

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

**A IMPROVISAÇÃO MUSICAL COMO VIA EXPRESSIVA NO
APRENDIZADO DA GUITARRA ELÉTRICA**

Pitter Rocha

RIO DE JANEIRO, 2016

A Improvisação musical como via expressiva no aprendizado da guitarra elétrica.

por

Pitter Rocha

Monografia submetida ao Curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música, sob a orientação do Prof. Paulo Dantas.

Rio de Janeiro, 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Vuvu e Aline.

À todas e todos companheiros de som, em especial Rafael Fortes e Tomas Gonzaga.

Ao Paulo Dantas pelas valiosas orientações e inspirações e Clayton Vetromilla pela oportunidade desenvolver parte desse trabalho.

Agradeço à Hel, Ik e Sol, Glória, Ailton e Aninha.

E, por fim, à Fedra, Tosca e Baguera pela contribuição que apenas três gatos podem proporcionar quando você está redigindo um texto.

ROCHA, Pitter. *A Improvisação musical como via expressiva na aprendizagem da guitarra elétrica*. 2016. Monografia (Licenciatura em Música) – Curso de Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O trabalho a seguir apresenta o protótipo de um jogo pedagógico, cujo o objetivo é ser uma ferramenta de aprendizagem técnica e expressiva da guitarra elétrica através da prática da improvisação com os elementos musicais e expressivos sorteados pelo protótipo e é apresentado o relato de experiência da utilização do software dentro das aulas de guitarra, ministradas por mim em curso livre de música, na cidade do Rio de Janeiro. Tal proposta pedagógica parte da hipótese que a prática da improvisação é uma forma de desenvolver a *identidade sônica*, a capacidade do fazer musical do indivíduo, de expressar-se sonoramente, considerando o contexto cultural no qual ele está inserido. Como aporte teórico dessa hipótese dialogamos com os campos da Etnografia da fala e multiculturalismo, afim de compreender melhor as questões de diversidade das performances musicais, das práticas de improvisação e seus caldeamentos com a área da educação musical.

Palavras-chave: Improvisação. Processo de ensino e aprendizagem. Guitarra elétrica.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – IMPROVISACÃO	6
1.1 Introdução	
1.2 Improvisação: ação discursiva situada	
1.3 Improvisação musical	
1.3.1 Introdução	
1.3.2 O continuum	
1.3.2.1 Dois pontos do continuum: improvisação idiomática e livre improvisação	
1.3.2.2 As multidimensões do continuum	
1.3.3 Multiculturalismo e improvisação: os mundos musicais e multidimensões do continuum	
CAPÍTULO 2 – UM PROTÓTIPO DE FERRAMENTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA GUITARRA ELÉTRICA E O RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA	28
2.1 Motivações e Processos	
2.1.1 Como surgiu a ideia	
2.2 O jogo: projeto	
2.2.1 Etapas e processos de desenvolvimento	
2.3 Relato de experiência e relato da utilização do jogo	
2.3.1 Critérios de Classificação e avaliação	
2.3.2 1º Relato: “A”	
2.3.3 2º Relato: “B”	
2.4 Conclusões	
CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

As artes, em geral, são tipos de linguagens que intencionam expressar sensações e/ou sentimentos, contudo, sem o mesmo grau de automatismo e comunicabilidade da linguagem falada (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 46-47; PENNA, 1991, p. 22). No caso específico da música, as ideias e sentimentos do homem seriam expressos em formas sonoras (SWANWICK, 2003, p. 18.). Por serem criadas pelo homem, tais formas estão vinculadas ao tempo e ao espaço, e as combinações de seus elementos ocorrem de maneiras diferentes em cada época e local, determinando o que chamamos de “estilo”. Assim, a linguagem musical é uma linguagem socialmente construída e compartilhada, o que significa que pode ser também estudada e compreendida (PENNA, 1991, p. 20-21). (COUTO, 2009, p. 2).

O “estilo” na linguagem musical é também entendido como idioma musical. Os idiomas musicais, tal como as línguas faladas, são aprendidos, os seus códigos são internalizados e manifestados pelo indivíduo, em níveis diferentes para cada pessoa, e através dessa capacidade ele pode comunicar-se com pessoas que compartilham os mesmos códigos. Assim, um músico de rock se comunica musicalmente através do idioma rock com pessoas que se identificam com esse estilo.

E, assim como as línguas faladas se modificam, os estilos musicais se modificam através de variações rítmicas, harmônicas, timbre e de misturas de outros estilos, gerando novos estilos. Logo, temos uma grande diversidade de idiomas musicais e diferentes formas de nos relacionarmos com esses idiomas e temos contato com esses estilos pôr diferentes formas (mídia, internet, no ambiente familiar, escolar, etc.), assim podemos nos identificar com vários estilos musicais. Tamanha diversidade é uma questão atual e pertinente na educação musical, tratando questões das culturas diversas dentro da sala de aula, tendo como aporte o conceito do multiculturalismo, que investiga as relações entre culturas que existem dentro de uma mesma sociedade.

O multiculturalismo é presente nas discussões das ciências sociais e recorrente na área de educação musical¹. Os liames desses pensamentos trabalham questões de identidade cultural do indivíduo em relação a cultura dominante, em espaços formais, nas políticas públicas de educação, afim de valorizar as experiências que alunos

¹ A revista da ABEM apresenta um número considerável de artigos que educação musical e multiculturalismo dialogam: QUEIROZ (2004); PENA (2005); LAZZARIN (2006); JOAN (2006); MORAES (2006); OLIVEIRA (2006); SOUZA (2007); e (2008);

carregam e que o currículo escolar e instituições de ensino não aproveitam nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a valorização de músicas e culturas populares, periféricas urbanas, midiáticas vem sendo debatido por educadores musicais e ganhando mais espaço dentro do ambiente escolar, além de mudanças nos currículos e políticas públicas e, conseqüentemente, as experiências musicais dos alunos, suas identidades culturais são valorizadas e inseridas no processo de aprendizagem formal, relacionando o cotidiano dos alunos ao conteúdo dentro da sala de aula.

Considerando os parágrafos anteriores torna-se fundamental pensarmos propostas de ensino de música que vão de encontro com a valorização do indivíduo e da sua expressividade no seu fazer musical, relacionando a capacidade de comunicação do indivíduo através da música e considerando que o indivíduo está inserido em culturas, com contato com diferentes estilos de música, que formam a sua identidade musical, uma “*identidade sônica*”² (Bailey, p. 83, tradução nossa).

Assim, temos a hipótese de que cada indivíduo possui uma *identidade sônica*, que seria a capacidade de compreensão e manifestação musical do indivíduo. A *identidade sônica* é o indivíduo falando música, a personalidade musical, a pessoa que “fala pelo instrumento”, o fazer musical de cada um. *identidade sônica* é a performance do músico e o seu resultado sonoro, que é construída socialmente. E, considerando que “improvisar música equivale a falar, com naturalidade, a linguagem falada” (Gainza, 2009, p. 15) e que a música é uma linguagem tão natural para o ser humano como o idioma materno (Gainza, 2010, p. 3). Logo, a improvisação musical é essencial como via de expressão e aprendizagem do indivíduo e desenvolvimento da identidade sônica.

Diante dessa hipótese devemos ter claro que “para que haja a compreensão da música e sua linguagem, ela precisa ser vista como uma ‘forma simbólica com camadas de significados’”(SWANWICK, 2003, p. 50, *apud* COUTO) e que tocar e ouvir música criam um espaço cultural e cognitivo através de cada indivíduo e grupo social, coordenando suas ações e crenças onde a improvisação tem foco especial nestas qualidades emergentes da performance. (BORGO, 2005)

E a educação musical, formal ou informal, cumpre papel de auxiliar o desenvolvimento, manifestação e compreensão da linguagem musical, que se expressa

² “Sonic-musical identity”. O autor usa livremente essa expressão.

pelo fazer musical (execução instrumental ou vocal), pela apreciação musical (ouvir música de maneira crítica e participativa) e composição (que implica na criação através da manipulação dos elementos da música) (Couto, 2009). A partir do recorte desta pesquisa, ensino e aprendizagem da guitarra elétrica usando a improvisação como método, a execução instrumental está em primeiro lugar, sendo objetivo formar um guitarrista capaz de realizar performances na guitarra utilizando os elementos musicais e recursos expressivos do instrumento de forma criativa e pessoal, valorizando a sua identidade, vivência com a música e interesses, considerando que:

A performance envolve, por parte de quem a faz, assumir a responsabilidade perante um público pela maneira com que a comunicação se dá, para além do seu conteúdo referencial. Do ponto de vista do público, o ato do expressar-se por parte de quem está fazendo a performance é... marcado como estando sujeito a ser avaliado pela forma como é realizado, pela habilidade relativa e efetividade da exposição de competência por quem realiza a performance. Além disso, é marcado como estando disponível para o aprimoramento da experiência, por meio do prazer real proporcionado pelas qualidades intrínsecas do próprio ato de expressar-se. Assim, a performance chama atenção especial, aumenta a consciência do seu ato de expressar-se e permite ao público assistir com intensidade especial ao ato do expressar-se e a quem faz a performance (Bauman1975, p. 293 *apud* BAUMAN, 2011, p. 732).

Em outras palavras, quando fazemos música, manifestando a *identidade sônica*, falamos ao mundo alguma coisa, uma ideia, imagem, esse discurso está sujeito a avaliações de interlocutor (público) de como foi realizado e os efeitos desse discurso.

Considerando a música como linguagem³ a pesquisa me levou a leituras de autores de outros campos do conhecimento, como a antropologia, mais especificamente a etnografia da fala⁴, cujo o foco do estudo é utilização da língua na realização da fala na vida social, tendo como princípio organizador o conceito de performance, como expressão alternativa para a prática discursiva. (BAUMAN, 2011, p. 727).

Isso significa que o fazer musical é uma via do indivíduo expressar-se,

³ SWANICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*, Cap. 1, ano 2003. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho.

⁴Richard Bauman (1977; Bauman e Sherzer 1974), junto com Gary Gossen (1974), Dell Hymes (1981), Dennis Tedlock (1972), Joel Sherzer (1982, 1990), Charles Briggs (1985, 1988) e outros, construíram este campo de estudo a partir dos anos 70 do século passado, com enfoque na interação social em comunicação e no caráter emergente dos eventos performáticos. ” (LANDGON, 2006, p. 5)

comunicar-se para o seu grupo e outros grupos culturais e a prática da improvisação para o músico é uma das formas de promovermos experiências de aprendizado através de descobertas musicais das possibilidades dos elementos musicais e expressivo da música e da técnica instrumental considerando as vivências musicais do aluno, os seus interesses e suas capacidades do fazer musical. A relevância deste trabalho está em apresentar uma proposta de atividade diretamente ligada ao fazer sonoro, com a experiência com os sons na guitarra elétrica e as descobertas de suas possibilidades através da improvisação musical, estando em diálogo com propostas de educação musicais contemporânea.

Essa proposta é um protótipo de um software, um jogo pedagógico, cujo o é ser uma atividade que o aluno joga, improvisa, com grupos de notas propostos randomicamente pelo software e que deverão ser localizados no braço da guitarra, em uma corda escolhida pelo usuário, e praticar recursos técnicos e expressivos instrumentais durante a performance, sendo o objetivo o desenvolvimento técnico do usuário no instrumento, estimulando a criatividade e investigação para a aprendizagem do instrumento e da música. Nesta atividade contemplamos as três coordenadas presente na improvisação, segundo a educadora Violeta Gainza (2009, p. 11). A primeira coordenada refere-se os materiais que serão utilizados na improvisação, ou seja, as notas sorteadas pelo computador; a segunda é para que se improvisa, o objetivo da improvisação. Neste caso é para exercitar, experimentar, manipular os materiais e técnicas e recursos expressivos; a última coordenada é referente às técnicas de improvisação, como improvisar. Essa coordenada é o próprio tocar dentro das limitações dos elementos e objetivos da atividade.

Esse protótipo foi desenvolvido dentro do programa de Iniciação Científica (IC), com apoio financeiro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, durante agosto de 2015 até o fim de 2016, dentro do projeto de pesquisa intitulado “Guerra-Peixe e o violão: música de câmara”, desenvolvendo-se dentro do subprojeto “Ensino do violão: iniciação à técnica e ao repertório brasileiro”. A última etapa desse projeto é a utilização do público com o protótipo. Essa experiência foi registrada e apresento um relato das experiências do uso do software, como uma ferramenta de ensino em sala de aula.

O relato de experiência tem a finalidade de apresentar os aspectos que tiveram

sucesso no produto que temos hoje, as suas potencialidades e os pontos que devem ser repensados e desenvolvidos no futuro. O método de pesquisa utilizado foi o relato de experiência, cujo o registro de áudio das aulas onde o software foi utilizado auxiliou no relato e análise das atividades posteriormente. O grupo que participou da pesquisa são 5 alunos que tem aulas de guitarra e violão comigo, em uma escola de música na zona sul na cidade do Rio Janeiro. Esse grupo tem a faixa etária de 7 a 50 anos, apresentando níveis de proficiente diferentes, interesses musicais diversos.

As minhas motivações para esse trabalho se dão pela minha prática musical, que desde meus primeiros contatos com música a improvisação está presente, pelo repertório de música jazz que pratico e mais recentemente, com o grupo Lanca, que desenvolve desde 2010, um trabalho voltado para a improvisação livre, prática de improvisação que, em princípio, não se apoia nos idiomas musicais. Além, do meu contato com o trabalho de Mick Goodrick (1984), que é a primeira inspiração para o protótipo apresentado, cujo o projeto principal é uma transposição de atividades apresentadas em seu livro para um ambiente virtual e experiência de aprendizado que esse material proporcionou nos meus estudos no instrumento.

Esse trabalho está organizado em dois capítulos. No primeiro capítulo apresento uma concepção da improvisação como um elemento comum em nosso cotidiano e em diversas linguagens, cujo o seu entendimento é relativo a cultura na qual essa prática acontece; e as características comuns da improvisação enquanto forma, apesar do relativismo que o termo apresenta. Adiante são abordadas questões referentes especificamente a improvisação musical e dialogando com a concepção da improvisação localizada socialmente, onde práticas de improvisação musical estão dentro de um *continuum* (Nettl, 1974) e as implicações dessa perspectiva das práticas de improvisação com o multiculturalismo.

No segundo capítulo apresento a projeto do software, as suas etapas de desenvolvimento, o relato a experiência da sua utilização e as conclusões e apontamentos levantados pela pesquisa. Por fim, as considerações finais sobre o respectivo trabalho.

CAPÍTULO 1

IMPROVISAÇÃO

1.1.Introdução

A improvisação está presente no nosso dia-a-dia. Grande parte de nossas atividades são improvisadas, uma conversa, uma negociação, uma mudança no caminho em uma caminhada. Ao realizarmos escolhas dentro de estruturas do cotidiano (como realizar uma compra ou uma venda, dar e pedir informações, contar histórias, etc.), realizamos improvisações, ou seja, uma sequência de decisões criativas em um determinado contexto (social, criativo, afetivo, etc.). Estas improvisações variam de acordo com os materiais e elementos disponíveis em cada ação e das respostas que teremos do nosso interlocutor. Existem alguns códigos sociais que predeterminam nossas escolhas, mas existem inúmeras possibilidades para resolvermos de diferentes formas cada situação.

A partir dessas considerações apresento uma visão da improvisação que é elemento presente em inúmeras culturas e linguagens, como uma prática localizada, contextualizada culturalmente, sendo uma habilidade expressiva do indivíduo ou grupo; e as características comuns das práticas da improvisação enquanto forma.

1.2. Improvisação: ação discursiva situada

Keith Sawyer, pesquisador de práticas criativas e improvisação em performances verbais, define que a:

Improvisação é um elemento de todos os gêneros de performance que não são prescritos, e é presente em inúmeras culturas. (...) A improvisação pode ser a base para a elaboração de uma performance ou a variação de algo estruturado – uma música, reza, história. Por outro lado, há improvisações onde o performer começa com algo muito pouco estruturado e cria todo um trabalho no palco. Improvisação não é absoluto, é um termo relativo, e está sempre em diálogo com estruturas preexistentes de performances verbais, que geralmente, definem gêneros.⁵ (SAWYER, 1999, p. 121, tradução nossa)

⁵ Improvisation is an element of all performance genres that are not prescriptively notated, and is found in the performances of a wide range of cultures. Verbal genres that require improvisation include ritual, negotiation, gossip, greeting rituals, and conversation. Improvisation can be as basic a performer's elaboration of variation of an existing framework- a song, ritual prayer, or traditional story. At the other extreme, in some forms of improvisation, the performers start without any advance framework and create the entire work on stage. Thus, improvisation is not absolute, but a term, and is Always in a dialectic with the pre-existing structures of verbal performance that , in large part, define a genre. (SAWYER, 1999, p. 121)

A improvisação está presente em várias ações dos seres humanos. Os gêneros de performance são os tipos de ações estabelecidas pelas quais nos expressamos, que a etnografia da fala considera “enquanto perspectiva de estilo, textualidade, performance e formas culturalmente embasadas de se falar de modo geral” (BAUMAN, 2011, p. 8). Assim, cantar ou tocar um instrumento, escrever um texto, cozinhar, contar uma piada, dançar, fotografar, os ritos sociais, como a missa na igreja, as festas populares tradicionais são gêneros de performance, estilos de ações discursivas. Cada tipo dessas ações apresentam estruturas que as definem e que nos permitem as reconhecer, sendo a improvisação as realizações, elaborações e variações feitas pelos indivíduos envolvidos nesses modelos, podendo haver um nível maior ou menor de improvisação em cada tipo de ação. “Cada comunidade terá seus próprios enquadramentos [...] por meio dos quais um indivíduo poderá projetar-se para o público” (*ibidem*, p. 7).

Entretanto, apesar dessas ações apresentarem as suas particularidades, como acontecem e os critérios de avaliação das ações, que envolvem as habilidades esperadas da improvisação, os aspectos criativos, a manutenção ou modificação das estruturas dos modelos de ações e o nível de comunicação com o público, Sawyer (2000a) apresenta cinco características comuns da improvisação enquanto forma. São elas: ênfase em um processo criativo invés de um produto criativo; ênfase em solucionar um problema (*problem-finding*) verso executar algo predeterminado (*problem-solving*); o uso da arte como uma linguagem cotidiana; processo colaborativo; uso de clichés ou *ready-made* na improvisação.

A ênfase no processo criativo denota a improvisação como uma ação, como performance. Enquanto o produto criativo geralmente envolve um longo período de trabalho criativo para alcançar um produto criativo, o processo criativo do improvisado já é o produto (SAWYER, 2000b). A segunda característica apresentada por Keith Sawyer é buscar um problema a ser resolvido, referenciando ao tipo de performance; a diferença do processo de improvisar uma música, invés de executar uma música já composta, como exemplo. Ou seja, a prática do improvisar envolve buscar algum elemento que será desenvolvido durante a performance (*problem-finding*), enquanto na outra mão há algo predeterminado (*problem-solving*).

