

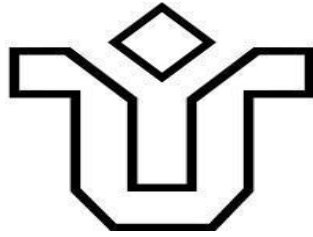
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)

IZABELLE CHRISTINE SOUZA SANTOS

IMPROVISACÃO MUSICAL: UM ESTUDO DOS ASPECTOS DA
PRÁTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

RIO DE JANEIRO

2023



IZABELLE CHRISTINE SOUZA SANTOS

IMPROVISAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DOS ASPECTOS DA
PRÁTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso de
graduação, apresentado ao Instituto Villa
Lobos da Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em música.

Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes

RIO DE JANEIRO

2023

S237 Santos , Isabelle Christine Souza
Improvisação musical: um estudo dos aspectos da
prática como ferramenta pedagógica / Isabelle
Christine Souza Santos . -- Rio de Janeiro, 2023.
49

Orientador: José Nunes Fernandes.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
Graduação em Música - Licenciatura, 2023.

1. Educação Musical. 2. Improvisação musical. 3.
Ensino da Música. I. Fernandes, José Nunes, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

**“IMPROVISACÃO MUSICAL: UM ESTUDO DOS ASPECTOS DA PRÁTICA
COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA”**

por

“IZABELLE CHRISTINE SOUZA SANTOS”

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. José Nunes Fernandes (Orientador)

Professor Dr. Sérgio Barrenechea

Professor Dr. Clayton Daunis Vetromilla

Nota : 10 (DEZ)

FEVEREIRO DE 2023

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu Deus por me abençoar com o dom da vida e me conceder a oportunidade de dividir com o mundo a alegria de interpretar, ensinar e criar música. Tudo isso consiste em milagre.

Agradeço imensamente à minha família, em especial meus pais, Roberto e Sueli por me apoiar sempre nos estudos (e na vida) e não permitir que eu desistisse dos objetivos. Vocês são a razão pela qual eu permaneci até aqui. Ao meu irmãozinho mais velho, também sou grata. O depósito de sua confiança no meu potencial é mais efetivo do que imagina. O meu muito obrigada também ofereço à amiga que tanto me inspira, professora e doutora Grazielle. Quando crescer quero ser semelhante a você.

Ofereço gratidão também a todos os meus mestres, que desde a infância acreditaram em mim e investiram em meu crescimento. Acerca disso, espero que não tenham dúvida, pois o impacto de vossas ações tem sido imensurável sobre a minha vida. Agradeço em especial aos meus primeiros professores de música, os verdadeiros culpados pelo meu amor à essa arte e pela proposta deste trabalho: Daniel Garcia, Antônio Carlos e ao que não está mais entre nós, Flávio Goulart de Andrade.

Por fim, agradeço de coração a toda a família IVL. Uso o termo ‘família’ porque foi dessa forma que me senti desde que adentrei pelas portas do CLA. Todos os professores, amigos, colegas e funcionários que estiveram presentes durante esses anos foram cruciais para meu crescimento humano além de profissional. Demonstro minha gratidão especial ao meu professor e orientador José Nunes Fernandes. Agradeço muito pela paciência, atenção, ensinamentos, e principalmente por acreditar em mim e por me dizer no início do projeto: “acho que você deveria arriscar sim!”.

A todos, meu muito obrigada!

SANTOS, Izabelle Christine Souza. **Improvisação musical: um estudo dos aspectos da prática como ferramenta pedagógica**. 2023. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Instituto Villa Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

O presente trabalho realiza uma exposição acerca dos aspectos gerais que permeiam a prática da improvisação musical como ferramenta pedagógica. Com esse intuito, busca-se conhecer os conceitos, a significação histórica da atividade ao longo dos anos, bem como sua urgência no âmbito do ensino de música paradoxalmente prejudicada pela carência de contribuições científicas. Baseando-se nos critérios das “*consignas*” presentes na obra *La improvisación musical* de Gainza, se busca trazer uma alternativa de embasamento para o trabalho com a improvisação musical no âmbito infantil. Em complemento à fundamentação teórica da obra, são apresentadas propostas de atividade para classes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, baseadas nos critérios presentes no livro, e em ideias de autores como Carl Orff, Murray Schafer e Koellreutter.

Palavras-chave: Educação musical. Improvisação musical. Ensino da Música.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Problema e objetivos	10
Justificativa	10
Metodologia	12
REFLEXÃO CONCEITUAL E HISTÓRICA	13
Improvisação na música	14
Improvisação musical no ocidente	15
Improvisação e a urgência das práticas criativas	18
Improvisação e o paradoxo do seu ofuscamento	24
DIDÁTICA DA IMPROVISACÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	26
“Consigna” para a improvisação	27
O professor como coordenador da improvisação	30
A preparação do coordenador de improvisação	33
PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE IMPROVISACÃO MUSICAL	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Até o momento em que ingressei na universidade, grande parte de minha educação musical aconteceu pelo projeto extinto da orquestra do Instituto Grupo Pão de Açúcar, em Vila Isabel. Foi graças ao incentivo de meu primeiro maestro e professor já falecido, Flávio Goulart de Andrade, que vivenciei pela primeira vez a experiência da improvisação. Em suas aulas ministradas, todos os alunos eram convidados a improvisar música – fossem eles iniciantes, amadores ou profissionais. Desde que tive contato com a prática, pude enxergar um leque de possibilidades, os diversos timbres que poderia produzir, os ritmos e melodias diferentes que poderia criar, além do privilégio de construir minha identidade sonora e de conhecer meu interior como pessoa, descobrindo o quanto a atividade poderia ajudar, por exemplo, uma criança retraída a se sentir, de fato, mais expressiva.

Hoje, já tendo participado ativamente do ensino formal de música e me familiarizado com o vocabulário conceitual pedagógico, busco refletir sobre a importância das habilidades criativas no ensino da música, me ocupando, sobretudo, com a prática da improvisação.

Segundo Violeta Hemsy de Gainza, autora que se dedicou a esse tema em estudos e obras, a improvisação é “toda a execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo” (1983, p.7). Dessa forma, destaca-se o aspecto temporal, intrínseco de tal atividade, revelando que ela só existe no presente quanto performance criativa, o que a difere assim da composição escrita e da interpretação musical. A autora acrescenta ainda que o ato de improvisar na música equivale a falar com naturalidade, a linguagem falada, o que torna este exercício algo necessário para todos no universo das práticas sonoras: “Em qualquer idade, o indivíduo deveria poder estabelecer contato com o seu mundo sonoro interiorizado, que constitui uma verdadeira linguagem em potência, pronta para emergir e servir-lhe de veículo expressivo total” (GAINZA,1983, p.7).

Pelo motivo de se constituir elemento de gênese da música como discurso, a improvisação deve ser concebida como um pilar básico que forma, constrói e modifica outros fazeres musicais, não podendo ser assim dissociada destes ao longo da história.

Pois quase não há um único campo na música que não tenha sido afetado pela improvisação, nenhuma única técnica musical ou forma de composição que não tenha tido origem na prática improvisadora, nem que não tenha sido influenciado essencialmente por ela. Toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada por manifestações de impulsos para se improvisar (FERAND, 1961 *apud* BAILEY, 1992, p. ix e x, tradução nossa).

A improvisação também foi bastante cultuada pelos grandes compositores do passado que, apesar de obter sucesso proveniente de obras consagradas, eram antes de tudo, exímios improvisadores. Além disso, para eles, a criação espontânea não se constituía apenas uma parte de seu trabalho, mas tinha também o poder de lhes conferir status de prestígio social e artístico (LEITE, 2020).

Em contraste com todas estas afirmações e ideias que reforçam a presença do improvisar como atividade fundamental na música, persistem ainda modelos de ensino que afastam o trabalho criativo de suas grades curriculares, concedendo abertura apenas para o estudo puramente técnico da música (FONTERRADA, 2015). Lino (2018) reitera tal desprezo mencionando a prática da improvisação, e afirmando que nossos cursos profissionalizantes e superiores de música dedicam pouco espaço para esse estudo.

A partir deste cenário surge então a necessidade de valorizar os esforços de músicos, educadores e compositores que, a partir de meados do século XX, incentivaram o trabalho com a criatividade - sobretudo o de improvisação espontânea - com todas as faixas etárias (FONTERRADA, 2015). Corroborando com esta tarefa, um estudo dos conceitos, da história e aplicabilidades da improvisação na aprendizagem musical em contexto escolar infantil, pode trazer esclarecimentos que viabilizam a quebra dos possíveis paradigmas existentes em torno da prática, tornando-a mais passível de ser trabalhada como ferramenta pedagógica:

Embora a reflexão sobre o processo de improvisação signifique, de certa forma, a perda de seu significado mítico, uma maior clareza conceitual e, sobretudo, o uso racional da técnica da *consigna* poderia levar ao aprofundamento dos aspectos pedagógicos dessa atividade alcançando novas formas de criatividade (GAINZA, 1983, p.5).¹

¹ Texto original: Si bien la reflexión sobre el proceso de la improvisación significa, en cierto modo, la pérdida de su sentido mítico, una mayor claridad conceptual y sobre todo el uso racional de la técnica de la *consigna* podrían llevar a profundizar los aspectos educativos de esta actividad logrando nuevas formas de creatividad.

Problema e objetivos

Partindo do pressuposto de que o trabalho com a improvisação musical em ambientes de ensino encontra-se ainda escasso, esta pesquisa buscará **conhecer/explorar os aspectos que permeiam a prática de improvisação como ferramenta pedagógica**. Para a busca dos resultados a partir dessa hipótese, são traçados três objetivos elementares:

- 1) Expor os aspectos conceituais e históricos da improvisação como prática musical, já que, seu desprestígio pode ser intensificado tanto pela propagação de definições distorcidas sobre ela (TREITLER, 2003), quanto pelo decadente tratamento oferecido à atividade pelo universo erudito ocidental (GUERZONI, 2014).
- 2) Discorrer sobre o olhar de Gainza acerca do estabelecimento de critérios que envolvem a aplicabilidade da improvisação como ferramenta pedagógico-musical no âmbito escolar infantil, levando em conta que a formalização das técnicas para este trabalho pode expandir seus próprios potenciais educativos (GAINZA, 1983).
- 3) Apresentar propostas para aplicação da improvisação musical em classes de 1º a 5º ano do ensino básico escolar, fundamentando-se nos critérios das “consignas” de Gainza, de forma a realçar os elementos que podem ser utilizados no planejamento das atividades e na formulação dos fins a que se destinam.

