava de ouvir”. Nesta fala, pode-se evidenciar a posição do entrevistado em relação à guitarra e ao fato de considerar a guitarra um instrumento diferente do violão. Observa-se isto pelo fato do entrevistado considerar a sua prática de tocar guitarra e contrabaixo “amadoras” e pelo fato de sentir a necessidade de estudar um material específico da guitarra, não podendo transportar diretamente seus estudos e habilidades do violão para a guitarra. Neste mesmo trecho, nota-se novamente uma diferenciação entre o repertório do violão e da guitarra. Silva faz a afirmação de que com a guitarra se toca o estilo de música *Rock and Roll*, inferindo que a guitarra se adapta melhor ao *Rock and Roll* ou, pelo menos, que este é o estilo que caracteriza melhor o instrumento.

No trecho seguinte da entrevista, pode-se inferir mais alguns pontos em relação à diferenciação entre a guitarra e o violão feitos por Silva.

*Tinha uma necessidade social de aprender guitarra, uma coisa que a guitarra fazia mais sucesso, tinha mais colocação, nesses grupos que eu tocava na igreja sempre tinha gente que tocava violão e não tinha quem tocasse guitarra, então eu acabava tocando guitarra, mas muitas vezes tocava guitarra com a mão, sem palheta, estudei técnica de palheta, essas coisas, até assinei revista de guitarra durante um ano.*

Nota-se na frase de Silva, “mas muitas vezes tocava guitarra com a mão, sem palheta, estudei técnica de palheta”, que ele considera importante a diferenciação técnica de tocar guitarra com palheta, como sendo algo mais característico, ainda que não exclusivo do instrumento. Pode-

se afirmar que, para o entrevistado, dominar a linguagem da guitarra significa, dentre outras coisas, dominar a técnica da palhetada. Este, além do repertório já mencionado, aparece como um dos vários pontos distintivos entre os dois instrumentos, pelo menos na concepção do entrevistado.

Ele ainda relata que seu contato com a guitarra foi um contato profundo, que estudou consideravelmente o instrumento, mas sempre muito mais por conta própria, enfatizando que não participou de um ensino formal: “depois, com a necessidade de dar aulas, eu comprei livros, aí formalizei um pouco mais isso”. No caso, Silva pode ter desenvolvido uma *disposição* de achar que para um estudo de um instrumento ser “sério” deve ser seguido e guiado por livros e métodos. Talvez por sempre ter tido um ensino formalizado através de livros e métodos – principalmente no conservatório –, e também por ser uma prática comum ao *grupo* musical ao qual pertence, o do violonista erudito, a formalização de técnicas em livros, métodos ou peças musicais escritas (estudos). Quando ele vai dar aula de guitarra sente igualmente a necessidade de formalizar, dar credibilidade às suas aulas e, para que isto aconteça, compra livros específicos de estudo de guitarra.

O ambiente socializador musical na qual esteve exposto Silva proporcionava a ele a diferenciação entre o violão erudito e o violão popular, em muitos aspectos. Desta maneira compreende-se o fato de Silva também diferenciar o violão da guitarra, não só em relação a linguagem musical, mas também em relação a técnica (utilização ou não de palheta) de cada instrumento. Contata-se aqui, então, uma espécie de transferência de considerações distintivas: do violão erudito *versus* o violão popular para o violão *versus* a guitarra.

### **3.2.5 Diferentes ambientes de atuação artística**

Quando Silva relata sua carreira artística, explica: “eu comecei a ter mais produção artística mesmo quando estava na universidade, mas antes eu já tinha feito alguns concertos, eu lembro que o meu primeiro concerto solo eu tinha 16 anos, foi um concerto que eu toquei bastante coisa legal”. Observa-se que apesar de deixar claro, anteriormente na entrevista, que não queria seguir a carreira de violonista erudito, concertista, que durante a sua formação ele já tinha escolhido e decidido ser um violonista popular (como podemos observar em sua frase, “Até flertei com o concerto, virar músico de concerto, aí eu vi que queria virar músico popular”), apesar disso pode-se observar que Silva desenvolveu muitos trabalhos artísticos nesse campo do violonista concertista.

Ele reforça, portanto, que ser um violonista concertista é provavelmente uma das *regras do jogo* do *grupo* de músicos que tocam violão erudito, sendo esse um dos muitos meios de inserção e aceitação dos novos membros no *grupo*. O fato do violonista comumente se apresentar em concertos, e estando o Silva inserido em um ambiente que propicia e que espera que ele seja um violonista de concerto, é um dos motivos para que o entrevistado tenha desenvolvido alguma experiência nesta prática artística. Para o *campo musical*, fazer concertos com orquestras e, principalmente, ser solista desses concertos é algo que gera prestígio ao músico aumentando o *status* dentro do *campo musical*, o que também justificaria o fato de Silva desenvolver artisticamente o repertório de concerto mesmo sendo algo que afirma não ser seu foco.

Segundo Lahire (2002), os momentos da vida de um ser humano onde se formam seus *habitus*, seus diferentes repertórios de *disposições* não são equivalentes, o que resulta em um ator com um estoque de esquemas de ação não homogêneo, podendo conter disposições contraditórias. Neville (1942) apud Lahire (2002) descreve:

Certos atores veem “um ou vários sistemas de *habitus*” dominar “segundo a situação e suas exigências” e até, em certos casos, entrar em conflito, em contradição (“ora tranquilas, superadas, ora exacerbadas”). Neste último caso pode-se até constatar “interferências” entre os dois sistemas de *habitus* contraditórios: “um estímulo dado pode provocar, ainda que parcialmente, dois tipos de reações antagônicas” e produzir “a hesitação, o tremor, a indecisão, a inação” (LAHIRE, 2002, p.43).

Sobre esta heterogeneidade de ação, Lahire (2002) cita:

Se os esquemas de ação opostos pudessem sempre corresponder a contextos sociais distintos e separados, se eles se referissem sistematicamente às práticas sociais, aos domínios de atividades muito claramente diferenciados, então não se assistiria a uma espécie de competição e de oscilação constante, mas a um verdadeiro desdobramento pacífico (entre “aqui” e “lá”) (LAHIRE, 2002, p.43).

Sendo assim, observou-se, no caso do entrevistado, que pelo menos dois sistemas de ação musicais distintos foram desenvolvidos, resultando na incorporação de duas *disposições* até certo ponto antagônicas, mas que são oriundas de contextos sociais muito próximos, o que faz prever que esses esquemas em alguns momentos entrem em conflito. Uma das *disposições* valoriza o violão de concerto, como algo importante para aumentar seu *status quo* dentro do campo musical, mesmo para se desenvolver tecnicamente (esta disposição se reflete nas várias apresentações

artísticas que o entrevistado relata ter feito como concertista); e a outra *disposição* está ligada à música popular que, de certa forma, repudia o violonista de concerto, chegando ao ponto do mesmo entrevistado declarar que, depois de suas experiências como concertista, resolveu ser músico popular, desviando da sua atuação como concertista.

Silva descreve:

*Nessa época eu toquei isso, estava engatinhando no Villa Lobos, me arriscando a tocar Villa Lobos, Leo Brower e tocava algumas coisas do período clássico, até arriscava um Bach. Esses concertos foram importantes com 16, 17 anos, foi uma oportunidade legal de crescimento, só de preparar esse repertório.*

Pode-se observar, na frase do entrevistado, o fato de considerar a preparação do repertório, os estudos de peças compostas especificamente para o instrumento, com a mesma importância de um estudo sistemático. E este estudo de repertório específico para apresentação em concerto solo, esta “outra” possibilidade de estudo, está diretamente ligada ao fato de o violão, na concepção dessa área específica na qual ele foi formado, ter esse caráter de instrumento de concerto e, por isso, proceder na preparação das peças do mesmo modo como procede nos estudos técnicos.

Quando tinha 17 anos o entrevistado começou a participar de concursos de violão. Neste mesmo período participou de uma orquestra de violões no conservatório, coordenada pela professora Maria Prado. Silva descreve: “A Maria foi uma professora importante apesar de eu nunca ter tido aula particular com ela. Muita coisa de concepção musical eu aprendi com ela, por conta dos ensaios, por serem três horas de ensaio por semana”. Sobre esta experiência com a orquestra o entrevistado afirma que foi uma experiência boa, pois viajou bastante para fazer concertos, além de ter tido a primeira chance de gravar e lançar um CD.

Os próximos passos tomados por Silva em sua carreira artística foram dados quando ingressou no bacharelado na universidade. Neste período fez alguns trabalhos de menor repercussão, entre eles, tocou com um grupo que executava canções, intitulado “Aquiéla”. Também desenvolveu um trabalho com um cantor chamado Rogério Pandini. Sobre esses trabalhos Silva pondera: “mas isso era um período de experimentação muito grande, de dar a cara para bater e ver o que dava certo”.

Quando o entrevistado descreve que os trabalhos realizados na universidade foram de menor repercussão, ele imediatamente compara estes trabalhos com outros trabalhos que realizou

antes e que de alguma forma repercutiram mais, neste caso sua experiência com o violão de concerto. Desta forma, percebe-se que existe uma espécie de diferenciação quase involuntária entre as duas práticas, violão popular e violão “concertista”, e entre a prática da música popular, representada pela canção e a música erudita.

Silva continua as informações sobre suas práticas:

*Depois disso eu mantive a coisa dos concertos solos, toquei bastante solo. No estado de São Paulo eu toquei bastante até, e tive a oportunidade de solar alguns concertos com orquestra, que também foi uma grande escola. Primeiro toquei o concerto do Vivaldi, montei com os alunos no primeiro ano da universidade, depois toquei o concerto do Villa Lobos, um movimento no programa Prelúdio da Cultura. Foi bem legal, uma experiência maluca, chegar, ensaiar 5 minutos com a orquestra, passar uma vez e se apresentar, sem amplificação, foi uma maluquice, mas foi legal para aprender muita coisa”.*

Neste relato fica claro que, apesar de declarar não querer ser violonista concertista, esta prática continuou presente em sua carreira artística.

Sobre os concursos de violão, o entrevistado confirma que participou de muitos nos seus 17 anos, até que chegou um momento em que desistiu das participações. Em suas declarações sobre sua carreira artística, ele destaca um concurso que participou quando já era mais velho e estava na universidade. Descreve:

*Particpei de um concurso, fui classificado entre os três primeiros, solei o concerto do Mauro Giuliani em lá maior. Depois eu tive grande oportunidade que foi solar o concerto para violão e cordas número quatro do Radamés Gnattali com a oficina de cordas de Campinas, foi um convite deles, uma experiência muito boa, é um concerto bem relacionado com a música brasileira, com ritmos brasileiros, concerto bonito, teatro cheio, foi uma experiência legal.*

Ainda sobre os concursos, Silva relata a participação de seus familiares nesses eventos:

*Eles iam, acompanhavam, davam maior força para o estudo, sempre me apoiaram bastante. Era um apoio bem distante, porém presente, mas distante em relação ao objeto sonoro, o que eu fazia de música não interessava muito. Mantiveram ouvindo o que eles ouviam sempre.*

Neste trecho pode-se observar que existia uma diferença de universo musical entre a prática musical de Silva e os hábitos de audição de seus familiares. Isso exemplifica umas das características da socialização musical secundária. Na socialização musical primária, familiar, ao

qual Silva foi exposto, como ele descreveu, a música no qual era exposto por seus familiares eram músicas “comerciais, difundidas pela mídia de massa” (como o próprio entrevistado descreve). Após o estudo musical (socialização secundária) passa a ouvir coisas diferentes de seus familiares, chegando ao ponto dos mesmos não compartilharem o mesmo gosto, de certo modo não dominarem os significados mais específicos das músicas que ele tocava nos concursos.

### **3.2.6 Atuação artística, música popular e música erudita**

Segundo Silva, paralelo a esse trabalho inicial de concertista surgiu o grupo Pavana, no qual ele toca desde 2006. O grupo tem como proposta a pesquisa da música popular e da música erudita. Inicialmente o nome do grupo era Popudito, uma alusão à fusão da música popular com a música erudita. Uma das ideias artísticas do grupo é pegar peças do repertório de música erudita e, através de novos arranjos com a inclusão de elementos da música popular, tais como ritmos e instrumentação, dar uma nova roupagem às músicas.

O grupo Pavana é um dos *ambientes musicais* no qual Silva parece conseguir um desdobramento pacífico de suas *disposições*, consegue ter um esquema de ação mais homogêneo entre *disposições* conflitantes para a situação especial que o grupo propõe, sem que haja muitos conflitos. Este parece um ambiente capaz de ativar vários esquemas de ações desenvolvidos por sua trajetória tanto na música erudita quanto na música popular, diferenciação que o entrevistado deixou claro partilhar e acreditar. Quaisquer uma de suas *disposições* adquiridas no ambiente da música erudita e no ambiente da música popular, e que são ativadas nesse ambiente do grupo Pavana, estarão, desta forma, coerentes com sua trajetória, seja ela referente à música erudita ou à música popular, já que o grupo tem como objetivo unir essas duas linguagens.

Silva relata que durante suas experiências também tocou guitarra, e descreve:

*Quando entrei na Universidade e formei o Aqueilá, a guitarra virou um instrumento que tinha a ver com o estilo de música que a gente ouvia, que era bastante relacionado com o jazz, e também como necessidade técnica. Ter um violão com captação era caríssimo, um violão com uma captação decente, e eu não queria tocar um violão com uma captação ruim por causa desse estudo do violão erudito, me desanimava tocar um violão com timbre ruim; e eu acabei assumindo pela guitarra que era muito mais fácil de conseguir um timbre legal, e tinha haver com som, então toquei bastante guitarra.*

Neste assunto, ele destaca dois pontos sobre o que acredita ser a relação entre a guitarra e o violão. Um deles, já mencionada anteriormente (quando discorria sobre sua formação), é a diferença de repertório e de estilos musicais desenvolvidos por guitarristas e por violonistas. Na citação acima em especial, Silva menciona a razão pela qual tocava a guitarra: desenvolvia um estilo musical no grupo Aquielá que se aproximava do *jazz*, estilo musical que ouvia na época e que o influenciou, estabelecendo uma relação mais direta entre a sua prática e a ampla utilização da guitarra no *jazz*.

O segundo ponto mencionado é em relação a uma facilidade técnica: a da regulagem timbrística. Como a formação do grupo exigia uma potência sonora mais forte do instrumento, segundo ele era mais fácil regular o som da guitarra, que é um instrumento elétrico por natureza e possui uma grande facilidade de amplificação sonora, do que o som do violão, que é um instrumento acústico por natureza e as possibilidades de amplificação não são tão variadas, nem sempre são de qualidade e são de mais difícil acesso por causa do preço.

Quando esclarece, “eu não queria tocar um violão com uma captação ruim por causa desse estudo do violão erudito”, nota-se que, mesmo quando está tocando música popular na guitarra, as *disposições* desenvolvidas pelo estudo de violão erudito emergem e influenciam a sua opinião. Cada situação específica desperta ou deixa em estado de vigília as *disposições* incorporadas pelos atores participantes. Sendo assim, os elementos e a configuração da situação presente têm uma importância fundamental na forma como se discorre a respectiva ação (LAHIRE, 2002). A dificuldade de se conseguir tecnicamente um timbre de violão com um grande volume sonoro e, conseqüentemente, com qualidade despertou no entrevistado uma *disposição* adquirida no estudo de violão erudito: o cuidado com a qualidade timbrística, criando nele a necessidade de obter essa mesma qualidade no processo de amplificação do violão, o que não foi possível na época, fazendo optar pela guitarra.

No depoimento a seguir, o entrevistado deixa clara sua preferência pelo violão e afirma que mesmo quando utilizava a guitarra para se expressar artisticamente era o violão que ele gostaria de estar tocando.

*No Pavana eu comecei tocando guitarra, depois o violão encaixou bem melhor com a formação. A guitarra tinha essa função, às vezes estilística e às vezes por necessidade prática, pra mim sempre teve isso. Acho que é um pouco diferente que a maioria, de uma necessidade, eu queria tocar violão, mas tinha a guitarra que funcionava.*

Referente à sua utilização da guitarra, Silva descreve que tocou o instrumento em alguns grupos de MPB e *jazz* em hotéis, bares e restaurantes, enfatizando porém que não foi algo intenso e constante. Neste ponto, o entrevistado afirma mais uma vez sua visão estilística que o liga à guitarra ao *jazz*.

Finalizando a fala sobre sua carreira artística, o entrevistado afirma que em sua adolescência, quando começou a tocar guitarra, tinha uma guitarra modelo *stratocaster* (modelo de guitarra muito utilizado no *rock and roll*) e a utilizava para tocar música *pop* e *rock and roll*. Lembra que quando começou a considerar a guitarra como possibilidades artísticas, comprou uma guitarra semiacústica (primeiro modelo histórico de guitarra utilizado no *jazz*). Ainda segundo ele, fez esta escolha por ser um instrumento mais próximo do violão (pelo timbre e formato do instrumento), o que demonstra mais uma vez sua preferência pelo violão.