O aspecto social da improvisação é enfatizado ao considerar a arte uma linguagem usada cotidianamente dentro de configurações sociais, sendo uma

experiência social e estética. Segundo Sawyer⁶:

Logo, a conexão com improvisação: De muitas formas, conversas cotidianas são também improvisadas. Especialmente em uma conversa casual, nós não seguimos um roteiro; nossa conversa é criada coletivamente, e emerge das ações de todos os presentes. Em cada conversa, nós negociamos todas as propriedades da estrutura dramática, do encaminhamento da conversa, que tipo de conversação estamos tendo, qual é nossa relação social, quando a conversa termina. De fato, um diálogo na improvisação teatral pode ser melhor entendido como um caso especial de conversa cotidiana⁷. (SAWEYER, 2000a, p.8, tradução nossa)

Outro aspecto comum da improvisação, enquanto forma, é que mesmo quando realizada por um indivíduo ela não acontece na individualidade, pois, é construída e compartilhada com a comunidade na qual está inserida. Dewey (*apud* Sawyer, p. 155) diz que um artista sempre tem um público que estabelece os parâmetros para significar e avaliar sua criatividade, enfatizando que a arte é um processo de comunhão, entre artistas – que construíram as suas práticas a partir de outros artistas - e o público. Por conta desse aspecto a improvisação é um processo colaborativo segundo Sawyer. (SAWEYR, 2000b, p. 154-156).

A última característica apresentada pelo autor refuta um senso-comum que acredita que a improvisação é sempre original, pois, o uso de clichés na improvisação é comum para os improvisadores. A partir de pequenos motivos ou clichés, que estão dentro de um conhecimento compartilhado de uma linguagem, os improvisadores vão criando as suas performances. Segundo Sawyer, “assim como a improvisação, todas as

⁶ Importante apontar que o autor no texto está em diálogo com dois teóricos da arte, Collinwood e Dewey, e ambos têm uma visão comunicativa da arte, ou seja, a arte como uma forma de comunicação, que ocorre entre as interações sociais e físicas. Ambos os autores apontam para linguagem da arte não como uma linguagem privilegiada, pois cada linguagem artística tem especificidades, mas entendem que a arte por ser expressiva a faz uma linguagem e, assim, todas as linguagens são estéticas (R. G. COLLINWOODSAWYER; J. DEWEY, *apud* SAWEYER, 2000a, p.9)

⁷ "Thus, the connection with improvisation: In many ways, everyday conversations are also improvised. Especially in casual small talk, we do not speak from a script; our conversation is collectively created, and emerges from the actions of everyone present. In every conversation, we negotiate all the properties of the dramatic frame-where the conversation will go, what kind of conversation we are having, what our social relationship is, when it will end. In fact, improvisational theater dialogue can best be understood as a special case of everyday conversation.

artes apoiam-se em *ready-mades* [estruturas pré-estabelecidas]⁸.” (2000a, p.157, tradução nossa). O sociólogo Howard Becker e pesquisador de criatividade Mihaly Csikszentmihalyi, citado por Sawyer, defendem essa ideia. O primeiro aponta que artistas sempre usam *convenções compartilhadas* para auxiliar na comunicação com a audiência, enquanto o segundo que os criadores se apoiam em um *domínio*, que é um corpo de conhecimento de convenções, técnicas e histórico, para criar os seus trabalhos criativos. Essas convenções e domínios são aprendidos, num processo social que o permite adquirir e desenvolver os respectivos conhecimentos da sua área ou linguagem, logo uma performance nunca é totalmente original. Os músicos de jazz são exemplos da utilização de frases musicais prontas – *licks* – onde busca-se mixar entre o uso dos *licks*, que são previamente estudados, refinados, e suas variações e elaborações que vão acontecer diante do público numa sequência de atos criativos (SAWEYER, 2000b, p. 157-158).

Apesar de parecer contraditório o uso de clichés e a criatividade, comumente associada à improvisação, a criatividade também é estabelecida dentro de um contexto social. Em seu trabalho de doutorado Manuel Falleiros (2009) relembra que as definições acerca de criatividade carregam os valores e interesses da classe que a estuda (p. 110), assim, áreas como a psicologia e psiquiatria buscaram analisar atividades individuais de atos criativos, desconsiderando trabalhos coletivos e a influência do meio. A literatura sobre a criatividade, por muito tempo, se constituiu a partir de uma narrativa que desautorizou a *heteropoiese* – o processo pelo qual a criatividade se dá primordialmente pela aquisição de conhecimentos e experiências do meio e condições sociais no qual o indivíduo está inserido - de participar das forças criativas, e assim desconsiderar como criativa as produções sociais. (FALLEIROS, 2009, p. 110-111)

Albino (2009), Sardo (2012), citam outro aspecto ligado a criatividade da improvisação: o pensamento divergente, conceito criado pelo psicólogo Joy Paul Guilford e sintetizado por Albino:

O pensamento divergente é inusitado, rápido e incomum, muito presente nas crianças, e que no avançar da idade vai se perdendo. As soluções apresentadas por esse tipo de pensamento são, por sua vez, extremamente criativas e úteis, inatingíveis pelo pensamento

⁸ “[...] like improvisation, all art relies on ready-mades or one or another.” (SAWEYER, 2000b, p. 157)

convergente (pensamento lógico). (ALBINO, 2009, p. 62)

Entretanto, a partir da argumentação de Falleiros, podemos entender a criatividade como uma sequência de atos criativos, que não reside num momento anterior, ou preparatório, invés da maneira que a criatividade tem sido entendida nas pesquisas científicas, como resoluções inovadoras para um problema ou realização de uma tarefa dentro de um sistema fechado e proposto, pois “isso nos diz pouco sobre o processo, pois as ações criativas nem sempre precisam deste grau de determinismo e objetividade para surgirem, elas podem contar com os espaços imaginários e intuitivos.” (FALLEIROS, 2009 p.93)

As características da improvisação apresentadas nesta secção estão ligadas à improvisação enquanto forma. Tais características estão presente em improvisações de diversas linguagens, musical, teatral, visual, etc. e os seus respectivos gêneros de performance. Então, considerando a improvisação como elemento de uma performance, ou uma ação discursiva, “os inventários específicos das formas de comunicação capazes de fazer com que a performance atinja uma determinada comunidade têm de ser descoberto etnograficamente, e não presumidos *a priori*. “ (BAUMAN, 2011, p.7, grifo do autor), pois a:

performance é uma categoria universal, no sentido de que corresponde a eventos que acontecem em todas as culturas e que todas as sociedades humanas têm vários gêneros de performance, especificamente marcados pela função poética[...]. As formas dos atos performáticos são variadas e diversas, construídas em contextos culturais específicos. A análise performática procura descobrir quais são os gêneros reconhecidos e realizados pelos membros de um grupo, como estes gêneros são estruturados nos atos performáticos e como seus significados emergem da interação. (LANGDON, 2006, p. 7).

Assim, a performance de um músico é quando ele executa uma música, dentro de um contexto. Tocar guitarra numa banda de rock é diferente de tocar guitarra numa *big band* de jazz. São exigidas competências e expectativas diferentes para cada prática de performance, sendo que cada uma tem um contexto para que performer (ou performers) e público se comuniquem. ”As normas e os termos da avaliação vão variar de comunidade para comunidade, de pessoa para pessoa, de situação para situação. ” (BAUMAN, 2011, p.8). Logo, sendo a prática musical extremamente rica e diversa, é imprescindível a compreensão dos contextos nos quais o fazer musical de cada indivíduo se dá, para melhor avaliar a sua performance, e valorizar a sua prática e expressividade, a sua *identidade sônica*, pois:

A performance envolve, por parte de quem a faz, assumir a responsabilidade perante um público pela maneira com que a comunicação se dá, para além do seu conteúdo referencial. Do ponto de vista do público, o ato do expressar-se por parte de quem está fazendo a performance é... marcado como estando sujeito a ser avaliado pela forma como é realizado, pela habilidade relativa e efetividade da exposição de competência por quem realiza a performance. Além disso, é marcado como estando disponível para o aprimoramento da experiência, por meio do prazer real proporcionado pelas qualidades intrínsecas do próprio ato de expressar-se. Assim, a performance chama atenção especial, aumenta a consciência do seu ato de expressar-se e permite ao público assistir com intensidade especial ao ato do expressar-se e a quem faz a performance. (BAUMAN, 1975, p. 293, *apud* BAUMAN, 2011)

A proposta de ensino de guitarra elétrica apresentada nesse trabalho busca através da prática da improvisação desenvolver elementos técnico-instrumentais expressivos, a partir de improvisações guiadas pelo sorteio de elementos musicais que deverão serem explorados nas sessões de improvisação, sendo um espaço de experimentação de musical, aprendizagem e treino técnico-instrumental onde o indivíduo se expressará dentro das suas capacidades e a partir da observação da sua identidade sônica poderemos avaliar a sua performance. Esse ponto será abordado no próximo capítulo 2. No segmento adiante apresento aspectos específicos sobre a improvisação musical, diante da visão contextualizada das práticas da improvisação aqui defendida. Considerando que as práticas de improvisação estão dentro de um *continuum*, cujo cada ponto apresenta suas especificidades de uma prática, desde utilização e escolha dos elementos musicais até questões de afirmação social, ideológica e estética.

1.3 Improvisação Musical

1.3.1 Introdução

No capítulo anterior, apresentei uma visão baseada na etnografia da fala, cujo as abordagens relacionadas à antropologia linguística têm criado ligações intelectuais com outras linhas de pesquisa com enfoque nas relações entre linguagem e sociedade (BAUMAN, 2011). A partir da perspectiva abordada, que compreende a improvisação como um elemento presente em performances, ou ações discursivas, buscaremos relacionar com aspectos da linguagem musical, os seus desdobramentos nas práticas musicais a partir da concepção de *continuum* apresentada pelo musicólogo Bruno Nettl (1974) e no ensino de música.

1.3.2 O *continuum*

A educadora musical argentina Violeta Gainza (2009) define que a "...improvisação [musical] é toda execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo. Por fim, 'improvisação' designa tanto como atividade como o seu produto."⁹ (GAINZA, 2009, p. 11) A visão da autora argentina ratifica a característica da improvisação ser uma ação e que o seu produto é o próprio processo criativo, apresentado por Sawyer.

Outra definição de improvisação musical apresenta outros elementos:

“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 ajuste de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites.” (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994, p. 450)

Essa definição levanta três pontos: o primeiro é o aspecto do produto da performance musical, onde podemos dizer que a improvisação musical é essencialmente “um momento de contato direto com a produção sonora, no mesmo momento da criação musical.” (FALLEIROS, 2009, p. 18). O segundo ponto é a ideia de “composição imediata”. Composição é comumente associada a ideia do produto criativo, que tem como característica um processo de trabalho que correções, que leva um tempo para ser finalizada e que, geralmente, envolve notação. A improvisação e composição são tidas como antagônicas (Nettl, 1974). Por fim, o executante é o compositor e interprete da música, papéis que foram se tornando cada vez mais distantes a partir de um processo de especialização da atuação dos músicos durante o séc. XIV e primeira metade do séc. XX na música ocidental de concerto. (ALBINO, 2009, p. 72)

Nettl (1974) argumenta que se considerarmos que a improvisação acaba quando é escrita e que outras culturas não ocidentais, que não tem notação musical, fazem distinção entre composição e improvisação em suas práticas musicais restam dúvidas sobre os limites da improvisação e composição (NETTL, 1974, p. 3-4). Assim, o autor propõe a leitura de composições rápidas ou lentas invés da justaposição entre composição e improvisação, sendo ambas partes do mesmo processo. (*ibidem*, p. 5-6) A

⁹ “[...] puede definirse como toda ejecución instantánea producida por un individuo o grupo. El término “improvisación” designa tanto la actividad misma como a su producto.” (GAINZA, 2009, p. 11)

partir dessa concepção de improvisação o autor aborda várias práticas de improvisações de culturas diferentes que apresentam práticas de improvisação, mas que não apresentam uma concepção antagônica entre improvisação e composição. Em muitas dessas práticas as estruturas, materiais musicais e suas possíveis variações são predeterminadas em diferentes níveis, tanto em composições como nas improvisações. “As linhas que diferentes culturas podem desenhar entre improvisação e composição “fixa” aparecerá em pontos diferentes de um continuum. ”¹⁰ (NETTL, 1974, p.7, tradução nossa)

A concepção de *continuum* de Nettl permite pensarmos que “todas as músicas tendo entidades musicais básicas que existem e são executadas, ao invés de dividir a música em “fixo” e “improvisado”. (NETTL, 1974, p.9). Aplicando a mesma lógica às práticas de improvisação podem ser tidas como mais “fixas” ou mais “improvisadas”. Assim:

[...] podemos dizer que cada cultura musical tem seu conjunto de macro unidades musicais, e. g., canções ou peças, ou modos (*ragas, maqamat, dastgahs*), como interpretada por um músico específico, e que o grau ao qual realizações sonoras da unidade são semelhantes varia com a cultura, o que inclui o sistema de conceitualização musical, a questão da liberdade para o artista, etc.¹¹ (NETTEL, 1974, p. 9, tradução nossa, grifo do autor)

E que “todos os tipos de performance musical incluem alguma estrutura que guia a performance. ” (SAWEYER, 1996, apud SAWYER 2000b, tradução nossa).

1.3.2.1 Dois pontos do continuum: improvisação idiomática e livre improvisação

O guitarrista e improvisador britânico Dereck Bailey (1980) tenta extrair o que é comum à improvisação musical, a partir de diferentes formas de improvisar, música indiana, jazz, do rock, o flamenco, órgão barroco, etc. Traz as especificidades de cada prática e as disparidades entre algumas modalidades de improvisação, reforçando que a

¹⁰“In short, the lines that diferente cultures might draw between “fixed” composition and improvisation will appear at different points of a continuum.”

¹¹“Instead, we can say that each musical culture has its set of musical macro-units, e . g., songs or pieces, or modes (*ragas, maqamat, dastgahs*) as performed by a particular musician, and that the degree to which the sound realizations of the unit are similar varies with the culture, comprising the system of musical conceptualization, the question of freedom for the performer, etc.” (p. 9)

improvisação é relativa. Porém, Bailey apresenta dois tipos de prática de improvisação: idiomática e não idiomática.

Improvisação idiomática, muito mais amplamente utilizado, é principalmente preocupada com a expressão de um idioma – tais como o jazz, o flamenco ou o barroco – e assume a sua identidade e motivação desse idioma.

Improvisação não-idiomática tem outras preocupações e geralmente é encontrada na chamada 'livre' improvisação e, enquanto isso pode ser altamente estilizado, não é geralmente vinculada a representar uma identidade idiomática¹². (BAILEY, c1980, *xi-xii*, tradução nossa)

A improvisação idiomática utiliza as “estruturas preexistente” dos gêneros e estilos musicais, que estabelecem idiomas musicais, ou seja, características formais, harmônicas, melódicas, rítmicas, gestuais, timbrísticas que definem os respectivos gêneros musicais e que requer o domínio de tais elementos do músico, processo que pode levar anos de prática.

A improvisação livre “por princípio não se baseia em nenhum idioma ou sistema de estruturação musical específico, não requer técnica e entendimento necessários previamente para realizar uma improvisação” (COSTA, 2013, p. 3). A livre improvisação:

[...] busca uma organização formal que é aberta e indeterminada, ao mesmo tempo que constrói uma coerência do discurso musical a partir da experiência musical de cada intérprete e de sua habilidade de adaptação contínua do contexto sonoro que se desenrola no tempo. (*Ibidem*)

E,

[...] tende a não valorizar duas dimensões da tradição musical – altura definida e tempo métrico – em favor de micro sutilezas de timbre, mudanças temporais, surpresas e a emergente criação individual e

¹² Idiomatic improvisation, much most widely used, is mainly concerned with the expression of an idiom – such as jazz, flamenco or baroque – and takes its identity and motivation from that idiom. Non-idiomatic improvisation has other concerns and its most usually found in so-called ‘free’ improvisation and, while it can be highly stylised, is not usually tied to representing an idiomatic identity. (BAILEY, c1980, *xi-xii*)

coletiva durante a performance¹³”. (BORGO, 2005, p. 2).

Fábio Sardo resume que:

A improvisação idiomática é aquela que se encontra delimitada dentro de seu território, estilos, padrões, sistemas, repetição e margens de variações, a livre improvisação é uma proposta de ação musical experimental que almeja uma superação dos idiomas. (SARDO, 2012, p.45)

Para o saxofonista e improvisador David Borgo (2005) a prática da improvisação livre tem desenvolvido uma forma de improvisar que borra as divisões entre estilos e tradições por ser formada por um eclético grupo de músicos de diferentes formações musicais, do jazz, música clássica, músicos eletrônicos, popular, músicas tradicionais do mundo (Id. *ibid.*), sendo “essa música [...] estabelecida somente pela *identidade sônica* da pessoa ou pessoas que estão realizando-a.¹⁴” (Bailey, p. 83, tradução nossa).

A diversidade apontada por Borgo e Bailey da prática da improvisação livre nos permite refletir sobre dois pontos. Primeiro, o ecletismo dos perfis dos músicos que sugere uma prática multicultural, quais as relações de elementos de várias músicas permitem e estabelecem um novo fazer musical ou uma forma de tocar mais pessoal. Esse aspecto é interessante para o objetivo do trabalho, pois, podemos considerar a prática da improvisação livre como uma alternativa metodológica para o ensino de música e o ensino do instrumento¹⁵ dentro de uma sociedade multicultural, possibilitando a investigação de elemento que não são valorizados em propostas de ensino tradicionais de música, onde há uma valorização do tempo métrico e a da altura definida.

Contudo merece atenção a valorização de certos parâmetros do som e de macro unidades em detrimentos de outras na improvisação livre, sendo mais um filtro estético, tal como acontece na música tradicional. Logo, correndo o risco de deixar de lado,

¹³ “[...] tends to devalue the two dimensions that have traditionally dominated music representation – quantized pitch and metered durations – in favor of the microsubtleties of timbral and temporal modification and the surprising and emergent properties of individual and collective creativity in the moment of performance.” (BORGO, 2005, p. 2)

¹⁴ “The characteristics of free improvised music are established only by the sonic-musical identity of the person or persons or persons playing it.” (BAILEY, 1984, p. 83)

¹⁵ Vide os trabalhos de Sardo e André Machado onde ambos apresentam propostas da utilização da improvisação livre como metodologia para o ensino coletivo do violão e da guitarra.

dentro de um processo de ensino e aprendizagem, elementos importantes para as necessidades do aluno de aprendizado.

E ainda, ter em mente que todas as práticas musicais são a manifestação da *identidade sônica* das executantes e isso define o resultado da música executada, pois mesmo tocando dentro de um estilo cada *identidade sônica* se manifesta de forma diferente e é sempre isso que define o resultado sonoro de qualquer música.