Justificativa

Leite (2020) realizou em seu trabalho reflexões sobre os motivos que conduzem ao afastamento da improvisação dos currículos e atividades de educação musical, relacionando a escassez de conhecimentos e vivência dos professores com a prática como possíveis razões para o fenômeno. Uma das principais faces determinantes de tal circunstância é reiterada, aos olhos de Guerzoni (2014), por meio de fatores históricos,

levando-se em conta o fato da diminuição dessa atividade na música erudita ocidental, diante da supervalorização da tradição escrita, materializada pela sacralização da partitura (ALBINO, 2009). Adicionado a isto, a origem do termo relativo ao improviso, bem como seu uso ao longo dos anos, favorece sua deturpação como atividade legítima no âmbito da música:

Mas em suas raízes etimológicas e em seu amplo uso a partir dos séculos XIX e XX, pode ter conotações negativas e até pejorativas quando confrontado com a norma de valor da música composta, bem estruturada e unificada (TREITLER, 2003, p.2).²

Dessa forma, entende-se que promover o conhecimento sobre a improvisação na história, bem como sobre seus reais conceitos podem ajudar a quebrar em parte os mitos que envolvem a prática, auxiliando professores de música em suas aulas e também em suas performances artísticas.

Especificamente no âmbito da pedagogia, torna-se notória as colocações de Caspurro (2006), relatando que os estudos que demonstram o significado psicológico e educativo da improvisação no processo de aprendizagem musical são escassos. Consequentemente, persiste a problemática do professor que pode muitas vezes sentir-se incapaz de trabalhar a improvisação em suas aulas por não ter vivenciado a atividade durante sua trajetória profissional. Diante desses fatos, é necessário ressaltar que a valorização da criação espontânea no campo da educação musical seja acompanhada de posturas concretas, tanto no estudo empírico acerca dos potenciais efeitos da improvisação quanto no aspecto da formação profissional direta do professor de música.

Concernente à importância do planejamento de atividades, Gainza (2015) aponta que o professor que deseja aplicar a improvisação nas aulas deve ser capaz de desenvolver e munir-se de propostas sólidas nos aspectos estético e conceitual pois, caso contrário, o efeito da atividade pode ser danoso. Reforçando a importância do planejamento de exercícios, vale refletir sobre a atitude sugerida por Koellreutter, autoridade no campo do trabalho de improvisação como recurso pedagógico:

² Texto original: But in its etymological roots and in its wide usage as of the nineteenth and twentieth centuries it can have negative and even pejorative connotations when it is held up against the value-norm of through-composed, well-structured, unified music.

Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc. O resto é vale-tudismo! (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2011, p.48).

Metodologia

A pesquisa de caráter exploratório será feita através da revisão bibliográfica das obras de profissionais da pedagogia musical, músicos e compositores envolvidos com o trabalho da improvisação. Após um levantamento bibliográfico, as ações que nortearão o andamento da pesquisa irão se basear principalmente em exposições e análises acerca das concepções já formuladas sobre a improvisação como ferramenta pedagógica. Com este intuito será feito um enfoque específico na obra *La improvisación musical* de Violeta Hemsy de Gainza, buscando trazer uma apresentação dos critérios das chamadas “consignas” e relacioná-los com propostas de atividades de improvisação musical.

REFLEXÃO CONCEITUAL E HISTÓRICA

O termo *improvisação* está presente em diversos contextos da sociedade, e por esse motivo, pode ser passível de múltiplas conotações. Assim, é essencial conhecer as origens da palavra para alcançar o entendimento da forma como ela é descrita e utilizada nos dias atuais.

Segundo Alterhaug (2004), a palavra improvisação tem sua origem no latim, *improvisus*. Essa, por sua vez, apresenta como raiz o termo ‘*visus*’, palavra latina para ‘ver’, enquanto ‘*pro*’ significa ‘antes’, ‘antecipadamente’. Completando o vocábulo, o prefixo ‘*im*’ indica negação, fazendo com que o termo denote algo que não foi previsto, ‘algo que não tenha sido visto com antecedência’. A partir do termo *improvisus* que foi adquirindo o significado de ‘imprevisto’ ou ‘inesperado’, o italiano forma o verbo *improvvisare* - ‘fazer algo sem preparação’, ‘resolver uma situação inesperada’ - de onde deriva o substantivo *improvisação*.

Mediante a colocação de tais origens, se torna compreensível a forma como os dicionários definem o ato de improvisar. O *Dicionário Aurélio Online*, por exemplo, descreve primeiramente o verbo como ‘fazer, preparar de repente alguma coisa’, o que revela o caráter de imprevisibilidade sob a qual podem estar submetidas determinadas situações do cotidiano. Em segundo lugar, o verbo é retratado como ‘compor sem preparo prévio um verso, um discurso, um trecho musical’, trazendo a ação para contextos ligados ao exercício das linguagens verbais e artísticas. E como terceiro sentido, o verbo em sua forma pronominal denota ‘atribuir-se determinadas qualidades; fingir-se’ o que vincula o improvisar a ações análogas à dissimulação.

Baseando-se nessas três definições é possível afirmar que a improvisação deve surgir somente a partir de estímulos como a imprevisibilidade, o acidente e o inesperado. Além disso, em decorrência dos acontecimentos surpresa, se pressupõe também que o indivíduo afetado pela situação trabalhe necessariamente sem preparação prévia. Conseqüentemente o resultado das escolhas tomadas por alguém que improvisa dentro das situações citadas, poderá se relacionar tanto com os atos de criar e inventar, quanto com os de simplesmente remediar, falsear e até mesmo mentir – palavras tidas como sinônimos de improvisar pelos dicionários.

Dessa forma, revelam-se as faces pobre e pejorativa que toma o verbo improvisar, podendo conferir a esse ato cotidiano uma imagem deturpada, que por sua

vez, resulta também na desvalorização da improvisação como atividade criativa musical. Criticando as conotações negativas, Bailey afirma:

Há uma notável relutância em usar a palavra e alguns improvisadores expressam uma opinião de antipatia por isso. Acho que isso se deve às suas conotações amplamente aceitas, o que implica que a improvisação é algo sem preparação e sem consideração, (...), frívolo e inconsequente, carente de projeto e método (BAILEY, 1992, p. xii).³

Assim, é fundamental que sejam enfatizados os verdadeiros traços da improvisação na música através de descrições que quebrem os estigmas da carência de preparo e da relação com as intenções de simplesmente remediar ou falsear algo.

Improvisação na música

Visando a necessidade de atribuir o real valor do ato de improvisar na música, destaca-se a definição dada pelo *Dicionário Grove de Música* que define a improvisação como “a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajustes de detalhe numa obra já existente ou qualquer coisa dentro desses limites” (1995, p.450). A partir dessa definição é possível enumerar ao menos quatro atributos da improvisação musical que a torna específica perante o improviso cotidiano: O traço da espontaneidade, sua relação com o tempo, sua convergência com a fala e a importância dos conhecimentos prévios para efetivação de seu exercício.

O primeiro atributo se associa com a revelação da auto expressão do improvisador, ou seja, o ato de improvisar música não deve ser reduzido a um simples feito que remedia uma situação inesperada, mas sim numa atividade em que o executante externaliza um discurso contendo uma série de elementos, que por sua vez, denunciam as características intrínsecas de um indivíduo: “a expressão espontânea de imagens que refletem diretamente as ideias imediatas, emoções e sensações do improvisador” (DOBBINS *apud* LEITE, 1980, p. 36). Como segundo traço tem-se o

³ Texto original: There is a noticeable reluctance to use the word and some improvisors express a positive dislike for it. I think this is due to its widely accepted connotations which imply that improvisation is something without preparation and without consideration, (...), frivolous and inconsequential, lacking in design and method.

elemento temporal que indica que improvisar só ocorre no presente, onde criação e performance estão fundidas: “Na improvisação há apenas um momento. A inspiração, a estruturação e a criação da música, a execução e a exibição perante uma plateia ocorrem simultaneamente num único momento” (NACHMANOVITCH *apud* ALBINO, 1993, p.28). Dessa forma, toda tentativa de reprodução do que foi improvisado constitui-se incompatível com a natureza instantânea dessa prática.

O terceiro aspecto revela que o improvisar é equivalente a “falar música” (CASPURRO, 2006). Assim, da mesma maneira que o falante organiza as palavras para comunicar uma mensagem de forma espontânea, o improvisador utilizará o som como matéria-prima de seu discurso. Isso significa que durante o improviso, o músico poderá também cometer falhas, e essas, por sua vez, não poderão ser corrigidas. E como quarto traço da improvisação musical se destaca a importância dos conhecimentos e limites que se apresentam para o músico diante de sua tarefa. Nessa linha de pensamento, Kratus (1990) diz que improvisar implica na capacidade de prever os sons que resultam a partir de certas ações, além de desenvolver estratégias e padrões que enriquecem ainda mais a performance. Apresentando-se ainda mais categórico, Pereira (2011) cita Azzara, destacando que um trabalho de improvisação bem-sucedida depende do reconhecimento dos elementos tonais, rítmicos e expressivos, o que se constitui na própria assimilação da sintática musical.

Sabendo dos verdadeiros significados que recebe a improvisação na área musical, se torna possível reconhecer sua legitimação como elemento altamente importante para a arte dos sons. Um simples estudo dos aspectos históricos também pode contribuir para trazer um vislumbre sobre os fatores que levaram a uma desvalorização gradual da prática, tanto no âmbito das performances eruditas quanto no âmbito da pedagogia musical.

Improvisação musical no ocidente

Diferentemente das demais práticas no universo musical, o estudo da improvisação apresenta dificuldades quanto à abordagem histórica já que sua natureza instantânea contradiz a ideia da documentação (BAILEY,1992). Assim, seus registros grafados e futuramente gravados apresentariam aplicabilidade essencialmente para

preservar e sistematizar a prática. Entretanto, estudiosos da área concordam sobre o fato de que o improviso na música foi uma atividade existente em diversos momentos da história, sendo impossível ignorar seus impactos dentro da arte dos sons:

Essa alegria de improvisar enquanto se canta e se toca um instrumento é evidente em quase todas as fases da história da música. Essa foi sempre uma força poderosa na criação de novas formas, e todo o estudo histórico que se limita à prática ou às fontes teóricas que nos foram deixadas de forma escrita ou impressa, sem levar em conta o elemento de improvisação e a vivência da prática musical, deve ser considerado necessariamente como algo incompleto, certamente um retrato distorcido (FERAND, 1961 apud BAILEY, 1992, p.ix).