### **3.2.7 Ensino de violão erudito e ensino de violão popular**

Quando indagado sobre sua prática como professor, Silva responde:

*Eu com 15 anos eu já dava aula de violão. Dava aula de violão para os amigos. A aula sempre foi uma coisa muito presente. Até hoje em dia é a minha principal fonte de renda. Acho que da maioria dos músicos também, é uma coisa que faço há bastante tempo. Eu fui moldando essas aulas, mudando no decorrer do tempo.*

Assim como ocorreu em sua formação, quando vai ensinar violão Silva divide o ensino em: violão erudito e violão popular. Ele conta como elabora suas aulas para alunos iniciantes em violão erudito:

*No início a ideia é tocar um repertório que esteja mais próximo do aluno, as músicas que normalmente eles pedem, e que naturalmente já são mais simples harmonicamente. Faço uma seleção para ser possível no começo, então eu trabalho mais com isso, pop rock, que é uma coisa que motiva muito o aluno e me motivou bastante no começo. Paralelo a isso eu vou dando o ensino de partitura, leitura de partitura e leitura melódica. Eu uso um livro que eu gosto bastante para início que é o *The First Guitar Book*. É um livro bem simples que começa apresentando as notas (musicais) por corda (do violão), acho interessante. Então o aluno aprende a ler na primeira corda as notas mi, fá e sol na primeira posição do instrumento, depois adiciona si, do e ré, na segunda corda do violão e depois sol e lá na terceira corda.*

Nota-se que Silva utiliza músicas que os alunos gostam de ouvir, que possuem um significado musical para eles, para motivá-los a tocar, repetindo uma experiência que também ocorreu com ele que acredita ter sido positiva quando iniciava seus estudos. Observa-se que mesmo quando ele pratica o ensino do violão erudito, existe a presença da música popular, do *Pop Rock* (gênero que faz parte da música popular) do qual ele tira proveito educacional por serem músicas que seus alunos têm mais acesso. Ou seja, os gêneros populares oferecem músicas que possuem assim um significado particular para os alunos, o que pode não acontecer com o repertório de música erudita.

Para os iniciantes em violão erudito, ele relata que assim que os alunos dominam a leitura na primeira, segunda e terceira cordas do instrumento, na primeira posição (a primeira posição do violão consiste em se tocar as notas presentes somente nas casas 1, 2, 3 e 4 no braço do instrumento), começa a utilizar o livro *Iniciação ao Violão 1*, escrito por Henrique Pinto. Mais uma vez opta por um método que fez parte da sua formação, e que ele mesmo descreve como tendo sido um livro bem importante. Ainda afirma que gosta muito deste método pelo fato de já começar com uma peça solo, que é bem simples. Comenta: “já vou direto ao assunto, acho que Andante da página 30”.

Observa-se que, ao introduzir o aluno em uma peça de violão solo, Silva também começa a introduzi-lo aos valores do grupo do violão erudito, pelo qual transitou em sua formação. O estudo de peças solo também remete ao violão erudito concertista, já que as peças são o alvo de estudo dos violonistas e também resultado artístico desse estudo, quando apresentadas durante os concertos ou audições. Silva transmite aos seus alunos conceitos internalizados em ambientes socializadores distintos nos quais transitou em sua formação.

Ele descreve a maneira como conduz as aulas de violão popular para alunos iniciantes da seguinte maneira:

*A parte de música popular eu começo com essa coisa de pop e rock e aos poucos vou adicionando elementos mais complexos, às vezes dentro dessa imagem mesmo, mas eu procuro sempre trazer o aluno para o repertório de música brasileira MPB. Às vezes é difícil, o aluno não está interessado. Aí acabo tocando mais o repertório do aluno. Mas de uma maneira geral eu puxo para esse repertório de música brasileira, que eu acho que é naturalmente mais complexo harmonicamente, com isso já procuro trabalhar um repertório de ritmos de mão direita e começo a dar uma iniciação à harmonia. Formação de*

*escala maior, mas isso eu faço bem superficial no começo, formação de escala, intervalo, formação de acorde. A hora que chega formação de acorde o aluno normalmente se interessa mais e dali se desdobra num estudo mais profundo.*

É possível perceber que existe certa semelhança nos inícios das aulas ministradas para alunos de violão popular e alunos de violão erudito. Isto mostra que, para Silva, também existem semelhanças entre as duas práticas. Em ambos os casos o professor inicia o período de formação utilizando músicas que fazem parte da familiaridade musical dos alunos, principalmente aquelas que tenham algum significado para eles, a fim de motivá-los ao estudo do instrumento; e que no caso dos alunos de música popular é representado pelo estilo musical *Pop Rock*.

Pode-se observar, na descrição sobre suas aulas de violão popular mais uma vez (como já havia feito e deixado claro quando falou de sua formação), um vínculo que estabelece entre música popular e o estudo de harmonia musical em suas falas: “mas de uma maneira geral eu puxo para esse repertório de música brasileira, que eu acho que é naturalmente mais complexo harmonicamente” e “começo a dar uma iniciação à harmonia”.

Continuando a falar sobre sua prática do ensino de violão erudito, o entrevistado afirma que para desenvolver o “filão” do violão clássico, violão solo, além de utilizar o livro *Iniciação ao Violão I* de Henrique Pinto, utiliza também o livro *Iniciação ao Violão II* do mesmo autor, alegando achar ser um excelente começo para todos os alunos, alternando-os com métodos mais tradicionais, tais como os de Carcassi<sup>4</sup>, Carulli<sup>5</sup> e Leo Brower<sup>6</sup>, que são métodos e peças que Silva também estudou durante sua formação. Observa-se, mais uma vez, a utilização de peças musicais que foram compostas e direcionadas para o estudo da técnica do violão erudito, *estudos* de Carcassi, *estudos* de Carulli e *estudos* de Leo Brower. Ainda sobre o estudo de peças o entrevistado continua:

*Eu uso também aqueles métodos que utilizei no conservatório, que têm uma coletânea de peças. Eu acho legal e às vezes utilizo uma ou outra coisa mais isolada, alguma outra peça, mas no geral eu me mantenho ensinando no violão clássico basicamente o repertório dos compositores do período clássico mesmo,*

---

<sup>4</sup> Matteo Carcassi (1792-1853) foi compositor e violonista italiano que ficou famoso já na adolescência como um virtuoso e se destacou por suas composições e pela composição do método de estudo de violão, *Opus 59*.

<sup>5</sup> Ferdinando Carulli (1770-1841) foi um dos compositores e violonistas mais conhecidos em sua época e se destacou por desenvolver um método próprio de tocar violão e por escrever o método de violão, *Harmonia aplicada ao violão*.

<sup>6</sup> Leo Brower (1939-) compositor e violonista contemporâneo nascido em Cuba, se destacou por escrever estudos para violão.

*Carulli, Carcassi, Sor e Julliane, Aguado nem tanto, é mais difícil de tocar coisas do Aguado. Esses quatro utilizo para dar uma base, que eu acho que é interessante, de desenvolvimento técnico e até desenvolvimento musical.*

Silva afirma ainda utilizar alguns arranjos de sua própria autoria, arranjos simples de música popular: “Tem um livro que eu acho legal, do Diogo Carvalho, que são arranjos para violão solo de MPB, são bem legais e direcionados para iniciantes”. Nota-se novamente a inserção da música popular no ensino de música erudita. Porém, neste caso, nota-se uma visão, muito provavelmente influenciada pelo *ambiente musical* que frequentou (conservatório, que trabalhava fortemente a questão do desenvolvimento de repertório para violão solo), que acredita na necessidade de oferecer um repertório de músicas para violão erudito solo, para que os alunos desenvolvam o estudo do instrumento a contento. Portanto, ele oferece o repertório de música popular não para desenvolver o gênero musical popular, mas como ponte para o estudo de mais peças de violão solo, cujo propósito não seria estabelecer uma relação mais íntima entre os gêneros popular ou erudito, mas sim como um preparo para o repertório do violão solo.

Finalizando a descrição sobre como conduz o ensino de violão erudito, o entrevistado explica:

*Depois de certo período, eu vou montando o repertório de acordo com o interesse do aluno. Tem alunos que se interessam mais por música brasileira, tem alunos que se interessam mais por música clássica, por música contemporânea... E isso já leva uns bons anos, uns bons dois, três anos, até o aluno chegar nesse nível.*

Com esta citação, Silva confirma sua *disposição* de relacionar o estudo de violão clássico como o desenvolvimento do violão solo, que pode ser um caminho para o violão concertista. É isto que possibilita e legitima, para ele, a prática de variados gêneros de música dentro do violão solo, tais como a música brasileira, a música clássica e contemporânea. Esta parece ser a chave para a coerência que o entrevistado institui a partir de seu trajeto musical particular e que pode viabilizar a união de práticas desenvolvidas através do contato com diferentes grupos sociomusicais pelos quais transitou durante sua formação.

Continuando ao falar sobre o ensino que desenvolve na música popular, Silva diz que tenta levar o aluno para a música brasileira e desenvolve com eles: ritmos brasileiros, harmonia, rearmonização e análise harmônica, elementos que considera serem aspectos importantes para

que o aluno adquira mais rapidamente certa independência do professor. Sobre a sequência que dá às aulas, ele comenta:

*Depois eu entro em uma parte de improvisação que já é um outro repertório, repertório do jazz, mas eu deixo esse repertório para quando a pessoa já está mais resolvida harmonicamente, um repertório que não é tão fácil de digerir, não é tão próximo da nossa cultura, então é um repertório que eu trago depois, relacionado à improvisação. Nesse meio tempo, às vezes com alguns alunos, eu trabalho arranjo solo para violão, que também é uma coisa interessante, mas aí inevitavelmente acaba-se misturando as duas escolas, clássico e popular.*

Neste trecho, além de Silva novamente reforçar a vinculação entre a harmonia musical e música popular, faz as mesmas relações com improvisação, música popular e o gênero musical do *jazz*. Relações que também ocorreram, como já evidenciou anteriormente, em sua formação quando foi estudar música popular. Mais especificamente a improvisação com o professor Alberto Pacheco que, segundo o entrevistado, tinha muita influência do *jazz*, o que gerou em Silva um conflito entre linguagens musicais. Como disse o próprio entrevistado: ele e o professor não falavam a mesma “língua musical”. Nota-se que o entrevistado descreve a dificuldade dos alunos de compreender esse tipo de repertório (*jazz*), argumento justificado pelo fato do *jazz* ser um estilo musical que “não faz parte da cultura musical” do aluno. Importante observar que essa mesma dificuldade que o professor afirma que seus alunos possuem, ele também descreveu possuir em sua formação.

No final de sua fala: “...com alguns alunos eu trabalho arranjo solo para violão que também é uma coisa interessante, mas aí inevitavelmente acaba-se misturando as duas escolas, clássico e popular”. Silva mais uma vez deixa claro o elo que ele acredita existir entre violão popular e violão erudito, elo esse instituído pelo violão solo.

Observa-se, nas descrições de como ele organiza suas aulas, a oscilação entre valores dos dois *grupos sociomusicais* instituídos dentro do *campo* musical mais próximo ao entrevistado. Silva busca atender às *regras do jogo* estabelecidas por esses dois *grupos*. Um deles, o *grupo* de violonistas que tocam música erudita, que tem como uma das regras para se pertencer ao *grupo* o desenvolvimento de um repertório de violão solo concertista, repertório este que todos os membros necessariamente necessitam dominar. Observa-se a influência forte deste *grupo* em sua prática de ensino quando utiliza livros e métodos que visam o desenvolvimento do violão solo, como presente na seguinte fala do entrevistado: “eu gosto de utilizar bastante esse livro

[Henrique Pinto - Iniciação ao Violão I] porque já começa com uma peça de violão solo, mas que é bem simples, já vou direto ao assunto, acho que Andante página 30.” Assim, ele desenvolve com seus alunos o trabalho de tocar músicas para violão solo desde o início de seus respectivos aprendizados, o que pode refletir posteriormente no valor que ele mesmo cultiva em relação aos concertos de violão solo.

O segundo *grupo* que influencia o professor em sua prática do ensino é o *grupo* de violonistas que tocam violão popular, que cultivam como *regra do jogo* o fato de que todos os membros do *grupo* necessariamente precisam dominar o conhecimento de harmonia e de improvisação. Elementos da teoria musical que o entrevistado buscou estudar durante sua formação, quando decidiu estudar música popular, e procura também ensinar a seus alunos de violão popular. Observa-se mais diretamente esta influência nas seguintes falas do entrevistado: “na música popular eu vou puxando para essa coisa brasileira, ritmos brasileiros, harmonia, rearmonização, análise harmônica, que eu acho bem importante” e “depois eu entro em uma parte de improvisação que já é outro repertório, repertório do jazz”.

Segundo Lahire (2002), quando o ator é colocado simultaneamente ou sucessivamente dentro de uma pluralidade de campos sociais, ou dentro de campos que exijam esquemas de atuação – ou *habitus* – não homogêneos ou contraditórios, ou ainda dentro de universos sociais relativamente coerentes, mas que apresentam contradições, então se trata de um ator com estoques de esquemas de ação não homogêneos e, conseqüentemente, com práticas heterogêneas que variam conforme o contexto ao qual está exposto.

Sendo assim, observa-se que o professor entrevistado desenvolve a coerência através de *esquemas de ações* distintos para *contextos sociais* de ensino musical distintos (o gosto, a familiaridade ou a expectativa inicial de seus alunos), tentando imbricar valores e procedimentos apropriados de um contexto social representado pela prática do ensino do violão erudito e de outro representado pela prática de ensino de violão popular. Os *esquemas de ação* desenvolvidos pelo professor nos diferentes *contextos sociais* são representados pelas diferentes maneiras de ensinar e pelos diferentes conteúdos abordados pelo professor quando vai ensinar violão erudito (*contexto social* representado pela prática do ensino do violão erudito) e violão popular (*contexto social* representado pela prática de ensino de violão popular).

Quando Silva ensina violão erudito, estabelece um foco para o desenvolvimento do aluno na execução de músicas de violão solo, iniciando com o estudo das peças do livro *Iniciação ao*

*Violão I*, de Henrique Pinto, partindo para estudos de Carcassi, Carulli e Leo Brower, juntamente com algumas peças arranjadas de MPB. O próximo passo do desenvolvimento do aluno é o estudo de peças da coletânea organizadas por ele mesmo no período do conservatório, abrangendo compositores do período clássico como os mesmos Carulli e Carcassi, acrescentando principalmente Fernando Sor e Juliane, convergindo posteriormente para o estudo do repertório sugerido pelo próprio aluno.

Quando Silva ensina violão popular, seus esquemas de ações convergem principalmente para o ensino de harmonia musical, passando pela música brasileira, ritmos brasileiros, assim como intervalos, formação de escalas maiores, formação de acordes, rearmonização, análise harmônica, improvisação no *jazz* e um estudo sobre arranjos para violão solo.

É importante notar um esforço de Silva em organizar esses universos musicais (violão erudito e violão popular) em um procedimento de ensino coerente que só se modifica em acordo com o desenvolvimento e o objetivo do aluno. Independentemente de ser erudito ou popular, ele inicia seu curso de violão com um repertório que seja significativo para o aluno. Dependendo da opção do aluno, erudito ou popular, Silva desenvolverá *esquemas de ação* específicos para cada modalidade de ensino, sendo papel do aluno em ativar um *esquema de ação específico*. A partir desta escolha, Silva diferencia a prática do ensino de violão erudito (focada no violão solo) e a prática do ensino de violão popular (focada em harmonia e improvisação), existindo um elo entre essas duas práticas, o violão solo.

### **3.2.8 Ensino de guitarra**

Em relação a dar aulas de guitarra, Silva afirma que tenta evitar por não ser uma especialidade sua. Ele considera não ter um desenvolvimento técnico muito aprofundado no instrumento. Ele diz: “eu toco guitarra, consigo tocar várias coisas, mas não é um instrumento que eu tenho a mesma desenvoltura do que o violão”. Nesta frase é possível notar que o entrevistado acredita que existe uma técnica específica para tocar cada instrumento, e ele acredita dominar plenamente apenas a técnica do violão e não a da guitarra, motivo esse que o leva a não querer dar aulas do instrumento.

Ainda sobre sua prática do ensino de guitarra o entrevistado descreve:

*Eu procurei sempre dar aula de guitarra como uma iniciação musical, muito parecido com o início da minha aula de violão: leitura de partitura, com a diferença que ao invés de tocar com a mão direita, toca-se com a palheta. A postura da mão esquerda é um pouquinho diferente, pensando em prender mais as cordas, no violão é importante deixar as cordas soltas para ter ressonância, na guitarra é o contrário, essa corda solta dá uma sujeira no timbre, não é muito bem-vindo.*

Na declaração acima, Silva mais uma vez indica acreditar na diferenciação entre se usar, no violão, os dedos da mão direita para se tanger as cordas e produzir som, ao contrário da guitarra na qual se utiliza a palheta na mão direita para se tanger as cordas e produzir sons ser uma das principais separações entre os instrumentos.

Além da diferença referida, Silva aponta outra na mesma frase. Ele acredita existir diferença também na postura da mão esquerda para se tocar cada um dos instrumentos. Segundo o professor, para se tocar guitarra é necessário utilizar preferencialmente as cordas do instrumento presas, ou seja, apertadas pela mão esquerda em determinada casa para que soe o som desejado. Caso isso não ocorra, se as cordas do instrumento permanecerem soltas, aparecerá uma “sujeira” no timbre do instrumento. No violão ocorre exatamente o contrário: busca-se tocar o instrumento utilizando-se preferencialmente as cordas soltas, pois assim as cordas terão mais ressonância e o timbre do violão ficará melhor.

Sobre como desenvolve suas aulas de guitarra, ainda que raras, Silva comenta que gosta de começar sempre pelo mesmo repertório, que abrange o aprendizado de tríades. Ele descreve: “aprender a tocar aquelas tríades com corda solta, aquelas coisas são básicas”. Nota-se que apesar de acreditar que uma das características da guitarra é a utilização de cordas presas, o entrevistado ensina os iniciantes no estudo da guitarra a tocarem tríades (acordes) com cordas soltas, alegando que estes são elementos básicos de qualquer aprendizado.

O professor continua relatando que no início do aprendizado, além do ensino de tríades básicas, ele trabalha com seu aluno também a iniciação na leitura musical e o conhecimento de harmonia. Além de tocar as tríades básicas, procura fazer com que seu aluno entenda essas tríades, para que possa desdobrá-las em outras regiões do braço da guitarra, ou seja, do modo como os acordes são mais utilizados na guitarra. É importante observar que, caso as tríades sejam feitas em outra região do braço do instrumento, necessariamente elas serão feitas com cordas presas, como o professor afirmou soar melhor na guitarra.

