



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)

VICTOR LEMOS DE SOUZA

IMPROVISACÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

RIO DE JANEIRO

2023

VICTOR LEMOS DE SOUZA

IMPROVISACÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Trabalho de Conclusão de 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.

Orientadora: Professora Doutora Lilia do Amaral Manfrinato Justi.

Rio de Janeiro, 2023

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S729 Souza, Victor Lemos de
Improvisação como ferramenta pedagógica em
diferentes contextos / Victor Lemos de Souza. --
Rio de Janeiro, 2023.
27 f

Orientadora: Lilia do Amaral Manfrinato Justi.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
Graduação em Música - Licenciatura, 2023.

1. Educação musical. 2. Criatividade. 3.
Improvisação musical. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I.
Justi, Lilia do Amaral Manfrinato, orient. II.
Título.



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

**“IMPROVISACÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM
DIFERENTES CONTEXTOS”**

por

VICTOR LEMOS DE SOUZA

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Lilia do Amaral Manfrinato Justi (orientadora)

Professora Dra. Monica de Almeida Duarte

Professor Dr. Luiz Eduardo de Castro Domingues e Silva

Nota : 10,0 (Dez)

SOUZA, Victor Lemos de. **Improvisação como ferramenta pedagógica em diferentes contextos**. 2023. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

Este trabalho trata da improvisação musical como uma ferramenta pedagógica em diferentes contextos do ensino musical. O objetivo geral é compreender o que se pode aprender a partir dela. Para tal, foi necessário entender o que é a improvisação e de que maneiras ela é trabalhada em sala de aula. O referencial que serviu de base teórica para esta pesquisa parte da compreensão da improvisação a partir de três perspectivas: como recurso da performance, processo criativo e processo de aprendizagem; e no conceito de *audiação* apresentado por Gordon em sua Teoria da Aprendizagem Musical. Para compreender de que maneiras a improvisação é utilizada em sala de aula, foram analisadas três experiências, de autores distintos, em que a improvisação foi objeto de pesquisa em contextos de ensino musical. Foi possível concluir que a utilização e o estudo da improvisação musical em sala de aula são de enorme valor e, inclusive, importantes para o ensino e o aprendizado de música.

Palavras-chave: Educação musical. Criatividade. Improvisação musical. Ensino. Aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – Compreendendo a improvisação musical	10
CAPÍTULO 2 – As diferentes experiências pedagógicas com a improvisação musical	18
CONCLUSÃO	25
REFERÊNCIAS	28

INTRODUÇÃO

Nas minhas práticas musicais, sempre estive em contato com a criação: participei de diversos grupos musicais em que parte do repertório, se não todo ele, era de composições autorais. Mas, mais importante do que isso, é que a improvisação sempre esteve presente. Além das bandas nas quais desenvolvi projetos autorais, também participei de oficinas de improvisação. Dentre elas posso relatar que havia as que propunham improvisações mais livres e outras que podemos chamar idiomáticas. Duas das práticas que mais me motivaram a escrever esse trabalho foram: um bloco carnavalesco de música feita na hora, improvisada e guiada a partir de uma linguagem de sinais e um grupo em que o objetivo era fazer música dançante, igualmente improvisada e guiada por linguagem de sinais. Em cada uma dessas práticas, o bloco carnavalesco e o grupo, havia um condutor, uma espécie de maestro, que utilizava a linguagem de sinais específica daquela prática para guiar os músicos numa improvisação coletiva que tinha como resultado uma música feita na hora. O bloco utilizava uma linguagem de sinais mista, com mais de um tipo de linguagem de sinais, enquanto que o grupo utilizava uma linguagem de sinais conhecida como *soundpainting*.

Já nos meus estudos na UNIRIO, cursei duas disciplinas que tratavam diretamente da criatividade: a primeira disciplina foi Processos de Musicalização (PROM) com o tema “criatividade” e a outra disciplina foi Processos de Musicalização (PROM) com o tema “processos criativos em ambiente de estúdio de eletroacústica”. Ambas as disciplinas me motivaram a fazer essa pesquisa, pois me fizeram pensar cada vez mais na criação no âmbito da educação musical.