David Borgo reflete sobre a palavra “música” não conseguir representar todas as possibilidades da prática musical, além de utilizarmos a mesma palavra para as suas representações, como uma gravação ou a notação musical, e não apenas descrever a dinâmica do som por si mesmo. As representações da música são importantes ferramentas para os compositores e performances, mas nenhuma dessas pretende, ou consegue, capturar o significado musical completo. A cada escuta ou performance novos detalhes, significados emergem. Cada ouvinte percebe diferentes detalhes e constrói novos significados, assim expondo a sua relação com a música, a partir de suas experiências e sensibilidade musical (BORGGO, p. 5)

Logo, tal como a dicotomia entre improvisação e composição, a improvisação idiomático e não-idiomático apresentam limites turvos, pois, os elementos e estruturas musicais se combinam e criando novos resultados sonoros, estéticas, estilos. Os próximos tópicos abordam o que é utilizado pelos os improvisadores e os significados que esses materiais e suas elaborações trazem às suas práticas musicais, dentro de uma concepção multiculturalista, e assim, ampliando os pontos do *continuum*.

1.3.2.2 As multidimensões do continuum

Segundo Nettl o improvisador trabalha com certos elementos que são base de uma improvisação, que ele usa como o fundamento sobre o qual ele constrói a performance, que o autor nomeia como modelos. Em cada cultura utiliza-se formas diferentes designar os modelos, como termos teóricos (*raga* e *tal*), que são concepções de organização melódica e rítmica básicas na Índia, por exemplo; estilos de performance (uma sequência harmônica de *blues*); o nome específico de uma composição; ainda, uma cultura em vigor pode designar o nome do modelo ou um estilo

que indica uma nota ou rítmico “podem revelar a existência de um modelo de improviso e seu o reconhecimento como tal por sua cultura¹⁶” (NETLL, 1974, p.11). Assim, a partir dos modelos podemos identificar os idiomas musicais. Podemos diferenciar modelos de *jazz*, por exemplo, *swing*, *bebop*, *hardbop*, *free jazz*, *fusion*. Ou diferentes estilos de *rock*, *rock* clássico, *punk rock*, *blues rock*, etc. Pois, cada tipo de música apresenta características que as definem, sequencias melódica, harmônicas, acentuações rítmicas e as suas variações, articulações, instrumentação, timbragem, etc.

Assim, podemos tomar é que cada modelo, seja uma melodia, uma construção teórica ou um modo com voltas melódicas típicas, consiste de uma série de eventos musicais obrigatórias que devem ser observados, absolutamente ou com algum tipo de frequência, a fim de que o modelo permanece intactas¹⁷. (NETTL, 1974, p. 12, tradução nossa)

Ou seja, os modelos são as estruturas que estarão guiando a performance musical e a partir do conhecimento e da observação realização dessas estruturas é possível avaliar a performance musical ou a partir de pontos de referências do modelo que guiam a recepção da improvisação, criando pontos de mudanças de seção, inícios e fins de motivos, etc. Os pontos podem ser medidos pela sua densidade, segundo Nettl. A densidade está ligada a liberdade do interprete para improvisar, ou seja, quanto maior a densidade maior o número de elementos definidos na estrutura do improviso. Assim, podemos supor que a improvisação livre é menos densa que a improvisação idiomática. E por consequência a improvisação que utilizam modelos mais densos tendem a menos variações a cada performance.

Para compreendermos os modelos podemos destrinchar os elementos musicais usados pelos músicos.

Um repertório musical, composto ou improvisado, pode ser visto como a personificação de um sistema, e uma maneira de descrever esse sistema é teoricamente dividi-lo em suas unidades de componente. Estas unidades são, como se fosse, os blocos de construção que a tradição se acumula, e quais músicos dentro da

¹⁶ “[...] can reveal the existence of a model of improvisation and its recognition as such by their culture” (NETLL, 1974, p. 11)

¹⁷ “Thus we may take it that each model, be it a tune, a theoretical construct, or a mode with typical melodic turns, consists of a series of obligatory musical events which must be observed, either absolutely or with some sort of frequency, in order that the model remain intact”

tradição fazem uso deles escolhendo dentre eles, combinando e recombinando e reorganizando-as. Esses blocos de construção são, mesmo dentro de um único repertório, de muitas ordens diferentes. Eles são os tons selecionados a partir de um sistema de Tom; eles são motivos melódicos; são intervalos harmônicos e sequências de intervalo em polifonia improvisada; eles são tipos de seções (p. ex., a exposição de forma sonata). Estes poucos exemplos mostram como extremamente variado são em extensão e tamanho¹⁸. ” (NETTL, 1974, p. 13, tradução nossa)

Ainda se considerarmos as práticas de improvisações cujos os blocos de construção são investigações de novas sonoridades através de uso de técnicas estendidas dos instrumentos e interação com interfaces eletrônicas (COSTA, 2013) estamos diante de uma diversidade de práticas musicais gigantesca. E considerando que vivemos em uma sociedade multicultural, cujos os indivíduos atravessam culturas, criando identidades sônicas fluidas, questões culturais fazem nos pensar sobre o processo de aprendizagem musical hoje em nossa sociedade. A diversidade cultural, consequentemente musical, é tema bastante presente em debates sociais e na educação musical. A utilização da improvisação parece ser uma estratégia que possibilita abordar, manipular e por fim internalizar, apreender, os materiais musicais (som, forma, estruturas harmônicas e melódicas, estilos e gêneros) diante de ensinar a linguagem musical diante desse turbilhão sonoro. Para Gainza “a improvisação é um campo de experiência muito vasto, capaz de resolver, sozinha, muitas lacunas do ensino institucionalizado” (Gainza, p. 50).

1.3.3 Multiculturalismo e improvisação: os mundos musicais e multidimensões do continuum

A ideia de continuum aplicada à improvisação musical, como algo relativo e como um elemento da ação discursiva, cujo os seus parâmetros de realização,

¹⁸ A musical repertory, composed or improvised, may be viewed as the embodiment of a system, and one way of describing such a system is to divide it theoretically into its component units. These units are, as it were, the building blocks which tradition accumulates, and which musicians within the tradition make use of, choosing from among them, combining, recombining, and re-arranging them. These building blocks are, even within a single repertory, of many different orders. They are the tones selected from a tone system; they are melodic motifs; they are harmonic intervals and interval sequences in improvised polyphony; they are types of sections (e. g., the exposition of sonata forms). These few examples show how greatly varied they are in extent and size. (NETTL, 1974, p. 13)

habilidades exigidas e comunicação são definidos por cada grupo, busca sublinhar e pensar sobre a grande diversidade de práticas musicais. Para melhor compreender essa perspectiva torna-se importante o diálogo com outras áreas do saber.

O campo dos estudos etnomusicológicos possibilitam que compreender diferentes aspectos da música em seus diferentes contextos e em suas distintas relações com o ser humano e suas interações sociais. A Etnomusicologia é “a área que estuda música na cultura, ampliada posteriormente o conceito para o estudo da música como cultura. “ (MERRIAM, 1964 *apud* QUEIROZ), ou seja, música é determinada pela cultura, como também ela determina a cultura. E a “...cultura [é entendida] como sendo as escolhas feitas pelos humanos a partir dos significados que eles próprios estabelecem ao lidarem com a natureza, com o meio social e consigo mesmo. ” (GEERTZ, 1989, p. 15, *apud* QUEIROZ)

Os estudos antropológicos vêm contribuindo para pesquisas na área da educação musical, abordando questões sobre a diversidade cultural dentro de sala de aula, dos processos de aprendizagem e no fazer musical. Pois, os valores que a música e cultura estabelecem a educação musical contemporânea tem a preocupação de valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação de ensino-aprendizagem da música dentro da escola e outras vivências do cotidiano do indivíduo (QUEIROZ, 2004). A aproximação e apropriação da educação música do campo de estudo da Etnomusicologia tem o intuito de tornar mais contextualizada com os mundos musicais que se confrontam e interagem dentro das escolas, específicas ou não, que ensinam música.

O conceito de “mundos musicais” de Ruth Finnegan refere-se a mundos distintos não apenas por estilos musicais distintos, mas também por outras convenções sociais. Finnegan acrescenta outra metáfora para ampliar o pensamento de “mundos”, a realçar a flexibilidade dessa ideia: “caminhos musicais”. (ARROYO, 2002, p. 99)

A maneira complexa na qual os mundos se interpenetram e têm ligações externas à localidade conduz a uma reconsideração do conceito de “*musical world*” como rota para se compreender a prática da música local ” (FINNEGAN, p.131, *apud ibidem*)

Assim,

Os participantes na música local (...) seguem uma série de rotas conhecidas que eles escolhem - ou são levados a escolher - e que são

tanto mantidas abertas quanto ampliadas através de suas ações” (Ibidem, p.305, *apud* ARROYO).

A partir das considerações acima e entendendo que vivemos na “era da complexidade”, onde as relações de conexões entre indivíduos, nações e culturas são cada vez mais complexas e complicadas (BORGGO, 2005).

Essa visão nos revela que cada sociedade está sujeita a uma infinidade de músicas que, naturalmente, são veiculadas por diferentes meios [comunitários, midiáticos, eletrônicos, etc.], exercendo um impacto maior ou menor, benéfico ou maléfico, unicultural ou multicultural, de acordo com o grau de consciência e formação estética, artística e cultural de cada contexto social. (QUEIROZ, 2004, p. 102)

O aspecto multicultural de sociedades tem sido presente em debates da educação musical, tendo aporte teóricos na área do multiculturalismo. (Lazzarin, 2008)

Lazzarin aponta que:

há que se ter em mente que o termo “multicultural” designa a característica de sociedades formadas por múltiplas comunidades culturais, que convivem entre si. Por “multiculturalismo” entendem-se certas abordagens de como os problemas e conflitos, gerados pela convivência entre essas comunidades “originais”, podem ser administrados. Portanto, “o multiculturalismo constitui-se em uma dentre várias possibilidades de abordagem da multiculturalidade. (Lazzarin, p.102)

, cujo o problema central, segundo o autor, dessas relações internas sociais é a tensão da necessidade de manutenção da identidade própria de cada grupo cultural ou indivíduo e a necessidade de convivência na vida comum entre esses vários grupos. (*Id. Ibidem*)

A multiculturalidade na visão dos estudos culturais contemporâneos (Hall, 1997, *apud* LAZZARIN, p. 124) é abordada a partir do pressuposto específico da forma como damos significado as coisas. Para isso utilizamos a linguagem, que manipula um sistema de representações (símbolos). “Esses símbolos podem ser sons, escritos, notas musicais, imagens eletrônicas, palavras” (*id. bidem*, p. 123). E assim cada cultura significa os elementos do seu fazer musical. Ou, o seu fazer significa os elementos de sua cultura.

Contudo, devemos considerar que o discurso apoiado sobre o multiculturalismo, principalmente dentro do ambiente escolar segundo Lazzarin (*Id.* p. 122-123), carrega o tom conciliatório de “eliminação das diferenças, onde todos tornam-se iguais” ou “onde a diferença é respeitada e tolerada” (*ibidem*, p. 122).

Significa dizer que a utilização da definição de diversidade cultural [tão cara ao multiculturalismo] está ligada ao estabelecimento de fronteiras definidas e rígidas entre identidades culturais puras, que, no limite, devem ser preservadas em nome da fantasia de uma origem legítima e autêntica. (LAZZARIN, 2004, p. 122)

As fronteiras são borradas e lidar com a diversidade e os caldeamentos das culturas são desafios a serem discutidos, refletidos, valorizados e respeitados nas várias áreas de conhecimento. Na música, o saxofonista e improvisador David Borgo (2005) investiga, através da ciência da surpresa, as dinâmicas e estéticas da improvisação musical, buscando esclarecer como técnica musical, relações e interações do mundo que são continuamente redefinidas durante a performance pode ajudar a pensar como nós entendemos a dinâmica do mundo “natural” e o nosso lugar dentro desse mundo. Segundo Borgo, no último século, a crise da representatividade emergiu em várias áreas e disciplinas individualmente e as forçou abandonar a noção que existe um ponto de vista “absoluto” ou “privilegiado” para cada observação, juízo, ainda que análises possam ser feitas. Artistas, professores, cientistas gradualmente mudaram os seus focos para a investigar as relações entre os objetos presentes em seus estudos.

As mudanças apontadas por Borgo são fundamentais para o entendimento da música hoje e suas relações interculturais, que trazem apropriações, diálogos, cruzamentos, rupturas e conflito entre culturas, e que conseqüentemente criam outras culturas, estabelecendo uma grande rede de compartilhamento de culturas, onde cada comunidade tem as suas questões, os seus códigos, as suas formas de aprender e ensinar que moldam as suas performances, sendo justa a preocupação fundamental do campos de estudos sociais, “a impossibilidade de que as representações mentais sejam capazes de apreender e fixar, sob a forma de um conceito universalizante, a complexa dinâmica da realidade”. (Lazarrin, 2004, p. 123.)

Assim, hoje temos em nossa sociedade um processo de intensificação de compartilhamento de significados culturais por conta da compressão de tempos e espaços (HARVEY, 2003, *apud*, LAZZARIN, p. 124), característica comum a sociedade pós-moderna que estão cada vez mais globalizada e “em função dessa dinâmica, as identidades culturais passam a ser artefatos abertos e flexíveis, tornando-se “desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e

parecem flutuar livremente.” (HALL, 2006, P. 75, *apud* LAZZARIN)

Diante disso, temos a hibridização das culturas, em que práticas particulares que existiam de formas isoladas se combinam para gerar outras estruturas e práticas. (CANCLINI, 1998, *apud* LAZZARIN). Esse “[...] processo tem um aspecto de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, tempos e espaços, no qual não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. [...] é preciso atentar para o fato de que as identidades se constituem em torno desses interesses, que variam de acordo com cada situação particular. ” (LAZZARIN, 2008, p. 124). A hibridização cultural é uma alternativa a concepção multiculturalista hegemônica na educação no trato da identidade e cultura na educação para Lazzarin, o que possibilita a identidade cultural e os processos de ensino e aprendizagem dialogarem de forma mais horizontal, e a improvisação se apresenta como via para o desenvolvimento desses processo de aprendizagem musical considerando que tocar e ouvir na música criam um espaço cultural e cognitivo através de cada indivíduo e grupo social, coordenando suas ações e crenças e ressalta que a improvisação tem foco especial nestas qualidades emergentes da performance. (BORGIO, 2005)

George Lewis, improvisador e compositor norte-americano, reforça o papel da improvisação como prática social e de afirmação política, ideológica e estética. O autor utiliza o conceito afroperspectismo¹⁹ para ressaltar a importância das contribuições das práticas de improvisação dos músicos de jazz negros norte-americanos nas mudanças de paradigmas da música moderna ocidental em oposição a um europerspectismo. (LEWIS, 1996)

Lewis (2008), aponta que no final do séc. XIX a prática da improvisação musical, como uma forma profissional de fazer artístico, desapareceu da música clássica Ocidental, sendo um processo gradual que significou uma ruptura com uma prática canônica de meio século e foi uma extrema restrição expressiva dos músicos. Porém, entre 1920 e 1960, o surgimento do jazz como um potencial competidor da soberania da música de concerto ocidental reintroduziu a noção de improvisação como uma prática profissional, associada à uma estética que também é articulada social e

¹⁹ Ver: LEWIS, George E. *Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives*, *Black Music Research Journal*, Columbia College Chicago and University of Illinois Press, Spring; v. 16, n. 1, p. 91-122, 1996.

instrumentalizada culturalmente. Os improvisadores de jazz, que muitas vezes foram considerados como incapazes de teorizar as suas práticas, desenvolveram uma grande influência musical a partir de práticas autodidatas: sessões privadas de prática, performance e escuta, *jam sessions* públicas ou semi-públicas, pequenas apresentações e turnês profissionais de banda. (*Ibidem*)

Durante os anos 60, músicos estenderam essa prática de autodidatismo como forma de confronto ao declínio do jazz como música popular, aspecto que poderia se relacionar com o declínio de habilidades para tocar. Novos ensaios de grupos surgiram, com o objetivo de experimentar novas formas de fazer música e muitos desses grupos nunca tocaram em um concerto público, segundo Lewis (*op. Citi.*). A reação desses grupos de músicos negros, em sua maioria ligados a grupos de resistência negra radicais, à dependência de estilos musicais estabelecidos e a sistematização e institucionalização do ensino do jazz (que aconteceu dentro de universidades e que levanta questões político raciais) é uma mudança na relação professor-aluno, sendo radicalmente redefinida, não existindo uma diferença clara entre os dois.

Os músicos ensinavam a eles mesmos e a outros não somente como tocar, mas como ensinar. Além disso, essas novas comunidades de autodidatas desenvolveram variações locais de práticas tidas como “abertas” ou “livres” de improvisação, tornando indistinto à performance, a crítica de questões musicais e ativismo político e social, na investigação de novos sons e formas de comunicação.²⁰ (LEWIS, 2008, p. 1, tradução nossa)

Na Europa, também nos anos 60, temos um movimento grande de musicistas com formação para a música de concerto que busca novas formas de se expressar musicalmente. Para Bailey, o ímpeto que atravessou esses músicos foi questionar as regras que regem a linguagem musical. Assim, cada cultura tem formas de elaborar, transmitir a sua própria música, trazendo questões extramusicais de afirmações de identidade, filosofias, espirituais, políticas em suas práticas de improvisação. (Bailey, 1984)

²⁰“Musicians taught themselves and each other not only how to play, but how to teach. Moreover, these newer autodidact communities developed local variants of a practice of "open" or "free" improvisation that blurred the boundaries between improvisation as performances, as critical musical inquiry, and as political and social activism, all in the course of researching new sounds and modes of communication.” (Lewis, 2008, p. 1)

Segundo Nettl (1997, *apud* QUEIROZ, p. 103), um dos aspectos que determinam o curso da história de uma cultura musical é o método de transmissão, sendo a forma oral e aural forma mais comum de transmissão nas culturas. Tal como a música não é uma linguagem universal, os processos de ensino e aprendizagem também não são. É preciso que a educação musical, dentro de qualquer contexto vise a formação musical do indivíduo, através de abordagens adequadas a cada situação, pois, cada experiência musical está “culturalmente situada” (RUSSELL, Joan, 2006) num mundo musical.

1.4 Improvisação musical e Educação Musical

Assim como a compreensão da improvisação em música possui diferentes abordagens, variou ao longo do tempo e difere nas variadas culturas, o ensino e aprendizagem de música também vêm passando por importantes modificações. De acordo com a educadora musical Violeta Gainza (Gainza, 2009, p. 50), há dois momentos característicos ou épocas da pedagogia musical ocidental no século XX. A primeira que poderíamos chamar de “revolução” ou descobrimento e a segunda, que seria a partir da década de 60, chamada de “revisão” ou atualização.

Primeira Geração

O educador Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), criador de um sistema de educação musical o qual chamou de “*Rythmique*” (rítmica), baseado na escuta, no movimento corporal e o uso do espaço, valorizando a compreensão dos elementos musicais e seus aspectos expressivos.

Carl Orff (1895-1982), cujos pressupostos, relativamente similares à Dalcroze, eram baseados na integração de linguagens artísticas e no ensino baseado no ritmo, no movimento, na improvisação e no estímulo ao processo de criação musical, seguindo a premissa da simplicidade nas composições, para que o educando pudesse se sentir capaz de expressar sua criação (FONTERRADA, p.160, *apud* SARDO).

Segunda Geração

Essa geração é mais ligada as experimentações da música contemporânea do século XX, buscando não apenas descobrir e registrar novos sons, como também os organiza-las como música.