Nota-se uma pequena aproximação entre o ensino de guitarra desenvolvido e o ensino de violão popular desenvolvido pelo mesmo professor, sendo um dos pontos de convergência entre as duas práticas o ensino da harmonia musical.

### 3.2.9 Diferenças entre guitarra e violão

Quando questionado sobre as diferenças que ele acredita existir entre o violão e a guitarra, Silva explica:

*Eu enxergo assim: a guitarra e o violão são instrumentos muito parecidos, mas a utilização deles dentro da música, o papel deles dentro de um grupo, ou mesmo tocando solo, é diferente. A partir disso se desenvolvem linguagens técnicas e musicais bem diferentes. Por exemplo, eu vejo guitarristas que tocam violão clássico para mim. Joe Pass é um cara que para mim toca violão clássico, se ele tocasse em um violão de nylon estava tudo resolvido, com a técnica, a sonoridade de violão clássico, estava tudo resolvido, por que o pensamento é muito próximo do violão. E vejo violonistas muitas vezes que tocam muito próximos de guitarristas, por exemplo, o Lula Galvão, que é um grande violonista, mas toca bem próximo da linguagem da guitarra.*

Com essa declaração, ele deixa claro que a principal diferença encontrada entre o violão e a guitarra é a linguagem musical trabalhada em cada instrumento. Pode-se observar que, a partir desta descrição, Silva mostra uma tendência a acreditar que o determinante para se considerar um músico guitarrista ou violonista é o resultado musical quando ele toca um dos instrumentos, ou seja, a linguagem musical que o músico desenvolveu.

No trecho citado acima, o professor descreve que acredita que os dois instrumentos são parecidos, mas a utilização deles é diferente dentro de gêneros musicais, o que gera uma linguagem musical diferente também. Em relação a essa declaração, Silva, em outro trecho da entrevista, afirma que a principal diferença que ele acredita existir em relação às linguagens musicais desenvolvidas nos dois instrumentos é o fato do violão possuir uma “vocação” polifônica que a guitarra não possui. Segundo o entrevistado, a guitarra desempenha uma função mais de solista, acreditando ser por uma questão da maior sustentação (*sustain*) da sonoridade. Segundo ele, o violão desempenharia também a função de solista quando relacionado ao *jazz*, como um substituto da guitarra, por uma questão de timbre. Silva ainda faz uma ressalva: “já no flamenco, o violão tem mais essa cara de solista”.

Levando em consideração seu percurso de formação e sua trajetória artística, descritas na entrevista, pode-se estabelecer uma relação entre esse pensamento do professor, o de ver o violão mais polifônico e a guitarra mais “solista” (neste caso o entrevistado se refere a solista como um instrumento que faz solos dentro de um grupo musical, não tendo a mesma denominação de solista quando se refere ao violão: um instrumento que se apresenta sozinho) e suas experiências socializadoras musicais anteriores. Como já foi visto, o entrevistado teve grande parte de sua formação voltada para o estudo do violão solo (solitário), que tem como característica o desenvolvimento desta linguagem polifônica, na qual vários eventos musicais se sobrepõem, o que significa poder desenvolver ao mesmo tempo a melodia da música, a harmonia e fazer linhas de baixo nos acordes, por exemplo, elementos que são desenvolvidos nas peças escritas para violão solo. O próprio entrevistado aprofunda um pouco mais suas ideias sobre a linguagem polifônica no violão:

*Sobre o polifônico no violão, você tem que trabalhar muito mais o equilíbrio entre as notas, entre os dedos, entre os ataques de cada dedo, e o desequilíbrio também, trabalhar acentuar uma nota e deixar as outras mais baixas, dentro de um arpejo acentuar uma nota, isso é uma coisa que na guitarra não fica tão evidente, porque o timbre da guitarra é um pouco mais plano, o volume também.*

Portanto, relacionando a sua trajetória de formação descrita e sua visão sobre a linguagem polifônica desenvolvida no violão, este mesmo recurso fazia parte da maioria do repertório que foi estudado durante sua formação. Acredita-se, por isso, que houve uma apropriação de modos de conceber, perceber e agir musicais a partir do *ambiente social de formação* ao qual esteve exposto, influenciando na maneira em que enxerga o violão hoje.

Durante sua trajetória artística, quando Silva descreve que participou de um grupo musical que tocava canções populares chamado “Aquiéla”, conta que tocou guitarra neste grupo, pois acreditava que o instrumento combinava melhor com o estilo de música desenvolvido, que era bastante relacionado ao *jazz*. Segundo Visconti (2010), já no período do Swing (1930-1940), a guitarra começa a exercer uma função que ia além da base harmônica e expandir sua capacidade improvisatória de desenvolver solos, principalmente melodicamente. Desta maneira entende-se que este ambiente artístico, o grupo Aquiéla, propiciou ao entrevistado a possibilidade de desenvolver uma linguagem musical na guitarra influenciada pelo *jazz*, que realmente utiliza a guitarra como um instrumento que faz solos (nota-se que o entrevistado abre a possibilidade do

violão desenvolver este mesmo papel em grupos quando o violão substitui a função da guitarra no jazz), o que talvez o tenha influenciado a enxergar o solo ou a polifonia da maneira descrita, ou seja, como sendo uma das diferenças entre o violão e a guitarra: o fato da guitarra ser um instrumento mais solista e o violão, mais polifônico.

Outro ponto descrito por Silva é a diferença de tensão entre as cordas do violão e as cordas da guitarra. Ele oferece um exemplo prático de como isso modifica o resultado sonoro quando se toca os dois instrumentos:

*No violão clássico, as cordas tendem a ter uma tensão muito alta para alcançar uma sonoridade acústica mais interessante. Isso já muda muito a pegada da mão direita, a intensidade que se toca com a mão direita, mesmo que se vá tocar guitarra com a mão, é muito diferente, eu sinto isso quando vou trocar de um instrumento para o outro, as vezes eu acabo tocando guitarra muito forte, ou quando eu estou tocando guitarra e vou para o violão eu acabo tocando o violão muito fraco.*

Para Silva, a tensão das cordas não só interfere na forma de se tocar com a mão direita, ou seja, no tônus muscular e, mas também interfere na facilidade ou não de se fazer ligados em ambos os instrumentos. Para ele, fazer ligados no violão é algo de extrema dificuldade. Ele confessa: “ligados é um negócio que no violão ‘é um parto’, violonista passa muito tempo estudando isso, meus alunos começam a tocar ligado depois de quase um ano estudando violão”. Rebatendo esta situação, o entrevistado declara que fazer ligados na guitarra é mais simples, principalmente quando se toca com uma guitarra com cordas de tensão<sup>7</sup> mais baixa (cordas 0,8, 0,9 e 0,10).

Silva comenta mais uma vez sobre o uso de palheta na mão direita e abre uma ressalva em relação a esse assunto. Apesar de considerar a palheta como um outro diferencial entre violão e guitarra, comenta que muitos violonistas usam palheta para tocar violão: “eu acho que o timbre fica estranho, não sou muito fã, mas apesar disso ouço músicos que tocam violão com palheta, por exemplo, Pat Metheny e Chico Pinheiro tocam violão de nylon com palheta e funciona muito bem”.

---

<sup>7</sup> As cordas da guitarra podem ter diversos calibres. A referência para determinar o calibre do jogo de cordas, contendo as seis cordas da guitarra, é a primeira corda, a corda mi mais fina. Existem jogos de cordas que variam de 0,8 a 0,16, onde esses números representam em milímetros a espessura da primeira corda fina da guitarra. Quanto maior o calibre, mais “esticada” a corda fica, o que representa uma maior tensão no braço do instrumento e implica maior força da mão esquerda para apertar as cordas.

Ainda sobre a utilização da palheta Silva diz:

*A guitarra também tem um negócio virtuosístico, que gera uma dificuldade grande de sincronia entre as mãos. Quando se toca com palheta essa sincronia é simplificada, talvez seja por isso que a guitarra se toque tanto com palheta, porque você limita os movimentos da mão direita em dois, para cima e para baixo, e então é questão de sincronizar. A dificuldade que eu vejo que os guitarristas têm muito quando tocam com palheta é tocar corda não adjacente, salto de corda na mão direita (com palheta) é difícil de fazer e no violão é um pouco mais simples por usar quatro dedos.*

No trecho acima Silva confirma sua visão de que a utilização da palheta é um diferencial entre o violão e a guitarra, porém, desta vez justifica essa sua visão de outra maneira, alegando que a guitarra é um instrumento mais “virtuosístico”. Ele acredita que um dos motivos dos guitarristas usarem a palheta é justamente para facilitar a sincronia entre a mão direita (utilizando palheta) e a mão esquerda, a fim de se atingir o virtuosismo (que muitas vezes se concentra na velocidade) característico do instrumento. Levando em consideração famosos guitarristas do *rock and roll* como Yngwie Malmsteen, Randy Rhoads, Joe Petrucci e Steve Morse, entre tantos outros, que possuem uma técnica guitarrística extremamente bem desenvolvida, inclusive de palhetada, ele elaborou a seguinte frase quando se referiu à sua formação e à sua relação com a guitarra: “estudei um pouco de guitarra, mas não era uma coisa que fazia minha cabeça, estudar guitarra *rock*. Gostava de ouvir, de conhecer”. Pode-se entender uma possível relação entre essa ideia virtuosística da guitarra que o entrevistado possui e sua experiência “menos” virtuosística no violão, em seu período de formação, com a guitarra tocada no *rock and roll*.

Silva ainda afirma acreditar, como outra diferenciação entre os instrumentos, o fato de ser mais fácil fazer pestana (apertar com apenas um dedo da mão esquerda mais de uma corda) na guitarra do que no violão. Inclusive apontando o fato de na guitarra ser comum fazer pestana com os diversos dedos da mão esquerda, o que é muito raro de acontecer no violão.

Finalizando a entrevista, Silva resume: “é bastante coisa de diferença, mas eu vejo normalmente isso, tirando essa parte da tensão das cordas, as outras implicações vêm de aspectos musicais, do papel musical que o instrumento assume”. Exemplificado o que afirmou mais uma vez, o professor descreve que na música popular existem muitas diferenças, normalmente a guitarra assume uma função mais solista e o violão uma função mais “básica”, trabalhando mais

harmonicamente, porém adverte que essa divisão de funções não é regra, existindo muitas variações de grau entre esses dois polos.

### **3.3 Marcos Reis**

#### **3.3.1 Formação musical**

Marcos Reis tem 34 anos, é guitarrista e professor de guitarra, violão, contrabaixo elétrico e prática de banda popular. Quando indagado sobre como foi sua formação musical Reis logo responde: “Fiz aula de guitarra, mas também estudei violão e um pouco de contrabaixo, fiz aula com Luís Oliveira”. Reis teve aulas com Oliveira por 4 anos e afirma que foi um grande diferencial para ele ter começado seus estudos musicais com um professor que estivesse em um

meio musical de “qualidade” e não ter começado seus estudos com um professor que só ensinava *rock’n roll*.

Reis deixa claro desde o começo de sua entrevista, em seu relato sobre sua formação musical, a grande admiração que possui por Oliveira, o que pode ser observado em sua fala inicial, “fiz aula com Luís Oliveira”, dando uma grande ênfase e importância ao nome do professor ao referir-se a sorte que teve em ter começado sua formação musical com ele.

Ressaltando a importância de ter começado a fazer aula com um professor com um diferencial musical de “qualidade”, Reis descreve que hoje, existem muitos professores de guitarra e com o crescimento e acessibilidade da internet qualquer pessoa que começou a estudar há pouco tempo consegue um material para passar para alunos. Contrastando a esse panorama que ele descreve, Reis relata:

*Oliveira trabalhava coisas simples em aula, mas musicalmente falando: consideráveis. Ao invés de pescar o peixe para mim, Oliveira ensinou a eu mesmo pescar meu peixe.*

Como visto em Benedetti (2010), a importância e significação do processo de socialização secundária pode ser maior quando, assim como a socialização musical primária, existe uma relação de afetividade entre aluno e professor. Com frase “ao invés de pescar o peixe para mim, Oliveira ensinou a eu mesmo pescar meu peixe” Reis dá indícios fortes sobre a relação de admiração e talvez por consequência também de afeto, existente entre ele seu ex-professor Oliveira, o que pode ter garantido um certo êxito no processo socializador.

O possível sucesso do processo socializador pelo qual passou Reis durante o período que fez aulas com Oliveira pode ser observado na seguinte frase do entrevistado:

*Hoje eu escuto as composições dele (Oliveira) e eu reconheço muita coisa que eu mesmo penso.*

Quando o processo socializador é marcante, pode gerar em quem é submetido a ele processos *disposicionais* sobre como agir, pensar, crer e sentir. Essa importância pode ser inferida na frase de Reis, quando afirma reconhecer as suas próprias maneiras de pensar a música no trabalho de Oliveira. Quando o processo socializador é marcante, pode gerar em quem é submetido a ele um repertório de modos de agir, pensar, criar e perceber que são as *disposições*

(descritas com mais profundidade no capítulo 2). Este êxito da socialização pode ser percebido na frase de Reis, quando afirma reconhecer as suas próprias maneiras de pensar a música no trabalho criativo de Oliveira, nas suas composições. Certamente que essas composições abarcam maneiras específicas de organizar o material sonoro e discursivo musical de modo a refratar um modo particular de perceber, conceber e agir musicalmente. Podemos inferir que é a esse conjunto de valores e significados musicais que Reis se refere quando se identifica com o trabalho artístico de seu ex-professor, ou seja, é possível dizer que Oliveira desenvolveu em Reis certas *disposições* que, incorporadas no processo de aulas, conversas, trocas simbólicas e musicais, aparecem agora como bases da compreensão musical mais geral.

Confirmando isso Reis descreve: “certamente foi ele quem abriu a minha mente quanto à maneira de pensar na música! ”.

Reis descreve que após as aulas com Oliveira ingressou na Universidade para fazer bacharelado em música popular, no instrumento guitarra elétrica. Na entrevista realizada, quando perguntado sobre sua formação, Reis não fala nada sobre o período em que estudou na Universidade, o que é muito significativo sobre o ponto de vista daquilo sobre o qual o entrevistado não quis falar, e pode indicar uma provável falta de significado que esse período adquiriu em sua formação musical mais ampla, Mas também pode ressaltar a predominância que seu estudo com Oliveira teve em relação a qualquer outro, sendo o período de aulas com Oliveira, considerado por ele, o único, ou mais importante processo de formação pelo qual passou.

### **3.3.2 Campos de atuação como professor**

Quando perguntado sobre sua atuação profissional Reis descreve que passa a maior parte de seu dia dando aulas. Ele conta que dá aulas de música na escola de música “Música e Desenvolvimento” para grupos de até cinco alunos e explica:

*A escola Música e Desenvolvimento é voltada para alunos que querem aprender algo mais. Tem uma metodologia específica, que condensa os assuntos que todo bom músico deve saber, independente do instrumento. Seria um lugar onde dou aula para pessoas mais interessadas em coisas mais complexas e completas.*

Reis descreve que também dá aulas em um colégio católico regular, fazendo parte da grade extracurricular de disciplinas do colégio. Ele informa que no colégio dá aulas individuais,

ou em duplas, de violão, guitarra ou contrabaixo e que seus alunos na maioria são crianças. Sobre como conduz suas aulas no colégio, Reis relata:

*No colégio é tudo muito simples, é aquela típica aula de tirar músicas para os alunos, mas eu acho que é um trabalho importante, no colégio que eu estudei não tinha, mas se tem isso na escola é um diferencial.*

O entrevistado ainda complementa que dá aulas em uma instituição para crianças carentes, para grupos de cinco a vinte alunos, além de dar aulas particulares. Sobre as aulas particulares Reis descreve que possui alunos com perfis variados: desde crianças até alunos querendo prestar vestibular para o bacharelado em música.

É possível pensar o professor de música como estando inserido nos diversos grupos de atividades musicais que, por sua vez, constituem um campo de atuação musical, onde cada grupo, inserido em uma realidade social maior, possui regras e interesses específicos. Assim, o músico que atua e transita por vários grupos tenderá a desenvolver também, certamente, diferentes esquemas de ação – *habitus* (SETTON, 2002) – relativos a cada grupo de atuação, tentando adaptar-se às regras e interesses de cada grupo específico.

Essa heterogeneidade de repertórios de ação gerada por campos distintos pode ser observada na entrevista quando Reis descreve duas maneiras diferentes de atuação determinadas por diferentes campos sociais. O entrevistado possui esquemas de ações pedagógicas bem distintas, gerados por campos diferentes de atuação. Num primeiro ambiente de trabalho, leva-se em conta o fato do professor estar inserido em um ambiente específico de ensino de instrumento – escola de Música e Desenvolvimento -, que possui um método de ensino específico direcionado ao instrumento, que ele acredita abranger os principais assuntos necessários para uma boa formação musical e que carrega, junto ao nome da instituição, uma tradição de “qualidade” e “legitimidade” no ensino de instrumento no Brasil, principalmente no ensino da guitarra. Isto gera no entrevistado uma ação pedagógica voltada para aspectos específicos da música, que segundo o mesmo “todo bom músico deve saber independente do instrumento”.