Os quatro períodos de estágio curricular obrigatório da UNIRIO também foram importantes nesse sentido, na medida em que, ao falarem de planejamento de aulas, deram foco ao modelo pedagógico proposto por Swanwick, em que a criatividade em música está presente como atividade fundamental para a educação musical, e intitula-se C(L)A(S)P:

em que C se refere a *composition* e trata da criatividade em música; L – está relacionado aos conhecimentos históricos – *literature studies*; A se refere à *audition*, isto é, apreciação musical; S vem de *skill aquisition*, que pode ser traduzido como a aquisição de técnica, e P de performance, que se refere à execução instrumental ou vocal (SWANWICK apud TOSSINI, 2014, p. 31)

As práticas criativas, portanto, têm sido cada vez mais valorizadas no campo da pedagogia musical. A criação de maneira geral é utilizada em sala de aula com diferentes objetivos e nisso se inclui a improvisação. Beineke (2019) diz que “apesar de haver certo consenso sobre a importância da composição musical no ensino de música, seus objetivos e funções que desempenham variam segundo as concepções educacionais que as sustentam”. Esses objetivos seriam, segundo Barret:

1) proporcionar experiências criativas a todos os estudantes; 2) introduzir os estudantes em técnicas e materiais da música contemporânea; 3) desenvolver o pensamento e compreensão musical; e 4) ensinar a compor para formar compositores. (BARRET, apud BEINEKE, 2009, p. 40)

Neste trabalho nos interessa coletar informações sobre experiências já relatadas na literatura nas quais a improvisação proporciona experiências criativas para todos os estudantes visando desenvolver o pensamento e a compreensão musical.

Pensando a improvisação não só como um recurso performático, mas também como processo criativo e como processo de aprendizagem (TOSSINI, 2014), o problema central dessa pesquisa é: **o que se pode aprender musicalmente a partir da improvisação?**

O **objetivo geral** deste trabalho será, portanto, **compreender quais as contribuições que a improvisação pode trazer para o desenvolvimento musical dos estudantes de música**. Para tal, será necessário, antes, deter-se em outras questões. Portanto, como **objetivos específicos** propõem-se **compreender o que é a improvisação musical e indicar, de acordo com a revisão bibliográfica, de que maneiras ela pode ser trabalhada em sala de aula**.

O referencial teórico norteador para a pesquisa está na compreensão de Tossini (2014) das três perspectivas da improvisação: improvisação como recurso da performance (1), como processo criativo (2) e como processo de aprendizagem (3); e no conceito de Gordon de *audiação*, que se compreende como a “capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente” (CASPURRO, 2006, p.42). Essas três perspectivas e o conceito de *audiação* de Gordon serão mais bem explicados no capítulo I.

Partindo-se da compreensão de que a improvisação é uma prática criativa, percebe-se que a importância desse tipo de atividade em sala de aula é um consenso entre vários autores. Autoras como Tossini (2014) e Beineke (2008) apontam para isso em seus trabalhos, fazendo, inclusive, referência a outros autores que compartilham dessa mesma visão.

Apesar da extensa bibliografia sobre tais práticas em sala de aula, esse campo de estudo ainda apresenta alguns desafios a serem superados, como, por exemplo, aponta Beineke (2018) ao citar Barret: “mesmo havendo certa concordância sobre a importância das experiências composicionais e criativas na escola, os fundamentos teóricos para essas crenças ainda são bastante difusos, constituindo um campo fértil para a pesquisa em educação musical.” (BARRET, 2008 apud BEINEKE, p. 20). Caspurro (2006), por sua vez, afirma que “a perspectiva de que o pensamento criativo é, por inerência, uma competência através da qual se aprende música continua a ser motivo de controvérsia entre educadores e estudiosos da educação” (CASPURRO, 2006, p.123). Já Tossini (2014) ao citar Caspurro afirma que a improvisação, embora já tenha adquirido importância na educação musical, “ainda é vista com alguma resistência nos espaços educativos, especialmente em classes de instrumentos” (TOSSINI, 2014, p. 15).

Essa pesquisa se justifica, portanto, pelo fato de que se pretende a expandir e enriquecer o debate a respeito da improvisação em sala de aula, tema de grande relevância para as pedagogias musicais, fornecendo outras perspectivas, o que pode ser de grande valor para futuros professores de música.

A realização da presente pesquisa se dará da seguinte forma: a partir do levantamento bibliográfico inicial será feita a revisão dos trabalhos escolhidos, de forma que eles dialoguem e respondam ao problema de pesquisa e às questões que o envolvem. Quanto à abordagem, será uma pesquisa qualitativa, uma vez que se preocupa com questões de caráter subjetivo e não quantificáveis (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 34); quanto aos objetivos, será uma pesquisa exploratória, pois busca “o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41); quanto aos procedimentos, será uma pesquisa bibliográfica, baseada em material já elaborado (GIL, 2002, p. 44).

CAPÍTULO 1 – Compreendendo a improvisação musical

A improvisação está presente em diferentes áreas de nossas vidas, inclusive em nosso dia a dia. Nestes contextos ela está muito ligada com o lidar com o imprevisto, o dar um jeito, como, por exemplo, ao cozinarmos quando falta aquele ingrediente específico ou quando simplesmente fazemos uma receita com o que tiver na geladeira. Neste trabalho, entretanto, o interesse da pesquisa será na improvisação musical. Na história da música, a improvisação se fez presente em suas mais diversas áreas, como na performance e na educação musical. A improvisação musical acontece nos mais diferentes estilos, embora tenha se popularizado principalmente no jazz.