Os registros da existência do improviso na música remontam à Antiguidade Clássica. Como notável representante da época, se sobressai a arte grega, que tendo sua música quase inteiramente improvisada, apresentava floreios simultâneos à interpretação de melodias cantadas (GROUT; PALISCA, 2007). Dentro do contexto se destaca um traço fundamental para a manutenção da prática de improvisação: a oralidade. Nestes tempos e até certo momento da era medieval, as obras eram transmitidas apenas através da voz, o que permitia a ocorrência pontual de alterações de suas versões originais. Similarmente, a música, que ainda apresentava um sistema de notação rudimentar, tinha seus elementos constantemente modificados a cada execução, fazendo com que os atos de compor, performar e improvisar se confundissem e se unissem numa mesma atividade.

Avançando pela Idade Média, tornou-se notória a escola de Notre Dame, que reunia diversos músicos improvisadores. O diferencial dessa instituição encontrava-se na maneira como aliava as atividades práticas aos aspectos teóricos das mesmas. Por esse motivo, a improvisação se torna passível de ser escrita, abrindo caminhos para sua sistematização e conseqüentemente ao enfraquecimento de sua qualidade básica: a espontaneidade (ALBINO, 2009). Contudo, até mesmo no período da música renascentista, os registros escritos e impressos não foram capazes de conservar toda música instrumental já que a improvisação ainda era muito presente. Além disso, grande parte da música escrita para instrumentos - e uma parcela da música vocal - continuava sofrendo acréscimos de ornamentos que eram improvisados paralelamente à sua execução (GROUT; PALISCA, 2007).

Numa fase de florescer da improvisação, o período da música barroca demonstrou clara presença da criação instantânea, onde sua atividade, além de aceita,

era intencional. A prática se apresentava no desenvolvimento de dispositivos como o *Baixo cifrado* (DAUELSBERG, 2001) além de materializar-se através da *Cadenza*. Esta, por sua vez, consiste num espaço reservado à passagem virtuosística antes do fim de uma peça ou entre seções importantes desta. Sobre essa época, também se faz importante a menção do nome de Johann Sebastian Bach, grande representante da fase final do período e considerado antes de compositor, um brilhante improvisador (ALBINO, 2009).

Adentrando pelo período clássico, a criação musical espontânea, que encontrava lugar nas *cadenzas* foi de maneira paulatina desaparecendo, dando lugar novamente para trechos escritos pelos próprios compositores, o que se consolidou posteriormente com Beethoven, quando a escrita das cadências se tornou uma norma (GUERZONI, 2014). Acrescentado a isso, é explícito o impacto da Era Industrial sobre a música. A revolução projetou um valor exacerbado para a especialização do trabalho, fazendo com que atividades antes feitas por um único músico, fosse agora realizada tão somente por profissionais da criação ou da execução musical. Consequentemente, segundo Albino (2009, p. 73), “os compositores não disponibilizam espaço para a improvisação e os executantes se acomodam em aceitar tal determinação”.

Num cenário de crescente controle sobre a composição e da busca de precisão na escrita musical que persistiu no século XIX, surge em meados do século XX a chamada música aleatória, em que se destacou o nome de John Cage. Os imperativos desse movimento giravam em torno da indeterminação e de maiores níveis de liberdade interpretativa (ALBINO, 2009) – fatores estes que propiciam um terreno fértil para as práticas de improviso musical. O movimento em questão, somado ao florescer das músicas eletrônica, eletroacústica e do *Jazz*, certamente contribuíram para o fortalecimento da improvisação musical no século passado.

Ainda que sempre presente, e constituindo-se uma força propulsora das criações e modificações no fazer musical, a improvisação continuou a receber um lugar secundário perante a composição escrita e a cada vez mais vai se fortalecendo a antiga divisão entre criatividade e performance musical. Como resultado da desvalorização da prática no âmbito erudito, sua difusão e discussão no meio acadêmico podem também ser naturalmente enfraquecidas. Sendo detentora e transmissora de conhecimento, a universidade, bem como as instituições de ensino ligadas a ela, acabam contribuindo para a perpetuação da ausência dos estudos de improvisação (GUERZONI, 2014), projetando, assim, uma grande lacuna educacional no tocante à criatividade.

Improvisação e a urgência das práticas criativas

Pertencendo ao conjunto das práticas criativas musicais, a improvisação ainda se constitui um campo bastante jovem no que concerne aos estudos da área educacional (TAFURI, 2006). Tal fato se explica em parte devido à valorização tardia dada aos trabalhos de criatividade no âmbito da pedagogia da música. De maneira geral, durante o século XIX, predominaram as formas de ensino oriundas da cultura europeia, baseadas exclusivamente na formação do músico virtuose (FONTERRADA, 2008). Entretanto, em decorrência de diversas transformações sociais a partir do século XX, novas propostas artísticas surgem, e acabam por influenciar as antigas perspectivas no campo da educação.

A transformação das condições de vida no século XX, com a tendência à massificação e à conseqüente anulação do indivíduo, teria demandado ações educativas de natureza artística, com vias a recuperar a arte criativa e a valorizar o ser (BRITO, 2007, p. 59).

Sob este contexto, a arte sonora sofre rupturas que, por sua vez, enfraquecem determinadas ideias que prevaleceram até pouco antes da década de 1960. A linguagem musical agora passa a admitir a exploração exaustiva do som, o uso não convencional dos instrumentos tradicionais, além dos eletrônicos e eletroacústicos, o que segundo Gainza promove novos domínios favoráveis à criatividade, pois:

Ao liberar os parâmetros sonoros dos cânones estabelecidos pela música tradicional (alturas e durações perdem seu caráter fixo), o produto sonoro dependerá em parte do acaso e, portanto, se tornará “aleatório”, permitindo assim que o intérprete compartilhe de certa forma a responsabilidade para a obra musical, até então monopolizada pelo compositor (GAINZA, 1983, p. 50).⁴

Partindo destas tendências é que a educação musical também abraça novos objetivos, superando a rigidez e complexidade particulares da arte sonora até então, e trazendo abertura para os processos criativos, além da composição escrita. Para ilustrar

⁴ Texto original: Al liberarse los parámetros sonoros de los cânones establecidos por la música tradicional (alturas y duraciones pierden su carácter fijo), el producto sonoro dependerá en parte del azar y por lo tanto se volverá “aleatorio”, pasando así el intérprete a compartir en cierto modo la responsabilidad de la obra musical, monopolizada hasta entonces por el compositor.

o impacto do movimento gerador destas ideias pedagógicas, Gainza relata as características de três períodos que se desenharam no âmbito do ensino de música e que propiciaram de forma gradual, um crescente conhecimento e formulação das técnicas do trabalho com criatividade. Por volta da década de 1940, com a conhecida ‘primeira geração’ de educadores, ocorreu uma tomada de *consciência* sobre a riqueza e amplitude dos processos de criatividade. Já pelo segundo período, entre as décadas de 60 e 70, houve um momento de ‘*revisão e atualização*’ a respeito do conjunto de ideias concebidas anteriormente, de forma que os educadores nesta época direcionaram o foco para o aspecto da qualidade das práticas criativas. Por último, como terceira fase que se inicia pouco antes da década de 80 e se estende ao século XXI, a ação dos educadores se baseou em iniciativas de consolidação, reforçando a ‘*integração*’ e a ‘*autonomia*’ dos processos criativos na educação musical. Por conseguinte, a improvisação como prática fundamentalmente ligada à criação musical se torna passível de ser trabalhada com maior frequência, ainda que de maneira tímida.

Associada aos métodos de aprendizagem, a psicologia e a neurociência também atuaram como auxiliadoras para trazer o conhecimento dos impactos da criação musical na vida do estudante, bem como a compreensão dos aspectos cognitivos envolvidos nestas atividades. Segundo Koutsoupidou e Hargreaves (2009), a criatividade musical tem sido associada ao desenvolvimento mental e emocional da criança, e seu valor vem sendo cada vez mais estimado pelos estudos psicológicos e terapêuticos. Referente a este aspecto são conhecidas as respostas de diminuição de estresse e ansiedade na performance de músicos estudantes por intermédio do trabalho com a improvisação coletiva (HSIEH, 2012), além de estudos que consideram a improvisação como um veículo que dispõe de potencial para expandir a consciência e promover o acesso às intuições profundas (PRESSING, 1988).

Precisamente no que tange ao trabalho cognitivo, Peter R. Webster, desenvolvedor do modelo de pensamento criativo na música (Creative Thinking in Music), alerta para a importância do ato de ‘pensar no som’, algo que é possibilitado com o ensino musical baseado nas ações de experienciar a música de forma ativa. De acordo com o autor, essa predisposição para imaginar o som antes de ouvi-lo é o que caracteriza a musicalidade no estudante, e a improvisação musical designaria, por seu caráter de manipular os sons instantaneamente, uma das formas de externalização de todo esse processo cognitivo:

Os compositores precisam imaginar combinações sonoras. Os intérpretes/improvisadores devem ter uma performance alvo em mente. Os professores de música devem ajudar os alunos a adquirir essa capacidade de ouvir música em suas cabeças e manipular esses

sons de maneiras cada vez mais abstratas. Tudo isso só é possível se os alunos forem estimulados a “criar” música por meio de todos os comportamentos disponíveis (WEBSTER, 2002, p. 4).⁵

No campo da filosofia, as concepções do Construtivismo de Jean Piaget também se constituem um fator determinante para o advento da criatividade nos modelos de ensino. Dentro do plano pedagógico, se tem por definição que: “O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio” (POZO *apud* FERNANDES, 2018). Perseguindo esta premissa, as práticas de criação, e portanto de improvisação musical devem ser consideradas compatíveis com o pensamento citado já que podem: 1- oferecer ao estudante um *campo de escolhas*, o que segundo Lima (2012) significa a ação de selecionar elementos que limitam e ao mesmo tempo dão liberdade a todo esforço criativo; 2- trazer a participação dos educandos, fazendo com que deixem de ser simples receptores, e passem a ‘fazer a própria música’ construindo assim seu objeto de estudo.