Num segundo ambiente, quando Reis explica sua atuação na escola regular, seu esquema de ação pedagógica muda em relação ao aplicado na escola Música e Desenvolvimento. Segundo ele, quando diz que o ensino que pratica na escola regular “é tudo muito simples” e que “é simplesmente aquela típica aula de tirar músicas para os alunos”, fica mais clara sua mudança nos

modos de agir. No ambiente da escola regular, assuntos que ele diz considerar essenciais para uma boa formação musical de seus alunos (que são ensinados por ele na escola Música e Desenvolvimento) não são ensinados quando atua na escola de ensino regular, desviando do que ele diz acreditar ser essencial para todo “bom músico”.

Ainda na sua descrição sobre as aulas que ministra na escola Música e Desenvolvimento, é importante notar que quando Reis afirma: “dou aula para pessoas mais interessadas em coisas mais complexas e completas” ao se referir a Escola de Música e Tecnologia; e quando afirma, “é aquela típica aula de tirar músicas para os alunos” ao se referir à escola regular, o entrevistado distingue também não só dois enfoques pedagógicos, mas dois tipos de músicas: no primeiro caso, músicas mais “complexas e completas”, dando-se a entender serem essas músicas de maior “qualidade”, comparando com as músicas de menor qualidade, que seriam as músicas que ensina para os alunos da escola regular. Quando Reis descreve que é uma aula de “tirar as músicas para os alunos”, se refere ao processo de ensinar as músicas que os alunos gostam e pedem para ele.

### **3.3.3 Ensino individualizado**

Quando descreve sobre o que considera importante no ensino de música, Reis explica: “na hora de ensinar, tem as coisas que a gente tem que ensinar para o aspirante a guitarrista, violonista, baixista, as coisas que o cara tem que saber”. Neste relato Reis deixa claro acreditar que existe um conteúdo comum no ensino dos instrumentos que cita, o que pode ser consequência da forma como se desenvolveu seu processo de socialização musical, na qual o mesmo descreve que fazia aulas de guitarra, mas também aprendia violão e contrabaixo com o professor Oliveira, deixando indicada uma conexão entre esses três instrumentos.

Exemplificando os conteúdos básicos e comuns os quais acredita que todos os seus alunos têm que aprender, Reis descreve: “tem as coisas que eu considero que tem que saber: harmonia, improvisação, escala, análise harmônica, leitura musical, esse conteúdo geral”.

Reis reforça que é muito importante que os alunos saibam os fundamentos básicos do instrumento e as posturas básicas indicadas para se tocar cada instrumento. Sobre a postura ao se tocar o instrumento, o entrevistado conta: “do nada o aluno descobre que gosta de tocar de ponta cabeça, por exemplo, e as vezes ele se acha tocando assim”. Ainda sobre isto Reis descreve:

*As vezes o aluno pode segurar palheta com três dedos, polegar, indicador e médio, não com dois dedos, polegar e indicador, como é mais comum e considerado certo, toda criança quer começar segurar a palheta assim e eu falo: olha por algum motivo convencionou-se segurar com polegar e indicador, vamos tentar fazer desse jeito. Se o aluno quer continuar a fazer da outra maneira (polegar, indicador e médio), chega uma hora que eu falo: vamos fazer uma experiência, de repente você se acha assim, pode ser que em algum tempo você possa sentir a necessidade de mudar.*

Nesta citação Reis oferece indícios do que acredito poder ser uma de suas *disposições musicais*, o que aparenta ser uma de suas principais características como professor: a *disposição* de respeitar as individualidades dos seus alunos. Mais uma vez exemplificando essa sua *disposição*, Reis relata que existem alunos que procuram um determinado professor pelas características artísticas do professor, conhecendo seu trabalho, mas que existem alunos que procuram um determinado professor apenas por ser o professor que conhecia ou porque foi o único que deu certo fazer aula. Exemplificando sua atitude perante a essas diferentes situações, Reis descreve que existe uma coisa que não gosta de fazer, afirmando ver alguns professores fazerem, que é forçar um aluno a estudar algo específico, dando o exemplo da situação: “um professor gosta de country (estilo musical), por exemplo, e o professor força que o aluno venha a se desenvolver no country, mais será que é isso que ele quer?”.

Em uma frase de Reis, que pode confirmar sua *disposição* em respeitar a individualidade do aluno, ele diz:

*Uma das funções do professor é fazer o aluno descobrir o que ele tem de melhor, então eu sempre procuro tentar mostrar para o aluno que ele pode melhorar sempre aquilo que ele tem, seu objetivo na música e não interromper a vontade que o aluno tem em prol de transformá-lo em um super leitor de partitura, por exemplo.*

Esta frase não só pode confirmar sua *disposição* como também pode ser um indicador de que essa *disposição* é fruto do seu processo de socialização com o professor Oliveira. Isso pode ser observado fazendo uma aproximação com a descrição da frase “uma das funções do professor é fazer o aluno descobrir o que ele tem de melhor” ou “eu sempre procuro tentar mostrar para o aluno que ele pode melhorar sempre aquilo que ele tem” com a frase em que Reis descreve as aulas que tinha com Oliveira, na qual ele cita que seu professor o ensinava a “pescar o seu

próprio peixe”. Em ambos os relatos o alvo do estudo é aquilo que é da individualidade do aluno, “o que ele tem de melhor” e “o próprio peixe”.

### **3.3.4 Relação aluno e professor**

Quando Reis descreve sobre como acredita que deve ser a relação do professor com seus alunos ele relata atitudes dos professores em relação aos alunos que são capazes de criar laços de afetividade entre ambos, atitudes que acredito terem sido tomadas por Oliveira quando era seu professor, visto que a relação de Reis com Oliveira é de muito respeito e admiração.

Reis descreve que a relação do professor com seus alunos é uma relação de convivência e que, de forma geral, o professor é um dos primeiros contatos “musicais” que o “aspirante a músico” tem. Ele adverte: “O professor tem que ter uma relação de respeito com o aluno, apoio incondicional, incentivo!” E mais uma vez reforça: “Principalmente respeito, atenção, não tratar o aluno simplesmente como um número, ele é seu aluno, ele é um ser humano”!

Ainda sobre a posição do professor em relação ao aluno, Reis sugere que o professor é apenas uma pessoa que já passou pela experiência de ter aprendido o conteúdo musical há mais tempo do que o aluno e está nesta posição de professor por motivos “cronológicos”, por “ter vindo antes”, e por ter essa maior experiência temporal pode guiar o aluno em seus estudos.

Acredito que através das atitudes, da relação de afetividade que Oliveira tinha em relação a Reis, desenvolveu-se em Reis uma *disposição* de crer que a relação do professor tem que ser de total respeito e apoio em relação aos seus alunos, como pode ser confirmado nos seus relatos.

### **3.3.5 Atuação artística**

Quando descreve sua atuação artística, Reis relata que atualmente toca em casamentos, destacando que esse é apenas um trabalho, mas que “é legal”, pois faz com que ele “conheça repertório”, “estude fazer arranjos” e “treine a leitura musical”. Informa que eventualmente se apresenta tocando jazz, fazendo “som ambiente” em bares, restaurantes e eventos no geral.

Relata o entrevistado que tocou durante muito tempo “na noite” com uma banda de *pop rock*. Ele descreve que a música tocada pela banda era muito simples musicalmente, mas considera muito importante o músico passar por essa experiência de tocar todo final de semana, tocar o “arroz com feijão”, “a gente aprende muito”, diz ele.

Reis descreve que atuou muito tempo gravando em estúdio e que neste período gravou quase todos os estilos musicais: “gravei desde as mais porcarias até coisas bacanas, mais complexas”.

Nota-se que Reis faz distinção entre diferentes tipos de repertório musical: um que considera ser de qualidade ou mais “trabalhado” musicalmente, mais complexo, e os “outros” que são os demais tipos de música. Isso pode ser notado quando descreve sua atuação profissional e se refere ao estilo de música que tocava na banda de *pop rock*: “é muito simples o estilo”. Essa distinção aparece também quando se refere aos diferentes ambientes que atua como professor. Quando se refere ao ensino e ao conteúdo trabalhado (que inclui o repertório musical) na escola Música e Desenvolvimento ele afirma: “dou aula para pessoas mais interessadas em coisas mais complexas e completas” e, quando se refere ao ensino e ao conteúdo trabalhado na escola de ensino regular: “é tudo muito simples”.

Esse tipo de diferenciação também aparece quando se refere ao período de estudo que teve com o professor Oliveira e ao repertório trabalhado por ele, isso pode ser notado quando diz: “foi um diferencial ter começado a estudar com um professor que tivesse nesse meio musical de qualidade do que começar com um professor que ensina só a tocar o *rock and roll*”.

Acredito que o período de estudo realizado com Oliveira, e o repertório musical trabalhado pelo professor durante esse período, desenvolveu em Reis uma *disposição* para diferenciar diferentes repertórios musicais, entre os quais acredita existir um repertório de qualidade, mais complexo e completo, e os demais estilos musicais.

### **3.3.6 Composição**

Ainda descrevendo sua atuação artística Reis nos fala que o ponto alto da música para ele sempre foi escrever suas próprias músicas, ele relata:

*Todos esses trabalhos que eu citei são trabalhos do cotidiano, porque a gente tem que trabalhar, não posso escolher só tocar minha música. Eu considero que atualmente na minha carreira eu não posso me dar ao luxo de só fazer o meu som. Têm profissionais que podem optar.*

Reis comenta que possui dois discos autorais gravados, onde ele toca a música mais próxima do que idealizou como sendo a “melhor música”, a “música mais bacana”. Segundo afirma, foi um pretexto que ele mesmo inventou para estar sempre estudando, sempre tocando

música “de qualidade”. Neste trecho de sua fala pode-se mais uma vez inferir sua *disposição* para diferenciar o repertório musical entre um “repertório de qualidade” (neste caso existe um esforço para compor músicas que se aproximem o máximo do que o entrevistado considera ser uma “música de qualidade”) dos demais estilos musicais.

Em relação às suas composições, Reis conta que optou por fazer música instrumental e que os gêneros pelos quais mais se deixa influenciar são o *jazz* contemporâneo, a música brasileira de “qualidade”, dentre as quais se destaca a influência de Hermeto Pascoal e Egberto Gismonti, comentando que desses artistas “não se pode escapar”, além do *jazz* tradicional. Através dessa fala de Reis pode-se compreender com um pouco mais de precisão qual é, afinal, essa música de “qualidade” e “mais complexa” à qual ele se refere várias vezes durante a entrevista e que, através dessa sua *disposição para a qualidade*, passa a diferenciá-la das demais. Quando diz: “toco a música mais próximo do que idealizei como de qualidade” e enumera quais são as influências que o inspiram a compor, fica mais claro que as músicas “de qualidade” ao qual se refere são músicas do mesmo gênero daquelas citadas como influência.

Para Reis, “no final das contas”, ao longo da carreira musical, ele diz acreditar que o artista tem que contribuir de alguma forma na construção da história da música e para isso pode organizar, sintetizar e escrever uma didática da guitarra, por exemplo, ou mesmo construir uma obra autoral.

Em toda a fala do entrevistado, principalmente quando se refere à sua carreira artística, Reis mostra valorizar muito a composição, sendo o “grande tchan” de sua carreira, como ele mesmo define. É possível pensar que essa valorização da composição pode ter sido influência direta da convivência com o professor Oliveira. Isto se confirma pelo fato de Oliveira ser, além de professor e interprete, também compositor. Observa-se isso na fala de Reis: “hoje eu escuto as composições dele e eu reconheço muita coisa que eu mesmo penso” e por Oliveira ter estimulado, durante o processo de formação, Reis a compor, como aparece na fala: “ele me ensinou a eu mesmo pecar o meu peixe.”

Acredito portanto, que o processo de socialização no qual Reis esteve exposto quando tomava aulas como o professor Oliveira gerou nele uma *disposição* para valorizar também a prática da composição na formação musical.

Por esse motivo, Reis também incentiva seus alunos a compor. Ele descreve que gosta de induzir seus alunos a produzir de uma forma mais geral. Ao longo das aulas ele combina com os

alunos para que mostrem alguma produção criativa para ele. Mas afirma que, “cá entre nós”, na verdade não é para ele e sim para o desenvolvimento do próprio aluno. Essa produção criativa pode ser uma composição original e própria, mas também um solo de guitarra que o aluno gostaria de inserir em alguma música, ou mesmo uma música que gostaria de transcrever. Segundo Reis, o aluno tem que fazer esse tipo de atividade criativa para ter algo concreto realizado e ver que está “produzindo” música.

### 3.3.7 Guitarra e violão

Reis enfatiza que procura entender o que cada aluno objetiva estudar e tocar no instrumento. Para ele, quando o aluno estuda violão pode cultivar como meta, por exemplo, se tornar um violonista concertista e explicita o que deve ser trabalhado com o aluno com essa pretensão:

*É aquele trabalho exaustivo em relação à técnica, interpretação, uma boa leitura de uma peça (partitura), o aluno tem que ser um copista, mostrar no som tudo que está escrito na partitura e muito mais até, no mínimo o cara vai tocar uma versão de uma música que já tem aos montes, então ele tem que se superar a cada momento.*

Segundo o entrevistado, por outro lado, existe a possibilidade do aluno de violão querer estudar o instrumento visando acompanhar cantores. Nesses casos o aluno necessita ter uma boa leitura de cifras (leitura harmônica) e ter um bom repertório de acordes memorizados.

Descrevendo sua visão sobre os dois instrumentos (guitarra e violão) Reis afirma: “eu considero que a guitarra e o violão são praticamente o mesmo instrumento com aplicações diferentes e que em alguns momentos se fundem”.

Ele conta que nas músicas em que compõe, mesmo quando toca em banda, gosta de arranja-las para a guitarra, fazer *fingerstyle* (é um modo de tocar dedilhado a partir do qual se pode fazer ao mesmo tempo a melodia, a harmonia, os baixos e o ritmo da música. Geralmente a guitarra se apresenta solo – sozinha – neste estilo). Segundo ele, convencionou-se atribuir à guitarra a função de só fazer melodias nas músicas, caracterizando-a como um instrumento condutor de melodia, mas acredita que a guitarra pode fazer tudo ao mesmo tempo (melodia, harmonia, baixos e o ritmo da música), em função do timbre do instrumento e das possibilidades técnicas por ele oferecidas.

Reis relata: “o violão, ele é um instrumento que é completo, você tem uma orquestra dentro do violão, você pode fazer todas as linhas possíveis. E porque não na guitarra”?

O entrevistado descreve que procura direcionar os estudantes de guitarra de uma forma em que eles possam tocar músicas arranjadas para guitarra (*fingerstyle*) e exemplifica:

*Em um primeiro estágio o aluno aprende melodia, aprende harmonia e depois tenta juntar os dois elementos e vira uma coisa muito difícil de ser tocado, é meio encrencado. Chega em um estágio que o aluno começa a enxergar o acorde (harmonia) junto com a melodia, sem ele estar tocando o acorde, então é o momento que começa acontecer a coisa, ele está tocando e está vendo o acorde acontecer, este é o momento que é primordial no desenvolvimento do guitarrista.*

Segundo ele, no aspecto de arranjar a melodia e a harmonia da música na hora de executá-la, o violão é um instrumento mais completo do que a guitarra. Porém, ressalta que culturalmente a guitarra é um instrumento improvisador e o violão não possui essa tradição. Ele descreve que no gênero musical choro, por exemplo, o violão assume essa característica improvisadora, mas a maior tradição do violão é ser um instrumento concertista. Reis acrescenta que procura desenvolver nos alunos de violão essa característica improvisadora, proveniente da guitarra, segundo ele, e que acredita que o que separou os dois instrumentos foi apenas o repertório.

Para Reis, em ambos os instrumentos existe uma maior dificuldade, que é a mudança de tonalidade musical quando se vai improvisar. É comum quando os alunos estudam, em qualquer um dos instrumentos, um exercício de técnica específico (como escalas maiores e menores, arpejos, escala pentatônica etc.) a necessidade de troca de tonalidade. Reis diz trabalhar com os alunos de uma forma em que a mudança de tonalidade torne-se algo mais espontâneo e o pilar desse trabalho é a harmonia musical. Segundo ele, na guitarra essa dificuldade é levemente maior por ter se transformado caracteristicamente em um instrumento muito ágil, veloz. Pode-se tomar como exemplo a performance de guitarristas como Tony Parsons, Stevie Vai e John Petrucci.

Reis diz que é a favor de unificar tudo que for possível, referente às técnicas de se tocar cada instrumento, e que existem instrumentistas que conseguem fazer isso – e ele cita o exemplo do guitarrista Joe Pass e alguns violonistas contemporâneos e que, trabalhando meio indistintamente os elementos característicos de um ou outro instrumento na formação tanto do guitarrista quanto do violonista, consegue-se resultados sonoros fantásticos tanto na guitarra quanto no violão.

O entrevistado argumenta:

*O que seria legal é importar da guitarra o fator improvisação e do violão o fato de ser um instrumento autossuficiente sempre. No jazz agente tem bastante isso, depende do estilo, esses guitarristas estão um passo à frente.*

A partir desses relatos, acredito que Reis possui a *disposição* de aproximar, unificar, dialogar a guitarra e o violão, considerando-os praticamente o mesmo instrumento. O único fator diferenciador entre eles, segundo o entrevistado, é o fato do violão ter uma tradição concertista, autossuficiente, que executa as músicas unindo melodia, harmonia, baixos e o ritmo da música e a guitarra ser um instrumento culturalmente improvisador.

Mais uma vez, demonstrando sua *disposição* em encarar os instrumentos no que eles podem ter em comum, Reis relata que em suas composições tem uma forma de tocar que é muito parecido com a forma com que se toca tradicionalmente o violão (*fingerstyle*), mas executa suas músicas na guitarra. Ele diz: “eu sempre pensei assim, a música tem que acontecer independente do instrumento”.