Na literatura podemos encontrar diferentes definições sobre o que é improvisação musical. Segundo o Dicionário Grove de Música, improvisação é

a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajustes de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites” (ALBINO, 2009, p.65).

Kratus define a improvisação como “a habilidade de fazer música espontaneamente prevendo os resultados sonoros de determinadas ações” (PEREIRA, Samuel Ricardo Augusto Ramos, 2011, p.14). Já Azzara, um outro autor, diz que improvisação musical é “uma forma de manifestação do pensamento musical na execução espontânea a partir da interiorização ou assimilação de um vocabulário musical” (PEREIRA, 2011, p.14).

Nessas definições é possível compreender a improvisação como uma atividade criativa, ligada à performance musical e, nesse sentido, como um fim nela mesma, e que requer certos conhecimentos previamente aprendidos, ou seja, que se relaciona, por conta disso, com o ensino e, conseqüentemente, com a aprendizagem. Estes três aspectos têm relação com as três perspectivas da improvisação apresentadas por Tossini (2014), que servirão de base teórica para este trabalho. Como já foi dito, são elas: a improvisação como recurso da performance musical (1), como processo criativo (2), e como processo de aprendizagem (3).

No contexto da performance musical a improvisação pode ser concebida como um recurso e que pode ser compreendida como uma composição executada em tempo real, ou então como variações sobre uma melodia ou sobre uma progressão de acordes, o que nesse caso se

caracteriza como improvisação idiomática (TOSSINI, 2014). A improvisação idiomática se utiliza de recursos idiomáticos, ou seja, elementos característicos de um determinado gênero, como Tossini explicita ao citar Barreto:

Recursos idiomáticos são freqüentemente utilizados na improvisação e, ‘tendo em vista a multiplicidade de significados, comportamentos e práticas relacionados ao termo improvisação’, é possível compreender como improvisação idiomática ‘[...] a criação que acontece em tempo real com a execução, levando em consideração o uso de elementos musicais recorrentes no gênero selecionado (BARRETO 2012 apud TOSSINI, 2014, p.36).

Contudo, na performance da improvisação idiomática, necessita-se conhecimentos prévios, que se somam a elementos idiomáticos de um determinado estilo como certos padrões melódicos e rítmicos característicos, citações de outras músicas, etc (TOSSINI, 2014).

Um outro tipo de improvisação, diferente da improvisação idiomática, é a improvisação livre, que não pertence a qualquer gênero pré-definido (TOSSINI, 2014). Por ser um tipo de prática que se desprende das regras idiomáticas, a improvisação livre se abre para novos espaços e concepções musicais, como explicita Tossini ao citar Costa:

É, ao mesmo tempo, um rompimento com os idiomas, seus clichês e gestos, rumo a uma liberdade individual aparentemente absoluta, mas, também, expressão da busca de uma expressão musical livre de constrangimentos regionais (territoriais), e por isto mais universal. Este tipo de agenciamento é supostamente propício, ao mesmo tempo, a uma prática musical universal, mas comunitária e coletiva, e à expressão individual mais legítima. (COSTA 2002 apud TOSSINI, 2014, p.37).

Tossini fala sobre o risco como uma característica da improvisação. Esse risco seria, de acordo com ela, “a necessidade de tomar decisões musicais durante a execução ou mover-se em território inexplorado”. Apesar desse risco, a autora aponta que “um conhecimento prévio de alguma forma de fechamento melódico e harmônico será exigido”. (TOSSINI, 2014, p.38). Essas considerações que levam em conta a necessidade de fechamento melódico e harmônico se referem principalmente à música tonal (idem).

A fim de compreender a improvisação como processo criativo, Tossini buscou uma bibliografia na área da psicologia que abordasse “a criatividade com ênfase nas diferenças individuais de personalidade e habilidades cognitivas” (TOSSINI, 2014, p.38). Tossini cita

Allencar e Fleith para salientar que, embora não haja consenso em relação ao que significa ser criativo, há certas convergências ao se falar sobre o que é a criatividade, “compreendendo-a como um processo que envolve a emergência de um produto novo, que pode ser uma idéia ou invenção original” (ALLEN CAR; FLEITH apud TOSSINI, idem).

Heerwagen argumenta que a criatividade seria uma adaptação evolutiva:

Apesar das diferenças individuais, Heerwagen (2002) considera a criatividade como algo que o cérebro faz naturalmente. Isto é, a criatividade é uma característica adaptativa do funcionamento cognitivo normal, que evoluiu para ajudar a solucionar problemas nas condições de incerteza (HEERWAGEN 2002 apud TOSSINI, 2014, p.38).