Os princípios das metodologias ativas, assim como todo fundamento que buscou confrontar o ensino de música tradicional lançaram fortes críticas ao tecnicismo, como falado anteriormente. Uma das práticas criticadas se relaciona com o foco dado exacerbadamente à decodificação dos símbolos impressos na partitura e esse trabalho, de forma geral, pode levar a certas consequências. A primeira delas se relaciona com o fato de que o estudante se torna fragilizado diante de erros ocasionais, não estando preparado para estes e por vezes não os admitindo perante a rigidez do processo interpretativo. Contrariamente, o improvisador musical convive sempre com a possibilidade de ‘errar’ e pode utilizar-se disso para a construção de conhecimento em sua prática (ALBINO, 2009, p.75). A segunda crítica se revela na medida em que o aluno corre riscos de tornar-se um mero ‘reprodutor’ de obras dos compositores, realizando por repetição um trabalho puramente mecânico, como enfatiza Gainza:

A busca excessiva da perfeição na cópia, que, às vezes, equivocadamente, se denomina interpretação, tem sido a causa de irreparáveis frustrações musicais; essa atitude tem produzido, por outro lado, uma multidão de pequenos repetidores, a quem privou-se

⁵ Texto original: Composers need to imagine sound combinations. Performers/improvisers must have a target performance in mind. Music teachers must help students gain this ability to hear music in their heads and manipulate these sounds in increasingly more abstract ways.

sistematicamente de desfrutar totalmente a sua infância musical (GAINZA, 2015, p.66).

Em oposição a isto, a ação de improvisar pode promover a pesquisa, um explorar do som, abrindo margens para a descoberta, e a partir desta, utilizar-se ainda da repetição, não para efeito final de reproduzir uma obra, mas como ferramenta auxiliadora numa primeira fase de estudo, uma vez que: “Enquanto explora, o aluno começa a descobrir combinações de sons que podem ser repetidos. Através da repetição de padrões, os alunos podem aprender a audiar os padrões” (KRATUS, 1991, p.38).⁶

Tendo como base todo esse novo conjunto de princípios sobre a criatividade, grandes músicos, improvisadores, compositores e pedagogos passam a reiterar em seus discursos e propostas de trabalho a importância da prática de improvisação com vista a uma experiência musical mais efetiva. Como exemplo presente no primeiro período citado por Gainza, encontra-se Émile Jaques Dalcroze que afirmava ser a improvisação uma atividade com potencial de revelar as próprias ideias musicais dos alunos, além dos conteúdos que foram assimilados pela experiência em cada uma das aulas (MARIANI, 2012). Também concedendo grande relevância à prática, o compositor Carl Orff tinha a improvisação como um dos pilares de sua abordagem, além do ritmo e do movimento (FONTERRADA, 2008). Já Edgar Willems acreditava muito no potencial do canto para a educação musical e se utilizava das chamadas “Canções improvisadas”, que se constituíam uma modalidade de canções advindas dos ritmos corporais, palavras ou frases que as crianças gostavam de repetir (PAREJO, 2012).

Com respeito à segunda geração de educadores, destacam-se nomes como o de George Self, que comprometendo-se com pensamentos vanguardistas, trouxe uma proposta de notação musical possibilitada por um trabalho de improvisação utilizando sons e ritmos que não podem ser registrados pelo modo convencional (FONTERRADA, 2008). Considerado também um grande expoente da educação, Raymond Murray Schafer tinha como principais pilares a descoberta dos potenciais criativos de seus alunos, além da demonstração e conscientização a estes de que o ser humano é o grande construtor da paisagem sonora no mundo (FONTERRADA, 2012). Desta forma, as ideias do autor suscitam com eficiência a prática do improviso:

⁶ Texto original: While exploring, a student begins to discover combinations of sounds that can be repeated. Through the repetition of patterns, students can learn to audiate the patterns.

Numa aula organizada de acordo com a metodologia proposta por Schafer a improvisação e a composição são atividades geradoras de material musical, tornando a aula num espaço aberto entre o determinado e o não determinado, focando-se em particular no que foi realizado/tocado e não necessariamente no que foi escrito (LEITE, 2020, p. 8-197).

Como um dos principais nomes do trabalho com a improvisação, Hans Joachim Koellreutter propiciou o uso da prática como ferramenta pedagógica. Considerando a atividade como elemento fundamental em suas aulas, criou um conjunto de propostas para improvisação com vista ao desenvolvimento do aluno não só na esfera musical, mas como um indivíduo em sua totalidade:

H.J.Koellreutter desenvolveu uma série de modelos de improvisação focando questões musicais e humanas (como concentração, autodisciplina, comunicação e criatividade, dentre outras), entendidos como possibilidades abertas, sujeitas a transformações decorrentes da observação do professor, das ideias e sugestões dos alunos e, enfim, do contexto de cada situação (BRITO, 2012, p.101).

Como resultado de todo o incentivo nesse âmbito, também se torna natural o surgimento de ideias que promovem a inserção curricular das práticas de improviso musical nos mais diversos ambientes de ensino. Concernente a isto, Caspurro posiciona-se a partir de uma reflexão que permite ir além dos fins artísticos, dizendo que se os principais objetivos educacionais visam o desenvolvimento de alunos que descubrem e solucionam problemas por suas próprias capacidades, a criação instantânea deve ter seu lugar nas discussões curriculares:

Isto significa, portanto que, ainda que a improvisação possa ser observada como uma componente específica de um currículo de música, a sua função enquanto ferramenta de descoberta de conhecimento e de atitudes criativas, de produção generalizada de saber ou conjunto de saberes, não deve ser arredada da discussão curricular” (CASPURRO, 2006, p.125).

Apresentando como base premissas similares a esta, Gainza (1983, p.43) defende que a improvisação deve ser incorporada nas primeiras etapas do processo educativo, além de ser trabalhada em conjunto com as demais competências da música como linguagem. Em concordância com esta ideia, Keith Swanwick traz em seu modelo C(L)A(S)P uma organização curricular que abre espaço às atividades de improvisação ao promover o discurso sobre a importância individual das práticas de execução,

apreciação e composição musicais. Desse modo, pelo olhar do autor, uma experiência completa de envolvimento com a música deveria conter e articular entre si essas três categorias como também utilizar-se de componentes da técnica e literatura musical como ferramentas que sustentam e habilitam todo o trabalho (FERNANDES, 1998).

Por meio da reunião de concepções comprometidas com a música contemporânea, o movimento das Oficinas de Música também traz um forte alento para a inclusão das práticas pedagógicas de criatividade. A filosofia vislumbra o compositor – e, portanto o estudante em potencial - como um artesão que pratica o experimento, a pesquisa, a criação e a análise da matéria-prima sonora para trazer forma às suas obras (PAZ, 2000), atitudes que em sua essência permeiam fundamentalmente o trabalho com a improvisação.

Focando também na inclusão da criatividade no currículo de música, Kratus (1990) elaborou um estudo sistemático para organizar este tipo de aprendizagem. Um dos pontos da proposta atenta para a importância de distinguir entre si os gêneros de práticas existentes no âmbito criativo, o que contribui para a inclusão do improvisar musical como uma das atividades que dispõe de potencial educativo além da exploração, da composição, e do que ele designa como ‘performance criativa’.

Sobre este aspecto é importante que se analise também o quadro das propostas criativas musicais nas bases curriculares brasileiras. No nosso documento da Base Nacional Curricular Comum são encontradas referências claras às práticas de criatividade, e estas são incluídas nos chamados ‘Processos de criação’. Nesses termos é importante destacar o aspecto de tratamento nominal que o texto oferece aos processos citados de acordo com os segmentos escolares. Com relação à educação infantil, o texto envolve somente a palavra ‘criar’, o que pode sugerir ao educador a urgência de um trabalho que contemple a imaginação da criança de maneira pouco rígida, sem a necessidade de distinção entre os exercícios criativos. Já com vista ao período do 1º ao 9º ano do ensino básico, ocorre um detalhamento das atividades nas quais estão incluídas tanto a composição como a improvisação musical:

Experimentar **improvisações**, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo (BRASIL, 2018, p.161).

Explorar e criar **improvisações**, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não

convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (BRASIL, 2018, p. 167).

Nota-se assim no âmbito brasileiro, um esforço relacionado à pauta de implementação destes processos na medida em que são valorizadas diferentes habilidades dentro de um mesmo campo criativo.

Improvisação e o paradoxo do seu ofuscamento

Diante de todo este conjunto de ideias progressistas que trouxeram espaço à criação no âmbito pedagógico, seria possível pensar que a improvisação se tornaria naturalmente uma prática comum em ambientes de aprendizagem musical. No entanto, o que se pode perceber através de trabalhos acadêmicos é o retrato de certos pontos que revelam a escassez ou ausência dos exercícios de improvisar música em contextos escolares. Tal fato pode apresentar algumas causas e dentre estas se destaca o campo da pesquisa.

Segundo Azzara (2002), poucos foram os pesquisadores que se dedicaram particularmente ao trabalho de improvisação em sala de aula, além da aplicação da prática profissional no *Jazz*. Persistindo no âmbito investigativo, Hargreaves & Koutsoupidou (2009) relatam que também são escassos os estudos empíricos que relacionam especificamente a improvisação com o desenvolvimento criativo da criança. Com efeito, todo o trabalho pedagógico sofre consequências tornando-se carente de aportes científicos que permitam estruturar com qualidade as atividades deste âmbito.

Também como incidência direta sobre a formação dos professores, Albino (2009) cita que a habilidade de improvisar é pouco trabalhada nos cursos técnicos e superiores de música. Carecendo assim de segurança própria, que poderia vir através de uma preparação profissional devida, o educador é desestimulado a promover a improvisação em suas aulas: “é natural que não se sintam suficientemente confiantes para pôr em prática competências relativamente às quais não se encontram habilitados – nem, em virtude disso mesmo, atribuem um significado experiencial concreto” (CASPURRO, 2006, p.15).

Ainda como fruto dos percalços investigativos da prática em questão, mostra-se o possível ofuscamento do improviso perante a composição escrita. Em seu texto, Pamela Burnard exemplifica a situação da seguinte forma:

Os professores adotam abordagens individualistas para o ensino da composição, sendo a prática curricular dominante, enquanto a improvisação é mais frequentemente introduzida como um auxílio à composição, em vez de uma ferramenta educativa em si (BURNARD, 2004, p.33).

Sobre a circunstância, a autora ainda indaga se tal conduta poderia também resultar na limitação da criatividade da criança. Por esse lado, determinadas visões excessivamente generalizantes tratariam a improvisação somente dentro de um variado conjunto de práticas criativas, deixando de aproveitar seus potenciais intrínsecos como dispositivo autônomo que promove o crescimento educacional.