O inglês John Paynter salienta a ênfase a escuta ativa, profunda e atenta do material sonoro, de modo a permitir a reprodução do som ouvido e a criação de novos sons para então partir para criação e composição. (FONTERRADA, p. 186-7, *apud* SARDO).

Koellreutter elaborou vários jogos de improvisação com a finalidade de dialogar e debater com os alunos e desta forma introduzir conteúdos adequados. A criação estava inserida em sua metodologia e a improvisação utilizada como uma importante ferramenta.

Segundo o professor, a improvisação utilizada para fins didáticos deve ser bem planejada, pois não pode ser um vale-tudo. Os jogos de improvisação, que podem até envolver aspectos cênicos, não como regra permitem a integração dos níveis sensível e intelectual, musical e humano, relacionando as finalidades pedagógicas com o processo educacional. A improvisação na proposta de Koellreutter incorpora a música contemporânea em suas diferentes formas como, por exemplo, a utilização do tempo amétrico e ruídos. (BRITO, 2001)

O educador John Kratus (1991a, p.43-48, *apud* SARDO) aborda modalidades e processos de improvisação para o músico iniciante e para o músico experiente. Kratus buscando orientar o processo criativo musical propõe inicialmente três grupos ou modalidades de criação:

- 1) Exploração, que acontece quando o estudante toca os instrumentos sem realmente entender que os sons são produzidos como resultado de suas ações;
- 2) Improvisação, quando o estudante relaciona o resultado sonoro às suas ações, ouve internamente os sons produzidos, e organiza seu trabalho através da repetição de padrões, sendo que todos os sons produzidos constituem o produto final;
- 3) Composição, que ocorre quando o aluno passa a refletir sobre as ideias musicais, podendo avaliá-las e modificá-las se necessário, ou seja, na composição é possível alterar o produto final. (SARDO, 2012, p. 48)

O referido autor, voltando-se especificamente ao processo criativo de improvisação, aponta para existência de níveis de conhecimento, compreensão e habilidade que diferenciam a produção de um iniciante (mais rudimentar) da produção de um músico experiente (mais elaborada). O iniciante está mais ligado ao processo, ou seja, explora livremente o instrumento, apenas pelo prazer da atividade. Por outro lado, o músico experiente tem consciência de público ouvinte e propõe algo possível de ser entendido por outras pessoas (ligado ao produto). Outra diferença está na capacidade de expressar o pensamento: um iniciante pode expressar algo diferente daquilo que pretendia fazer, em função da técnica ainda em desenvolvimento; músicos experientes podem se expressar habilmente no instrumento. (SARDO, 2012)

Os Níveis de improvisação proposto por Kratus para orientar um trabalho do educador numa sequência lógica:

Nível 1 – Exploração: vista como uma etapa pré-improvisacional, onde o estudante busca diferenciar sons e combinações sonoras, sem um contexto estruturado. Nesta fase ele descobre que há elementos que podem ser repetidos.

Nível 2 – Improvisação com processo orientado: o resultado musical torna-se mais dirigido e esquematizado, surgindo padrões coesos (mais estruturados). A improvisação ainda está ligada ao processo, isto é, o aluno não utiliza convenções que permitam aos outros compartilhar sua intenção musical, porém, seus padrões já estão organizados numa estrutura musical mais ampla.

Nível 3 – Improvisação com produto orientado: o aluno está consciente de convenções como pulso, compasso e tonalidade, possibilitando improvisações em grupo e o aperfeiçoamento da técnica de interpretação.

Nível 4 - Improvisação fluente: a técnica está mais automatizada e o aluno pode concentrar-se na estrutura da improvisação como um todo (fraseologia).

Nível 5 – Improvisação estruturada: o aluno desenvolve estratégias que favorecem a construção da improvisação (modos, padrões, imagens...).

Nível 6 - Improvisação estilística: o aluno é capaz de improvisar dentro de um estilo, assimilando suas características melódicas, harmônicas e rítmicas.

Nível 7 – Improvisação pessoal: obtido por aqueles que ultrapassam o nível de reorganização dos estilos já conhecidos, e desenvolvem um estilo pessoal com seu conjunto de convenções e regras. ” (SARDO, op. Cit., p. 49)

Se consideramos as várias propostas apresentadas de educação musical e improvisação temos muitas práticas de ensino carentes desses elementos. E ainda, Lewis, crítica que desde

dos anos 60, o trabalho centrado na improvisação teve um caráter terapêutico para crianças e jovens. Falleiros aborda dois pontos: o primeiro é o papel da improvisação, não ter um protagonismo na educação “por ser considerar uma brincadeira, um desvio, pelo seu caráter de ação criativa.” (FALLEIROS, 2009, p. 33) E segundo ponto é a falta contextualização sócio-histórica que envolve as práticas de improvisação nos métodos de improvisação.

Esse capítulo tratou a improvisação, apresentando as suas características enquanto forma, a partir de uma concepção localizada socialmente, servindo como ferramenta de expressividade do indivíduo ou grupo social de sua ideologia, estética e cultura.

No segundo 2 capítulo apresento uma proposta de atividade que explora a improvisação para a aprendizagem da guitarra elétrica.

CAPÍTULO 2

UM PROTÓTIPO DE FERRAMENTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA GUITARRA ELÉTRICA E O RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA

Neste capítulo apresento o desenvolvimento de um jogo pedagógico voltado para o ensino-aprendizagem da guitarra elétrica, cujo o objetivo é ser uma ferramenta que contribua para o desenvolvimento técnico e expressivo do usuário através do contato e exploração do instrumento, criando a retroalimentação – descoberta externa e assimilação interna – dos elementos musicais e instrumentais por meio da improvisação musical. Esse jogo é um protótipo de um software idealizado como trabalho final da disciplina PROM V, realizado no Instituto Villa-Lobos (IVL-UNIRIO), no segundo semestre de 2014, ministrado pelo Prof. Dr. Clayton Vetromilla, cuja ementa abordava métodos de iniciação ao violão. A proposta do trabalho final era criar um objeto pedagógico²¹ voltado para o ensino e aprendizagem do violão à distância. O desenvolvimento dessa ideia ocorreu durante o período da minha iniciação científica, de agosto de 2015 até o fim de 2016, dentro do projeto de pesquisa intitulado “Guerra-Peixe e o violão: música de câmara”, desenvolvendo-se dentro do subprojeto “Ensino do violão: iniciação à técnica e ao repertório brasileiro”. O processo de desenvolvimento foi focado em operacionalizar as funções do projeto inicial do protótipo e as primeiras experiências da utilização do programa serão relatadas mais adiante neste capítulo, sendo a utilização da ferramenta por usuários a última etapa do desenvolvimento do projeto, afim de observar se o trabalho realizado esse atende os objetivos estabelecidos pelo projeto, as suas potencialidades e quais elementos merecem ser repensados para o sucesso dos objetivos almejados. Para obter essas respostas o protótipo foi utilizado em aulas de guitarra e violão ministradas por mim, registrando as aulas para uma análise e relato da experiência da utilização da ferramenta.

²¹ Objetos pedagógicos são recurso educacionais digitais de diversos formatos, como áudio, vídeos, simulação, softwares educacionais. (BRASIL, 2008)

2.1 Motivações e processos

A partir da segunda metade do séc. XX a prática da improvisação vem ganhando espaço dentro do campo da educação musical, como um método para o ensino-aprendizagem da linguagem musical, que valoriza a criatividade, a experimentação, a investigação dos materiais e estruturas musicais, como forma de absorção dos mesmos.

A educadora musical Violeta Gainza concebe que a “improvisação musical é uma forma de jogo-atividade-exercício que permite projetar ou absorver elementos musicais em uma constante retroalimentação [de elementos externos e internos]²²” (Gainza, 2009, p. 25, tradução nossa). Essa definição abriu caminho para o desenvolvimento de um patch²³, nomeado provisoriamente como “jogo”, que aborda coordenadas essenciais do ato de improvisar. São elas: materiais da improvisação (com o que é se joga); objetivos da improvisação (para que se joga); técnicas de improvisação (como se joga) (*Id. ibidem*, p. 11). Em outras palavras, as coordenadas estabelecem um modelo, os limites dos blocos de construção que o usuário utilizará na improvisação.

Assim, a proposta do jogo é ser uma atividade que o aluno joga, improvisa, com grupos de notas propostos randomicamente pelo software e que deverão ser localizados no braço da guitarra, em uma corda escolhida pelo usuário, e praticar recursos técnicos e expressivos instrumentais durante a performance, sendo o objetivo o desenvolvimento técnico do usuário no instrumento, estimulando a criatividade e investigação para a aprendizagem do instrumento e da música, dentro de um modelo de improvisação onde a densidade dos modelos da improvisação podem variar a partir das instruções dadas ao aluno.

Esse projeto é uma ferramenta que aproxima o indivíduo do instrumento. Borgo comenta que aprendizagem de um instrumento envolve estabelecer uma relação com o mesmo, que se desenvolve uma relação entre o nosso gesto no instrumento e nossa percepção sonora do resultado do gesto o tempo todo. Mas as nossas percepções e ações são condicionados por referências sociais, onde sons podem ser desejados ou não, e ações podem ser encorajadas ou não, dependendo do contexto cultural (BORGO, 2005,

²² “Siendo la improvisación musical una forma de juego-actividad-ejercicio que permite proyectar y/o asorber elementos o “alimentos” musicale en una constante retroalimentación (*feedback*) [...]” (GAINZA, 2009, p. 25)

²³ Espécie de software, porém numa primeira fase de desenvolvimento.

p. 177). Logo, essa ferramenta apresenta uma possibilidade da manipulação de elementos musicais que são comuns a inúmeros gêneros e estilos, na intersecção dos blocos de construção da música e está ligada ao idiomatismo do instrumento, as possibilidades do instrumento, o que permite uma liberdade do fazer musical ampla, onde os sons podem ser resignificados dentro da prática de cada indivíduo, onde todas as *identidades sônicas* terão um desafio a resolver e a oportunidade de descobrir e explorar os elementos musicais, blocos musicais que poderão ser usados no futuro da vida musical do indivíduo.

Dentro dessa proposta é possível contemplar os objetivos específicos da improvisação apresentados por Gainza. São eles: aproximação e contato com o instrumento, sendo intermédio com a música; aquisição dos elementos da linguagem musical; desenvolvimento da criatividade; e a consolidação da técnica instrumental (GAINZA, op. Cit. p. 25). O jogo proporciona uma atividade que o usuário pratica o instrumento, manipulando e explorando elementos musicais, alturas definidas, relações intervalares, a qualidade do som, etc., e desenvolvendo as estruturas musicais dentro de sua capacidade de manifestação técnica.

2.1.1. Como surgiu a ideia

Essa proposta de atividade é inspirada no livro de Mick Goodrick (1987), que tive contato nos meus estudos de instrumento e que foi analisado em um dos trabalhos realizados para a disciplina mencionada anteriormente, que apresenta abordagens técnicas da utilização dos materiais musicais, escalas, arpejos, tríades e tétrades, estimulando processos criativos para a absorção desses materiais e desenvolvimento técnico e expressivo no instrumento.

O guitarrista e professor norte americano apresenta a concepção do livro sendo “*do it yourself*” (faça você mesmo, tradução) e não um método. A aplicação dos conteúdos é sugerida através de atividades de improvisação, criação de pequenas peças ou na aplicação das músicas do repertório do estudante. As atividades são instruções de uso de abordagens técnicas e materiais musicais sendo trabalhos dentro de restrições

propostas no livro. Por exemplo: improvisar em uma corda, com apenas um dedo, utilizando a escala de dó maior ou improvisar utilizando apenas tríades maiores e menores nas primeiras cordas do instrumento. Para Goodrick a limitação cria uma situação de exploração do instrumento e das possibilidades musicais e técnicas. Essa abordagem o autor chama de exercícios de desvantagem²⁴. (Goodrick, 1984, p. 11)

Goodrick, na primeira proposta de atividade do livro, *Playing Up and Down a Single String (The Science of the Unitar)*²⁵, apresenta três princípios²⁶ para a movimentação da mão da escala do instrumento: 1) grupos de notas (dois, três ou quatro notas dentro da extensão da mão esquerda); 2) mudança de posição (mover a mão com os dedos de numeração mais baixa para as notas mais agudas; ao contrário; juntar dois ou mais grupos de notas diferentes; 3) *Slides* (usar o mesmo dedo para tocar notas consecutivas) e as possibilidades de digitações a serem investigadas: a) quatro possibilidades de um dedo por vez (dedo 1, 2, 3, 4), movimentando apenas por *slide*; b) seis possibilidades combinações de dois dedos (1 e 2; 1 e 3; 1 e 4; 2 e 3; 2 e 4; 3 e 4), movimentação utilizando grupos de duas notas, mudança de posição e *slides*; c) quatro possibilidade de três dedos (1, 2 e 3; 1, 2 e 4; 1, 3 e 4; 2, 3 e 4), movimentação utilizando grupo de duas ou três notas, mudança de posição e *slides*; d) todos os dedos, combinando todas as possibilidades de movimentação da mão anteriores de grupo notas, mudanças de posição e *slides*. (*Id. Ibidem*)

Goodrick sugere que a abordagem em uma corda seria um estudo relacionado à cronologia do desenvolvimento dos instrumentos de cordas, pois, em princípio o primeiro instrumento de corda teve apenas uma corda e vários outros instrumentos de cordas no oriente são tocados primordialmente no eixo horizontal (*Id. Ibidem*, p. 10).

O autor ainda apresenta aspectos didáticos para a exploração horizontal do instrumento utilizando apenas uma corda: é a forma mais simples de ver a localização das notas no braço da guitarra; em uma corda existe uma relação direta entre os intervalos e movimento no espaço; tocar em uma corda ajudar a eliminar dois

²⁴ “*disadvantage exercise*”

²⁵ “Tocar subindo e descendo uma corda – a ciência de uma corda” (tradução livre)

²⁶ “1. Groupings (two, three, our four notes based on what left hand cover); 2. Hand-carries or shifts (moving to a higher pitched note ith lower numerical finger; moving to lower pitched note with higher numerical finger; linking two or more diferente groupings); 3. Slides (using the same finger to play diferente consecutive pitche – no glissandi) (GOODRICK, 1984, p.11)

problemas potenciais: “medo” de movimentar a mão pelo braço e “medo” de tocar as notas mais agudas. Assim, utiliza-se toda extensão do braço da guitarra desde o início do estudo do instrumento; essa abordagem potencializa o aprendizado da topografia do instrumento, pois não conta com um padrão de digitação; não tem a dificuldade de mudança de cordas, simplificando a função da mão da escala que ataca as cordas, focando no trabalhado da mão da escala; é possível explorar vários fraseados e articulações. Por fim, elementos teóricos básicos podem ser demonstrados visualmente e auditivamente, intervalos, construção de escalas, acordes, arpeggios, etc. Além de dinâmicas, articulações e timbre. (*Ibidem*)

A ideia do software é uma transposição da atividade acima, pois a partir da minha experiência de estudar o livro de Goodrick e das reflexões que tive durante o período que o estudava percebi que eu estava aprendendo por ter um objetivo claro para explorar, improvisando com um determinado material musical, mesmo que não tivesse um modelo definido a seguir, tornando a experiência de estudar música e o meu instrumento mais interessante e criativa. Foi um processo de aprendizagem significativa pois a cada descoberta das possibilidades do que eu poderia realizar dentro das limitações propostas da atividade me sentia mais estimulado e percebi um desenvolvimento da minha prática. Para Albino:

Por razões mais do que plausíveis, observa-se que uma aprendizagem por descoberta propiciará ao aluno possibilidades de criar e improvisar muito mais satisfatórias do que uma aprendizagem por recepção. A aprendizagem por descoberta propicia no campo musical, uma forma de aprendizado mais significativo, pois estabelece um vínculo muito forte com a memória e a construção do conhecimento pelo sujeito e tem um vínculo muito forte com o construtivismo²⁷. (Albino, 2009, p. 42).

Sendo que:

aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva, não arbitrária e não

²⁷ A leitura sobre construtivismo apresentada por Albino:

“É por meio dessa interação, que Piaget chama de **adaptação**, que o sujeito, pela **assimilação**, etapa da adaptação, pode internalizar o objeto, interpretando-o de forma que possa encaixá-lo em suas estruturas cognitivas. A **acomodação**, outra etapa da adaptação, ocorre quando o sujeito altera suas estruturas cognitivas. É por meio dessas constantes adaptações, provenientes de perturbações do meio, que o sujeito vai se desenvolvendo. Essa é a leitura do construtivismo.” (ALBINO, 2009, p. 38)

literal a um aspecto relevante da estrutura significativa do indivíduo. A nova informação interage com uma estrutura cognitiva presente, que ele denomina “conceito subsunçor” ou apenas “subsunçor” (MOREIRA, p.15, 2006). Subsunçor é então uma idéia ou proposição já existente na estrutura cognitiva, adquirida de forma significativa, que serve de ancoradouro a uma nova informação, caso haja interação entre o novo e o existente. Quando o material aprendido não encontra eco na biologia do sujeito, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, pois ela não interage com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sendo armazenada de forma arbitrária e literal. A aprendizagem mecânica ocorre quando o aprendiz decora fórmulas, leis, macetes para provas que logo irá esquecer. Caracteriza-se ainda pela incapacidade de utilização e transferência desse conhecimento. Ausubel não estabelece uma distinção entre elas (significativa e mecânica), pensando-as mais como um *continuum* de situações (AUSUBEL, 1978, p.22-24; MOREIRA, 2006, p.14-16, apud ALBINO, p. 40).

O *continuum* entre os processos significativos e mecânicos pode ser associado ao *continuum* proposto anteriormente em relação à improvisação idiomático e não idiomática, e ainda, com a prática da improvisa ou aprendizagem de um repertório. Ambos processos são importantes para o desenvolvimento do músico. Ter um repertório é importante e contribui para a prática da improvisação e vice e versa. Os processos significativos e mecânicos são complementares na aprendizagem, sendo necessário a observação do contexto no qual o indivíduo está inserido e assim optar pela melhor estratégia para o ensino e aprendizagem.