Sobre a criatividade na resolução de problemas, Tossini cita Sternberg para explicar seu funcionamento:

A criatividade na resolução de problemas envolve dois processos de pensamento diferentes. Um deles é o pensamento convergente ou analítico e o outro, o pensamento lateral ou associativo. Enquanto o pensamento convergente é o processo de criticar e transformar as idéias em produtos úteis, o lateral é a fonte de idéias e *insights*. Ambos os processos são essenciais para a promoção do trabalho criativo (STERNBERG 2006 apud TOSSINI, 2014, p.38).

Tossini apresenta a argumentação de Csikszentmihalyi ao falar sobre a perspectiva sistêmica da criatividade, ou seja, que ela seria fruto da interação entre os elementos de um determinado sistema:

[...] independentemente de saber se a criatividade é considerada um processo ou um resultado, ela está relacionada a processos e contextos sociais e, em última instância, pode ser considerada a partir de uma perspectiva sistêmica. Nesse sentido, o autor [Csikszentmihalyi] a considera resultado da interação de um sistema constituído por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa, que traz uma novidade para um domínio simbólico, e um campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação. Em suma, criatividade pode ser compreendida como um processo pelo qual um domínio simbólico, em uma determinada cultura, é modificado. (CSIKSZENTMIHALYI 1996 apud TOSSINI, 2014, p.39).

De acordo com Tossini, para Csikszentmihalyi o processo criativo se divide em cinco etapas:

a primeira é um período de preparação, conscientemente ou não, de um conjunto de questões problemáticas que são interessantes e despertam curiosidade. A segunda fase é um período de incubação, que acontece no limiar da consciência e, por vezes, conexões incomuns tendem a ser feitas nessa fase. O terceiro componente do processo criativo é o *insight*, quando são realizados raciocínios inconscientes que vêm à consciência como uma espécie de intuição. O quarto componente é a avaliação, ou seja, decidir se a ideia é valiosa e se vale a pena prosseguir. Por fim, o quinto e último componente do processo é a validação, pois uma vez que uma boa ideia acontece, ela precisa ser validada ou suprimida, dependendo do contexto sociocultural, das diferenças de personalidade e das experiências pessoais específicas (CSIKSZENTMIHALYI 1996 apud TOSSINI, 2014, p.39).

É interessante notar, a partir dessas considerações, a importância do contexto social e seus processos na criatividade, no que tange a geração de ideias e debates. Entretanto, conforme Sternberg sugere, não apenas o contexto social se relaciona com a criatividade, como também uma base de conhecimentos. Essa base de conhecimentos é o que possibilita a distinção entre os atos intencionais de criação daqueles acidentais e é o elemento que permite distinguir o quanto importante uma ideia é ou não. (STERNBERG apud TOSSINI, 2014, p.40).

Tossini aponta para a relevância do uso de diferentes modelos mentais no processo criativo. De acordo com a autora, “modelos mentais podem ser compreendidos como uma representação interna de realidades externas” (TOSSINI, 2014, p. 40). Tossini explica a utilização de tais modelos, ao citar Sternberg:

[...] utilizar modelos mentais significa agrupar informações para mudar a compreensão de um conceito. Para o autor [Sternberg], metáforas auxiliam na utilização de modelos mentais e na mudança de perspectiva, sendo úteis por chamarem a atenção para duas ações completamente não relacionadas (STERNBERG 2006 apud TOSSINI, idem).

De acordo com Sternberg, há ainda quatro qualidades que apóiam a criatividade: atributos de personalidade, a motivação, a influência do ambiente e a confluência. (TOSSINI, 2014).

Tendo em vista as considerações feitas a respeito dos processos criativos, pode-se compreender que a criatividade depende de inúmeros fatores como o contexto sociocultural, a

motivação, a inteligência, etc. Entretanto, é possível impulsionar o processo criativo a partir do uso de processos mentais como metáforas e analogias (TOSSINI, 2014).

No que concerne à improvisação como processo de aprendizagem, Tossini (2014) compreende a dimensão da criatividade na pedagogia como uma ferramenta indispensável para que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem. Esta é, segundo ela, uma abordagem fundamentada “nas teorias construtivistas cuja idéia reside no fato do conhecimento ser construído ativamente pelos aprendizes e no educar para proporcionar-lhes oportunidades de atividades criativas, que sustentem o processo de construção do saber” (FINO apud TOSSINI, 2014, p.41). É em Coll e Solé que Tossini busca uma explicação mais aprofundada acerca do construtivismo:

A concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino entende o desenvolvimento como um processo mediado, modulado pela cultura em suas múltiplas manifestações e cenários. Mediante as diversas práticas educacionais – na família, na oficina de aprendizagem, na escola, nos grupos de iguais, naquelas vinculadas a organizações sociais, religiosas, nos meios de comunicação, etc. – que os grupos sociais oferecem a seus novos membros, promovem-se os encontros indispensáveis para o desenvolvimento, que permitirão a apropriação ativa da cultura por parte do indivíduo e sua progressiva inserção social (COLL; SOLÉ 2004 apud TOSSINI, 2014, p.42)