DIDÁTICA DA IMPROVISACÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Segundo as concepções de Gainza, (1983, p.18) “Toda improvisação supõe um ato expressivo, de comunicação, ainda que não conduza necessariamente a um produto sonoro coerentemente estruturado (composição)”⁷. Deste modo, improvisar implica uma forma de expressão pessoal capaz de abarcar diversos níveis de intencionalidade e consciência, bem como de liberdade e sujeição a regras preestabelecidas. Com efeito, a prática toma um sentido amplo, sendo sinônimo de “*jogar musicalmente*”, uma forma de “brincar” com os sons, e a partir dessa concepção é que a autora estrutura as bases para implementar a prática no âmbito musical com suas devidas finalidades educacionais.

Concernente a estas finalidades, a autora afirma que a improvisação musical tem grande eficácia quando utilizada como recurso pedagógico e pode se manifestar com o objetivo de promover dois principais processos: o de caráter *expressivo, comunicativo* ou de *relaxamento* do aluno, e o de caráter centrado na *absorção* de materiais, sensações, ideias e conceitos sonoro-musicais.

O primeiro processo, ocorre quando o aluno se expressa musicalmente de forma livre e espontânea, revelando assim materiais e estruturas provenientes de suas vivências com o mundo sonoro. A partir dessa ação designada como *descargue* pela autora, o estudante pode se beneficiar ao experienciar um momento de conexões afetivas, corporais, mentais e sociais, bem como auxiliar o educador numa espécie de diagnóstico para conhecer melhor o estudante e promover o crescimento educacional deste.

Já o segundo processo acontece quando o estudante realiza a manipulação ativa das estruturas sonoras sob um conjunto determinado de diretrizes apresentadas pelo educador. Os objetivos desta categoria se relacionam diretamente com o ensino-aprendizagem da música ao promover a investigação, expressão e conhecimento das diversas formas e materiais sonoros (ritmos, modos, timbres, etc), tendo como resultado a *internalização* dos mesmos e de suas respectivas funcionalidades na música.

⁷ Texto original: Toda improvisación supone un acto expresivo, de comunicación, aunque no conduzca necesariamente a un producto sonoro coherentemente estructurado (composición).

Conhecendo o fundamento destes dois processos, o educador se torna apto a elaborar suas atividades com eficácia, direcionando sua atenção ao alcance dos efeitos desejados, segundo as necessidades do contexto. Concernente a este pensamento de Gainza, as atividades de improvisação podem contribuir – no âmbito musical – aos objetivos de:

- 1) Aproximação e contato com o instrumento (e através dele, com a música);
- 2) Aquisição dos elementos da linguagem musical;
- 3) Desenvolvimento da criatividade;
- 4) Consolidação da técnica instrumental.

Acrescentado às finalidades específicas da música, a improvisação poderá também ser trabalhada visando o desenvolvimento de aptidões gerais como a imaginação, a inteligência, a sensibilidade, as destrezas motoras, características psicológicas e ambientais, dentre outras.

No tocante a todos estes objetivos citados, Gainza ressalta que apresentam em muitos casos um **caráter implícito**, o que demonstra que o aluno não necessariamente precisa conhecê-los, embora devam ser **claramente especificados** pelo professor mediante as particularidades dos educandos (características psicológicas, idade, condições musicais e intelectuais).

“Consigna” para a improvisação

Constituindo mais um aspecto importante no planejamento da improvisação, o termo *consigna* citado por Gainza se refere à prescrição, diretriz ou regra enunciada pelo educador que apontará para o objetivo específico da atividade. O papel da chamada *consigna* está em ativar, orientar ou canalizar a consciência dentro do trabalho de improvisação. Desta forma, as performances musicais do estudante estarão sujeitas a um delimitado campo de escolhas, o que evitará a mixórdia e trará a coerência perante os resultados almejados pelo professor.

No trabalho da autora são estabelecidos 4 critérios principais para a classificação destas consignas: objeto ou tema, dinâmica ou técnica de trabalho, nível de formalização e estilo de atividade.

Critério 1 – Objeto ou tema

Refere-se aos tipos de objetos disponíveis para a execução da atividade. Eles se dividem em **temas musicais**, que trabalham materiais e estruturas constituintes da música como o som, o ritmo, a melodia, a harmonia, a forma etc, e **temas extramusicais** utilizando objetos, pessoas, situações, condutas humanas – estimulados pelo aluno durante a prática. Como temas musicais temos o exemplo da exploração de uma determinada escala, de uma improvisação baseada em apenas dois acordes ou em uma forma rondó. Já com o extramusical é possível trabalhar com imitação de sons do cotidiano (mundo externo), com movimentos corporais (aspecto motriz), acariciar um instrumento (aspecto afetivo), dentre outros.

Critério 2 – Dinâmica ou técnica de trabalho

Este critério comporta as diretrizes que guiarão as diversas formas possíveis de se trabalhar com os assuntos na improvisação. Estas ordens podem ser **implícitas** (improviso livre) ou **explícitas**, quando ocorre a enunciação de regras a serem seguidas. Podem ser de caráter **individual**, como quando há apenas um aluno executante, ou **em grupo/coletiva**, ao integrar-se vozes, instrumentos numa mesma performance. Manifestam-se também a partir de formas **abertas** quando se pede para cantar uma melodia alegre, por exemplo, ou por formas mais **fechadas** como improvisar um blues respeitando as estruturas harmônicas do gênero. É possível formular um enunciado **simples** ao utilizar-se de apenas uma variável a ser manipulada – improvisar com as teclas pretas do piano – ou **composto**, considerando assim dois ou mais elementos dependentes na execução – improvisar uma valsa em sol maior. E por fim, as naturezas das ordens podem diferenciar-se entre **únicas** (quando há apenas uma ordem) e **seriadas**

(quando os processos de improvisação supõem o estabelecimento de uma série de diretrizes secundárias que enriquecem e/ou melhoram o produto inicial).

Critério 3 – Nível de formalização

Referindo-se a este critério, Gainza atenta para o conceito de **forma** ou **macroestrutura**. A autora confere a este termo a relação de ordem superior que une os elementos e materiais de um grupo com o contexto geral. Por conseguinte, é dito que quando uma ordem enunciada não apresenta referência ao aspecto formal da improvisação, os produtos do trabalho podem variar expressando-se tanto na **ausência de forma**, quanto na **externalização de uma forma** previamente internalizada pelo aluno. Ao contrário dos mencionados, existem casos em que a forma é designada como **induzida**, uma vez que é gerada automaticamente pela *consigna* ainda que não esteja presente no enunciado da atividade. Por fim, sendo o tipo de manifestação mais clara da macroestrutura, tem-se a forma **pré-estabelecida** que se apresenta sobre um suporte ou base formal de modo claro por meio das *consignas*.

Critério 4 – ‘Estilo’ ou tipo de atividade

Este critério compreende as possíveis modalidades pelas quais a prática de improvisação pode se manifestar. A primeira se mostra pela **improvisação livre** quando o aluno apenas externaliza espontaneamente sua música sem a enunciação de diretrizes do professor. O improviso também pode se mostrar por meio da **exploração/exercitação** em que são manipulados os materiais e estruturas sonoras com a finalidade de conhecê-los, investigá-los ou praticá-los com função específica em um contexto.

A *consigna* também se manifesta por ações de **descrição/relato** ao propor o uso do som para descrever um acontecimento (natural, urbano, fictício), com início, meio e fim, além de mostrar-se pela **evocação** de elementos indefinidos (climas, sensações, sentimentos). A **imitação** e as **correspondências** são *consignas* que abarcam as

tentativas de adequação a modelos indicados. A imitação se relaciona intimamente com o ato de reproduzir tais modelos, enquanto as correspondências se ocupam em traduzir com sons as imagens visuais, as formas, os movimentos, os códigos de linguagem etc. Ainda neste grupo, se enquadra o **jogo com regras** que, apesar de receber a mesma denominação da improvisação em termos gerais, se refere neste caso, às atividades que se auto regulam especialmente por meio de um código ou sistema de regras. E por último, se apresenta o estilo de **automatismo** cuja finalidade está em promover um melhor desenvolvimento da improvisação ou um maior fluxo de materiais por meio do acionamento de aspectos motrizes e psíquicos. Para tal, é eficaz o uso de referências visuais afim de induzir o subconsciente do estudante para a produção de respostas mais rápidas diante da persistência de recorrentes bloqueios.

O professor como coordenador da improvisação

Passados os processos de estabelecimento dos temas musicais e de elaboração da proposta ou regras da atividade, o professor deverá atentar para seu papel de **coordenador** da improvisação. Este ofício implica diretamente no emprego de atitudes que conferem **orientação** ou **mediação** ao invés de uma simples imposição de ordens sobre a execução dos alunos. Considerando tais aspectos, se torna viável mencionar determinadas condutas e procedimentos que podem ser adotados durante a prática.

A construção de um **ambiente favorável** às improvisações é determinante para um trabalho produtivo. Isto implica em inicialmente provocar a imaginação e espontaneidade do aluno para que pense criativamente e de forma crítica (PEREIRA, 2011). Adjacente a isto, também se tem a urgência de edificar a sala de aula como um local psicologicamente seguro e propício para trabalhar as descobertas (HICKEY, 2015). Para tal, o professor deve apresentar uma **postura aberta e flexível** mediante às necessidades e resultados particulares dos alunos. Os ‘erros’ ocasionais, bloqueios e dificuldades de compreensão das regras enunciadas devem ser ponderados para que os aprendizes não se sintam inibidos e não se tenha resultados contrários ao que se deseja (GAINZA, 2015). Sobre esta postura, adiciona-se a necessidade de **acolhimento** dos múltiplos saberes dos alunos, de forma a não rejeitar suas preferências estéticas e manifestações culturais, validando assim suas improvisações como produto criativo: “É

necessário que os interesses, conhecimentos e mundos sonoros dos estudantes sejam reconhecidos, estabelecendo pontes entre as propostas de sala de aula e as experiências musicais dos alunos fora da escola” (BEINEKE, 2008, p.29).

O trabalho de **observação** atenta às respostas do aluno também constitui atitude a ser agregada. Por meio disto é que poderão ser tomadas as **intervenções** adequadas durante o momento da atividade, de modo a promover um melhor direcionamento às metas musicais do projeto de ensino:

Na formação de educadores, é preciso desenvolver a capacidade de observar o que as crianças fazem e de mostrar aprovação discretamente, e não dizer-lhes de maneira direta o que fazer. Dito isso, não sejamos extremistas. Isso consiste em intervir claramente (...), aprovando o que foi feito e sugerindo maneiras de ir além (DELALANDE, 2017, p.19).