### **3.4 Cezar Campos**

#### **3.4.1 Primeira formação - violão**

Cezar Campos tem 45 anos, é professor de guitarra e coordenador pedagógico da escola de música “Música e Desenvolvimento”. Campos descreve que começou seus estudos na música com 12 anos de idade e começou fazendo aulas de violão com um professor que, na época, estava no final do curso de violão erudito no Conservatório de Música. Ele conta: “ele (seu primeiro professor) era um tremendo guitarrista, então o interesse pela guitarra surgiu”.

Segundo Benedetti (2010), os principais conteúdos partilhados na socialização primária são os conhecimentos do senso comum. Contudo, o acervo social total de conhecimento disponível em uma sociedade não está acessível a todos igualmente e quanto mais desenvolvida é a sociedade, mais seus campos finitos de significações e legitimações institucionais são complexos e exigem maior esforço para serem compreendidos.

Segundo a autora, por esse motivo, nas sociedades contemporâneas, são necessários os processos de socialização secundária, “processos educativos intencionais, deliberados e sistematizados, tal como a escolarização formal” (BENEDETTI, 2010, p.152) ou como ocorre com Campos, o ensino específico de um instrumento musical.

Observa-se que o entrevistado sugere em seu relato não conhecer a guitarra ou, melhor, não conhecer o instrumento profundamente, pois ele fazia aulas de violão na época. Quando seu professor, violonista erudito, apresenta para Campos a guitarra, demonstrando ao aluno, ao mesmo tempo, ser um “tremendo guitarrista”, o professor através do processo de socialização secundária (ou seja, a aula de instrumento), apresenta para seu aluno um “universo” desconhecido, o “universo” da guitarra. Este que não fazia parte do seu conhecimento de “senso comum” adquirido no seu processo particular de socialização primária. Esse novo “universo” chama muito a atenção de Campos, que conta: “então o interesse pela guitarra surgiu”.

Campos conta que logo que começou a estudar violão sua meta passou a ser tocar guitarra, mas que na época, “há 33 anos”, como ele mesmo coloca, não era nada fácil adquirir uma guitarra. O entrevistado esclarece: “então veio a ideia da guitarra, eu eletrifiquei o violão, coloquei cordas de aço e captador”. É interessante notar que Campos fez modificações no violão na tentativa de aproximar seu instrumento da guitarra e essas modificações são as mesmas modificações históricas feitas no violão que, com o passar do tempo, deu origem a guitarra como a conhecemos hoje. O fabricante Orville Gibson no início dos anos 20 foi o primeiro a introduzir cordas de aço no violão e também no início dos anos 20 a empresa Rowe-DeArmond fabricou os

primeiros captadores magnéticos para serem adaptados à "boca" do violão (como já foi relatado no capítulo 1 desta dissertação).

Campos relembra que teve uma experiência com o violão clássico e que foi estudar exatamente o violão clássico para aprender a ler partitura. Conta que estudou o método de violão de Mário Mascarenhas e depois estudou o método de Henrique Pinto. Diz que chegou a estudar violão clássico no Conservatório e que fazia aulas com o “conceituado professor Otávio Bueno” que, segundo ele, era um professor especializado em violão erudito. O entrevistado relata:

*Em uma determinada aula eu toquei alguma coisa de Blues ou Garota de Ipanema e ele (professor Otávio Bueno) me deu uma dura, falou que não era para tocar aquilo, e aí ele me ajudou, foi a melhor coisa que ele fez, me ajudou a dizer não ao violão clássico.*

Como visto anteriormente, cada grupo social possui princípios classificatórios distintivos, aos quais todos os membros do grupo se submetem, e, ao mesmo tempo, empreende a anulação do conjunto das propriedades não pertinentes às características específicas do próprio grupo. Campos mesmo descreve, como podemos observar em sua fala, que Otávio Bueno é um professor especializado em violão erudito e, por esse mesmo motivo, pode-se deduzir que ele detenha os esquemas de ação pertencentes a todos os membros do grupo de violonistas eruditos. Esquemas estes que o identificam como *pertencente* a esse grupo. Por consequência, Bueno também cultiva os argumentos necessários para a anulação do conjunto de elementos, procedimentos e percepções que não são pertinentes às características específicas do grupo a qual pertence (como a “dura” que deu em Campos ao ouvi-lo tocar música popular).

Esta atitude do professor indica que a preferência pelo *repertório* da música erudita pode ser uma das características classificatórias que determinam um indivíduo como podendo pertencer ou não ao grupo de *violonistas eruditos*; assim como a desclassificação de um determinado repertório (neste caso o da música popular) também pode ser uma das características classificatórias que encaminham um indivíduo a ser participante do *grupo* ou não. Desta maneira, a atitude de Otávio Bueno, que foi decisiva para Campos, indica ser uma tentativa do professor de demonstrar uma das regras específicas vigentes no grupo de *violonistas eruditos*: a desqualificação da música popular (neste caso mais especificamente o *blues* ou da bossa nova), a fim de inseri-lo no *grupo* ao qual ele se dispôs a estudar no Conservatório.

Campos conta que depois desse episódio saiu do Conservatório ficou um tempo na fronteira entre o violão e a guitarra, e que aplicava na guitarra as coisas que ele tinha aprendido no violão. Porém, afirma que ainda não tinha técnica de guitarra e que estava apenas começando a tocar com palheta. Neste depoimento, observa-se que Campos acredita existirem elementos técnicos (formas de tocar e de se expressar) do violão que podem ser aplicados na guitarra, concebendo então aspectos semelhantes na forma de tocar os dois instrumentos. Ao mesmo tempo, ele indica também acreditar que, apesar dessas semelhanças, existem pontos técnicos que diferenciam os dois instrumentos, como o uso de palheta.

Campos afirma que, atualmente, existe a possibilidade de se aprender a ler partitura na guitarra, evitando o subterfúgio de se ter que apelar para o ensino de violão para isso, e que já existem “vários métodos legais” de leitura na guitarra. Na época em que ele estudava conta que, apesar de existir a metodologia da Berkeley, o *Morden Metod for Guitar*, de William Levit (que não é um método direcionado para aprendizado de leitura de partitura), não se tinha acesso a esse material no Brasil, Campos explica a dificuldade: “eu morava no interior de São Paulo, em Rio Claro”.

### **3.4.2 Aula de guitarra**

Campos informa que um segundo momento de sua formação musical deu-se quando começou a fazer aulas de guitarra:

*Depois eu comecei a estudar guitarra, tive um primeiro momento de aulas articulares com o Betinho, ele fazia composição e regência na Unicamp, depois tive aula com o Augusto Rosa, que era um grande guitarrista de Campinas e depois eu estudei com o Jarbas Barbosa e foi o cara que me introduziu no jazz, que me mostrou o Realbook, que eu senti que ali eu tive um crescimento musical...*

O entrevistado acrescenta ainda que participou de *workshops* com Mozart Mello, Faiska, Tomatti, “todo esse pessoal” como ele mesmo fala. Depois dessa “fase” de aulas particulares, Campos foi para os Estados Unidos estudar no G.I.T. (Guitar Institute of Technology).

Nota-se que Campos fez aulas de guitarra com professores que possuem certo *status* no grupo social dos indivíduos que tocam guitarra no Brasil, inseridos no *campo social musical*. Sabendo da relevância desses professores, ele os identifica com a frase “todo esse pessoal”

supondo, evidentemente, o meu conhecimento desses nomes, o reconhecimento da importância deles e a minha anuência, por ser eu também um músico das “cordas”. Entre esses guitarristas estão: Jarbas Barbosa, conceituado guitarrista brasileiro integrante de uma das mais importantes *big bands* do Brasil, a banda Mantiqueira; Mozart Mello, guitarrista e professor consagrado na história da guitarra no Brasil por organizar muitos métodos de aprendizagem do instrumento, e por ter sido professor de muitos guitarristas que também se tornaram relevantes para o instrumento; Faiska, conceituado guitarrista de *rock* que tocou com diversos artistas brasileiros, como Fagner, Ney Matogrosso, Rita Lee e Fabio Jr.; e Tomatti, graduado no GIT (Guitar Institute of Technology) em Los Angeles (Estados Unidos) e atualmente integrante do sexteto do Programa do Jô.

Campos faz questão de descrever a formação ou a qualidade como professor e guitarrista dos professores com quem fez aula e não possuem esse *status* dentro do *grupo social* dos guitarristas, os qualificando e ao mesmo tempo qualificando sua própria formação. Pode-se averiguar isso quando Campos afirma:

*Tive articulares com o Betinho, ele fazia faculdade de composição e regência, depois tive aula com o Augusto Rosa, que era um grande guitarrista de Campinas.*

### **3.4.3 Formação nos Estados Unidos**

Campos conta que tinha uma meta ao ir estudar guitarra no G.I.T. nos Estados Unidos: ter aulas com o Scott Henderson, que é um guitarrista de *fusion*<sup>8</sup> conhecido principalmente pelo seu trabalho na banda *Tribal Tech* (banda de *fusion* criada nos anos 80). É um dos mais aclamados guitarristas da atualidade e sua habilidade de improvisação é muito bem reconhecida possuindo, portanto, um grande *status* entre os músicos que tocam guitarra. O entrevistado conta que fez todo o processo necessário para conseguir frequentar aulas com o guitarrista e que conseguiu atingir sua meta, fez aulas de guitarra com o Scott Henderson durante quatro meses, duas vezes por semana, afirmando que foi uma época muito interessante.

---

<sup>8</sup> *Fusion* é um gênero musical que consiste na mistura do jazz com outros gêneros, particularmente *rock 'n roll*, *funk*, *rhythm and blues*. O estilo começou com músicos de *jazz* que misturam as formas e técnicas de *jazz* aos instrumentos elétricos do rock aliados à estrutura rítmica da música popular afro-americana, tais como o *soul music* e o *rhythm and blues*.

Em sua formação no G.I.T., Campos conta que também fez aula com os guitarristas Frank Gambale e Sid Jacobs, que também são guitarristas famosos, porém o entrevistado comenta: “mas tem muito guitarrista que a gente não sabe aqui (no Brasil) o nome, e os caras são monstros, tocam tanto quanto esses guitarristas famosos, vários músicos legais”.

Observa-se através dos depoimentos uma *disposição* de Campos para valorizar e, conseqüentemente, buscar fazer aula com guitarristas que dentro do *grupo social* que pertencem possuem um certo *status*, chegando a ter como meta estudar com Scott Henderson que, dentro do gênero musical *fusion*, é considerado um dos melhores, principais e mais influentes guitarristas do gênero. Nota-se que apesar de conhecer e observar que existem muitos outros guitarristas que não são famosos aqui no Brasil, e, portanto, não possuem a mesma legitimidade dos “famosos” mas que tocam tão bem quanto os guitarristas famosos, Campos não escolhe ter aulas de guitarra com eles.

É importante notar que ao descrever fazer aula com professores “famosos”, que possuem legitimidade e *status* dentro do *grupo* dos guitarristas, Campos conseqüentemente tenta legitimar sua prática musical como guitarrista e sua prática como professor de guitarra, ao mesmo tempo que demonstra um possível desejo em possuir o mesmo *status* que seus professores possuem dentro do *grupo* ao qual pertencem, já que ao fazer aula com esses guitarristas Campos teoricamente pode adquirir os conhecimentos técnicos e teóricos que elevaram esses determinados guitarristas ao *status* que possuem.

Durante o período que passou estudando no G.I.T. o entrevistado conta que achava muito legal o fato de estar em um país em que a música tem um pouco mais de projeção, valorização, e que por isso, segundo ele, acaba-se assimilando muito mais o que se aprendia sobre música:

*Você vai num bar a noite, não tem esse negócio de tocar mais baixo, tocar para o cliente comer uma pizza. Não, os músicos estão tocando música, se você quiser ouvir você fica, se não quiser vai embora. E não é um bar, são vários! Foi uma coisa muito interessante, além das aulas, eu saí muito, dormia muito pouco e aproveitava bastante.*

#### **3.4.4 Outras formações**

Campos conta que depois que voltou de sua experiência nos Estados Unidos, ficou um período refletindo e estudando o material que adquiriu. Informa que ainda tem material que trouxe de lá mas ainda não estudou: “tem material de lá que eu nem cheguei a abrir”.

O próximo passo em sua formação foi dado quando fez um curso com um professor em São Paulo chamado Eduardo Martin. Ele era, segundo Campos, um “grande pianista e arranjador” e ministrava cursos de harmonia musical e arranjo. Campos conta que fez um curso chamado re-harmonização, com um ano e meio de duração, e que era um curso “bem cerebral”, “bem puxado”, mas que não tinha nenhuma aplicação imediata na guitarra. Campos explica que no curso trabalhava-se muito substituição de acordes, “o que muda demais as músicas”, e que esse estudo quando aplicado na guitarra solo “funcionava muito bem”, mas em conjunto podia gerar problemas.

Segundo Campos, existe uma vasta literatura sobre harmonia musical tanto desenvolvida no Brasil quanto desenvolvida fora do país. Porém, cada um dos autores cria uma nomenclatura diferente para poder falar e descrever a harmonia. Campos comenta que isso lhe trazia um pouco de dúvida sobre o assunto e esse curso de re-harmonização foi muito bom no sentido de construir uma visão analítica sobre o assunto e sobre a nomenclatura mais adequada a se utilizar.

*Fiz esse curso em 2000 e, de um tempo para cá, estudei e continuo estudando os materiais que pesquisei, tive umas aulas com o Djalma Lima também, ultimamente tenho tido bastante contato com o Fernando Correa, não formal, a gente é amigo, e ele tem me ensinado muito.*

Observa-se que além de atribuir boas qualificações ao professor Eduardo Martin, que é pianista e relativamente desconhecido dos guitarristas, Campos cita mais dois nomes de guitarristas com quem fez aulas e que entram no grupo de guitarristas com *status* dentro de seu respectivo *grupo social* evidenciando mais uma vez sua *disposição*.

Resumindo seu histórico de formação musical, Campos afirma acreditar que a formação musical de um músico nunca acaba e que “infelizmente”, pela demanda de trabalho que possui, acaba ficando sem tempo para estudar mais e seus estudos acabam sendo feitos apenas para suprir as necessidades de trabalho. Sempre que aparece para Campos um trabalho musical que não faz parte da linguagem que domina, seja gravar em estúdio ou se apresentar como guitarrista, ele *estuda* para executar bem esse trabalho musical.

O último ponto de sua formação que Campos comenta é o fato de estar fazendo um curso de graduação em educação Musical. Sobre a necessidade em fazer o curso o entrevistado explica:

*É um curso voltado para a parte bem pedagógica, que isso é uma lacuna que eu tenho, apesar de eu dar aula a muito tempo, dou aula dos 16 ou 17 anos de idade, por necessidade, que depois tornou-se opção e acabou se consolidando. E hoje como tenho essa função de coordenador e acabo me envolvendo com essa área, sinto que tenho essa lacuna.*

Finalizando sua fala sobre a formação, Campos conta que continua ainda com “aquela pesquisa” de comprar livros, DVDs, discos, tirar músicas de ouvido, “que é o de sempre”, como comenta.

Nessa sua última fala, Campos aponta um ponto importante que é o fato de que em todo seu percurso de formação sempre esteve “pesquisando” e comprando livros, DVDs e discos, além de ouvir e tirar músicas de ouvido, o que considera um “grande estudo”. O fato de haver uma escassez de material pedagógico (livros, métodos, DVDs e discos) no início de sua formação pode ter gerado em Campos a necessidade de procurar e adquirir sempre que possível o máximo de material possível, chegando ao ponto de ter tanto material trazido de sua estadia nos Estados Unidos que alguns deles ele não teve tempo de estudar. Nas suas próprias palavras: “até hoje eu tenho material de lá que eu nem cheguei abrir”.

### **3.4.5 Atuação artística – Composição**

Campos descreve que tem um trabalho artístico instrumental, que é um trabalho de composição e interpretação dessas composições. Segundo ele a maioria das músicas são arranjadas para serem tocadas no formato de trio (guitarra, contrabaixo e bateria) podendo haver algumas poucas variações de formação instrumental (uma segunda guitarra, um teclado ou solista de sopros etc.). Ele conta que possui dois discos gravados, um em 1999 e outro em 2009, sendo que no último houve algumas participações de outros artistas, variando o formato de trio mais característico de sua banda.

Segundo Campos esse trabalho autoral é o mais importante para ele, por ser um ambiente em que ele pode tocar, criar e improvisar e onde ele se sente à vontade tocando.

É importante salientar que o estilo musical desenvolvido por Campos no seu segundo álbum, lançado em 2009, é principalmente o *fusion*, que é o mesmo estilo musical do guitarrista Scott Henderson, seu ex-professor americano, que é considerado uma das unanimidades no estilo.

### **3.4.6 Atuação profissional – acompanhador**

Seu primeiro trabalho profissional foi tocando em uma banda de baile com dezessete anos. Campos conta que aprendeu muito tocando em baile, enfatizando que foi como uma “escola” este período, pois aprendeu muito sobre “quando tocar” e “quando não tocar”. Aprendeu principalmente a “timbrar”, isto é, regular o som da guitarra adequadamente para cada estilo de música e função do instrumento. Ele relata que, nessa época, as bandas de baile eram grandes em número de participantes, havia muito investimento e a demanda por bailes era muito grande, principalmente por haver menos shows de bandas famosas.

Para Campos esse período foi importante por ter lhe dado um pouco de experiência e “malandragem” para poder atuar como guitarrista que acompanhador (aquele que faz a harmonia da música para que outro instrumento ou um cantor possa executar a melodia). “É uma coisa que eu gosto muito de fazer, fazer base”, completa Campos.