Ou seja, a partir dessa perspectiva, pode-se compreender que o processo de aprendizagem do indivíduo não ocorre apenas em sala de aula. Outros ambientes e vivências em geral - a cultura na qual está inserido o aluno - também fazem parte desse processo. Essa mediação que a cultura promove, a partir do entendimento de que ela transcende o ambiente escolar, embora também possa atravessá-lo, nos permite compreender a existência do chamado ‘terceiro ambiente’, conceito cunhado por Hargreaves que aborda esses outros locais em que se aprende para além da escola e que sua principal característica reside na informalidade ou na ausência de supervisão, como fica explícito nesse trecho, em que ele fala das práticas musicais nesse tipo de ambiente:

[locais] que não são nem a escola e nem a casa: localidades como playgrounds, garagens, clubes de jovens ou a própria rua. Entretanto, o terceiro ambiente também pode ser o quarto de dormir, ou até mesmo a sala de aula: o fator crucial é a ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto. As atividades musicais do terceiro ambiente são auto-conduzidas, e

geralmente incluem índices elevados de motivação e compromisso (HARGREAVES 2005 apud ALBINO, 2009, p.22)

A abordagem escolhida, portanto, tem como foco o aluno e sua aprendizagem “é vista como um processo interno e individual” (TOSSINI, 2014, p. 42).

Podemos considerar também a abordagem cognitivista que busca:

identificar os processos centralizados no indivíduo, tais como processamento de informações, estilos de pensamento, organização do conhecimento e características comportamentais. Nesse enfoque, encontra-se o caráter interacionista entre o sujeito e o objeto, sendo o aprendizado decorrente da modificação de estruturas mentais preexistentes e da compreensão do conhecimento pelo sujeito. O pensamento é a base da aprendizagem, o conhecimento é considerado uma construção contínua e a passagem de um determinado estágio de desenvolvimento para o seguinte é caracterizado pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo, ou seja, uma interação construtivista. (TOSSINI, 2014, p.42)

Nesse sentido, a criatividade assume um papel fundamental na construção de conhecimento, uma vez que os processos criativos permitem ao indivíduo assumir uma postura ativa em relação à sua aprendizagem.

A improvisação como processo de aprendizagem parte, portanto, do entendimento dela como uma atividade criativa que, por requerer certos conhecimentos previamente aprendidos, se relaciona com o ensino e, em consequência, com a aprendizagem.

Segundo Gordon, a improvisação é um dos componentes da criatividade musical e pode ser compreendida como um processo cognitivo por meio do qual, consciente e inconscientemente, organizam-se padrões musicais familiares em ordens estranhas ou novas. Esse processo requer dois tipos de pensamento: um que gera uma série de novas idéias musicais e outro que as escolhe e as agrupa, de uma forma que faça sentido musical. (TOSSINI, 2014, p. 44)

Ao se pensar na improvisação musical a partir da concepção de Gordon, pode-se compreendê-la como sendo análoga à uma conversa na linguagem. Gordon, inclusive, a compreende da mesma maneira. (TOSSINI, 2014). Numa conversa, em que não tivemos um preparo prévio do que vamos falar, respondemos aos estímulos que nos são provocados, de maneira a fazermos um discurso que faça sentido. Isso também acontece ao improvisarmos musicalmente. Inclusive, como aponta Tossini (2014), e também Gordon, o processo de

aprendizagem da música é também análogo ao da linguagem falada. A aprendizagem de uma língua começa pelas palavras. Palavras essas que foram ouvidas e que fazem sentido para o ouvinte. A partir delas forma-se um vocabulário que permite que se formem frases, ou partes delas, até que se torne possível conversar fluentemente. A aprendizagem musical deveria se dar da mesma maneira. Inicialmente poderíamos aprender certos padrões musicais, que por sua vez formariam um vocabulário musical que permitiriam a compreensão e assimilação do discurso musical. No entanto, é interessante notar que ao aprendermos música, não aprendemos dessa forma, principalmente se estivermos nos referindo ao ensino tradicional de instrumentos musicais.

A música não nos é ensinada dessa maneira, como uma linguagem. Pensadores como Gordon, contudo, defendem que assim deveria ser a aprendizagem na música. De acordo com ele, é necessário desenvolver um vocabulário musical, a partir da internalização de padrões rítmicos e tonais para que se possa então compreender as estruturas musicais, rítmicas e harmônicas – a sintaxe musical - e desenvolver um discurso musical. Tal compreensão é o que Gordon chama de *audiação* que, como diz Caspurro:

[...] é acima de tudo, para quem aprende, uma posse de sabedoria: através dela se justificam ou mesmo identificam, no quadro plural dos domínios com que curricularmente é definida a experiência musical, os seus mais diferentes tipos de expressão ou competências, onde se inclui a improvisação. Um estado quase de apropriação pelo sujeito da música, na medida em que o liberta, pela inteligibilidade do pensamento, da dependência física relativamente ao próprio fenómeno sonoro. (CASPURRO 1999 apud TOSSINI, 2014, p.46)