Com este intuito, o educador poderá realizar **indicações verbais**, em tom suave e claro, não interrompendo, mas de forma concomitante ao improviso, procurando direcionar o aluno na busca de suas próprias sonoridades:

Entre as formas de encorajamento damos grande importância à linguagem oral, seu conteúdo e tom, como na psicanálise. Por outro lado, evitamos dar exemplos sonoros (...). Queremos que o som seja pessoal, que surja sem modelos ou demonstrações anteriores (...). Podemos também recorrer a exemplos ou indicações visuais, gestos, movimentos” (GAINZA, 1983, p. 41).⁸

Dentro do campo das interferências verbais usadas pelo coordenador para a atividade, também é proposta a utilização do **elogio** como forma de impulso proveitosa ao desenvolvimento do educando: “Nesse caso, convém levar em conta o estímulo que produz no aluno ouvir palavras e frases de alento do professor (“Que bom!”, “Está indo muito bem!”, “Adiante!”), como as que pronunciam os fãs durante a atuação de seu intérprete favorito” (GAINZA, 2015, p. 70).

A **gravação** das criações espontâneas também constitui, segundo Gainza, um recurso eficaz para estas atividades. O aproveitamento dos registros sonoros gravados é concretizado pela autora ao promover atitudes que, igualmente a todos os procedimentos anteriores, oportunizam a participação ativa dos alunos. Para tal, todo o

⁸ Texto original: Entre las formas de incentivación damos gran importancia al lenguaje oral, al contenido y al tono del mismo, como en el psicoanálisis. Evitamos en cambio dar ejemplos sonoros (...). Queremos que el sonido sea personal, que surja sin modelos o demostraciones previas (...). También podemos recurrir a ejemplos o indicaciones visuales, gestos, movimientos.

conjunto tem a chance de **tecer comentários**, falando sobre os produtos do trabalho e de suas respectivas sensações “(prazer, dificuldades, desagradados, surpresa etc)” experimentadas individualmente. Além disso, tendo como referência um acervo de gravações, o professor poderá auxiliar o aluno na comparação de suas respectivas criações anteriores com as posteriores, afim de aprimorá-las e perceber seus progressos. A partir desta dinâmica somada ao olhar atento e às intervenções durante o exercício, o professor tem à sua disposição uma rede de *feedbacks* que potencializa tanto o aprendizado dos alunos quanto à aquisição sobre o real diagnóstico do projeto educacional executado (AMARO; CRISTAL, 2018).

É importante enfatizar que o aspecto avaliativo formal de uma improvisação pode revelar dificuldades devido à natureza criativa da prática. Diferentemente de outras atividades da área educacional, as que envolvem a criatividade não abraçam a dicotomia do ‘certo’ ou ‘errado’, ‘bom’ ou ‘ruim’ e por esse motivo o professor não poderia basear-se em tais parâmetros para determinar se aprendizagem foi de fato bem-sucedida (KRATUS, 1990). Acerca disto, Gainza inicialmente apresenta o aspecto dos **objetivos** a que são destinadas as práticas de improviso por meio da distinção entre suas formas mais amplas, como um simples jogo com os sons, e as formas mais restritas, que envolvem aspectos técnicos específicos realizados por músicos profissionais. Dito isto, o analisador de uma improvisação deve sempre relacionar os resultados da prática com as intenções almejadas no contexto. Em segundo lugar, transcendendo a ordem dos objetivos, a autora reforça que a avaliação de um resultado deve levar em consideração o executante em todas as suas particularidades:

O resultado de uma improvisação só pode ser julgado a partir de quem a produziu, levando em consideração não apenas suas características individuais, mas também o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Será autêntico se a pessoa se doar totalmente, se participar da melhor maneira possível. Portanto, os produtos musicais alcançados por diferentes indivíduos não são comparáveis entre si (GAINZA, 1983, p. 24).⁹

Ainda com respeito ao foco nas individualidades do educando, apresenta-se a exigência da **proposição coerente dos temas e regras**, uma vez que são estes

⁹ Texto original: Sólo puede juzgarse el resultado de una improvisación en función de la persona que la produjo, teniendo en cuenta no sólo sus rasgos individuales sino también la etapa de desarrollo en que se encuentra. Resultará auténtica si la persona se entrega plenamente, si participa en la medida de sus posibilidades. Por lo tanto, los productos musicales alcanzados por distintos individuos no son comparables entre sí.

elementos que irão incidir de maneira direta sobre o aproveitamento do trabalho. Nesse aspecto, Gainza sugere que o professor não se limite a trabalhar apenas com um ou dois tipos de improvisação em aula, mas que se utilize de suas multifacetadas formas, afim de evitar que a atividade se torne puramente mecânica. Adicionado a isto, a autora insiste para que o educador não ignore os impactos negativos que podem acarretar as atividades “supérfluas” ou “inadequadas”, bem como as “propostas pobres em direcionamento estético ou conceitual”. Aludindo a esse tipo de situação, tem-se: “(...) se os desafios estiverem além das capacidades do indivíduo, o mesmo sentirá ansiedade, preocupação e frustração. Assim como, se os desafios forem mais baixos que as capacidades do sujeito poderão causar o relaxamento, apatia, tédio e desinteresse (...)” (SILVA; ARAÚJO, 2018, p.6-7). Como forma de escapar dessas armadilhas, Gainza salienta que a atitude do professor quanto à improvisação deve ser de uma busca por encontrar a palavra e o momento adequados, afim de proporcionar um equilíbrio entre as doses de esforço e a gratificação obtida pelo aluno.

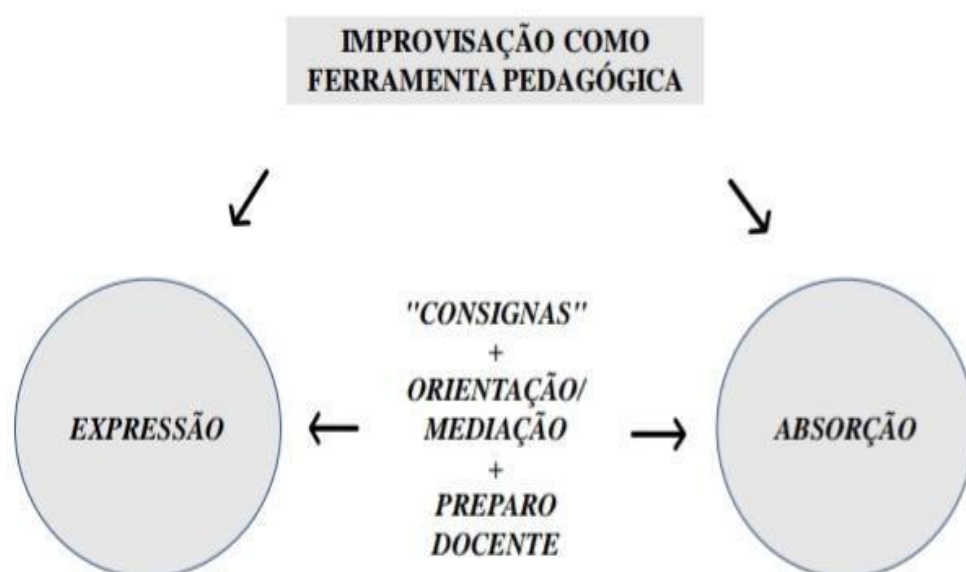
A preparação do coordenador de improvisação

Para os educadores que desejam utilizar a improvisação musical como recurso didático, Gainza recomenda meios de capacitação que possam satisfazer suas necessidades expressivas e de prática no âmbito. Dessa forma, o caminho mais efetivo passaria pela **experimentação do improviso individual ou em grupo**, tendo como condutor um especialista ou músico amador. A isto acrescenta-se a **observação dos comportamentos musicais típicos** das diferentes faixas etárias, já que a implementação de atividades desconectadas com o nível de desenvolvimento pode revelar-se contraproducente. Além disso, a **formação teórica** baseada no estudo de propostas de autoridades reconhecidas no campo deve ser um complemento para consolidar suas aptidões de ensino.

Entretanto, mesmo que pareça um processo simples, alguns professores podem ainda sentir-se inibidos ou inseguros para trabalhar a criação espontânea com seus alunos. Por esse motivo, a autora sublinha que não há idade certa para se começar os estudos de improvisação e instiga o educador a quebrar determinados pensamentos que sabotam o alcance de seus objetivos: “Por isso pedimos ao professor que reflita, que

advirta que não está correndo riscos, que não existe um 'perigo' real” (GAINZA, 1983, p. 41). ¹⁰A partir deste primeiro passo, o professor pode adquirir paulatinamente mais confiança, estando hábil para atuar de início como **incentivador**, promovendo a motivação dos alunos para o ato de improvisar e posteriormente participar de forma ativa, também improvisando nas atividades.

A partir de todas essas exposições didáticas, é possível sintetizar a concepção de Gainza acerca da improvisação como ferramenta pedagógica na música, por meio do seguinte esquema:



No esboço acima, infere-se, portanto, que os principais objetivos da improvisação na pedagogia musical apresentam-se por intermédio dos processos de **expressão** - relacionado à externalização de conhecimentos do aluno - e de **absorção**, quando este internaliza os conteúdos e ideias musicais. Já os termos **consignas**, **orientação/mediação** e **preparo docente** correspondem aos elementos relacionados à organização direta da atividade e dos procedimentos a serem adotados pelo professor nas aulas, sendo cruciais para ativar as performances da improvisação na busca dos propósitos de aprendizagem.

¹⁰ Texto original: Por eso, pedimos al maestro que reflexione, que advierta que no está arriesgando nada, que no existe un “peligro” real.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE IMPROVISACÃO MUSICAL¹¹

Atividade 1 – Jogo de imitação (Eco)

Materiais: Papel, caneta, sacola escura (ou qualquer outro recipiente opaco)

Participantes: um mínimo de 4 alunos

Procedimentos: Para este jogo, o professor deverá representar (escrever ou desenhar) em pequenos cartões de papel as formas de se manifestar sons corporais, como com as mãos, com os pés, ou com a voz/boca. Além destas formas pré-estabelecidas, poderão ser acrescentados os “cartões coringa”, que sugerem ao aluno inventar no momento uma forma de som corporal ou escolher outra que desejar.