Campos descreve que há oito anos acompanha um cantor chamado Lagiél Oliveira Júnior, filho do famoso Lagiél Oliveira. É preciso enfatizar que a função de Campos na parceria com esse cantor é o que descreveu gostar muito de fazer, “fazer a base harmônica” para que Lagiél possa cantar. É importante observar que a banda de baile foi para Campos uma “escola” (como o mesmo diz), e caracterizou-se por ter sido um ambiente (socializador) de aprendizagem informal, pois não havia intenção em nenhum dos participantes desse ambiente (os outros músicos) de ensinar música. Contudo, com o convívio e a necessidade prática, Campos acabou aprendendo como se portar “guitarristicamente” quando estiver na posição de acompanhador em uma música ou grupo musical. Pode-se observar isso em sua frase: “Eu aprendi muito no baile, ter noção do quanto tocar, quanto não tocar, timbres que se vai usar”.

Segundo Campos, Lagiél possui um trabalho de resgate da música popular mais tradicional, as serestas. Quando vai se apresentar no norte ou nordeste do país ele toca mais músicas do pai, por exigência do público e quando vai se apresentar no sul ou sudeste do país ele consegue mesclar as músicas de seu pai com músicas de outros artistas, tais como Lupcínio Rodriguez e Nelson Gonçalves, por exemplo.

Campos comenta:

*Legal, aprendi a tocar bolero, na verdade estou aprendendo até hoje, que é um tipo de música que tem a latinidade, tem um certo swing latino.*

Com a frase acima Campos exemplifica o fato da demanda de trabalho ser uma fonte de estudos. Com a necessidade de tocar bolero para acompanhar Lagiel de Oliveira Júnior ele “estuda” como se toca bolero no instrumento.

Campos relata que toca tanto guitarra quanto violão para acompanhar Lagiel, mas que nos shows atuais está tocando mais a guitarra. Ele justifica sua escolha dizendo que é por necessidade técnica, a formação da banda atual que acompanha Lagiel é de quarteto com percussão, contrabaixo, teclado e guitarra. O entrevistado comenta que o último disco de Lagiel foi gravado com sonoridade “mais nacional”, era um disco de bolero “de raiz” e os instrumentos utilizados foram dois violões, contrabaixo e bateria. Campos conta que a banda tentou utilizar a formação original utilizada na gravação do disco nos shows, mas que tiveram bastante dificuldade de sonorizar os instrumentos; em alguns lugares onde iam tocar faltava “direct box”, por exemplo para ligar os violões. Ele justifica: “a guitarra e o teclado você ligou sai som, se tiver um mínimo de bom senso para timbrar (regular o som) ...tem recurso”. O que já não acontece com o violão.

Nota-se que Campos utiliza mais um elemento aprendido no seu ensino informal na banda de baile para acompanhar Lagiel: conseguir “timbrar” adequadamente sua guitarra. Observa-se também o fato de Campos apontar uma diferença técnica na utilização da guitarra e do violão, no caso ele prefere usar a guitarra por acreditar que o instrumento é mais fácil de regular o som em relação ao violão.

### **3.4.7 Outras atuações profissionais**

Campos conta que também faz trabalho como *freelancer*, ou seja, outros artistas o contratam para ir ao estúdio gravar guitarra em suas músicas. Ele relata que uma das coisas que gosta muito de fazer é produzir efeitos, *timbres* diferentes na guitarra, enfatizando que “investiu muito” nesse quesito e fez uma grande pesquisa nessa área tornando-se algo característico de sua forma de tocar guitarra. Ele descreve: “tanto que às vezes me chamam para gravar barulho”.

O entrevistado relata que de vez em quando faz produção de CDs e que não só atua como guitarrista, mas também como coordenador de gravações em estúdio. Segundo ele, este trabalho é algo bem mais delicado e não tem relação direta com sua performance como guitarrista.

Campos conta que sua função na escola Música e Desenvolvimento são três: fazer a coordenação pedagógica da escola, sendo responsável pelos professores; fazer a ligação entre a escola e a matriz em São Paulo, já que a escola Música e Desenvolvimento de Campinas é uma

filial, alinhando assim as metodologias de ensino; além de exercer a função de professor de guitarra.

### **3.4.8 Ensino de guitarra – visão pessoal**

Campos diz possuir duas visões sobre o ensino de guitarra, uma visão particular e uma visão como professor da escola Música e Desenvolvimento.

Ele relata que estudou durante quatro anos guitarra antes de começar a dar aulas e que no início dava aulas somente para iniciantes no instrumento. A aula neste primeiro momento para ele era uma transmissão do que ele aprendia com seus professores, conta: “no início, eu tinha muito uma coisa de copiar os meus professores, até na maneira de falar, e tudo mais, era a minha referência, eu copiava mesmo”!

Ele declara que hoje consegue fazer um balanço dessas aulas que ministrava no início de sua carreira como professor e leva em consideração o fato de ser muito inexperiente nessa época, mas “com potencial”; e quanto mais ele tinha aulas com professores cada vez melhores, as suas aulas conseqüentemente também melhoravam.

A *disposição* de Campos em buscar fazer aulas com guitarristas com um certo *status* no *grupo social guitarrístico*, pode ter como consequência um certo êxito no processo de socialização que ele passou com cada um desses professores. Assim como a afetividade pode ser um fator importante no processo socializador, o fato dos professores de Campos possuírem esse *status guitarrístico*, pois este foi o motivo que incentivou Campos a procurá-los, essa consciência do *status* e admiração também podem ter sido fatores importantes no processo de musicalização do entrevistado. Esse possível êxito do processo de apropriação do *habitus* musical pelo qual passou Campos com seus professores pode ser observado na seguinte fala do entrevistado: “eu tinha muito uma coisa de copiar os meus professores, até na maneira de falar, e tudo mais” ...

Campos conta que com o passar do tempo a quantidade de alunos que possuía começou a aumentar, também pela condição favorável da área residencial na qual ele morava: quase não haviam guitarristas por perto. Justifica: “Fui a primeira pessoa a ter uma guitarra Fender (marca famosa de guitarra) naquela região, foi um negócio! As pessoas iam em casa só para ver a guitarra”. Nesta frase observa-se mais uma vez uma menção de Campos sobre a dificuldade de acesso aos materiais e instrumentos que existia na época, sendo o primeiro na região a ter uma guitarra de marca famosa.

Como o passar do tempo, Campos começou a perceber que tinha uma certa facilidade de comunicação com seus alunos e alguns resultados pedagógicos já estavam aparecendo. Depois de um tempo dando aulas ele conta que começou a descobrir que poderia criar algumas maneiras mais próprias de ensinar, ele diz: “não inventar, porque a gente não inventa nada”! Campos descreve que começou a ter mais criatividade e principalmente passou a entender as diferentes explicações que precisava dar sobre o mesmo assunto de acordo com as dificuldades dos alunos. “Um aluno entendia de primeira e outro eu tinha que dar uma ‘pirueta’ para ele entender o mesmo assunto”.

Campos descreve que começou, então, a mudar suas referências e começou a escrever um pouco, organizar a aula, como ele mesmo diz e cita um exemplo: “Aula de escala pentatônica; onde começar, onde chegar...”. Conta que começou, depois de um tempo dando aulas, a produzir “playbacks”, que são versões de acompanhamentos de músicas ou bases harmônicas que excluem a gravação da guitarra, que fica por conta do aluno. No caso, tocar o instrumento junto com a gravação, completando a música, se mostrava como um aliado importante no desenvolvimento instrumental dos alunos. Ele descreve que a partir desse momento sentiu que as aulas começaram a ficar “legais”, tanto para ele quanto para os alunos.

Segundo Campos, na época, não existia gravador de CD e ele utilizava fita cassete. Muitas vezes pedia para o aluno gravar a aula; às vezes gravava uma base harmônica para o aluno levar para casa. Sobre esse assunto, relata:

*Tinha uma dificuldade tecnológica, então eu comecei a criar essa coisa dos “playbacks” e começou a funcionar muito bem. Hoje é a coisa mais comum do mundo! Não tinha na época, era um material de difícil acesso, tinha alguns importados, disco de acetado que vinha na revista Guitar Player americana, mas era de difícil acesso, era anos 80.*

Acredita-se que a falta de material, que inclui livros didáticos; método de ensino de guitarra – como pode-se observar na sua frase: “nessa época, apesar de existir a metodologia da Berkeley, a gente não tinha acesso àquilo” –; CDs; instrumentos musicais de qualidade; e materiais didáticos (como podemos observar na frase citada acima), pode ter criado em Campos uma *disposição* para valorizar esses materiais e, conseqüentemente, estabelecer seu impulso de criar, obter e colecionar materiais relacionados a música, como podemos observar nas frases: “até hoje eu tenho material de lá (Estados Unidos) que eu nem cheguei abrir”; “e tem aquela pesquisa:

compra livro, compra DVD, compra disco,..., que é o de sempre”; e “uma das coisas que eu gosto também, de produzir efeitos para guitarra, uma coisa que eu investi nisso”. Importante notar que para produzir efeitos para guitarra Campos necessita adquirir material tecnológico, pedais ou pedaleiras que modificam o som da guitarra ou *softwares* que possuem a mesma função.

Campos descreve que conseguiu entender uma coisa muito importante: respeitar o tempo de cada aluno. Com a prática de dar aula por um determinado período de tempo e para muitos alunos como demonstra a afirmação anterior de Campos “eu comecei a ter muito aluno...”, ele entendeu que era importante respeitar em aula o tempo de cada aluno. Campos exemplifica:

*Existe o aluno que é médico, que vem ter aula, quer tocar e o aluno que vem ter aula e quer ser professor de guitarra e tocar em banda. Então fazer uma coisa bem singular para cada um, isso muda a quantidade de material e tudo mais.*

Observa-se nesta citação mais uma vez a *disposição* de Campos em valorizar o material didático desenvolvido para o ensino de música. Desta vez ele reforça que prepara um material específico que julga ideal para cada tipo de aluno, utilizando-o em aula.

Campos descreve que em função de ter tido uma experiência nos Estados Unidos, consegue perceber algumas diferenças culturais entre o Brasil e os Estados Unidos. Ele diz que os autores dos Estados Unidos escrevem livros para um público específico, que são os próprios americanos, e que quando os brasileiros vão usar esses materiais é necessária uma adaptação. É o que ele tenta fazer: adaptar o material estrangeiro aos seus alunos, como comenta: “então eu acho que tem que ponderar um pouco isso, aperta a engrenagem com quem pode apertar e solta com quem tem que soltar... e vamos caminhando”.

Campos conta que depois de um tempo chegou a um formato de aula em que conseguiu criar uma sequência básica do conteúdo a ser ensinado para o aluno. Descreve que experimentou esse formato com alguns alunos, e começou a perceber um resultado positivo, e esse resultado mostrava que o desenvolvimento musical dos alunos tornava-se cada vez mais rápido.

O entrevistado descreve que fez uma mistura dos materiais que possuía para organizar a sequência do conteúdo musical para ensinar aos alunos. Conta que pegou um material do G.I.T., escola que estudou nos Estados Unidos, materiais dos professores que teve aulas particulares durante sua formação, materiais de suas pesquisas, de livros, e diz: “eu tenho muitos livros, comprei muitos livros”. Mais uma vez Campos aponta sua possível *disposição* para valorizar o

material musical, ele se preocupa em fornecer um material organizado e consistente para seus alunos que consiga abranger o que ele julga ser necessário para a formação do músico.

Campos descreve alguns pontos que acredita importantes para o ensino de guitarra ser bem sucedido e, mais uma vez, aponta sua possível *disposição* para valorizar o material desenvolvido para música como será demonstrado à seguir.

Campos relata que o que considera principal no ensino de guitarra é conseguir motivar o aluno, ter um bom material atrativo, bem impresso, bem gravado, uma sala *clean*, onde o aluno se sinta bem e que ele consiga realmente ficar concentrado na aula. Ele confessa ainda acreditar que o professor tem que conseguir ter um atrativo, inclusive tocando, tem que mostrar coisas interessantes e finaliza dizendo: “de alguma forma, o professor tem que conseguir deixar o aluno incentivado, isso é 50% da aula, o conteúdo são os outros 50%.

Para Campos, sua experiência performática de “tocar muito” ajuda no ensino de guitarra e acaba deixando a aula mais interessante por ter muitas coisas para contar dos momentos que viveu, criando uma base prática para responder algumas questões dos alunos, como por exemplo, qual o melhor equipamento para se utilizar em um determinado palco no qual o aluno se apresentará.

No que concerne à experiência performática e a sua relação com o ensino de guitarra, ele relata que possui muitos amigos que são professores de guitarra e se apresentam performaticamente muito pouco, mas são excelentes professores e que tem muitos amigos que se apresentam performaticamente com muita frequência, que “tocam horrores” como o mesmo descreve, mas quando vão dar aulas do instrumento não se saem bem.

*No meu caso, por uma questão de necessidade e percurso, eu acabei desenvolvendo os dois lados e isso de certa forma ajuda, um ajuda o outro e eu acho que de certa forma a parte performática ajuda mais na aula do que a aula na parte performática.*

### **3.4.9 Ensino de guitarra – visão como coordenador pedagógico**

Campos descreve que o curso de guitarra na escola de Música e Desenvolvimento é apostilado, tem um padrão a ser seguido e as aulas são ministradas em grupo. Ele relata que sua primeira experiência ministrando aulas em grupo foi na escola. Já havia oferecido *workshops* antes disso e que nesse tipo de atividade (o *workshop*), independentemente do número de pessoas participantes, o conteúdo é mais fechado que nos cursos de maior duração: o conteúdo

determinado é dado naquele momento e não possui continuidade. Campos diz que essa experiência foi muito enriquecedora para ele, principalmente por perceber as inter-relações entre os membros do grupo, o quanto um aluno influencia o outro.

Segundo ele, existe uma “competição saudável” entre os alunos, ou seja, não no sentido de um aluno tentar ser melhor que o outro, mas no sentido do incentivo ao estudo. Campos explica que os alunos têm uma tendência a estudar mais para não ficar em uma situação “chata” durante a aula, e que, quando a aula é individual, o aluno se torna “amigo” do professor e sempre “arranja desculpas” por não ter estudado, nas suas próprias palavras: “ir para a aula sem estudar em grupo, junto como o aluno do lado que chega de casa tocando, é mais constrangedor”.

Campos comenta que a ideia do trabalho da escola de Música e Desenvolvimento é “muito interessante”, que já conhecia essa metodologia antes de trabalhar na escola (pois já conhecia o trabalho do seu desenvolvedor) e considera que essa metodologia possui “mais pontos positivos do que negativos”. A sequência dos conteúdos das apostilas, segundo Campos, é constantemente discutida pelo grupo de professores sempre com o intuito de melhorar o curso. Para ele o melhor do método é o fato de possuir *metas*, ele dá o exemplo: “o aluno entra na escola para fazer um módulo de seis meses, e tem começo meio e fim”.

Ainda em relação ao método de ensino da escola, no que concerne aos pontos negativos, Campos confessa ter uma crítica pessoal. Diz que existem casos de “alunos especiais”, como os alunos que não se adaptam às aulas em grupo, ou alunos que têm um tempo de aprendizagem mais lento ou mais rápido em relação aos demais alunos da turma. Para esses casos especiais Campos conta que criou na escola um curso denominado *custom*, que consiste em aulas individuais para estes casos especiais.

Campos utiliza de sua experiência como professor em um ambiente social específico (aula particular de guitarra) e aplica essa experiência em um outro ambiente social (a escola de música), que possui suas regras específicas (aulas em grupo e apostiladas etc.), quebrando de certa forma suas próprias “regras”, advindas a partir de sua experiência pessoal, a fim de solucionar os problemas que acredita perceber na metodologia da escola. Portanto, a situação presente, qual seja: os alunos com dificuldades de adaptação ao método da escola, ativa um esquema de ação de Campos que foi criado em outro ambiente pedagógico musical: respeitar a individualidade dos alunos para resolver uma situação de dificuldade ou de inadaptabilidade.

Para Campos não existe escola de música “perfeita”. Segundo ele o que existe é uma tentativa contínua de aproximação a esse “estado perfeito”, e isto é uma maneira de se trabalhar com metas para os alunos. Metas que devem ser organizadas e oferecidas dentro de um prazo estipulado. Enfatiza que um sistema pedagógico que considera mais próximo do “perfeito” deveria permitir a possibilidade de adaptar essas mesmas metas e prazos para realizá-las nos casos especiais, como são os casos de alunos que possuem outro ritmo de desenvolvimento.

### 3.4.10 Perfil do aluno

Em relação aos alunos de guitarra, mas também aos alunos da escola de um modo geral (quer dizer, de todos os cursos e instrumentos), já que possui a função de coordenador pedagógico, Campos reforça que a resposta de estudos dos alunos é algo muito difícil de acontecer, sendo muito pequena a quantidade de alunos que “realmente estudam”.

Outro fator que Campos aponta em relação aos alunos, e que julga de extrema importância (e afirma não encontrar comumente nos alunos hoje), é o respeito ao mestre. Para ele, hoje em dia o professor tem que se adaptar à nova linguagem da *internet*, que de certa forma transformou o aluno, transformando a expectativa de resultados cultivada pelos alunos. Segundo ele, para exemplificar o problema, os alunos fazem *download* de uma quantidade absurda de músicas na internet e não ouvem nenhuma delas inteira, do início ao fim. Campos relata:

*Você pergunta para o aluno assim: você conhece Frank Zappa? O aluno responde: “Ah sei, claro! Vi no youtube”! O aluno entrou no youtube, digitou o nome e viu assim, 20 segundos de um vídeo e ele já acha que conhece!*

Na opinião do entrevistado, pela atitude dos alunos, exemplificada acima, e pela quantidade de informação disponibilizada no *youtube*, a apropriação com maior profundidade das obras artísticas passou a não existir mais, os alunos “conhecem” tudo, mas tudo superficialmente, e esta é uma nova situação com a qual ele está tendo que aprender a trabalhar.