A ‘audiação’, portanto, é a internalização das estruturas musicais, uma apropriação delas por parte do sujeito, atribuindo a elas significado. Ao se audiar uma música pode-se ouvi-la e compreendê-la sem precisar que o som esteja de fato acontecendo (GORDON, 1989). Sobre isso, Caspurro, ao citar Gordon, diz:

Adiante-se então aquilo que particulariza este processo de apreensão musical: o conceito de sintaxe musical – para o qual concorre, como se verá, a noção de padrão tonal e padrão rítmico. A ideia de que a audiação está para a música como o pensamento para a linguagem permite compreender, mais claramente, o princípio de significação sintáctica proposto pelo autor. Efectivamente, da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de uma forma autónoma, espontânea e independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos

permitisse expressar ideias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado ‘dizer’ através da memória ou da leitura de partituras. (CASPURRO 2012 apud TOSSINI, 2014, p.46)

A improvisação, portanto, a partir dessas compreensões, seria uma forma de discurso musical. Importante frisar que a improvisação praticada dessa maneira, pressupõe um processo de internalização e de desenvolvimento de um vocabulário. É, portanto, uma improvisação idiomática. A improvisação livre não se desenvolve a partir de um vocabulário pois não está atrelada às estruturas das quais vem a improvisação idiomática. Contudo, como aponta Tossini, ao citar Thomson, a improvisação livre pode ser de grande valor para a prática pedagógica (TOSSINI, 2014).

CAPÍTULO 2 – As diferentes experiências pedagógicas com a improvisação musical

No presente capítulo serão apresentadas três experiências, cada uma de um autor (Tossini, Albino e Pereira), com a utilização da improvisação em diferentes contextos pedagógicos.

- A experiência de Tossini

Em sua pesquisa, “Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos”, Tossini (2014) buscou compreender de que forma a improvisação permite aos alunos de clarineta de um projeto de extensão universitária desenvolverem suas habilidades técnicas no instrumento além de outras competências musicais. A improvisação, neste trabalho, foi balizada sob três perspectivas teóricas: recurso da performance musical, processo criativo e processo de aprendizagem. O procedimento metodológico adotado foi o estudo de caso e para tal foi utilizado o diário de campo, entrevistas com os alunos, textos escritos pelos mesmos e sessões de grupo focal. Foram ministradas aulas por quatro meses consecutivos. Dentre elas: ensaios da orquestra de sopros, aulas em grupo e aulas individuais. Em todas essas atividades, a improvisação sempre esteve presente.

A coleta dos dados teve início com as anotações das improvisações realizadas pelos alunos do projeto num diário. Num segundo momento, entraram as entrevistas individuais, produção de textos pelos estudantes e grupos focais, para que se tivesse um maior entendimento do papel da improvisação na aprendizagem da clarineta, mas sob as perspectivas dos próprios alunos. Nas sessões de grupos focais, que foram duas, a improvisação era o foco. Na primeira sessão foi utilizada a improvisação livre. Já na segunda, foi escolhido um tema, ‘Jingle Bell’ que, inicialmente, foi tocado por todos juntos e, em seguida, cada um improvisou individualmente.

Em tais atividades, buscou-se compreender: o que os alunos entendem como solo, no caso, a performance individual improvisada, ou seja, a improvisação como recurso da performance; a improvisação como processo criativo, a partir da “percepção de como os alunos se sentem ao executar um solo” (TOSSINI, 2014, p. 66); o entendimento dos alunos em relação a “como a improvisação contribui para a aprendizagem na clarineta” (idem), ou seja, a improvisação como processo de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa foram positivos, pois a partir das práticas improvisatórias, os alunos demonstraram ter conhecimentos sobre o sistema tonal e foram capazes de assimilar e atribuir significados aos conhecimentos técnicos e musicais da clarineta e com isso desenvolver consciência de seus próprios discursos musicais, com elementos tanto de improvisação idiomática quanto livre (TOSSINI, 2014).

Quanto ao quesito solo, foi possível compreender o entendimento dos estudantes em relação ao que é um solo, assim como seus conhecimentos sobre padrões musicais, rítmicos, melódicos e até mesmo harmônicos. Os alunos demonstraram, portanto, serem capazes de atribuir significados a esses conteúdos e com isso reorganizá-los e reaplicá-los.

Na questão da percepção do aluno quanto à execução do seu improviso, foi possível compreender os processos criativos atribuídos à improvisação, como a geração de novas ideias a partir de conhecimentos previamente adquiridos, ou seja, a possibilidade do estudante se expressar individual e criativamente.