Logo, o desenvolvimento dessa ferramenta é para oferecer uma atividade onde o usuário descubra as possibilidades do instrumento de forma significativa e, cujo, as estratégias de ensino instrumental utilizados são a improvisação musical, que poderá conduzir o aluno a avaliar e eventualmente desenvolver outras aptidões, como a imaginação, inteligência, sensibilidade, destreza motora, capacidade de estruturação, nível cultural, características psicológicas e ambientais, etc. (Gainza, 2009) E ainda o uso da estratégia de ensino do instrumento através de terminologias musicais. Isso significa apresentar os “termos da ciência musical e dos aspectos elementares e complexos da expressão musical. Exemplos desses termos são, *forte*, *piano*, *rallentando*, *retardando*, *ritenuto*, *crescendo*, *entre outros*. ” (ZORZAL, 2014 p. 26)

Segundo o pesquisador de práticas de ensino da performance Musical Ricierie Zorzal:

A terminologia musical pode apresentar em seu primeiro contato, um vocabulário extremamente novo ao aluno de instrumento

musical. Por isso pensamos ser interessante que o aluno entre em contato com a terminologia própria da área, ainda que de forma paulatina, desde o início de seus estudos. Esse contato deve ser orientado para que o aluno crie próprios mecanismos de obtenção dos recursos musicais pedidos em cada termo musical.” (ZORZAL, 2014, p. 27)

2.2 O Jogo: projeto

O projeto do *patch* completo apresenta três sub-patches: afinador; *Player* e modo de execução. O *Player* de áudios tem como função ser um estímulo externo ao usuário em sua improvisação. Os sons escolhidos para essas faixas têm o interesse de ser um estímulo à atividade, sendo diferentes dos tradicionais *play-a-long*, que sugerem uma base rítmica-harmônica tonal-modal, estilística e deve-se decorar a sequência harmônica e utilizar escalas que se relacionam com a harmonia, aplicar os padrões melódicos, etc. Neste sub-patch, a proposta de se relacionar com texturas ou loops não idiomáticos visa criar uma situação onde a atenção deverá estar no resultado sonoro, pois, “além das habilidades técnicas o improvisador deve ser habilidoso para perceber as intervenções propostas pelos componentes e pelo ambiente sonoro e gerar as suas. (ALBINO, p. 44). Na improvisação, por exemplo, é muito importante o músico interagir com o ambiente (ALBINO, *ibidem.*). Finalmente, o Modo de execução é uma ferramenta que seleciona e indica recursos técnicos instrumentais e expressivos, as terminologias musicais a serem exploradas na improvisação pelo usuário, também gerados randomicamente. Afim de auxiliar o usuário, o *sub-patch* contém um repositório de links de vídeos que demonstram algumas possibilidades de cada técnica, buscando um recorte amplo de estéticas musicais, com a finalidade de relacionar elementos comuns em práticas musicais diferentes e os seus respectivos resultados sonoros. A versão atual do patch apresenta as instruções do jogo, as opções em relação a qual corda deverá ser tocada, a quantidade de notas sorteadas randomicamente e o sub-patch para o modo de execução (figura 1). Na parte inferior temos a representação do braço da guitarra, para auxiliar o usuário na localização das notas no braço (figura 2). De fato, os sub-patches afinador e player, citados anteriormente ainda estão em desenvolvimento, por conta disso não estão na versão atual disponível do jogo. Para o desenvolvimento do jogo utilizamos o

software Pure Data²⁸, que é utilizado por músicos, artistas visuais, programadores, para desenvolver trabalhos de áudio, gráficos, softwares, etc.

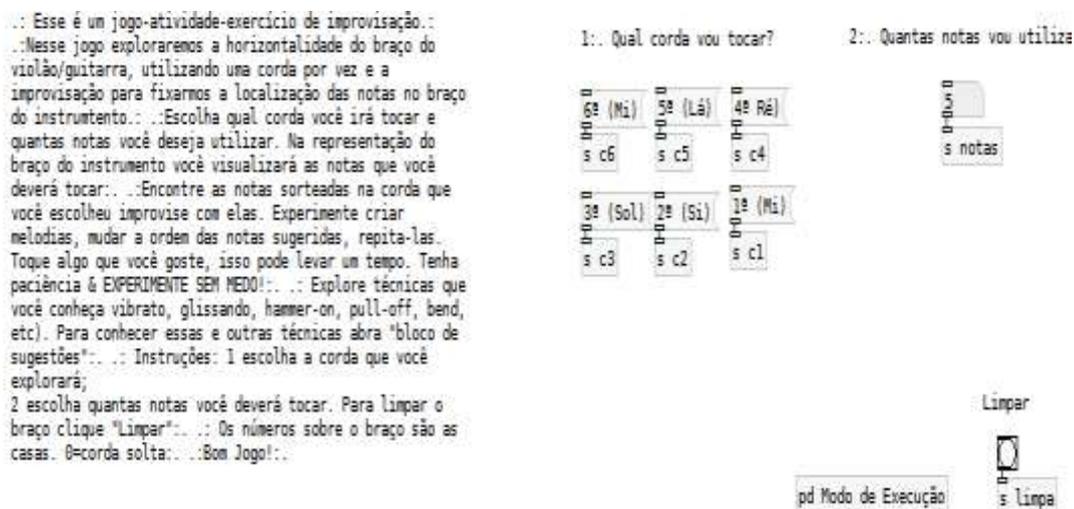


Figura 1. Instruções do Jogo; opções de qual corda o usuário irá tocar e quantas notas serão utilizadas na improvisação; sub-patch para Modo de Execução; “bang” para limpar a visualização das notas no braço da guitarra.

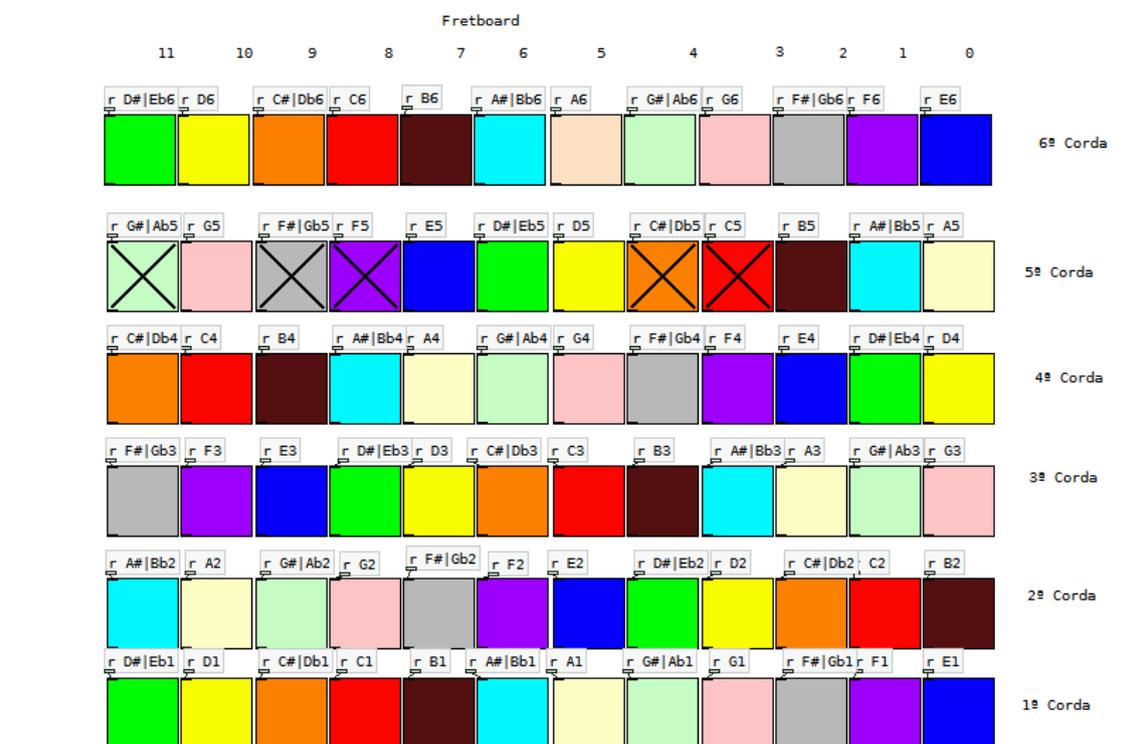


Figura 2. Sub-patches modo de execução: dois modos de execução gerados: *Staccato* e Dinâmica: *mezzo piano*.

²⁸ Para mais informações: <http://puredata.info/>

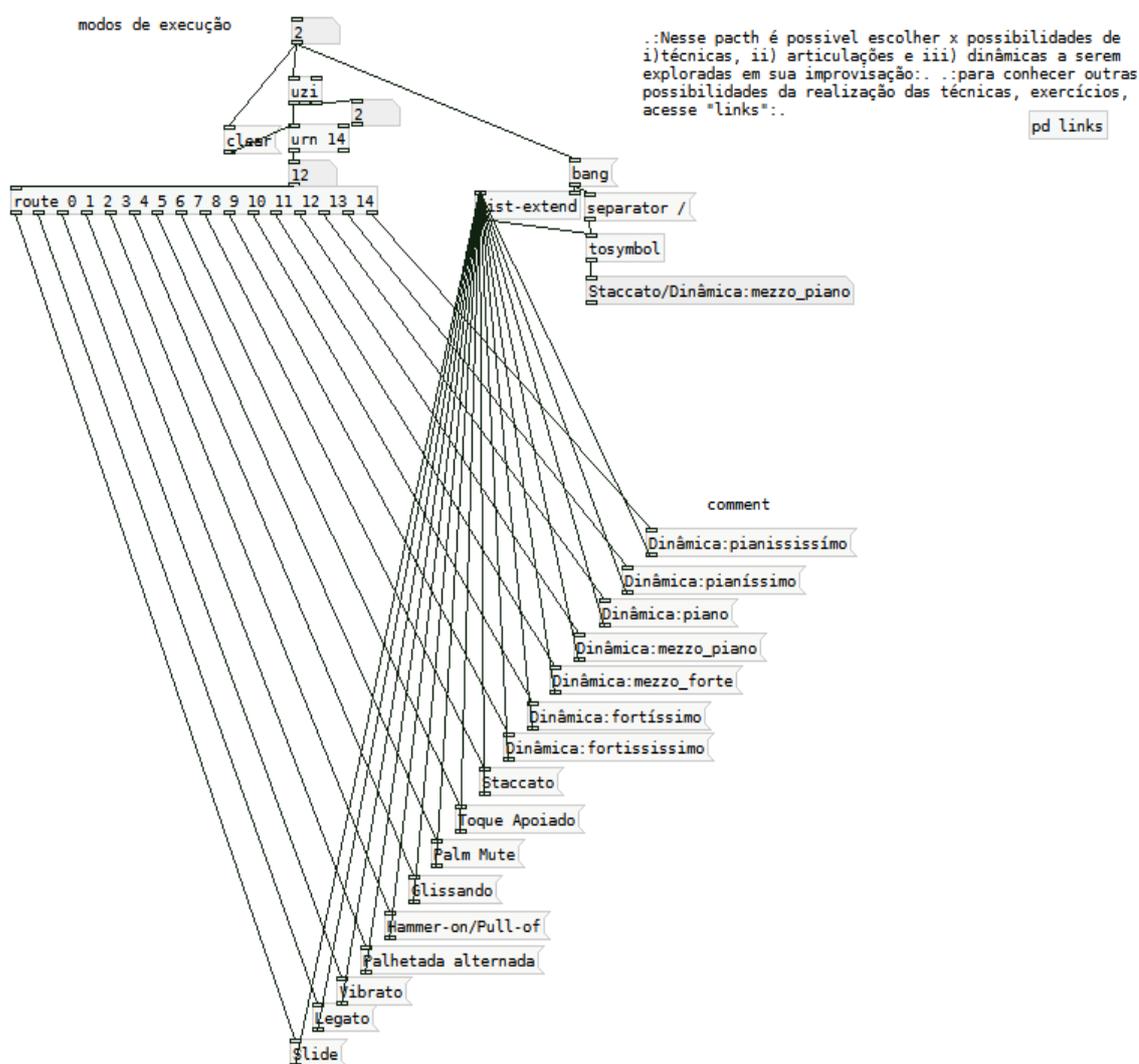


Figura 3. Representação visual do braço da guitarra, utilizando *toggle*. As notas dó, dó sustenido, fá, fá sustenido e sol sustenido estão selecionadas.

2.2.1 Etapas e processos de desenvolvimento

As principais etapas e atividades executadas visando o alcance dos objetivos do trabalho foram: estabelecimento de parâmetros técnico-musicais a serem abordados no jogo; desenvolvimento do jogo; desenvolvimento de ferramentas auxiliares ou complementares ao jogo (afinador, bloco de sugestões, player); apresentação de uma versão inicial do jogo para teste; desenvolvimento da interface gráfica do jogo;

desenvolvimento de uma interface do jogo com vídeos que tratam de técnicas violonísticas e guitarrísticas.

Os estabelecimentos dos parâmetros técnicos-musicais presentes no jogo partem da minha experiência como professor de guitarra onde observo que a maioria das pessoas que procuram uma aula de desse instrumento estão interessadas em aprender a tocar as suas músicas favoritas, realizar o acompanhamento, solos de músicas e da literatura voltada para esse instrumento, acumulada pela minha vivência musical, métodos, repertório, artigos. Logo, esse trabalho é dedicado para o estudante de guitarra em geral, que tem como foco de estudo do instrumento as relações intervalares melódicas e harmônicas (escalas, arpeggios, acordes) e técnicas mais usuais (*vibrato*, *bend*, *hammer-on* e *pull-off*, *glissandi*, harmônicos naturais e artificiais, *palm-mute*), articulações (*staccato* e *legato*) e dinâmicas (de *pianíssimo* ao *fortíssimo*) que atendem grande parte do repertório da música popular.

Para desenvolvimento de um jogo pedagógico, cujo objetivo é conhecer a topografia do braço do instrumento através da improvisação dirigida, um problema que tivemos foi a apresentação dos nomes das notas que deveriam ser tocadas, pois, essa eram dadas por extenso e fora da ordem diatônica o que tornava confuso o entendimento e prejudicava atividade de localizar as notas no braço do instrumento. Assim, visando a utilização do jogo com fim didático, foi desenvolvido uma interface visual, que se relaciona com o braço do violão, com a finalidade de auxiliar o usuário na atividade proposta pelo jogo. Com a resolução dessas questões, temos um protótipo pronto para testes e a seguir apresentado dois relatos da utilização do software dentro da sala de aula, sendo a última etapa dessa primeira fase de desenvolvimento, onde usuários tem acesso ao jogo.

Inicialmente o software foi pensado como uma ferramenta de Educação à Distância (Ead), onde o usuário pode utiliza-lo em casa através do seu computador pessoal. Porém, após esse primeiro período de desenvolvimento surgiram questões relevantes sobre a interatividade presente no software, os conhecimentos prévios do usuário em relação a utilização do software Pure Data e o impacto do design da interface sobre o potencial pedagógico do projeto. Por conta desses apontamentos e para a realização da pesquisa o software foi utilizado por mim como uma ferramenta dentro das aulas, sendo eu quem o operava. Assim foi possível abordar questões técnicas, teóricas e relaciona-las ao trabalho que vinham sendo desenvolvido durante as aulas

anteriores, invés de gastar um tempo significativo das aulas para explicar o funcionamento do programa. Para o alcançar o objetivo de ter um objeto pedagógico funcional para a Ead é necessário desenvolver um design mais amigável e intuitivo para que a atividade musical seja contemplada facilmente e para isso talvez seja necessário considerar se o Pure Data é a melhor opção de software para o desenvolvimento do produto com os fins almejados.

2.3 Relato de experiência da utilização do jogo

Após quase um ano de trabalho no desenvolvimento do protótipo era necessário que pessoas testassem o software e esse presente trabalho atende essa etapa do projeto, onde temos as primeiras experiências da utilização do protótipo. O método para essa pesquisa é o relato de experiência e o registro de áudio de aulas onde o jogo foi utilizado para o auxílio do relato e das análises apresentada em breve. A atividade ocorreu durante das aulas de guitarra e violão de duração de uma hora. Essas aulas aconteceram num curso livre de uma escola de música privada, situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, durante o mês de outubro de 2016. Os 5 alunos que participaram dessa pesquisa têm faixa de 7 a 50 anos, apresentam níveis diferentes de proficiência no instrumento, interesses musicais diferentes, sendo é um grupo heterogêneo. Portanto, o foco da pesquisa é na utilização do jogo, os seus desdobramentos na aula, o aproveitamento do trabalho da atividade no trabalho que vinha sendo realizado nas aulas anteriores. Por conta quantidade de material e de tempo não foi possível apresentar transcrições dos improvisos, o que seria uma ótima forma de avaliação desse trabalho. E para que esse trabalho não se tornasse excessivamente extenso apresentarei apenas o relato do trabalho realizado com apenas dois alunos. Por considerar que as respostas deste aluno durante as atividades me fizeram refletir e encarar pontos importante a serem refletidos, sobre os processos de avaliação do software, sobre a minha prática pedagógica, entre outros.

2.3.1 Critérios de Classificação e avaliação

Serão utilizados os critérios de classificação das instruções da improvisação apresentada por Gainza (2009, p. 25-29) para analisarmos as instruções das atividades.

A autora apresenta quatro tipos principais de instrução: o primeiro é o objeto ou tema da instrução para improvisação. Segundo a autora toda instrução alude a um determinado aspecto da improvisação, o qual passará a constituir um aspecto controlado (variável dependente) da improvisação, restando aspectos aleatórios ou livre que são considerados variáveis independentes do mesmo processo. Relembrando conceitos já apresentados, essas instruções estabelecem os modelos que improvisador se guiará segundo Nettl (1974).

Temos dois tipos de objetos ou temas da instrução: musicais e extramusicais. Os musicais abordam os materiais e as estruturas musicais, enquanto as instruções extramusicais se referem a objetos, pessoas, situações de todo o tipo. O segundo tipo são as dinâmicas ou técnicas de utilizadas nas instruções, que podem ser implícitas (livres) ou explícitas; individual ou grupal; aberta ou fechada, de acordo com o grau de controle da instrução, quanto mais geral mais aberta a instrução; simples ou composta, de acordo com a quantidade de objetos, elementos ou variáveis dependentes da instrução; única e seriada, pois alguns processo de improvisação educativa estabelecem uma série em que uma ou mais sub-instruções sucedem a instrução principal com o objetivo de enriquecer ou melhorar o produto inicial da improvisação. O terceiro critério é o nível de formalização. Segundo Gainza “o comportamento de um indivíduo é diferente diante da forma ou estrutura musical”, sendo que a forma pode constituir ou não como objeto da improvisação. Consequentemente tal critério incide no nível composicional da improvisação, segundo Gainza. (Ibidem, p. 26-27)

A educadora utiliza dois parâmetros para classificar forma. O primeiro é a microestrutura ou “trama”, que são elementos internos de determinada estrutura musical (as notas que formam uma escala ou série, como exemplo). O segundo é de ordem mais geral, que estrutura os elementos ou materiais da microestrutura, sendo chamado de macroestrutura ou “forma”.

Os critérios de forma nas instruções para improvisação podem ser ausentes, externalizada, induzida ou preestabelecida. A forma ausente, segundo Gainza, trata de uma desestruturação ou de uma “trama”. A forma externalizada é espontânea e o indivíduo produz subconscientemente estruturas previamente internalizadas. A forma é induzida pela instrução, mesmo quando não há no enunciado uma referência expressa

da mesma, por exemplo quando é pedido para contar uma história sonoramente. A forma estabelecida é quando a improvisação acontece sobre um suporte ou base formal (encadeamentos, justaposições, etc.), estabelecida claramente pela instrução principal ou de sub-instruções.