Iniciando a atividade, os alunos podem se dispor repousados em seus devidos assentos. Para cada rodada, será escolhida uma criança que irá para a frente da turma e sorteará da sacola o cartão com a configuração de som que guiará a sua improvisação. A partir disso, o aluno improvisa um trecho sonoro com 4 tempos que deverá ser escutado em silêncio pelo grupo. A cada improviso, o grupo repete o trecho de modo exatamente igual e em uníssono, o que provocará o efeito de eco do modelo representado.

Objetivos: 1) Ativar e apurar as habilidades de escuta mediante à necessidade de respostas automáticas e reconhecimento dos variados parâmetros envolvidos nas criações (timbres, entonações, intensidades, alturas, acentuações rítmicas, etc);
2) Provocar a conscientização das formas pelas quais podem ser produzidos os sons no corpo;
3) Estimular no aluno um senso de valorização de suas aptidões criativas, na medida em que cria um trecho musical e todos no grupo se prestam a reproduzir o improviso.

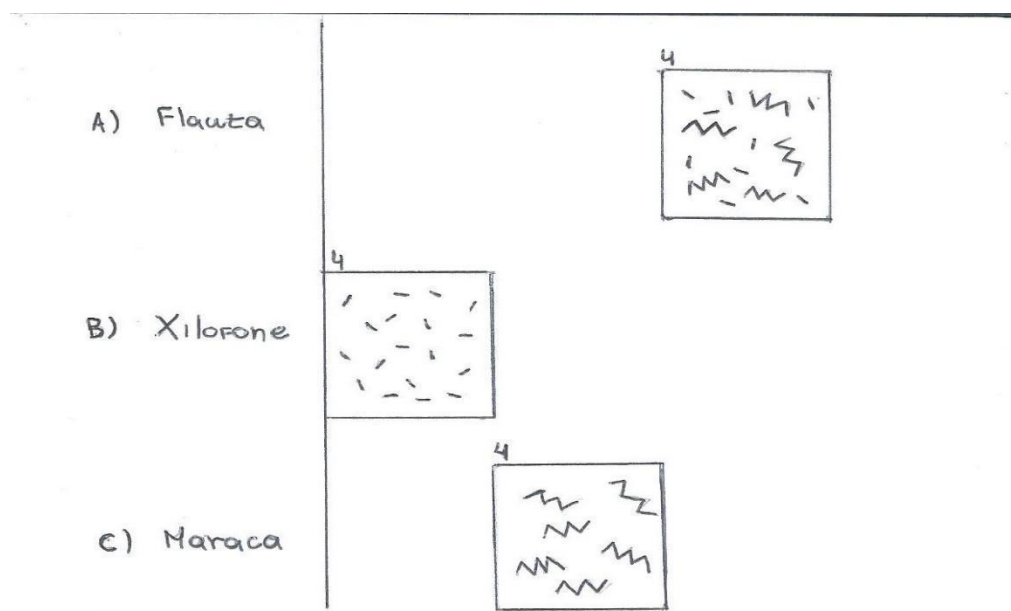
¹¹ As atividades contidas neste trabalho foram criadas e adaptadas pela autora tendo como base a bibliografia disponível ao fim do texto.

Atividade 2 – Exploração/exercitação

Materiais: Mínimo de 3 conjuntos de instrumentos musicais didáticos

Participantes: Mínimo de 3

Procedimentos: Nesta atividade os alunos devem inicialmente escolher em qual grupo instrumental irá participar dentre os disponíveis. Logo após, o professor deverá fornecer a pulsação que será internalizada pelos improvisadores. O primeiro grupo de alunos improvisará de acordo com as referências no primeiro quadrinho (correspondente aos xilofones) e imediatamente após o término das 4 pulsações, o segundo grupo fará o mesmo de acordo com o segundo quadrinho (correspondente às maracas) e assim se seguirá até que todos os grupos tenham improvisado.



Legenda:



improvisar sons curtos



improvisar trêmulos



improvisar sons curtos e trêmulos (concomitadamente)

É importante que no decurso de toda a atividade a pulsação em segundos seja mantida, de forma que todos os grupos improvisem durante 4 tempos correspondendo à representação gráfica proposta. Adicionado a isso, o professor poderá variar as indicações nos quadrinhos utilizando elementos como dinâmicas, métricas, alturas, etc.

Objetivos: Pesquisa do som tendo em conta os materiais e formas dos instrumentos, as técnicas de produção de timbres, bem como a consciência mediante os parâmetros musicais estabelecidos e a necessidade de respeito ao momento dos demais improvisadores.

Atividade 3 – Descrição (Que personagem é este?)

Materiais: Uma cortina (tecido preso ao barbante e fita adesiva), papel, lápis e instrumentos musicais.

Participantes: mínimo de 20

Procedimentos: Para começar, um improvisador pode ser sorteado através de jogo de escolha infantil (ímpar-par, zerinho ou um). O aluno selecionado deverá se posicionar atrás da cortina, onde terá 30 segundos para escolher o personagem que descreverá e os objetos sonoros disponíveis que utilizará, além do corpo e da voz, caso queira. Ao findar o tempo, a turma falará em uníssono: UM, DOIS, TRÊS E JÁ!!! e imediatamente o improvisador representará com sons algum personagem que goste, podendo ser real ou fictício (oriundo de quadrinhos, animações, filmes, séries, novelas, games, etc). Ao longo de cada improvisação, o restante da turma deverá permanecer em silêncio a fim de, por meio da escuta, adivinhar quem é o personagem e registrar numa folha de papel seu nome e quais tipos de sons foram utilizados para representá-lo. Chegando ao fim de cada performance, os alunos deverão ser questionados sobre suas respostas, manifestando suas diferentes percepções, permitindo depois que o improvisador também revele como trabalhou os sons.

- Objetivos:** 1) Estimular as capacidades de externalização de ideias e imagens mentais a nível afetivo por meio do som;
- 2) Promover as competências criativas em tomadas rápidas de decisões, mediante à limitação de tempo em conjunto com o número infinito de possibilidades de trabalho com os sons;
- 3) Aguçar a percepção auditiva dos alunos por meio da eliminação dos estímulos visuais durante a performance.

Atividade 4 - Improvisação melódica (Jakandaláí-Jekibatíó)

Materiais: Instrumentos melódicos disponíveis

Participantes: Mínimo de 10 alunos

Procedimentos: Os estudantes devem se posicionar em formato de meia-lua sentados no chão. Para iniciar, o grupo deverá cantar a seguinte canção:



Para complementar a canção, o professor poderá pedir para que algum aluno crie um ostinato a partir dela ou até mesmo improvise uma outra letra com palavras inventadas (que não existem em nosso vocabulário comum) afim de ser utilizado por toda a turma. Intercalado com a execução da música, haverá a oportunidade para que um dos alunos entre no espaço vago na meia lua e improvise uma melodia dentro da escala pentatônica maior de dó, a partir de um instrumento melódico disponibilizado.

Para a organização desse exercício, será utilizado o critério das “**consignas seriadas**” já que a improvisação com os instrumentos pode ser dividida em mais de uma etapa. Ex:

Etapa I: Improvisar uma melodia no xilofone utilizando a mão esquerda;

Etapa II: Improvisar uma melodia no xilofone utilizando a mão direita;

Etapa III: Improvisar uma melodia no xilofone utilizando as duas mãos.

Sendo assim, a turma realizará cada etapa até que todos possam ter tido a oportunidade de improvisar. Caso a turma seja muito numerosa, o professor poderá trabalhar uma destas etapas por aula, dando enfoque a apenas uma habilidade específica e evitando que o trabalho se torne longo e enfadonho.

Especialmente nesta atividade, deverão ser realizadas adaptações necessárias nos instrumentos como eliminar o IV e VII graus da escala maior natural para que soe a pentatônica de dó maior naqueles de cordas ou teclas, por exemplo. Para o caso do uso de flauta doce, as etapas podem compreender cada uma o trabalho limitado com apenas duas ou três notas da escala, utilizando no momento final todo o conjunto de 5 sons.

Objetivos: 1) Promover a internalização dos sons e relações entre estes dentro da escala pentatônica de dó maior a partir do improviso melódico e do canto baseados no modo;
2) Provocar o refinamento das técnicas de produção de som nos instrumentos mediante à divisão do trabalho em partes menos complexas;
3) Estimular as possibilidades criativas de construção de palavras permitindo a invenção de vocábulos não convencionais.

Atividade 5 – Improvisação em dupla (Roda do improviso)

Materiais: Não são necessários (utilização de instrumentos opcional)

Participantes: mínimo de 30 (grupos numerosos)

Procedimentos: os alunos deverão se dispor em roda e executar a seguinte canção:

Canção Roda do improviso

Ou - ça bem o que vou te fa-lar Fi-que bem a - ten-toa-go - ra vou im-pro-vi - sar.

Juntamente com a canção será executado um ostinato com percussão corporal utilizando batidas de mão no peito e estalar de dedos:

Ostinato peito-estala

*Nesta partitura a linha inferior corresponde a batida de mão no peito e a superior ao estalar de dedos.

Intercalado com a execução musical, 2 alunos por vez improvisarão falas ritmadas (sem altura definida), canções ou passos de dança, utilizando o tema de sua escolha no meio da roda, realizando uma espécie de conversa entre eles. Dessa forma, é necessário que na dupla se manifeste um aluno por vez, deixando claro que se as ações acontecerem de forma concomitante, o diálogo não se efetivará. Indica-se a disponibilização de um total de 8 compassos para cada dupla, ou o professor também poderá deixar que improvisem por mais tempo, caso julgar necessário.

Objetivos: 1) Promover a competência para construção de discursos musicais por meio da necessidade de interação direta com o parceiro de improvisação;
 2) Estimular as habilidades de adequação ao ritmo e compasso quaternário mediante ao estabelecimento do ostinato executado pelo grupo;

3) Ativar as capacidades de foco em duas ações principais: a) observação das falas do parceiro; b) elaboração mental prévia das possíveis respostas a serem dadas.

Atividade 6 – “Descargue” (Orquestra de improvisadores)

Materiais: Objetos presentes na sala de aula

Participantes: Mínimo de 10

Procedimentos: Os estudantes poderão estar dispostos em suas carteiras. Será escolhido um aluno que queira ser o *Maestro*. Com o grupo em silêncio, o maestro deverá indicar com um gesto criado algum colega para que improvise uma música utilizando voz, corpo, sua mesa, cadeira, ou seu próprio material escolar. Ao desenvolver do primeiro improvisador o maestro poderá aos poucos indicar a entrada e saída de outros improvisadores, de forma que tenha controle sobre o conjunto que estará improvisando.