Em relação à compreensão musical do aluno como resultado da prática de improvisação, foi possível concluir que a improvisação de fato coloca o aluno como participante ativo em sua aprendizagem. Assim, contribui para a construção de do conhecimento "de forma autônoma, constituindo a base para o pensamento criativo" (GORDON, apud TOSSINI, 2014, p. 89)

- A experiência de Albino

Albino (2009), em seu trabalho "A importância da improvisação no desenvolvimento do intérprete", discute a natureza da improvisação musical e as possibilidades de sua aplicação no ensino de instrumento e performances musicais. A pesquisa foi realizada com grupos distintos: O primeiro, composto por alunos do Instituto de Artes da UNESP; o segundo, por músicos eruditos que participaram de uma apresentação em que tocavam uma peça composta por ele (Albino) – "Móbile" - que possui procedimentos improvisatórios; Além destes grupos, dados coletados em entrevistas com dois sujeitos: o primeiro, a diretora da ACARTE, Academia Adventista de Artes, em que ela descreve os resultados obtidos em um curso de improvisação ministrado pelo autor nessa escola; o segundo, um músico improvisador e educador, que comentou sua trajetória e aprendizado com um saxofonista norte-americano.

A pesquisa com os alunos do Instituto de Artes da UNESP se deu a partir de um formulário que buscava “averiguar como estes se relacionavam com a improvisação, quais as suas expectativas a respeito dessa habilidade e caso soubessem improvisar, verificar como e onde esse aprendizado ocorreu.” (ALBINO, 2009). A análise dos dados obtidos a partir das respostas ao formulário permitiu ao pesquisador compreender que a maioria dos alunos do IA-UNESP concluíram que os cursos do IA, no geral, não oferecem oportunidades de práticas de improvisação para os alunos. Poucos alunos demonstraram interesse em desenvolver essa habilidade e o contato que tiveram com a improvisação, no geral, foi na música popular, no chamado ‘terceiro ambiente’, ou em práticas de música contemporânea.

Quanto aos músicos que se apresentaram tocando a peça “Móbile”, também foi feito um questionário a fim de averiguar como eles se comportaram desde os ensaios até a apresentação. A peça em questão é dividida em quatro partes e a improvisação faz parte de todas elas. A fim de explorar a capacidade de improvisar dos intérpretes, a peça foi pensada de modo que qualquer um que a interpretasse, fosse capaz de improvisar (ALBINO, 2009). Para facilitar esse processo, especialmente para os que nunca ou pouco tiveram contato com a improvisação, foram estabelecidas algumas limitações, que se justificam da seguinte forma: “Se as vemos como *limitadoras* para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das limitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para ampliá-lo em direções novas.” (OSTROWER apud ALBINO, 2009, p.129). Ou seja, estabelecer esses limites permite uma liberdade e segurança maior dentro deles que depois possibilita que os intérpretes os modifiquem e os transgridam.

Embora o resultado artístico da interpretação da peça tenha sido satisfatório, para fins de pesquisa, foi inconclusivo. Contudo, pode-se perceber que o aluno que não tinha contato com a improvisação teve um rendimento tão bom quanto os outros que já tinham algum contato. Albino concluiu que a improvisação, embora possa ocorrer nos mais diversos ambientes, necessita de um ensino mais estruturado, o que não ocorre nos espaços de formação de músicos eruditos.

A primeira entrevista, com a diretora da ACARTE, foi sobre os cursos ministrados por Albino nessa escola e evidenciaram que os objetivos do curso foram alcançados. Tais objetivos eram, dentre outros: permitir que os alunos tivessem segurança para se expressar como instrumentistas, promover a capacidade deles de criarem, no caso, improvisarem. Ao alcançar

esses objetivos, o curso evidenciou “a importância da inclusão da disciplina improvisação em um curso regular de música, a importância da própria improvisação como atividade para o desenvolvimento performático do estudante de música, e o aproveitamento dos conhecimentos musicais anteriores do aluno” (ALBINO, 2009, p. 152). Além disso, “os alunos depois de terem realizado esse curso tornaram-se mais independentes e autônomos musicalmente. Apresentaram iniciativas para criar e interagir de forma intuitiva e ao mesmo tempo coerente” (idem). A improvisação permite que o estudante desenvolva uma maior autoconsciência sobre seus conhecimentos, faz com que ele se torne mais seguro e por conta disso se arrisque mais.

A partir de algumas das atividades improvisatórias, alunos que não tinham conhecimento sobre harmonia, conseguiram compreender, de forma intuitiva, alguns conceitos harmônicos. As atividades feitas no curso facilitaram o aprendizado posterior deles nesta disciplina, uma vez que já a tinham vivenciado e compreendido, mesmo que de forma intuitiva, conteúdos deste componente curricular (ALBINO, 2009).