O quarto e último critério de análise proposto por Violeta Gainza é por estilo ou tipo de atividade que a instrução propõe ou implica. Os tipos dessas instruções apresentando pela educadora são seis: improvisação livre, entendida como a manifestação espontânea de materiais e formas musicais ou de um autoconhecimento do aluno; investigação/exploração ou exercício, através de tipo de atividade se promove o processo de manipulação dos materiais sonoros com fim de descoberta sobre os mesmos. Gainza considera que a exploração em si pode ser considerada como uma improvisação com forma implícita, já que a mesma coincide com a realização dos objetivos propostos; o terceiro tipo é a descrição ou relato e a evocação. Esse tipo de instrução supõe a utilização do objeto sonoro internalizado podem formar elaboradas ou tramas estáticas, no caso de evocações de climas; imitação de um modelo e correspondências é uma instrução que busca a maior adequação ao modelo indicado. Na correspondência o modelo pode ser tanto sonora quanto visual ou audiovisual, porém por se tratar de uma correspondência o modelo mediado já deve ter sido internalizado; jogo com regras, nesse tipo de instrução a autora se refere uma forma específica de jogo cujo é regulado mediante um código, sistema ou regra, e não a ideia de jogo como metáfora para a improvisação; por fim, automatismo que é um tipo de atividade que pode ser enriquecido com introdução de técnicas que tenham como objetivo desencadear o melhor processo improvisatório ou provocar um fluxo mais intenso de materiais.

Esses critérios muitas vezes se misturam. Silenciosamente os indivíduos criam imagens para as desenvolver as suas improvisações mesmo quando a instrução é focada nos materiais musicais. Ainda, os elementos independentes acabam direcionando a improvisação, criando algo que desrespeita a instrução, mas tem um valor musical mais interessante. Durante as atividades eu propus novas instruções aos alunos, a partir do que ele apresentou na performance, as vezes pelo aluno não demonstrar uma

consciência do gesto ou sentido musical ou por não ter explorado algum aspecto da instrução.

Segue o quadro que será utilizada para classificar as atividades e cujo critérios apresentado acima estão presentes:

Quadro 1. Critérios de Classificação das instruções da improvisação

Critérios de Classificação	
1.Pelos objetivos ou tema da instrução	1.1. Musicais: a) materiais musicais; b) estruturas ou formas 1.2. Extramusicais;
2.Pela dinâmica ou técnicas de trabalho utilizada	2.1. a) implícita; b) explícita; 2.2. a) individual; b) grupal; 2.3. a) aberta; b) fechada (grau de controle da instrução, quanto mais geral, mais aberta); 2.4. a) simples; b) composta (quantidade de elementos ou variáveis dependentes em uma instrução); 2.5. a) única; b) seriada:
3.Pelo nível de formalização	3.1. a) forma ausente; b) externalizadas; 3.2. a) forma induzida 3.3. a) forma estabelecida
4.Por estilo ou tipo de atividade que a instrução propõe ou implica	4.1. a) Improvisação Livre; 4.2. a) Investigação/exploração; b) exercício 4.3. a) Descrição/relato; b) evocação; 4.4. a) Imitação de um modelo; b) correspondência; 4.5 a) Jogo com regras; 4.6 a) Automatismo.

Nos relatos foram marcados todos critérios que aconteceram durante as atividades em aula, pois, eu procurei estimular os alunos para que os elementos sorteados fossem explorados o máximo possível e esses novos encaminhamentos das instruções foram respostas ao que tinha sido produzido nas improvisações.

A avaliação do trabalho dos alunos durante a atividade foi algo que considerei muito difícil durante a pesquisa. Para que esse relato se relacione com a literatura e não corra o risco de ser irrelevante é importante deixar claro os critérios que tive durante a atividade. Os critérios apresentados pela argentina Gainza não deixam muito claro como avaliar o trabalho dos alunos, logo foi necessário buscar alguma referência teorica para a avaliação das performances. Assim, teremos em vista o pensamento sobre avaliação apresentado pelo educador musical inglês Keith Swanick (1999): “Consciência e

controle dos *materiais sonoros*: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração e alturas, manuseio do instrumento ou voz; consciência e controle do *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais; consciência e controle da *forma musical*: mostrados entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados; consciência do *valor* pessoal e cultural da música mostradas na autonomia, avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos.” (SWANICK, 1999, p. 91)

Swanick apresenta os critérios de avaliação gerais dos trabalhos dos alunos em oito níveis: referentes aos materiais musicais - nível 1 - reconhece (explora) sonoridades; por exemplo níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas, bem definidas de colorido sonoro e textura, nível 2 - identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos - como tipos de instrumentos, timbres ou textura; referentes à expressão - nível 3- (comunica) o caráter expressivo da música - atmosfera e gesto - ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento; nível 4 - analisa (produz) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio; referente à forma - nível 5 - percebe (demonstra) relações estruturais - o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas; nível 6 - faz ou pode colocar a música em contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processo estilísticos; referente ao valor da música - nível 7 - revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérprete e compositores. Nível 8 desenvolvem sistematicamente (novos processos musicais) ideias críticas e analíticas sobre música. (SWANICK, 1999, p. 92)

A partir desses critérios é que os alunos os alunos foram avaliados. A necessidade de intervir na improvisação do aluno, as vezes chamando atenção para algum aspecto de sua performance ou mesmo, num caso extremo, interrompendo o quando é observável que o aluno apresenta alguma dificuldade que o impossibilita de uma boa performance, que seria não conseguir realizar o nível 1, explorar sonoridades. Caso contrário dava espaço a experimentação, considerando a capacidade técnica de cada aluno e o trabalho realizado na atividade, que durante a atividade seguia atingido

novos níveis, como o controle dos materiais, a comunicabilidade. Os níveis 4 e 5, análise de efeitos e 5, muitas vezes foram critérios que eu propus como novas instruções. O nível 7 e 8 não foi observado durante as atividades.

Ainda, tendo esses critérios, apresentado por Swanick, como acumulativos (*Ibidem*, p. 92) é fundamental a atenção para o fato que muitas vezes os alunos estão trabalhando com elementos completamente novos. Portanto, acredito que com os esses critérios explícitos da avaliação torne esse relato mais significativo, pois, a partir dos níveis alcançado pelos alunos eu busquei estimulá-los a realizar os outros níveis, nem sempre numa ordenação linear.

2.3.2 1º Relato: “A”

Aluno: “A”

Idade adulto, 45 anos.

Esse aluno já tem aula acerca de um ano e já tinha contato anterior com a guitarra quando mais jovem, além de ter uma grande coleção de discos. As suas preferências musicais são a música pop e rock dos anos 70, britânico e norte-americano. Em nossas aulas estávamos trabalhando algumas músicas de grupos de rock dos anos 60 e 70, que foram trazidas pelo aluno. Um dos fatores que mais motivam as escolhas dessas músicas para “A” são as partes da guitarra, frases melódicas, *riffs* ou os solos. Esses elementos abordam vários conteúdos pertinentes ao idiomatismo da guitarra.

Uma questão que vinha me chamando a minha atenção era uma dificuldade do aluno em respeitar a forma das músicas trabalhadas, então, aproveitando que durante período anterior a realização da pesquisa o conteúdo que trabalhávamos era a escala pentatônica, muito presente nas músicas trabalhadas durante nossos encontros, estabeleci que em algumas atividades a forma *blues* de 12 compassos e sequência harmônica dessa forma seriam a base para improvisarmos, focando na utilização da escala pentatônica e ao respeito da estrutura. Dessa forma o software serviu como gerador de parâmetros técnicos e expressivos, sendo uma potencialidade do protótipo,

cujo o usuário pode usar os sub-patches separadamente, sem ter que necessariamente fazer o sorteio das notas.

Dia 24 de setembro

Quadro 2. Aluno "A", dia 24 de setembro

Crítérios de Classificação	
Pelos objetivos ou tema da instrução: <i>tema dessa improvisação é utilizar as notas sorteadas e parâmetros (dinâmicas, articulações, técnicas) sorteadas pelo programa, utilizando uma corda da guitarra, escolhida pelo aluno; mapear as notas sorteadas.</i>	1.1. Musicais: a) materiais musicais: <i>notas Lá, Si e Fá sustenido na terceira corda da guitarra (sol); utilizar a articulação legato; utilizar vibrato</i>
Pela dinâmica ou técnicas de trabalho utilizada	a) <i>implícita (livre)</i> a) <i>individual; b) grupal – duo (melodia acompanhada)</i> a) <i>aberta;</i> b) <i>composta – grupo de notas e articulação legato; vibrato</i> a) <i>seriada</i>
Pelo nível de formalização	a) <i>forma ausente</i> a) <i>forma estabelecida</i>
Por estilo ou tipo de atividade que a instrução propõe ou implica	a) <i>Investigação/exploração</i> b) <i>evocação</i>

Essa é primeira vez que utilizo software. Apresento a proposta da atividade e sugiro ao aluno que sejam sorteadas três notas²⁹: lá, si e fá sustenido na terceira corda da guitarra (sol). É sorteada a articulação *legato*.

O primeiro improviso é exploratório; o primeiro contato com os elementos propostos e suas possibilidades. A ideia musical que “A” cria nesse momento acabar por amadurecer, desenvolvendo-se durante a atividade.

“A” durante o primeiro improviso, com caráter bastante exploratório, utiliza bastante vibratos e chamo atenção em relação a isso, afim de que isso não seja um automatismo, mas que seja uma escolha consciente, e incluo o vibrato dentro dos

²⁹ Na maioria das aulas eu sugiro esse número de notas para começarmos a atividade. O motivo da sugestão é por conta que geralmente há um intervalo entre as notas que obriga a movimentação da mão pela escala do instrumento e um nível de atenção para tocar a nota correta.

parâmetros dentro da exploração do jogo, propondo diferentes velocidades na realização do vibrato.

Faço algumas observações técnicas em relação do vibrato, a fim de um melhorar movimento da mão do aluno que está tensa, conseqüentemente, dificultando a execução. Entretanto, ele desenvolve bem a atividade ao desenvolver ideias, pequenas frases com os parâmetros estabelecidos. Ao fim do primeiro improviso já proponho um segundo, mantendo a mesma instrução.

O segundo improviso apresenta uma microestrutura, - que será uma característica comum à maioria das improvisações realizadas pelos alunos nessa atividade -, existe a exploração do grupo de notas, em andamento lento, métrico em compasso quaternário, frases que se desenvolvem em sua maioria antecedentes e consequentes, frases regulares. É interessante observar o quanto as vivências musicais aparecem nessa atividade, os objetos internos sendo externalizados. Os objetos não são apenas técnicos instrumentais, eles envolvem entendimentos internos de pulsação, quadratura, compasso, ritmo e uma imaginação de uma imagem sonora, a evocação de um idiomatismo.

Elementos independentes surgem durante a improvisação, tais como o vibrato que foi incorporado como uma sub-instrução, utilização de *glissandos* e a utilização das notas dó sustenido e mi gerando uma sonoridade pentatônica. Eu não interfiro. Dou espaço para que esses elementos que surgiram se desenvolvam. Eles se consolidam como elementos essenciais na improvisação, fomentando um sentido musical desejado pelo aluno, relacionado com uma sonoridade familiar do aluno, além dos parâmetros propostos nas instruções estarem presentes durante a improvisação, assim mesclando elementos dependentes e independentes no desenvolvimento da improvisação.

Ao fim do improviso proponho a realização de outra improvisação tendo como foco o vibrato bem lento, pois a proposta de velocidades diferentes na realização do vibrato não foi muito investigada (o vibrato apresentou sempre com a mesma velocidade, intenção, rápido). E ainda voltamos a observar as questões gestuais do vibrato e observamos o comportamento sonoro de vibratos mais lentos. Às vezes é necessário apresentar uma outra opção ao aluno do resultado sonoro de uma técnica para que ela tenha alguma referência das possibilidades de execução de algum elemento.

Na terceira sessão de improviso os vibratos apresentam diferentes velocidades, de forma mais equilibrada, porém, alguns elementos que estavam mais claro nos improvisos anteriores, como a pulsação e a fraseologia regular não são presentes nesse. Formalmente o improviso continua a atuar em uma microestrutura. Por conta disso, começo a improvisar um acompanhamento com dois acordes, A e F#m, em uma subdivisão binária composta, impondo uma pulsação regular.

Ao fim da improvisação, “A” comenta sobre o que tocamos e coloca que quando eu comecei a tocar o entendimento do que ele estava tocando sozinho mudou de “algo havaiano” para algo mais “melancólico, mais blues”, uma imagem sonora. Eu tento realizar um acompanhamento de “algo havaiano” para tentar compreendê-lo melhor e nisso realizamos mais um improviso, a partir dessa evocação “havaiana”. Esse resultado que emerge da colaboração entre os indivíduos e é recorrente na literatura (BORG, 2005; SAWEYER, 2000a, 2000b, COSTA, 2013). O entendimento da imagem musical na improvisação era diferente para cada um, porém, quando tocamos juntos interagimos e disso surgiu uma nova coisa, que se resolveu no fazer musical. Além disso essa situação me tirou do lugar de propositos para proposto. Em outras palavras, durante as atividades a minha atenção está em propor, instigar o aluno em sua performance, criando “problemas” a serem resolvidos. Nessa situação eu tinha um problema a resolver, afinal, o que é tocar algo “havaiano”?

Assim a quarta sessão de improvisação torna-se do tipo evocativa, “algo havaiano”. Improvisamos juntos novamente; “A” realizando melodia e eu harmonia, tendo como nova instrução um andamento mais rápido do que estava sendo executado.

Observa-se que os elementos investigados durante as aulas estão presentes, vibrato, *legato*, *glissando* e a escala pentatônica, amadurecidos, alguns movimentos já se tornam pontos de referência, mas é possível observar também que há uma maior imprecisão das notas estabelecidas. Acredito que por conta da sequência harmônica que tem mais movimento, encadeamentos utilizando os acordes do campo harmônico de lá maior. Há uma tentativa do aluno de tentar tocar novas notas, além das sorteadas, para acompanhar a harmonia, o que considero válido pois está lidando com o ambiente. Outra influência da harmonia sobre a improvisação é a formalização, criando seções diferentes a partir dos encaminhamentos e ritmos harmônicos diferentes e a como a melodia se comporta diante desses estímulos. Fim da atividade.

Gainza (2009, p. 59), em seu diário pedagógico, comenta sobre os processos técnicos da improvisação: I) desordem, um nível deficiente entre o gesto e resultado sonoro internalizado; II) reflexão, momento de exploração e de exercita; III) etapa de síntese, do que estava internalizado com as novidades dos processos anteriores, e consequente melhora do nível de correspondência entre o gesto e o resultado sonoro. Esse processo é observável em vários registros das atividades dos alunos, onde a primeira sessão de improvisação da aula é mais desordenada e as últimas as sessões são mais sintéticas.

Albino faz uma colocação que muitas vezes passou pelos meus pensamentos ao observar e ouvir as gravações dos alunos e sintetiza a intuição que tive em vários momentos durante conduzia a aula e propunha novas instruções aos alunos:

É difícil verificar o que ocorre com o aprendiz no momento que ele está 'aprendendo', ou seja, desenvolvendo seus processos cognitivos. Isso gera uma expectativa muito grande no professor e no aluno, principalmente porque o caminho encontrado, tanto pelo aluno como pelo professor, é um caminho único, internalizado, nunca antes trilhado, numa ansiedade típica das descobertas. Porém, após a acomodação, percebe-se que houve aprendizado e que o mesmo está pronto e vivo para interagir com os novos desafios. (ALBINO, 2009, p. 39)

Assim, quando observo que o aluno atinge algum dos níveis apontados por Swanick há necessidade de alcançar um outro nível, ou repetir a mesma instrução para que o aluno tenha oportunidade e um tempo maior para sintetizar os seus processos de descobertas. O erro e avaliação são aspectos delicados, pois considero intervir durante a improvisação deve ser feito com muito cuidado e que pode vir a prejudicar toda a atividade. A imprecisão foi presente durante as atividades de todos os alunos registradas. É algo esperado, afinal, não houve um treino prévio, muitas vezes são informações e gestos instrumentais completamente novos e inúmeras resoluções para os problemas propostos. Por conta disso sempre fui cauteloso em interromper a improvisação. As vezes que fiz eram situações na qual a realizações das instruções estavam muito distantes de serem atingidas pois os alunos estavam "perdidos" nos materiais musicais, na gestualidade, etc. Porém,

o erro é uma importante fonte de aprendizagem, o aprendiz deve sempre questionar-se sobre as consequências de suas atitudes e a partir de seus erros ou acertos ir construindo seus conceitos, ao invés de servir apenas para verificar o quanto do que foi repassado para o aluno foi realmente assimilado, como é comum nas práticas empiristas. [...] no logo, o erro deixa de ser uma arma de punição e passa a ser uma situação que nos leva a entender melhor nossas ações e conceitualizações. [...]. Ela [o indivíduo] é livre para explorar e os erros são usados para depurar os conceitos e não para se tornarem a arma do professor. (VALENTE Apud FERREIRA, 1998, s.p Apud Albino.)

Dia 8 de outubro

Quadro 3. Aluno "A", dia 8 de outubro

Crítérios de Classificação	
Pelos objetivos ou tema da instrução: <i>improvisar utilizando a pentatônica menor, dentro de da forma blues.</i>	1.1 Musicais: a) <i>materiais musicais – pentatônica de lá menor</i> ; b) <i>estruturas ou formas – blues de 12 compassos</i>
Pela dinâmica ou técnicas de trabalho utilizada	2.1. b) <i>explicita</i> ; 2.2. a) <i>individual</i> ; 2.3. b) <i>fechada</i> ; 2.3. b) <i>composta</i> ; 2.4. b) <i>seriada: utilizar a pentatônica menor; depois acrescentar a utilização de ligados mecânicos</i>
Pelo nível de formalização	3.1a) <i>forma estabelecida – blues de 12 compassos</i>
Por estilo ou tipo de atividade que a instrução propõe ou implica	a) <i>Investigação/exploração</i> ; b) <i>exercício Estilística - blues</i>

Nesse encontro trago como proposta introduzir um estudo do blues. Apresento ao aluno a estrutura básica de 12 compassos do blues e a utilização da escala pentatônica menor. Começo a aula apresentando a sequência harmônica dentro da estrutura: |I7/ I7/ I7/ I7/IV7/IV7/I7/I7/V7/IV7/I7/V7|. A duração do tamanho dos improvisos dessa aula foi determinada pelas as vezes que a forma foi repetida, 2 vezes, em 1:30”, por conta da base rítmica³⁰.

³⁰ Nessa atividade também utilizado o software *band-in-a-box*, que cria bases rítmicas ou harmônicas (*backing tracks*), para termos o acompanhamento de uma bateria tocando blues. Para mais informações sobre o software: <http://www.pgmusic.com/>

Depois de passarmos a harmonia algumas vezes apresento uma digitação da escala pentatônica de lá menor, na quinta casa da guitarra. Depois de tocarmos a digitação algumas vezes, realizamos a primeira improvisação da aula, que tem um caráter comum nas atividades analisadas e que Gainza comenta, em seu diário pedagógico, sobre a etapa da desordem entre o gesto e o seu resultado sonoro, que após um de improviso os materiais, ideias musicais começam a tomar uma ordem, clareando o que o aluno está trabalhando musicalmente, o material musical começa a ter uma fluência, uma ordem melhor entre gesto e o resultado sonoro.

Ao fim do improviso utilizo o protótipo para gerar um parâmetro técnico, sendo sorteado o ligado mecânico. Realizamos o nosso segundo improviso.