Para este tipo de atividade é importante que o professor realize o mínimo de intervenções possíveis, de maneira a permitir um maior fluxo de liberdade e espontaneidade dos alunos. Nestes moldes, o exercício apresentará como principal função o *Descargue* citado por Gainza, ou seja, a externalização das características e conhecimentos advindos da vivência pessoal dos alunos.

Objetivos: 1) Promover o relaxamento, as conexões afetivas, corporais e sociais por meio da livre expressão proporcionada ao improvisar sons, criados a partir de experiências pessoais;

2) Auxiliar o educador no diagnóstico de determinados traços em seus alunos como timidez, ansiedade, espontaneidade, entusiasmo, de modo a contribuir para uma construção de trabalhos mais efetivos levando em conta as características expressadas;

3) Estimular as competências de responsabilidade, criatividade e motivação diante das oportunidades para: a) expressar-se condicionado a regras mínimas; b) reger um grupo a partir de intuições próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A improvisação musical esteve sempre presente ao longo de toda a história, representou e ainda representa uma prática em potencial para construir e transformar outros fazeres musicais, tanto em ambientes de performance profissional quanto nos locais de aprendizagem. Diante disso, se tornam imperiosas as iniciativas de estudos dessas manifestações ao longo dos séculos, os seus verdadeiros significados e aplicações atribuídos nas diversas culturas, resgatando assim o seu valor dentro do âmbito artístico sonoro e promovendo à sociedade mais uma forma de manifestar-se criativamente.

O trabalho com as atividades de improvisação musical em ambientes de ensino pode se constituir maneira eficaz para esse resgate das habilidades criativas, porém a sua aplicação como ferramenta pedagógica necessita ainda de maiores aportes científicos, tanto quanto qualquer outra técnica que se estabelece didaticamente. O quadro dessa escassez de informações que se soma aos conhecimentos já divulgados sobre a urgência de estímulo à criatividade, pode levar a persistir a fragilização do educador diante de suas metas em sala de aula. A alternativa direta para enfrentamento desse efeito deve então passar pelo esforço de experimentação daquilo que já se conhece, além da atualização e comprometimento para realizar um trabalho cuidadosamente estruturado.

Os fundamentos contidos na obra *La improvisación musical*, bem como em diversos outros trabalhos de Gainza, constituem um modelo de embasamento para esses esforços acerca da improvisação no campo pedagógico. A partir dos critérios das *consignas* estabelecidas pela autora é possível organizar as atividades de improvisação mediante as características que a permeiam, o que possibilita um eficaz ordenamento do trabalho quanto: aos temas abordados, às técnicas que serão utilizadas, aos aspectos de formalização e estilos das atividades. Todos estes critérios materializados a partir das regras enunciadas pelo professor durante o exercício, é que acionam diretamente as ações dos educandos, e nestes, produz os efeitos almejados nas propostas de aprendizagem.

Agregado à fundamentação metodológica anteriormente exposta, deve ser ressaltada a relevância das posturas do educador diante do exercício de improvisar em aula. Como atividade que envolve a imaginação, a intuição e externalização daquilo que

há de mais intrínseco ao aluno, é imprescindível que se assumam condutas que permitam o observar, o ouvir, o acolher e o orientar, visando a evolução e a construção de novos potenciais. O trabalho com a improvisação na música tem como uma de suas principais finalidades o desenvolvimento das capacidades inventivas, mas se ele for conduzido de maneira autoritária ou excessivamente rígida, se transformará contrariamente numa ferramenta de inibição.

A partir do estudo de elementos que compreendem a gênese da prática de improvisar na música, é possível dizer que a sua manutenção como instrumento pedagógico se relaciona a rupturas com modelos excessivamente tradicionais de ensino onde ocorre: valorização da técnica acima da experiência, o registro dos sons acima da compreensão destes, e principalmente, a reprodução acima da invenção. Com o objetivo de driblar tais dogmas, é importante que o educador se abra para novas formas de organizar o trabalho, que esteja determinado a enfrentar o temor da mudança, e sobretudo, o medo de improvisar música. Para isso, uma simples atitude pode ser tomada, procurando conceber a prática da forma mais coerente com o que ela de fato significa em sua essência: brincar com os sons! Enxergando através desse novo prisma, a improvisação se transfigura em uma atividade fundamentalmente democrática em que todos podem participar, em que todas as vozes são ouvidas, desde a criança mais nova até aos mais idosos. Todo ser humano tem capacidade e deve ser livre para brincar com os sons, cada qual com sua forma, seus conhecimentos e suas inspirações.

REFERÊNCIAS

ALBINO, César Augusto Coelho. **A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista-UNESP, São Paulo, 2009.

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. **Musicalizar**: uma proposta para vivência dos elementos musicais. São Paulo: Musimed, 1987.

ALTERHAUG, Bjørn. **Improvisation on a triple theme**: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norvegica*, v. 30, n. 1, p. 97-118, 2004.

AMARO, Vinicius Borges; CRISTAL, Quedma Rocha. **A Criação Musical na Formação de Professores de Música**: concepções gerais e diretriz pedagógica. 2018.

AZZARA, Christopher D. **Improvisation**. In: *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford University Press, 2002. p. 171-187.

BAILEY, Dereck. **Improvisation**: its nature and practice in music. USA: Da Capo Press, 1993.

BEINEKE, Viviane. **A composição no ensino de música**: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, v. 16, n. 20, 2014.

BEINEKE, V.; ZANETTA, C. C. **“Ou Isto ou Aquilo”**: a Composição na Educação Musical para Crianças. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.14 - n.1, 2014, p. 197-210.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter**: músico e educador musical menor. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 35, 2015.

BURNARD, Pamela. **Thinking about improvising and composing and children’s forms of representation**. *Music Education Entering the 21st Century*, p. 33, 2004.

CASPURRO, Maria Helena Ribeiro da Silva. **Efeitos Da Aprendizagem Da Audição Da Sintaxe Harmónica No Desenvolvimento Da Improvisação**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro (Portugal), 2006.

DAUELSBERG, Claudio Peter. **A importância da improvisação na formação musical do intérprete**. 2001. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Música) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

DUCROQUET, Elaine Barbosa dos Santos. **Jogos de improvisação musical: a voz em processos de criação e experimentação**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2019.

DELALANDE, François. **Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além**. Orfeu, v. 2, n. 2, p. 013-030, 2017.

FERNANDES, Arlete M.M.; MARINHO, Gisanne de O.; BATISTA, Miriam D.; OLIVEIRA, Gislene F. **O Construtivismo na Educação**. Id on Line Rev.Mult. Psic., 2018, vol.12, n.40, p.138-150. ISSN: 1981-1179.

FERNANDES, José Nunes. **Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. Diss. Tese (Doutorado em Educação). PPEd/Faculdade de Educação/UFRJ, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. Unesp, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. **Raymond Murray Schafer**. O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias em educação musical. Editora Intersaberes, Curitiba – PR, 2012.

_____. **Ciranda de sons: práticas criativas em Educação Musical**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

GAINZA, Violeta H. de.: **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

_____. **A Improvisação Musical como Técnica Pedagógica**. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio (Org.). Música e Educação. Barbacena: EdUEMG, 2015. (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2). p.65-78.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude. **História da música ocidental**. 2013.

GUERZONI, Felipe Boabaid. **A arte da improvisação de Nelson Faria: influências na pedagogia da música popular brasileira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

HICKEY, Maud. **Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings**. *Journal of Research in Music Education*, v. 62, n. 4, p. 425-445, 2015.

HSIEH, Su-Ching. **Cognition and musical improvisation in individual and group contexts**. *Musical creativity: Insights from music education research*, p. 149-165, 2012.

KOUTSOUPIDOU, Theano; HARGREAVES, David J. **An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music**. *Psychology of music*, v. 37, n. 3, p. 251-278, 2009.

KRATUS, John. **Structuring the music curriculum for creative learning**. *Music Educators Journal*, v. 76, n. 9, p. 33-37, 1990.

_____. John. **Growing with improvisation**. *Music Educators Journal*, v. 78, n. 4, p. 36-40, 1991.

LEITE, Rui Gabriel Saraiva. **O afastamento da improvisação musical dos currículos e das práticas pedagógicas no ensino da música**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Porto, 2020.

LIMA, Paulo Costa. **Teoria e prática do compor I: diálogos de invenção e ensino / Paulo Costa Lima**. - Salvador: EDUFBA, 2012.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Música em estado de encontro: improvisação sonora na docência com crianças**. In: Reunião Científica Regional da ANPED (12. : 2018: Porto Alegre, RS). XII Anped Sul. Educação, Democracia e Justiça social, Eixo temático 19: Educação e Arte, Porto Alegre: Anped, 2018.

MARIANI, Silvana. **Émilie Jasques-Dalcroze, a música e o movimento**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Editora Intersaberes, Curitiba – PR, 2012.

PAREJO, Enny. **Edgar Willems, um pioneiro da educação musical**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias em educação musical. Editora Intersaberes, Curitiba – PR, 2012.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX**. Metodologias e Tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PEREIRA, Samuel Ricardo Augusto Ramos. **Improvisação musical**-Contributos para uma reflexão sobre o seu papel na aprendizagem musical. 2011. Tese (Mestrado em Educação Musical), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2011.

PRESSING, Jeff. **Improvisation: methods and models**. In generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition. SLOBODA, John A., (organizador). New York: Oxford University Press, 1988.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Unesp, 1992.

SILVA, Flávia de Andrade Campos; ARAÚJO, Roseane Cardoso de. **Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil**: aspectos teóricos e metodológicos de um estudo de caso. XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, 2018.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Autêntica, 2018.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. **The sequence of musical development: a study of children's composition**. British journal of music education, v.3, p.305-339, 1986.

TAFURI, Johannella. **Processes and teaching strategies in musical improvisation with children**. In: Musical creativity. Psychology Press, 2006. p. 150-174.

TREITLER, Leo. **With voice and pen: coming to know medieval song and how it was made**. OUP Oxford, 2003.

WEBSTER, Peter R. **Creativity and music education: Creative thinking in music: Advancing a model**. Creativity and music education, v. 1, n. 33, 2002.

ZANETTA, Camila Costa; BRITO, Teca Alencar de.: **Hans-Joachim Koellreutter em movimento**: ideias de música e educação. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2014.