Campos explicita que um dos objetivos do idealizador da escola Música e Desenvolvimento era colocar, para dar aulas, professores que possuíssem certo *status* artístico dentro do grupo de músicos que tocam guitarra. Estes seriam então, segundo a proposta inicial da escola, os professores pelos quais os alunos possuem o desejo de “chegar perto” (por serem

“famosos”). Esse deveria ser o grande atrativo da escola. Contudo, afirma acreditar que hoje está mais difícil desse “diferencial” da escola acontecer.

Para Campos, hoje em dia o aluno não vai procurar aulas com um professor específico. O aluno de hoje quer ter aulas de guitarra e só. Se ele conheceu o professor antes, o viu se apresentar performaticamente; se o aluno se identificou com a maneira de tocar desse professor em especial, esse é um ponto positivo. Segundo o entrevistado, se o aluno não conheceu o professor artisticamente antes, se apenas viu um anúncio no jornal ou num panfleto, ou recebeu uma indicação de outra pessoa, esse aluno acaba perdendo a identificação saudável que deveria ocorrer entre aluno e professor.

Campos descreve uma situação:

*Se o aluno estiver dentro da sala de aula e o John McLaughlin (que é um guitarrista muito conhecido) estiver aqui no auditório tocando e o professor fala para o aluno: “vamos dar uma chegada lá”, o aluno responde: “não, estou pagando e quero ter aula até o final”.*

Campos relata acreditar que perdeu-se “aquela contemplação” que existia anteriormente, e diz:

*“Eu sei que é meio “careta”, pô eu sou da época do vinil (risos), eu pegava, esperava chegar o disco do Pat Metheny (guitarrista muito famoso e conhecido) e, quando chegava, eu pegava e ficava olhando a capa, ouvindo o disco inteiro”*

Campos comenta que hoje “todo mundo” conhece “todo mundo” e “todo mundo” faz parte da *rede social* na internet de “todo mundo”. Hoje as pessoas mandam mensagens pelas redes sociais para o Pat Metheny, por exemplo, e conversam com ele como se fossem íntimos. Em relação a esse assunto Campos relata:

*Caramba o Pat Metheny é genial, ele é um “monstro”, influenciou milhares de pessoas, então assim, espera aí! Se você chega perto de um cara desse e ainda essa contemplação, tem uma coisa energética, uma coisa legal, uma coisa espiritual, é até bacana!*

Pode-se observar mais uma vez, através dos depoimentos citados acima, uma *disposição* de Campos em valorizar os guitarristas que, dentro do grupo de músicos que tocam guitarra,

possuem um certo *status*, uma legitimidade. Isso pode ser observado quando ele se refere aos alunos que preferem e exigem ter aulas ao invés de assistir um grande guitarrista como John MacLaughlin tocar, ou quando os alunos entram em contato, através das redes sociais, com guitarristas famosos como Pat Metheny sem considerarem o fato do mesmo ser um “grande guitarrista” e tratá-lo como um amigo virtual qualquer. Pode-se evidenciar essa *disposição* para respeitar os “ídolos” quando Campos descreve:

*Se você chega perto de um cara desse (guitarrista com status) e ainda tem essa contemplação, tem uma coisa energética, uma coisa legal, uma coisa espiritual, é até bacana!*

Campos relata com empolgação e com certa reverência a primeira vez que teve aula com Scott Henderson. Este era o guitarrista com o qual ele objetivava ter aulas, com o qual se identificava. Aqui também é possível perceber sua *disposição* à reverência respeitosa já constatada em outros momentos de sua entrevista. Ele conta que em sua primeira aula com Scott Henderson estava “morrendo de medo e vergonha”, o que evidencia sua valorização e admiração pelo professor. Campos diz que ficou pensando qual seria a música que tocaria e lembra que, quando tocou e o professor disse: “não está bom”! Nesse momento “queria pular pela janela do prédio” e Scott Henderson em seguida falou: “pelo amor de Deus, você está muito tenso, que *swing* é esse? Relaxa”!

Campos confia que se pergunta, por exemplo, se hoje as pessoas viajam para ter aula com um guitarrista específico, juntam dinheiro para ir para Nova Iorque, por exemplo, para ter aula com o um determinado guitarrista. Porém, diz acreditar que existam algumas instituições de ensino que ainda cultivam esse tipo de reverência e conclui: “isso mudou e a gente está se adaptando”.

Campos desabafa que hoje o professor lida com uma demanda de alunos que querem ter aula com o ele porque se interessaram pela sua maneira de tocar, que também é a maneira de outros guitarristas tocarem. Mas os outros guitarristas estão “longe” e ele está “mais perto”. Ou então lidam com a demanda de alunos que simplesmente querem ter aula “de guitarra”, não importa com quem, e o professor é o protagonista disso.

Ainda sobre o perfil dos alunos, Campos afirma conhecer alguns alunos que possuem uma capacidade técnica “absurda”, que tocam na guitarra melodias extremamente difíceis e rápidas,

mas na hora que precisam executar alguma coisa na guitarra relacionado à harmonia, ao acompanhamento das músicas, eles não conseguem fazer. Ele diz:

*Realmente a parte harmônica é uma briga, o aluno não consegue fazer uma levada rítmica na guitarra, mas consegue tocar as músicas do Malmsteen (guitarrista extremamente virtuoso) mais rápido do que ele, o som da guitarra igualzinho, mas o aluno não consegui fazer uma levada de ie ie ié....se o aluno descobrisse que com guitarra base ele conseguiria ganhar um dinheiro e pagar as contas...*

O entrevistado relata que a parte harmônica aplicada à guitarra é “uma briga que a gente tem que ter”, e complementa dizendo que esse problema é uma das coisas que ele e os professores da escola estão tentando resolver.

Campos declara que gostaria muito de montar um curso de guitarra base na escola de Música e Desenvolvimento. Um curso que ensinasse aos alunos executarem acompanhamentos na guitarra, pelo menos que ensinasse trabalhar “meia dúzia” de elementos que poderiam fazer a diferença entre conseguir um trabalho ou não. Ele relata que, no curso, numa aula de *funk*, por exemplo, ofereceria uma guitarra *telecaster* (que é um modelo específico de guitarra), uma guitarra *stratocaster* (outro modelo de guitarra), um *Wah wah* (acessório utilizado para modificar o som da guitarra) para o aluno perceber que até a escolha dos materiais, dos instrumentos, dos efeitos, muda o jeito de se fazer a “base” (o acompanhamento). A ideia de Campos é tentar organizar um curso complementar para melhorar esse quesito que ele considera importante, mas julga ainda não estar bem desenvolvido na escola.

Nota-se que Campos julga importante que seus alunos saibam fazer acompanhamento de músicas, ou base (harmônica), e que este é um quesito que ele diz gostar muito de executar na guitarra: foi algo ao qual se dedicou em sua formação como guitarrista. Pode-se observar isso quando diz: “(acompanhar) é uma coisa em que dediquei um tempo, a tirar coisas, eu me dediquei a fazer, então eu faço com maior prazer”.

Quando descreve sua carreira profissional, por exemplo, destaca-se pelo menos dois trabalhos. O primeiro, que serviu como uma escola para Campos, foi a banda de baile e o segundo, seu trabalho de acompanhador do cantor Lagiel Oliveira Junior. Em ambos os trabalhos Campos desenvolve a função de acompanhador, seu papel musical em ambos os casos é fazer a

base harmonia. Nota-se, portanto, que por ter uma experiência profissional positiva no quesito (fazer acompanhamento ou fazer a guitarra base) Campos espera que seus alunos dominem esse mesmo modo de tocar guitarra para que tenham um sucesso profissional mais garantido.

### 3.4.11 Guitarra e violão

Quando questionado sobre a relação entre a guitarra e o violão, Campos diz: “A guitarra veio do violão e isso é um fato que nunca vai mudar”. Para Campos a maior diferença entre tocar guitarra e tocar violão está na mão direita: no fato de na guitarra usar-se a palheta para tanger as cordas do instrumento e no violão usar-se os dedos da mão para fazer o mesmo. Ele ressalta a validade da técnica de se tocar *fingerstyle* (que é uma técnica de dedilhado através da qual o guitarrista é capaz de executar a melodia, a harmonia, os baixos e o ritmo da música sozinho) que exige que o guitarrista também utilize os dedos da mão direita para tocar; e enfatiza a possibilidade de se usar uma técnica “híbrida” em que o guitarrista utiliza, além da palheta, os dedos da mão direita para executar as músicas.

Sobre a utilização dessa técnica “híbrida” Campos cita como exemplo um guitarrista brasileiro chamado Gustavo de Assis Brasil que escreveu um livro no qual desenvolveu um trabalho usando o polegar e o indicador para segurar a palheta e os dedos médio, anular e mínimo para se tanger as cordas. O “dedinho” (mínimo), que não é utilizado normalmente pelos violonistas, passa a ter uma função ativa nessa proposta. Campos comenta: “esse livro é legal pra caramba, porque ele traz vários exercícios. Está aí uma prova de uma convivência de mão direita”.

Campos destaca ainda que na música *country* trabalha-se muito essa técnica de mão direita “híbrida” e que existem muitos guitarristas que não utilizam palheta na guitarra, que tocam “com a mão” assim como os violonistas, como é o caso do guitarrista Mark Knopfler. Campos diz: “você vê que tem um convívio entre as técnicas” e completa dando o exemplo:

*Se eu quiser tocar um pouco disso aí (técnica híbrida) eu tenho certeza que eu vou pegar aquele livro “Técnica de mão direita” do Henrique Pinto, que é mais objetivo do que o (livro) do Calevaro, porque o Carlevaro é mais para violonista mesmo e eu vou trabalhar isso durante alguns meses e eu vou falar: agora arriscar. Com a palheta anular e médio tudo bem, mais o resto não rola (tem que estudar).*

Observa-se nas falas de Campos que, apesar de achar que a técnica de mão direita é o grande diferencial entre guitarra e violão, ele mesmo aponta maneiras de *unir* as duas técnicas, o que diminuiria essa diferença entre os dois instrumentos. O fato de Campos mostrar haver uma necessidade de se utilizar os dedos para tocar guitarra (criando-se a técnica híbrida) e não utilizar apenas a palheta para se tocar alguns estilos específicos, como o *fingerstyle* e o *country*, mostra que ele acredita existir uma certa dependência técnica da guitarra em relação ao violão.

Quando Campos dá o exemplo de como agiria para desenvolver essa técnica “híbrida”, descreve que utilizaria o método “Técnica de Mão direita” do autor Henrique Pinto, que é um livro desenvolvido para o violão, o que confirma sua crença em poder-se utilizar métodos de ensino de um instrumento para se aprender o outro. É importante salientar que no início de sua formação musical, Campos utilizou métodos de violão para aprender a ler partitura na guitarra, já que métodos especiais para guitarra ele não tinha acesso, a sua formação pode ter influenciado sua visão sobre a utilização mais livre e flexível dos métodos.

Em sua fala Campos aponta a existência de um método de violão escrito para desenvolver a técnica de mão direita do autor Abel Carlevaro, mas afirma que não optaria por esse livro para desenvolver a técnica “híbrida” por ser um livro mais específico para o violão. Nota-se nesta fala que, ao mesmo tempo em que mostra acreditar que existe uma possível comunicação e troca entre métodos de guitarra e de violão, confirmando assim uma interdependência entre os instrumentos, mostra também acreditar que existem alguns pontos em que os instrumentos são independentes, apontando um determinado método que não serve para o outro.

Afirmando acreditar na existência da especificidade de alguns métodos, Campos relata que em termos de oferta, com os métodos voltados para guitarra, principalmente métodos de leitura musical, quem quer estudar guitarra atualmente não precisa passar pelo aprendizado do violão assim como ele mesmo fez.

Sobre a diferenciação de técnicas entre tocar guitarra e tocar violão, Campos indica acreditar que em relação à técnica de mão esquerda os dois instrumentos em certo estágio caminham iguais, e, portanto, que existe um ponto de diferenciação (aquele “estágio” em que não caminham mais iguais). Outra diferença técnica apontada por Campos é a maneira de se “tirar” som de ambos os instrumentos. Segundo ele o som do violão depende extremamente das mãos e o som da guitarra além de depender das mãos depende também da inteligência do guitarrista de

como conduzir o sinal sonoro que sai do captador da guitarra até chegar ao amplificador, passando pelos pedais. Campos comenta: “tem uma arte nisso, são especificidades de cada instrumento”.

Segundo Campos, a necessidade de se aprender a tocar violão antes da guitarra é mais “cultural”, e talvez isso ocorra pelo fato de ser mais barato financeiramente se adquirir um violão do que uma guitarra. Campos acha interessante e “legal” o fato do aluno começar a estudar um instrumento tendo como objetivo o outro, ter uma meta, um instrumento onde se quer chegar, principalmente para alunos mais novos: “o aluno não sabe se quer violão, contrabaixo, bateria ou skate! Ele ainda não sabe o que quer! ”

O fato de começar o aprendizado em um instrumento e ter como objetivo tocar outro ocorreu com Campos no início de sua formação:

*Eu já tinha interesse (em tocar guitarra) logo que eu comecei a tocar (violão), a meta era guitarra, mas as coisas eram bem difíceis na época.*

As experiências que Campos vivenciou no início de sua socialização musical em torno da expectativa de estudar guitarra enquanto fazia aula de violão, tornaram-se no presente uma maneira de agir e pensar, período no qual existiu uma certa expectativa de começar a fazer aula do instrumento que objetivava (guitarra), como sendo um passo a mais em relação ao instrumento que tocava (violão) e essa foi uma experiência que julga positiva. Campos acredita, portanto, que essa é uma experiência em que os alunos principalmente mais novos em idade podem passar e que deve ser constitutiva de sua formação assim como foi na dele.

O entrevistado relata que se fosse para ele responder à pergunta: é preciso tocar violão para depois se tocar guitarra? Ele responderia que não, mas que tocar os dois instrumentos além de aumentar o espectro de trabalho do instrumentista, pode facilitar uma troca entre os instrumentos: “você pega coisas de guitarra e vai fazer no violão que soa legal e coisas de violão na guitarra que também soam legal. Eu acho que a soma é bacana”!

Com essa última frase Campos deixa claro acreditar que a convivência entre os estudos dos dois instrumentos é muito saudável, que é possível (e profissionalmente muito enriquecedora) a soma das duas formações, principalmente por achar que pode existir um convívio comum (técnico ou “híbrido”) entre as formas de se tocar os dois instrumentos. Nota-se que, mais uma vez, as experiências que Campos vivenciou em sua socialização musical inicial tornaram-se

presentes na sua maneira atual de crer e agir artisticamente e educacionalmente. Assim como ocorreu com ele, estudou violão clássico e depois guitarra, e isso lhe trouxe experiências positivas, Campos acredita que o estudo de ambos os instrumentos é algo congruente, possível tecnicamente e necessário artisticamente (profissionalmente).

Finalizando sua fala Campos descreve:

*Eu idealizo um lugar em que o aluno tenha uma aula de violão, aprende a tocar com a mão, tocar bossa nova, também fazer aquelas levadas do Lenine meio “funkeadas”, aprender ritmos brasileiros. Esse mesmo aluno vai para a aula de guitarra e frita tudo (toca extremamente rápido), estuda padrão pra caramba e esse mesmo aluno começa a estudar “chord melody” quando estiver em um certo nível (mais avançado). É o que todo mundo deveria fazer, seria maravilhoso se a escola pudesse oferecer isso, aula de violão para tocar violão, de guitarra para tocar guitarra e se ainda der para ter uma aulinha de piano ia ajudar bem.*

### 3.5 Síntese das entrevistas

Percebeu-se, com a análise das entrevistas dos professores, que muitas das suas formas de agir, pensar, crer e perceber o ensino de música, a atuação artística e a relação entre a guitarra e o violão em vários âmbitos estão ligadas à trajetória de formação e vivência artística musical de cada professor.

Um dos pontos importantes que se pode destacar desta investigação é a forte influência da socialização secundária (principalmente a aula de instrumento individual) nessas formas específicas de agir, pensar, crer e perceber o ensino de música, a atuação artística e a relação entre a guitarra e o violão, principalmente quando há uma relação de afeto entre o aluno e o professor. Isto pode ser verificado na entrevista de Marcos Reis, por exemplo, na qual ele reconhece na obra artística autoral de seu professor as suas maneiras de pensar musicalmente, ou pelo fato de Reis buscar respeitar a individualidade de seus alunos, assim como seu professor fez com ele enquanto era seu aluno. A socialização secundária também se mostrou importante e marcante quando existia uma relação de contemplação ou admiração do aluno pelo professor, como ocorreu com Cezar Campos, que buscou ter aulas com um professor que admirava e, posteriormente, em seu segundo disco gravado, explorou o estilo musical *fusion*, que é o mesmo estilo de música em que o professor é especialista.

Exemplificando a forte influência da socialização secundária, que também foi um ponto que apareceu nas demais entrevistas realizadas, um dos professores entrevistados enfatiza: “conheci o Fanini, vi o cara tocando, fiquei assustado, chocado, eu não sabia nem que existia aquele tipo de resultado” em outro ponto da entrevista o mesmo professor reconhece: “eu aprendi muito de violão (como o Fanini), boa parte do que eu sei de violão foi com ele que eu aprendi” ...

Outro ponto importante que podemos destacar é a influência do ambiente social musical nas formas de conceber a música. Isso pôde ser notado durante a formação musical de Aníbal

Silva que, mergulhado em um conservatório musical de onde se propagava a diferenciação entre o violão erudito e o violão popular, desenvolveu uma maneira própria de diferenciar essas duas vertentes do violão.