Pergunto a “A” como se realiza o ligado mecânico e o aluno me mostra apresentando uma certa dificuldade. Faço algumas observações sobre o gesto e chamo a atenção para o resultado sonoro do gesto, pois, considera a melhor forma nós auto avaliarmos. Aplicamos a técnica à escala pentatônica e improvisamos junto a base rítmica.

Ao fim “A” se mostra insatisfeito com da improvisação. Ele comenta sobre como deveria soar, um imaginário de som, desejando que o som fosse “mais agressivo”.

A partir dessa colocação trabalhamos uma das frases musical que o “A” desenvolveu durante a segunda improvisação. Foi muito interesse o que a improvisação gerou para trabalharmos em aula. Primeiro o aluno criou uma frase que o cativou a investiga-la, uma investigação que tinha como objetivo chegar à um lugar do imaginário dele, de como deveria soar aquela frase. Foi um momento que pude observar o indivíduo buscar trabalhar a sua performance pois considerava que poderia melhorar a sua manifestação, a partir de suas referências musicais.

O desdobramento desse momento foram as explorações dessa frase. Investigamos juntos as intenções rítmicas implícitas ao idiomatismo do blues, as articulações possíveis, as suas implicações técnicas e expressivas. Tendo o foco do som do gesto na guitarra durante esse momento da atividade de investigação da frase o aluno manipulando diferentes articulações e comentando os seus resultados de forma muito concentrada. Foi um momento de exercitação, um ateliê sonoro onde o aluno manipulou

um material musical, uma frase musical, que se trabalhou com o imaginário do aluno e o aluno está produzindo o *feedback* entre os objetos externos e internos.

A última improvisação tivemos a proposta de utilizar as ideias musicais desenvolvidas durante a aula.

Na primeira volta “A” se “perdeu”, tocando as notas fora da escala, e não conseguia desenvolver as regras propostas da improvisação nem se encontrar no instrumento. Nesse momento chamo a atenção, pois, era uma situação que ele não estava experimentando algo, estava desconectado, perdido. Isso é algo importante e muito sutil a ser observado durante essa atividade: quando o aluno está “perdido”, quando o aluno se arrisca e toca uma nota que ele não desejava. São situações diferentes e que precisam de um tempo para que o indivíduo encaminhe alguma solução. É possível perceber quando o improvisador está “conectado”, consciente, ou não, muitas vezes é algo como se a escuta do que está sendo feito parasse de acontecer. Para o desenvolvimento da proposta e o seu melhor aproveitamento é importante uma atenção muito cuidadosa para esses estados. E a forma que se chama atenção do aluno para que ele retome a atenção ao processo é igualmente delicada, pois, facilmente podemos criar uma situação negativa para o trabalho.

Recomeçamos a improvisação depois de “A” se “encontrar” no instrumento e a improvisação acontece com um bom fluxo de ideias, baseadas na frase trabalhada durante a aula.

Na última improvisação da aula proponho que a improvisação busca-se ser mais “econômico”, buscando construir uma “história”. A instrução é que solo tenha silêncios maiores entre as frases.

O tempo restrito da improvisação proporciona uma dinâmica diferente à atividade, pois o período de experimentação e amadurecimento da execução se dá de forma fragmentada, a cada improvisação. O improviso com durações maiores, como ocorreu na aula anterior, onde os improvisos tiveram em média de cinco minutos e o fim das performances foram estabelecidos, ou encaminhados, pelo aluno, é possível observar que a qualidade de manipulação vai tornando-se mais organizada durante a improvisação. Com a restrição do tempo e realização de várias improvisações seguidas,

acrescentando novas instruções, tornando-a atividade mais fechada o resultado sonoro torna-se mais organizado.

Dia 15 de outubro

Quadro 4. Aluno "A", dia 15 de outubro

Crítérios de Classificação	
Pelos objetivos ou tema da instrução: <i>continuação da aula anterior; improvisar utilizando a pentatônica menor, utilizando recurso de slide, sorteado pelo software.</i>	1.1. Musicais: a) <i>materiais musicais: i) pentatônica menor; ii) utilizar slides; iii) dinâmico mezzo-forte</i> ; b) estruturas ou formas: <i>blues de 12 compassos menor</i> 1.2. <i>Extramusicais: "tocar como você dissesse algo da forma mais clara possível".</i>
Pela dinâmica ou técnicas de trabalho utilizada	2.1. b) <i>explícita</i> ; 2.2. a) <i>individual</i> ; 2.3. b) <i>fechada</i> ; 2.4. b) <i>composta</i> ; 2.5. b) <i>seriada</i> .
Pelo nível de formalização	3.1.a) <i>forma estabelecida: blues 12 compassos</i>
Por estilo ou tipo de atividade que a instrução propõe ou implica	4.1. a) <i>Investigação/exploração</i> ; b) <i>exercício</i> 4.2. <i>Automatismo</i> 4.3. <i>Estilística</i>

Apresento uma digitação da pentatônica menor na tonalidade lá menor e investigamos algumas possibilidades do uso de *slide* dentro dessa digitação.

Uma instrução extramusical é utilizada: o que for tocado deve ter uma clareza, como se falássemos, e é importante termos uma clareza no que dizemos para que nos comuniquemos bem, que as ideias musicais são bem compreendidas.

Tocamos a progressão harmônica:
|Im7/Im7/Im7/Im7/IVm7/IV7m/Im7/Im7/Vm7/Ivm7/Im7/Vm7|, afim de nos ambientarmos com a sonoridade que riamos trabalhar.

O primeiro improviso "A" teve uma boa fluência de ideias, mesmo sendo preciso relembra-lo durante a improvisação as instruções. Isso não atrapalhou a fluência das ideias. Houve uma intenção mais "agressiva" nesse improviso, uma ideia sonora

que foi apresentada por “A” no encontro anterior e ainda a utilização da frase e suas variações que estudamos na aula anterior.

Como na última aula o software foi utilizado para o sorteio de um parâmetro técnico, uso da dinâmica *mezzo-forte*. A partir dessa variável proponho que o improviso apresente contrastes de dinâmicas, a fim de facilitar a percepção do efeito sonoro da utilização das dinâmicas.

Nessa improvisação que realizamos foi importante observar um ponto que Gainza (op. cit., p. 58) levanta sobre a forma de apresentar as instruções para a improvisação, dando importância e tempo suficiente para realizá-la, diferente do que foi o encontro anterior. Observei que essa improvisação precisou de um tempo maior para que os elementos da instrução (pentatônica, *slides*, dinâmica) começassem a acontecer com mais qualidade, isso é os gestos, as intenções do que era tocado ficassem mais claras, um envolvimento maior na improvisação.

Ao fim dessa improvisação proponho a repetição da instrução a fim de termos mais um momento para síntese da instrução.

Nessas duas últimas aulas a utilização do software apresentou outras possibilidades de uso. Sendo uma utilização mais como ferramenta para conduzir a atividade da improvisação nas aulas.

Dia 29 de outubro

Quadro 5. Aluno "A", dia 29 de outubro

CrITÉRIOS de Classificação	
Pelos objetivos ou tema da instrução: <i>improvisar com a pentatônica maior, com mudança de tonalidade das escalas</i>	Musicais: a) materiais musicais: <i>pentatônica maior de lá; pentatônica maior de Sol; pentatônica de lá menor e sol menor.</i>
Pela dinâmica ou técnicas de trabalho utilizada	2.1. b) <i>explicita</i> ; 2.2. b) <i>grupal</i> ; 2.3. b) <i>fechada</i> ; 2.4. b) <i>composta</i> ; 2.5. b) <i>seriada</i> : i) <i>improvisar sincronizado relação acorde-escala</i> ; ii) <i>dessincronizado relação acorde-escala</i> ; iii) <i>misturando as pentatônicas maiores e menores</i>
Pelo nível de formalização	a) externalizadas; <i>seção de melódica o harmônica</i> ; a) forma induzida a) forma estabelecida
Por estilo ou tipo de atividade que a instrução propõe ou implica	a) Investigação/exploração; b) exercício

Iniciamos a atividade praticando a digitação das posições estudadas nas últimas aulas, da pentatônica maior de lá e de sol. Durante esse momento trabalhamos questões de tensão das mãos do aluno que estão prejudicando o seu desempenho.

Executo uma sequência harmônica para o aluno improvisar sobre ela, andamento moderado. Durante o improviso o aluno desenvolve dois momentos: improvisando com melodias e uma segunda onde são exploradas duas notas da escala simultaneamente. Ele cria um contraste na sonoridade sobre a manutenção das sequências harmônicas (A7M e G7M)

A instrução seguinte ela objetiva a relação escala-acorde, ou seja, entre o sincronismo da harmonia e os polos das escalas, exercitando a atenção nos elementos externos. O resultado do improviso traz novamente seções entre melodias e explorações harmônicas da escala.

A influência de focar no sincronismo entre as escalas e harmonia trazem um controle maior na execução, uma atenção diferente onde as frases musicais têm um

acabamento mais condicionado ao movimento harmônico e respeitando a quadratura regular.

As partes harmônicas realizadas apresentam o mesmo resultado, além de observar a exploração desse recurso, pois, a cada momento que era explorado eram acrescentadas mais notas simultaneamente, chegando num bloco de quatro notas. A formação desses acordes seguia a possibilidade da mão e os resultados que eram mantidos acabavam sendo replicados dentro do desenho da próxima escala, em movimentos paralelos, estabelecendo um “repertório” de acordes durante a improvisação.

O próximo improviso a regra era experimentar como soa uma relação não sincronizada, inverter as relações dos polos das escalas e dos acordes. Sugiro a exploração seja primeiro de ideias melódicas.

As reações as instruções ou regras são imediatas. A proposta de inverter as escalas trouxe uma dificuldade, ou mais apropriado seja dizer, dissonâncias que levaram algum tempo para que “A” descobrisse como as contornar. Após um tempo experimentando é possível observar quais foram as soluções encontradas para esse problema. A improvisação nessa atividade poderia ser definida como: a apresentação de um problema e a realizações de soluções.

A próxima improvisação a instrução buscar mesclar o uso da escala pentatônica maior e menor, que foi estuda nas aulas anteriores. Utilizamos uma batida eletrônica nessa improvisação.

Essa sessão teve um início difícil. A necessidade de ouvir o que está sendo realizado na performance é fundamental em qualquer prática musical. Quanto temos um jogo com muitas regras ou elementos, como estávamos realizando com uma harmonia, um tempo métrico e acompanhamento harmônico, os momentos onde a pessoa não se relaciona com esses estímulos é perceptível. “A” não estava se relacionando com esses elementos, isso o atrapalhava, pois, cada vez que tentava realizar algo não funciona. Senti a necessidade de colocar a questão da necessidade de ouvir e dialogar musical com os elementos, considerando que estávamos fazendo música juntos. Voltamos a

improvisar e logo o fluxo da improvisação se estabelece, as ideias musicais se desenvolvem.

2.3.3 2º Relato

Aluno: “B”

Idade: criança, 8 anos.

“B” faz aula a cerca de um ano. O seu universo musical passa pela música pop vinculadas nas rádios e jogos eletrônicos. Em seu repertório das aulas de violão temos canções folclóricas e versões simplificadas de músicas que ele ouve na rádio e traz para a aula. Ao trabalhar com crianças é primordial trabalhar o conforto e o relaxamento ao tocar, poise adultos também, tendem a faz força excessiva para tocar o instrumento, o que acaba dificultando muito a realização dos movimentos no instrumento. Assim, para avaliar a sua prática eu atento bastante para esse aspecto, e as imprecisões de outros elementos são relevados.

Realizar a atividade com crianças foi muito interessante pois é possível facilmente trabalhar terminologias musicais de forma prática, manipulando os elementos musicais. Considerando os seus processos de aprendizagem tem tempos diferentes, as vezes é necessário realizarmos bem os níveis 1 e 2 dois de avaliação, repetindo-os, e acrescentando elementos musicais que completamente novos ao aluno.

A improvisação foi um caminho para apresentar e manipular os elementos musicais que não aparecia durante as performances de “B”. A pulsação regular foi um aspecto presente em vários improvisos, onde o aluno tocava o mesmo ritmo para todas as notas. Foi necessário estimular o aspecto rítmico em suas improvisações. Também podemos investigar formas, induzindo momentos contrastantes ou justapondo elementos de sessões diferente da improvisação.

Quadro 6. Aluno "B", dia 6 de outubro

Crêterios de Classifica�o	
1. Pelos objetivos ou tema da instru�o: <i>explorar a as notas sorteadas pelo programa.</i>	1.1. Musicais: a) materiais musicais: três notas F��, Sol, Sol#, Lá, Si, na primeira corda do violão (mizinho)
2. Pela dinâmica ou técnicas de trabalho utilizada	2.1. a) implícita; 2.2. a) grupal; 2.3. a) aberta; 2.4. a) simples; 2.5 a) �nica; b) seriada.
3. Pelo nível de formaliza�o	3.1. a) forma ausente.
4. Por estilo ou tipo de atividade que a instru�o propõe ou implica	4.1. Improvisa�o Livre; 4.2. Investiga�o/explora�o; b) exercício.

Dia 6 de outubro

Apresento jogo e leio as suas instru es. "B" escolhe a corda mi, primeira corda. Mapeamos as três notas sorteadas pelo software (sol, l  e si).

"B" segura violão deitado no colo por ele ter uma dificuldade de ver as casas do violão quando está segurando de forma tradicional o instrumento. Apesar dele executar as músicas segurando o violão deitado o incentivo a segurar o violão de forma tradicional para ele experimentar essa posi o, buscando encontrar uma posi o que ele consiga ver o braço do instrumento de forma confortável.

Pe o para o aluno "embaralhar as notas sorteadas" com o objetivo de investigar as possibilidades que ele poderá usar as três notas sorteadas. Escrevo as combina es no quadro. A instru o   improvisar utilizando as três notas e as suas combina es.

Sorteio três notas para que eu as use para improvisar (Mi, l  suspenido/Si bemol e Si) junto de "B". Mapeio as notas sorteadas junto com "B". Ao mapearmos a nota lá suspenido abordo o conteúdo de notas alteradas, que não tínhamos visto durante o nosso período de aula anterior   pesquisa.

Improvizamos juntos e “B” toca dentro de uma pulsação regular as sequencias das notas, com poucas variações rítmicas. A partir disso busco criar um interesse rítmico evitando tocar junto, apenas no contratempo, emergindo um jogo rítmico interessante. O improviso tem uma duração curta, 1’30”.

Durante o improviso observo que “B” utiliza uma força exagerada para tocar, muitas vezes dificultando a execução dos gestos para tocar, principalmente na mão direita. Comento sobre a importância de prestarmos atenção ao som que produzimos no nosso instrumento e que usando menos força torna-se mais fácil tocar. Proponho que ele tocasse as notas sorteadas como se ele “contasse um segredo”. Ao executar o som das notas não estão claras por questões da posição da mão. Insisto na investigação da execução de um som limpo prestando atenção na postura ao tocar. Depois de algum tempo tocando, que poderia ser classificado como um exercício por Gainza, o som melhora e o aluno apresenta uma melhor desenvoltura na execução do violão.

Sorteamos mais duas notas, fá sustenido e sol sustenido, mapeamos as notas e retomamos as notas alteradas abordadas no início da aula. “B” apresenta um pouco de dificuldade nesse momento, uma confusão com as novas notas.

Sorteio mais duas notas para mim, sol sustenido/lá bemol e lá.

Improvizamos e mais uma vez novamente “b” improvisa com uma pulsação regular, com o ritmo regular entre as notas e com a dinâmica igual para as notas. Busco através do que eu improvisava chamar a atenção para elementos com dinâmica ou variações rítmicas, o aluno mantém o seu toque regular, sem alterações do pulso estabelecido, um automatismo de tocar as notas sem parar e sem se alterar pelo meio externo.

Considerando o aspecto de interação do improvisador com o meio externo e uma capacidade de interagir com “B” musicalmente não foi muito trabalhada. Podemos considerar que por uma questão de falta de recurso técnico e conhecimento da linguagem musical. Será importante utilizar essas atividades para investigar esses aspectos do fazer musical com “B”, proporcionar a o espaço para que ele possa experimentar, manipular e , por fim, internalizar esses elementos.

13 de outubro

Repetimos a instrução da aula anterior.

Sorteamos a corda Si e sorteamos 3 notas. Essa quantidade de notas que na maioria das vezes eu sugeri, pois, considerar uma quantidade razoável para realizar o momento do mapeamento das notas. Mapeamos as notas sorteadas, dó, mi e lá sustenido. “B” não apresenta dificuldade na realização desse trabalho de mapeamento, as relações de tons e semitons são compreendidas no braço da guitarra para o aluno

O tamanho do intervalo entre as notas dificulta a localização no braço para o aluno. O lá sustenido, localizada na 11ª casa, é a nota que aluno apresenta maior dificuldade para identificar. Proponho descobrirmos onde está nota. Vamos nota por nota até chegarmos a casa exata. Por conta dessa dificuldade do aluno relembro das notas alteradas, vista na aula anterior, que o ajudam a chegar na nota desejada.

Antes de improvisar fazemos um exercício de tocar as notas sorteadas e imitar as notas – tocar no violão e cantar a mesma nota.

Sorteio um parâmetro técnico que usaremos na improvisação. O parâmetro sorteado foi o *slide*. Mostro ao aluno como se realiza a técnica, apresentado a ideia de escorregar os dedos na corda. Temos um momento de experimentação, onde não nos preocupamos com as notas sorteadas, onde observamos o gesto realizado e o seu resultado sonoro de forma bem livre.

Sempre que observo certa acomodação do gesto, a repetição por muito tempo da mesma ideia musical ou mesmo ritmo, procuro apresentar outras possibilidades a “B”. No caso dessa atividade sugeri realizamos o *slide* em velocidades diferentes, rápido, lento, muito rápido, muito lento. Após esse momento apresento a instrução para a improvisação: imaginar que as notas sorteadas fossem pontos de chegadas para o dedo. Improvisamos juntos.

A improvisação acontece e ao término “B” comenta que “esqueceu” de tocar umas das notas, o lá sustenido, que a nota é mais próxima do fim do braço do violão, uma região mais difícil de chegar por conta do intervalo entre as notas. Proponho que

ele explore mais aquela nota e busque utilizar as notas sorteadas e suas oitavas superiores, que também foram mapeadas na primeira parte da atividade.

A forma que introduzi a sub-instruções seguinte foi a partir de uma imagem visual do som da improvisação. Conteí ao aluno que a música que tocamos me lembrava “um lugar calmo em uma montanha” e pergunto qual a imagem que vinha a sua mente. O aluno responde: um maremoto. Eu curioso pergunto o porquê dessa imagem e a resposta é uma relação imagética com o movimento realizado no instrumento, “a onda levanta [quando o dedo escorrega] e quando ele repousa [o dedo] na casa a onda bate”.

Aproveito essas imagens, pois, as duas improvisações realizadas tiveram a mesma característica: bastante tempo uma nota e o escorregar do dedo apresentou o mesmo comportamento. A partir da imagem de um lugar mais movimentado, agitado, buscava apresentar a instrução. Assim, a instrução tornou-se: “o tempo entre as notas ser curto, que toquemos o mais rápido possível”. Improvisamos juntos novamente e foi explorado um automatismo no toque, com movimentos rápidos das mãos. Um improviso curto e intenso.

Aproveito a imagem do maremoto de “B” e pergunto qual seria a imagem para a última improvisação realizada: “Uma nave na velocidade da luz”. A nova instrução apresenta o objetivo da improvisação é misturar as duas imagens sonoramente, induzindo uma forma para a improvisação.

Por uma questão de tempo torna-se inviável transcrever as improvisações. Logo, esses relatos trazem observações gerais dos resultados musicais e estão mais focados na experiência da utilização do software e da prática improvisação dentro de uma aula de instrumento, tendo como objetivo levantar questões para aprimoramento e desenvolvimento do projeto.

Terminamos a aula ouvindo um dos nossos improvisos.

20 de outubro

Quadro 7. Aluno "B", dia 20 de outubro

CrITÉrios de Classificação	
Pelos objetivos ou tema da instrução: improvisar na segunda corda, utilizando as notas dó, mi e lá sustenido e <i>slides</i> ,	Musicais: a) materiais musicais: notas dó, mi, lá sustenido; técnica de <i>slide</i> Extra musicais;
Pela dinâmica ou técnicas de trabalho utilizada	a) implícita; b) grupal; a) aberta; a) simples b) seriada:
Pelo nível de formalização	a) forma ausente; b) externalizadas; a) forma induzida a) forma estabelecida
Por estilo ou tipo de atividade que a instrução propõe ou implica	Improvisação Livre a) Investigação/exploração; Automatismo

Iniciamos a aula ouvindo alguns trechos de improvisações da aula anterior e relembramos as notas utilizadas na última aula, dó, mi, lá sustenido, e a localização das mesmas na segunda corda do violão e a técnicas que utilizamos de deslizar os dedos pela casa, *slide*.

A improvisação tem como objetivo investigar novamente o *slide* e a três notas sorteadas da última aula. Improvisamos juntos. A realização do *slide* não acontece em nenhum momento dessa improvisação. Comento sobre isso quando terminamos de improvisar e "B" justifica que não realizou a instrução por que "não gosta de fazer *slide*". Explico que isso faz parte de tocar o violão logo e lembro que a atividade é um jogo e que essa é a regra da brincadeira. Para aluno improvisar novamente individualmente e peço atenção a sonoridade pedida do *slide*.

Nessa improvisação as instruções são realizadas, com bastante variedade das velocidades dos gestos. Porém, observo uma dificuldade na realização de *slides* no sentido das notas mais aguda do violão. Focamos na realização desses gestos, prestando atenção no som, associação imagem ao gesto e ao som, "o som de um cometa, de uma estrela cadente, passando bem rápido no céu".

Depois desse trabalho, onde o aluno criou vários sons interessantes explico a ele que fazer música é uma brincadeira com os sons e que quantos mais sons soubermos

mais formas temos de brincar e que não precisamos deixar de fazer um som, pois, podemos realiza-lo de formas que o som nós agrada.

Um aspecto que estava observando era que os improvisos de “B” não apresenta uma pulsação regular, nem uma clareza rítmica. Para estimular esse aspecto propus a realização de uma improvisação junto de uma bateria eletrônica, do software *band-in-a-box*, além das notas sorteadas e o *slide*.

O improviso se desenrola seguindo as instruções, mas ritmicamente não acontece uma relação com a pulsação da batida. Afim de ser mais preciso no trabalho rítmico fazemos o seguinte trabalho: ouvimos a batida realizada pelo computador e elegemos uma das peças da bateria (bumbo, caixa, prato, etc.). Cantamos o padrão rítmico realizado pela peça escolhida e depois improvisamos com esse padrão. Essa atividade apresenta um nível difícil, por conta de muitos estímulos sonoros e uma demanda bem grande da atenção do aluno. Apesar disso, houve um bom nível de precisão rítmica de “B” ao realizar o exercício.

As aulas seguintes tiveram um foco diferente, pois, observei que seria importante que “B” trabalhasse uma ideia musical e suas improvisações seriam as elaborações dessa ideia. A instrução principal foi criar um mantra. Conversamos sobre o que um é mantra, se ele tinha ouvida falar de mantra. Ele me conta que algum dos desenhos animados que ele assiste um dos personagens tem o poder conta ele entoar um mantra. Esclarecido o que um mantra, uma música que curta que se repete, com pouca ou nenhuma variação, sorteamos 4 notas (si, dó, ré e mi bemol).

“B” estabelece a sua ideia musical e a toca diversa vezes. Após muitas repetições com intuito de fixar a ideia desenvolvida sorteamos um parâmetro para realizarmos a mesma ideia, mas agora com esse parâmetro, *slide*. Essa estratégia foi utilizada em aulas seguintes abordando não apenas questões técnicas do violão mais elementos como ritmo e forma, criando contrastes rítmicos, criando pontos de referências para a performance, consciente dos elementos que estão sendo utilizados e suas variações.

2.4 Conclusões

Após um período de desenvolvimento do protótipo a experiência de utilizá-los foi muito especial, pois, possibilitou reflexões não apenas sobre o produto testado, mas sobre a prática pedagógica do ensino do instrumento e da improvisação. Mantendo o foco nas conclusões sobre a utilização do protótipo os pontos que surgem são em relação ao projeto inicial, pois, esse projeto visa a educação à distância. Logo, questões sobre a interatividade, uma interface mais intuitiva, que já tinham sido apontadas anteriormente, são importantes pontos a serem desenvolvidos, e ainda deve ser considerado a possibilidade o desenvolvimento de um aplicativo possibilitando o uso em *tablets* e outros dispositivos eletrônicos.

Se quisermos ampliar as possibilidades de conteúdos trabalhos pelo protótipo podemos pensar em um conjunto de *patch*, cujo cada um seria uma atividade de improvisação abordando determinado elemento técnico ou musical. Por exemplo, um *patch* que trabalharia montagem de acordes, construção de sequências harmônicas. Ainda podemos pensar e empreender na utilização de áudio e vídeo afim de criar uma autonomia maior na utilização do software, com exemplos de sonoridade, execuções, etc. E proporcionar situações de interação do usuário com elementos sonoros externos. Aliás, a autônoma do software como algo que gere novidades ao usuário é algo que como vejo uma grande lacuna. Sinto que é necessária que aluno tenha uma resposta a que foi produzido em suas improvisações, algo que direcione ou aponte elementos que pouco ou não foram investigados, os aspectos que merecem mais atenção. Ou aspectos de relaxamento, de uma boa postura ao tocar. Essa demanda eu cumpro durante a condução das atividades junto aos alunos. É necessária uma pesquisa maior para propor alguma possibilidade de avaliação, encaminhamento do desenvolvimento da atividade por parte do software. Considero que a minha atuação durante as atividades foi importante para os processos dos alunos na realização da atividade e essa condução deveria estar presente de alguma na funcionalidade do software.

O aspecto da avaliação do software sobre a performance é outro aspecto que merece atenção para desenvolvido. Como transformar parâmetros de avaliação em algoritmos? E como um algoritmo avalia uma improvisação? Essa ação tão elástica poderia ser medida por números?

Durante as atividades o erro se mostrou como o elemento fundamental dessa prática. Quanto o aluno “errava” e se “corrigia” era um sinal para mim de que ele estava dentro da atividade.

Na improvisação musical o erro faz parte do processo. A própria ideia de erro assume outro caráter, mais identificado com a busca curiosa do desconhecido. O erro está para a improvisação, mais para um *fazer em construção*. Por meio dele os estudantes podem desenvolver suas capacidades criativas, proporcionando oportunidades à manifestação da espontaneidade, da iniciativa, e da expressão individualizada. (ALBINO, 2009, p.46).

Qual seria a melhor forma de desenvolver um sistema para avaliar esse contexto?

Esses pontos serão desenvolvidos na continuidade do desenvolvimento desse projeto, em pesquisas futuras. Uma área de pesquisa que vem ganhando força é a gamificação, cujo ela estuda a utilização de estratégias usadas em *games*, ou jogos eletrônicos, no desenvolvimento em várias áreas, principalmente na educação³¹. O aprofundamento nesse campo talvez possa trazer referências e propostas para essas questões. E devemos considerar que o meu conhecimento sobre linguagem de programação, desenvolvimento de software são pequenos e que esse projeto é inicial.

Sobre as atividades em si acredito que elas apresentaram resultados bons para os alunos. Nas aulas seguintes os alunos apresentavam elementos que foram trabalhados durante atividades em suas interpretações das músicas, apresentavam ideias musicais, *riffs*, sequências harmônicas, que fizeram durante a semana a partir do princípio que trabalhamos no jogo.

Infelizmente, por questões de tempo de realização e uma grande quantidade de matérias a serem analisados não temos materiais auxiliares da análise das improvisações dos alunos, o que daria uma maior profundidade ao trabalho realizado.

Entretanto, constato que esse trabalho apresenta com sucesso uma proposta que permite, por via da improvisação, uma aprendizagem, focada na prática, na manipulação do som, da aproximação e descoberta do instrumento, um espaço onde a manifestação

³¹ Ver: Fardo, Marcelo Luis - A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013.104 f.

sonora do indivíduo tem espaço para acontecer, respeitando as suas vivências e capacidades musicais e contribuindo para o desenvolvimento.

O protótipo está disponível para *download* em: <http://migre.me/vJ3bv>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta uma proposta de ensino de guitarra que através da improvisação musical, busca auxiliar o desenvolvimento e manifestação musical do estudante de guitarra. Consideramos a música uma linguagem artística, o fazer musical do indivíduo é um canal de expressão, onde ele manifesta a sua *identidade sônica*, que a sua capacidade musical, o seu fazer musical, que é construído a partir de suas vivências e do contexto social no qual está inserido, definindo os seus gostos e interesses musicais.

Diante dessa hipótese, surgem questões sobre cultura, pois tal como cada identidade está inserida em culturas, a *identidade sônica* também perpassa por culturas musicais, logo a *identidade sônica* é flexível, tem vários interesses em diversos estilos musicais. Esse pensamento nos aponta para questões aportadas pelo conceito multiculturalismo, cujo o estudo trata de questões da a convivência de várias culturas em uma sociedade. Essa área de estudo tem tido uma aproximação com a educação musical, pois, levanta questões importantes para a atualidade sobre o currículo do ensino da música e propostas de ensino diante da grande diversidade que existe dentro da sala de aula.

A proposta de ensino apresentada no atual trabalho procurou lidar com essas questões a partir da prática da improvisação como via para a expressividade do indivíduo e aprendizagem dos elementos e estruturas musicais. Para Violeta Gainza improvisar é falar, logo é essencial a prática da improvisação musical para o processo de aprendizado de qualquer músico, pois, ao improvisar ele está manipulando os elementos musicais e ao tocar, ao fazer a sua performance ele realiza uma performance, que é uma ação discursiva, assim se projetando através da linguagem musical.

Diante dessa perspectiva é apresentada uma concepção de improvisação que é elemento presente em inúmeras culturas e linguagens, como uma prática localizada, contextualizada culturalmente, sendo uma habilidade expressiva do indivíduo ou grupo e as suas características enquanto forma. Tal concepção vem reforçar as questões sociais das práticas musicais, pois, cada cultura tem os seus valores, parâmetros e referências para avaliar as suas performances e o sucesso de comunicação da projeção do indivíduo, a performance, dentro do grupo.

Após isso são apresentados aspectos específicos da improvisação musical e proposto a utilização da concepção de *continuum* que Bruno Nettle aplica à distinção entre improvisação e composição a tipologia comum da improvisação musical: idiomática e não-idiomática. Portanto, todas as práticas apresentam elementos musicais e estruturas que guiam as performances, estando inseridos num contexto, cujos elementos e estruturas apresentam significados culturais, políticos, estéticos. E as relações entre as culturas borram os limites entre o idiomático e não-idiomático, sendo necessário uma análise etnográfica das práticas de improvisação para compreendemo-las os fazeres musicais, os processos de aprendizagem, a fim valorizar e respeitar as diversas práticas musicais de indivíduos e grupos.

Na segunda parte do trabalho, foi apresentado o protótipo de um software, chamado jogo, cujo o objetivo é ser uma ferramenta que contribua para o desenvolvimento técnico e expressivo do usuário através do contato e exploração do instrumento, criando a retroalimentação – descoberta externa e assimilação interna – dos elementos musicais e instrumentais por meio da improvisação musical, que foi idealizado e desenvolvido durante o meu curso de graduação e apresento o relato de experiência da utilização desse protótipo dentro de sala de aula e as conclusões desse uso com objetivo de obter direcionamentos do futuros desenvolvimentos do referido projeto.

O presente trabalho aborda vários assuntos que os aprofundamentos se darão em futuras pesquisas, em especial o protótipo do software, cujo as observações e dados obtidos nesta pesquisa apontam vários pontos a serem trabalhados no futuro, a fim de atingir os objetivos do projeto inicial e melhoramento de suas funcionalidades, proporcionando um produto final que proporcione uma ferramenta de ensino autônoma para a aprendizagem da guitarra à distância.

Concluindo, apesar de não apresentar resultados objetivos, acredito ter realizado um trabalho de conclusão de curso inicial onde pude relacionar a minha prática enquanto músico, minha formação formal de educador musical e minha produção durante na graduação, defendendo as visões de música, de ensino de música e expressando uma visão de mundo de após um longo ciclo aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, C. A. C. *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete*. Dissertação (Pós-Graduação em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São Paulo, 2009.
- ARROYO, M. Mundos musicais e educação musical. *Em pauta*, v. 13, n. 20, p. 96-122, junho de 2002.
- BAUMAN, Richard. *Fundamentos da Performance*. Trad. David Harrad. Revista Sociedade e Estado, v. 29, n. 3, p. 727-747, setembro/dezembro, 2014.
- BAILEY, D. *Improvisation: its nature and practice in music*. Ashborune, England : Moorland Pub. in association with Incus Records, c1980.
- BORÉM, F. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 45-54, mar. 2006.
- BORGO, D. *Sync or Warm - Improvised music in a complex age*. New Yorke. Ed. Continnum, 2005.
- BRASIL. Banco Internacional de Objetos Pedagógicos. - MEC, 2008. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/staticspages?t=0>>. Acessado em: 7 de outubro de 2016.
- BRITO, T. A. de. FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana. *REVISTA DA ABEM*, Londrina, V.20, n.28, p. 105-117, 2012.
- BRITO, T. A. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical; prefácio de Carlos Kater. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2a ed, 2011.
- BRITO, T. A. de. Hans-Joachim Koellreutter:músico e educador musical menor. *Revista da Abem*, Londrina, Vol. 23, n.35, p. 11-23, 2015.
- CORRÊA, M. K. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- COSTA, Rogério Luiz Moraes et al. Fundamentos técnicos e conceituais da livre improvisação. *Sonic Ideas*, Centro Mexicano para la Música e las Artes Sonoras (CMMAS), Michoacán. Vol. 10, 2013. Disponível em:<<http://sonicideas.org/read.php?id=96>>. Acessado em: 29 de agosto de 2016.

_____. A ideia de jogo em obras de John Cage ... *Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, p. 83-90, 2009.

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

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Edição concisa. Rio de Janeiro, Ed Jorge Zahar, 1994.

FALLEIROS, M. S. *Palavras sem discurso: estratégias criativas na improvisação*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo), USP, São Paulo, 2012.

FARDO, M. L. A gameficação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

GAINZA, V. H. De. *La improvisación musical* – 1ª ed, 1ª reimp., Buenos Aires, ed. Melos de Ricordi Americana, 2009.

_____. De. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. 1ª ed, ed. Melos, Buenos Aires, 2010.

GOODRICK, M. *The advancing guitarist - Applyig guitar concepts & techniques*. Milwaukee : Hal Leonard Corporation, 1987.

LANGDON, E. J. Performance e sua diversidade como paradigma Analítico: a contribuição da abordagem Bauman e Briggs. *ILHA – revista de antropologia*, V. 8, n.1,2, p. 162-183, 2006.

LAZZARIN, L. F. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, p. 125-131, mar. 2006.

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, p. 121-128, mar. 2008.

LEWIS, G. E. *Improvised Music after 1950: Afrological and Eurological Perspectives*, *Black Music Research Journal*, Columbia College Chicago and University of Illinois Press, Spring; v. 16, n. 1, p. 91-122, 1996. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/779379>> . Acesso em: 06 de julho de 2016.

_____. *Gittin' To Know Y'all: Improvised Music, Interculturalism, and the Racial Imagination*. *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/csieci/article/viewArticle/412/659>>. Acessado em: 7 de junho de 2016.

_____. Improvisation, Community, and Social Practice Improvisation and Pedagogy: Background and Focus of Inquiry. *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, v. 3, n. 2, 2008. Disponível em: <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/csieci/article/viewArticle/412/659>. Acessado em: 13 de setembro de 2016.

MACHADO, A. Da palavra ao gesto instrumental: uma proposta de improvisação livre. *XXIII CONGRESSO DA ANPPOM*, Brasil, jun. 2013. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2021/330>. Data de acesso: 19 dez. de 2016.

MACHADO, A. C. *A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas*. Tese (Programa de Pós- Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo), USP, São Paulo, 2014.

MORAES, A. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, p. 55-64, mar. 2006.

MOREIRA, J. M. O que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical e quais as implicações deste diálogo para a educação musical? *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, p.116-128. jul.dez de 2012.

NETLL, B. *Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach*, The Musical Quarterly, Oxford University Press, v. 60, n., p. 1-19 1 Jan., 1974. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/741663>. Acessado em: 8 de nov. de 2016.

OLIVEIRA, A. de J. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *REVISTA DA ABEM*, Porto Alegre, V. 14, p.25-33, mar. 2006.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.13, p. 35-43, mar. 2006.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. p. 13, 7-16, set. 2005.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 99-107, mar. 2004.

RICIERI, C.; TOURINHOS, C. Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical. São Luís, ed. EDUMA, 2014.

RUSSELL, J. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 7-16, mar. 2006.

SARDO, F. *A utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca*. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2012.

SAWEYER, K. Improvisation. *Journal of Linguistic Anthropology*, Vol. 9, No. 1/2), p. 121-123, junho de 1999. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/43102443>>.

SAWEYER, K. Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Spring; v. 58, n. 2, Improvisation in the Arts, p. 149-161, 2000a. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/43102443>>. Acessado em: 9 de junho de 2016.

SAWEYER, K. Improvisational Cultures: Collaborative Emergence and Creativity in Improvisation. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, Califórnia; v.7, n.3, p. 180-185, 2000b. Disponível em: <www.musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/Mu206/ImprovisationSawyer.pdf >. Acessado em: 16 junho de 2016.

SOUZA, J. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, p.15-20, out. 2007. Acessado em: 18 de junho de 2016.

SAWEYER, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, ed. Moderna, 2003.

_____. Improvisation and Teaching. *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, - n.2, Vol. 3. 2007. Disponível em:<<http://www.criticalimprov.com/article/view/380/626>>. Acessado em: 18 de dezembro de 2016.

_____. Ensino de música enquanto ensino de música. *Atravez – Associação Artístico Cultural*. Trad. Fausto Borém, revisão Maria Betânia Parizzi. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2016.