Na entrevista de Cezar Campos também pode-se observar a influência do ambiente social. Por estar inserido em um ambiente social que não possuía muitos recursos para seu desenvolvimento como guitarrista, tais como livros e instrumentos musicais de qualidade, por exemplo, Campos passou a valorizar esses diferentes materiais, o que reflete na maneira como ensina guitarra, afirmando ser necessário para uma boa aula “um material atrativo, bem impresso e bem gravado”.

A influência do ambiente social também se destaca na fala de outros professores entrevistados. Isso é observado, por exemplo, quando um dos professores relata que, antes de entrar na Universidade (ambiente social), sua musicalidade era influenciada exclusivamente pelo *rock and roll*. Após entrar na Universidade conheceu outros guitarristas, principalmente guitarristas de *jazz*, que mudaram sua concepção e percepção sobre a música.

As entrevistas mostraram uma forte influência do *campo social*, ou *grupo social*, no qual os professores estão inseridos.

Notou-se nas entrevistas uma forte influência do que, neste trabalho, denomino como *grupo* dos violonistas de música erudita ou clássica. Este se mostra aparentemente bem definido e estabelecido como *grupo*, pelo menos pelo tempo de sua existência como modalidade musical estabelecida e legitimada: a música erudita para violão. Segundo relatos desses professores, constatou-se a existência, por exemplo, de métodos de estudo que são legitimados e instituídos quase como obrigatórios, ou seja, aqueles métodos que todos os que fazem parte deste *grupo* devem estudar ou ao menos conhecer.

Essa legitimação gerada pelo *campo* no qual esses professores transitam gera nos professores *disposições* comuns (coletivas, partilhadas pelo grupo). Neste caso, a *disposição* de acreditar que certos métodos de estudo são bons e eficientes pelos valores e sentidos que contêm, e devem ser utilizados em quaisquer situações de ensino e aprendizagem, indistintamente. Todos os professores de violão entrevistados, que possuem uma formação de violão erudito, citaram que em algum período de sua formação estudaram os métodos do compositor Abel Carlevaro

intitulados “Séries didáticas para Guitarra<sup>9</sup>” e enfatizaram a relevância do autor e do método na história do instrumento. Um dos entrevistados relata:

*A partir daí que cresci musicalmente, me vi mais capaz de levar o meu estudo sozinho, o que às vezes é um equívoco, mas eu não acho que é um equívoco tão grande, já que você adquiriu uma formação e pode caminhar por outros lados. Então comecei a estudar música contemporânea, Abel Carlevaro principalmente, todos os livros, os quatro, aquele ‘La escola de la guitarra’ que não tem bolinhas (partitura), eu não me aprofundei naquilo, mais nos quatro cadernos da série didática.*

Outro entrevistado comenta:

*Mas o cara que marcou muito a técnica no século XX, fez uma transformação legal, foi Abel Carlevaro e eu acho que foi ‘o cara’ no ponto de vista da pedagogia do instrumento, do método, da técnica, um dos mais importantes do século XX.*

Henrique Pinto, autor brasileiro que escreveu inúmeros métodos de ensino de violão – sendo o livro Iniciação ao Violão I o mais conhecido deles –, também foi unanimidade entre os entrevistados. Os mesmos disseram que estudaram os métodos do autor e alguns até tiveram aulas com ele próprio. Um dos professores que estudou com o Henrique Pinto descreve:

*Quem completou a minha formação foi o Henrique Pinto, eu estudei um tempo com ele e ele basicamente formou meus professores, estudei um tempo com ele e depois disso fui fazer mestrado.*

Aníbal Silva, quando relata as etapas de sua formação descreve:

O primeiro livro do Henrique Pinto foi um livro importante, que me deu a iniciação ao instrumento, depois eu voltei a estudar os livros do Henrique e acabei estudando os três, “Iniciação 1”, “Iniciação 2” e depois o curso progressivo.

A influência do *campo musical erudito*, que legitima métodos e nomes, e a *disposição* adquirida em seu contexto se mostram muito presentes na prática do ensino de violão: os

---

<sup>9</sup> Neste caso específico, o termo “guitarra” designa o violão acústico em língua espanhola.

professores em questão relataram também que adotaram, e ainda adotam em suas práticas de ensino, os métodos do compositor. O professor entrevistado que cita a importância de Abel Carlevaro para a pedagogia do violão, quando questionado sobre como pensa e conduz suas aulas descreve:

*A técnica de mão direita que eu procuro passar (ensinar) ela é de certa forma “calevareana”, ela não é ortodoxa... mas, eu acho que é interessante você um dia na vida pegar o Carlevaro e você tentar entender como ele trabalha as fixações.*

Assim também Aníbal Silva se expressa quando se refere a sua prática de ensino:

*Assim que o aluno chega a estudar a terceira corda do violão, utilizando o livro “The First Guitar Book”, ou seja, está lendo até a terceira corda do instrumento, eu pulo para o livro do Henrique Pinto, eu gosto bastante desse livro porque já começa com uma peça solo, mas que é bem simples, já vou direto ao assunto.*

Os relatos dos professores citados acima não só exemplificam suas disposições para acreditar que certos métodos de estudo são bons e eficientes pelos valores e sentidos intrínsecos que contêm, como foi possível ver no relato de um dos professores que descreve a importância de Abel Calevaro para a didática do violão. Também mostram a eficiência socializadora de um grupo sociomusical quando o mesmo é legitimado e organizado historicamente. A *disposição* adquirida no *grupo* pelos professores não só garante que conheçam e estudem os mesmos autores e reconheçam a importância desse reconhecimento, mas também garantem que músicos (violonistas), determinadas músicas, estilos musicais, métodos de estudo, técnicas etc., que são legítimos para o *grupo*, mantenham seus *status*, pois o fato dos professores acreditarem que determinados métodos de estudo são bons e eficientes por si só, não importando as circunstâncias nas quais eles serão utilizados, faz com eles utilizem esses métodos com seus alunos, transmitindo de forma indireta mas intensa as “regras do jogo” do grupo, para citar uma expressão de Bourdieu. Os socializados tornam-se socializadores.

Confirmando a forte influência do grupo, se constata que uma outra das regras que os membros do grupo dos violonistas de música erudita ou clássica necessitam seguir para pertencerem ao grupo é a valorização da realização de concertos. Este foi um aspecto que não só

influenciou muito a carreira artística de Aníbal Silva, como também a carreira artística de outro entrevistado pertencente a esse grupo, que a descreve da seguinte maneira:

*Eu não sou o concertista que toca com uma regularidade de 3 ou 4 vezes por mês, é uma regularidade um pouco mais espaçada, mas ela acontece.*

Observou-se que a forma de agir, pensar, crer e perceber o ensino de guitarra e violão, e a condição ambígua de emancipação e dependência didática, técnica ou artística dos instrumentos, aparece nas entrevistas de diversas maneiras.

Por ter tido uma formação “híbrida”, que tinha como foco o estudo da guitarra, mas também abrangia o estudo do violão, Marcos Reis acredita que a guitarra e o violão são praticamente “o mesmo instrumento” com aplicações diferentes e que em alguns momentos “se fundem”. Cezar Campos, em concordância com Reis, conta acreditar que a convivência entre o estudo dos dois instrumentos é “muito boa”, que a soma é possível e profissionalmente muito enriquecedora, mas também acredita que é na técnica da mão direita que reside a grande diferença entre os dois instrumentos.

Aníbal Silva cita também a linguagem musical como sendo um diferenciador entre os dois instrumentos. Isto é demonstrado quando descreve um período de sua formação em que faz aulas com um guitarrista e afirma que ele e o professor não falavam a mesma “língua musical”. Silva ainda aponta uma diferença técnica na utilização dos instrumentos em banda (grupos musicais de formação diversa), ele justifica preferir utilizar guitarra nessa situação por ser um instrumento mais fácil de regular o timbre. Esse mesmo assunto é levantado por Campos em sua entrevista.

Muitos assuntos foram abordados pelos professores durante as entrevistas referentes à relação que acreditam existir, ou não, entre a guitarra e o violão. Toma-se como exemplo o fato dos entrevistados considerarem o violão como sendo um instrumento concertista/solista, mais ligado, portanto, à linguagem da música erudita e a guitarra um instrumento estilisticamente mais eclético. Apontaram também as diferentes formas de articulação da mão esquerda em cada instrumento e a ideia bastante difundida da necessidade de ter que se aprender tocar violão antes da guitarra.

Observou-se que alguns esquemas de ação sobre o ensino de guitarra e violão, por exemplo, são convergentes entre os professores, como ocorre com Marcos Reis e Cezar Campos, que em suas entrevistas descrevem respeitar a individualidade do aluno. Porém o processo

sociomusical pelo qual passou cada um dos professores em suas trajetórias musicais, e que os levaram a pensar o ensino de música desta mesma maneira, são distintos, individuais e únicos.

Assim, trazendo à tona a atuação social-musical do indivíduo, em todos os âmbitos, é possível notar que o fator social não se reduz ao “coletivo” ou ao “geral”, mas marca presença nos aspectos mais singulares de cada indivíduo e pode manifestar-se através de diversas maneiras, sendo elas apropriadas como *disposições* ou não, já que a experiência social é sempre única, individual e nunca pode ser repetida. Além disso, os indivíduos estão imersos em uma heterogeneidade de ambientes e esquemas sociais e essa heterogeneidade se instala de certa forma no próprio indivíduo, formando um indivíduo plural e único.

Observou-se, portanto, que a forma de agir, pensar, crer e perceber o ensino de guitarra e violão se mostra como resultado de uma construção social e musical que em cada indivíduo toma uma configuração singular e específica, através da qual os professores organizam suas aulas, gostos, apresentações, composições etc. A condição de emancipação ou dependência didática, técnica ou artística da guitarra em relação ao violão aparece também como uma construção individual em busca de uma síntese pessoal das contradições entre os procedimentos específicos de cada instrumento, ou seja, esta questão (emancipação ou dependência) só se resolve intrinsecamente em cada indivíduo de forma única e pessoal, e essa resolução é resultado de uma trajetória músico-social singular, mas vinculada a certas noções, valores e significações compartilhadas coletivamente e apropriadas individualmente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que um possível “retrato sociológico musical” dos professores de guitarra e violão que entrevistei mostra-se de fundamental importância para que nós e também eles mesmos, possamos refletir mais profundamente sobre as práticas musicais e educacionais e, a partir dessa reflexão mais aprofundada, desenvolver uma visão crítica mais complexa sobre essas práticas a fim de reconsiderarmos o forte papel social que cada artista possui em cada uma das várias funções que assume, principalmente quando exerce a atividade de professor de guitarra ou violão. Perceber como cada um deles se encaixa nos diversos *campos* e *grupos sociais musicais* aos quais pertencem (ou aos quais desejam pertencer) e nos quais transitam pode ser uma ferramenta importante para o entendimento desses vários papéis desempenhados dentro dos respectivos *campos* e *grupos* e possamos, assim, perceber melhor a relação íntima que se estabelece entre cada contexto social e cada prática educativa; ou mesmo obter ferramentas teórico reflexivas para podermos alterar aquilo que já está instituído em matéria de processos educacionais, galgados em premissas muitas vezes simplistas, ou mesmo equivocadas, no que concerne ao desenvolvimento da compreensão musical (que podemos chamar também de *musicalidade*).

O desenho destes “retratos sociológicos musicais” dos professores de guitarra e violão mostrou-se uma boa fonte de dados sobre o ensino de guitarra e de violão. Em seus respectivos relatos, os professores explicitaram, consciente ou inconscientemente, o que, em cada trajetória

específica de formação musical, mostrou-se positivo ou negativo, importante ou supérfluo, útil ou inútil, em matéria de visão artística e educacional. Assim, pode-se pensar um “caminho inverso”, ou seja: os processos de socialização musical pelos quais passaram os professores e que permitiu a formação de determinada *disposição* pode ser pensado como um indício de como essa *disposição* pode ser formada. Isto permite a criação de novas estratégias didáticas pedagógicas, baseadas nas experiências desses professores, para tentar formar determinadas *disposições* musicais, já que inevitavelmente é esse um dos papéis do professor de música.

Este estudo traçou o “retrato sociológico musical” dos professores de guitarra e violão para poder investigar mais de perto o ensino desses instrumentos e a relação existente entre eles. Outro aspecto que pode ser explorado em pesquisas futuras é o estudo mais direcionado para o fazer artístico de professores de guitarra e violão, abordando a forma como todo o processo de formação sociomusical pela qual cada professor passou se reflete e se refrata na prática artística de seu instrumento. Pode-se, através da análise do “retrato sociológico musical” de professores, vinculado à análise musical de suas práticas, estabelecer a relação direta ou indireta entre as *disposições musicais* adquiridas e suas formas de expressões artísticas e técnicas, levando em consideração o modo como sua formação sociomusical modelou tecnicamente sua maneira de tocar seu instrumento.

Abre-se, com a proposta desta dissertação, a possibilidade de pesquisar o ensino de outros instrumentos musicais. Por exemplo, pode-se traçar o “retrato sociológico musical” de professores de violino e estabelecer uma visão mais crítica a partir desta mesma análise, gerando um material através do qual se possa refletir sobre as práticas musicais e educacionais desses professores e desenvolver uma visão mais complexa sobre o ensino do violino, além de se poder explicitar como cada um desses professores se encaixa nos diversos *campos* e *grupos sociais* musicais aos quais pertencem.

As possibilidades mais importantes que podem ser desenvolvidas em uma futura pesquisa, e que já considero ter sido iniciada neste trabalho, é o estudo de como funciona a “estrutura social musical total” e seus diversos *campos* e *grupos* sociais instituídos e como exatamente o professor de música, em um sentido amplo, se encaixa artisticamente nas posições socialmente estabelecidas. Através desta pesquisa pôde-se observar que os indivíduos com mais prestígio e *status* dentro dos *campos* e *grupos* sociais possuem esse diferencial por serem considerados

artisticamente “grandes músicos”, onde se enquadram instrumentistas, compositores e cantores, por exemplo, anulando de certa forma o papel do professor.

Acredito ser também de extrema importância traçar o “retrato sociológico musical” de professores de música do ensino regular, já que o ensino de música nas escolas regulares tornou-se obrigatório, o que possibilitaria a visualização de um panorama mais geral do ensino de música nas escolas, o que possivelmente geraria ferramentas teóricas importantes para se traçar estratégias para elevar a qualidade do ensino de música nas escolas regulares.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÔNIO, Irati; PEREIRA, Regina. *Garoto, sinal dos tempos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982.

BENEDETTI, Kátia; KERR, Doroteá. O universo musical cotidiano e o processo de socialização musical primária na perspectiva sócio-histórica de Berger & Luckmann. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, 2010.

BERKLEE SCHOOL OF MUSIC. *About Berklee: did you know?* Disponível em: [http://www.berklee.edu/about/did\\_you\\_know.html](http://www.berklee.edu/about/did_you_know.html). Acesso em: 30 nov. 2013.

BIRCH, Allisdair McRae. *William “Bill” G. Leavitt*. Disponível em: <http://www.alisdair.com/educator/williamgleavitt.html>. Acesso em: 29 dez. 2013.

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

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (USP), 1998.

\_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (USP), 1999.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: obra e teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; SIEBERT, Emanuele Cristina. A educação musical em uma escola livre de música. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, outubro, 2009, PUCPR.

GARCIA, Marcos da Rosa. Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica na atualidade. In: XX CONGRESSO DA ABEM, 2011, Vitória. *Anais...* Goiânia: UFG, 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino de guitarra elétrica no contexto de aulas particulares. In: XIX CONGRESSO DA ABEM, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Goiânia: UFG, 2010.

GONH, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GREEN, Lucy. Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy. *Journal of the Society for Musicology in Ireland*, maio (2009–10). JONHSON, Richard. *How To Play Jazz Guitar*, 1996.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In: JUNQUEIRA, Lilia. (Org.). *Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LINDGREN, Ricardo. *No Filme de Celso Fonseca*. Disponível em: <<http://folhacarioca.com.br/2012/12/10/no-filme-de-celso-fonseca/>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

MOLENDÁ, Michael. *The guitar player book: 40 years of interviews, gear, and lessons from the world's most celebrated guitar magazine*. Org. Michael Molenda e editores da Guitar Player. Backbeat Books. New York, NY. 2007.

NICHOLSON, Stuart. The guitar breaks through. In: ALEXANDER, Charles. (Org.). *Masters of Jazz Guitar*. London: Outline Press, 1999.

PINTO, André Iunes. *Música, guitarra e espiritualidade com Mozart Mello- parte I*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/overdubbing/posts/2010/09/08/musica-guitarraespiritualidade-com-mozart-mello-parte-1-322521.asp>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

RUSSEL, Tony. The guitar breaks through. In: ALEXANDER, Charles. (Org.). *Masters of Jazz Guitar*. London: Outline Press, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista brasileira de educação*, n. 20, 2002.

\_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: reflexões sobre a teoria do habitus. In: *ANAIS DA 31º ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS*. Caxambu: Anpocs, 2007.

\_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: reflexões sobre a teoria do habitus. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012.

\_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação* v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Introdução ao tema socialização. *Faculdade de Educação – USP*, São Paulo, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p.19-35, 2010.

\_\_\_\_\_. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

TACUCHIAN, Maria de Fátima Granja. A Música como Mecanismo de Propaganda nas Relações entre Brasil e Estados Unidos. In: X ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 1997, Rio de Janeiro. *Anais*, p. 293-298.

VISCONTI, Eduardo de Lima. A Trajetória da Guitarra no Brasil. Ensaio cedido para publicação no projeto Músicos do Brasil. *Uma Enciclopédia Instrumental, patrocinada pela Petrobrás através da Lei Rouanet*, 2009.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, n. 13, set. 2005.

ZAN, José Roberto. Música Popular Brasileira, Indústria Cultura e identidade. *Eccos Revista Científica – UNINOVE*, São Paulo, 2001.