A segunda entrevista, com um músico improvisador e educador, foi sobre sua trajetória e aprendizado com um saxofonista norte-americano. O entrevistado revelou, por exemplo, a importância para o seu desenvolvimento, do contato com um músico mais experiente. Ele discorreu sobre sua experiência enquanto estudante de jazz na Berklee School of Music e sobre a grande e massiva sistematização dos métodos de improvisação jazzísticos nesta escola. Contudo, ele relata que, antes de ir para a Berklee, a maneira como ele aprendia o jazz, a linguagem da improvisação jazzística, era ouvindo gravações de discos. Ou seja, a partir do ‘terceiro ambiente’ (conceito de Hargreaves abordado no capítulo 1).

Albino concluiu que um estudo mais sistemático da improvisação no ensino instrumental, do intérprete, é melhor que ocorra em cursos específicos. O aprendizado da improvisação pode ocorrer também, em muitas ocasiões, no chamado “terceiro ambiente”, mas não de maneira sistemática. Entretanto, é nesses ambientes que ele ocorre de maneira mais natural, intuitiva e análoga à linguagem. Não foi possível concluir se o ensino da improvisação, como aplicado no jazz, surtiria o mesmo efeito num ambiente de ensino de música erudita, embora os dados obtidos na pesquisa apontem positivamente para isso. Albino conclui que:

um curso de improvisação possibilitaria ao músico em geral, maior independência performática, maior domínio rítmico, um trabalho conjunto direcionado, maior concentração no processo de execução, a diminuição da

tensão musical no ato de execução, maior leveza e intenção interpretativa, maior utilização dos aspectos teórico-musicais na execução, em suma, tudo aquilo que um bom instrumentista, seja ele de que idioma for, apresenta, como parte do próprio corpo, em performances que consideramos inesquecíveis. (ALBINO, 2009, p.167)

- A experiência de Pereira

Em seu trabalho, “Improvisação musical – contributos para uma reflexão sobre o seu papel na aprendizagem musical”, Pereira (2011) discutiu a pertinência da improvisação nos currículos de educação musical, especialmente por conta do entendimento de sua prática como exteriorização e assimilação de conhecimento musical. Sua pesquisa é também um relatório de estágio feito a partir de atividades ministradas na Escola de Ensino Básico 2º e 3º Ciclos Fernando Pessoa, situada em Santa Maria dos Olivais, em Lisboa.

As turmas em que o trabalho foi realizado, dos 2º e 3º Ciclos, são de alunos entre 10 e 12 anos e entre 12 e 13, respectivamente, sendo que na segunda turma há também um aluno de 15 e outro de 20 anos. Nas duas turmas, Pereira tanto observou quanto ministrou aulas.

Na turma do 2º ciclo, as aulas observadas se deram da seguinte forma:

realizaram-se primeiramente em grupo e depois individualmente; compunham-se de exercícios de reconhecimento auditivo na forma de modos maiores e menores, de cadências maiores e menores, de tónica dominante, com o auxílio do piano digital, bem como de exercícios rítmicos – a duas mãos, leituras rítmicas a três vozes para três grupos distintos na sala de aula, exercícios em ritmo binário e ternário com base no método do pedagogo Edwin Gordon. A registar ainda exercícios na escala de Dó [...], construção de acordes e intervalos melódicos e, com a música “Somente o necessário”, do manual, entoação e interpretação na flauta de bisel, bem como análise à forma da peça. Numa primeira fase, foram efectuados exercícios conjuntos da melodia da música da peça referida e, mais tarde, um exercício escrito na transcrição da parte da Flauta [...]. Em aulas posteriores os alunos interpretaram a parte C da música, primeiro num andamento moderado e posteriormente no andamento original. (PEREIRA, 2011, p.4)

Já nas aulas ministradas, a improvisação foi a principal temática trabalhada. De forma resumida, foram trabalhadas as seguintes questões:

a) Assimilação e exploração da noção de um motivo musical; b) Reprodução de ideias pela imitação interiorizada, como preparação para a improvisação musical (treinos performativos); c) Apropriação do conceito musical “pergunta/resposta”; d) Interpretação de um tema proposto e sob um tema conhecido dos alunos; seguido de improvisação musical; e) Contacto com diferentes géneros musicais; (PEREIRA, 2011, p.4)

Para isso, as seguintes atividades foram realizadas:

a) Reproduziram-se motivos musicais pela imitação interiorizada, como extensão da improvisação musical. b) Improvisou-se individualmente uma “resposta” a uma “pergunta” musical proposta. c) Reproduziram-se e exploram-se motivos rítmicos proporcionados, com as mãos e em diferentes instrumentos de percussão disponíveis (idíofones de altura não-definida), primeiramente efetuada de forma global pela turma e numa segunda fase individualmente. d) Foi trabalhada a audição, segundo o modelo de Edwin Gordon, em termos harmónicos dos temas propostos. e) Foi introduzida a improvisação em termos realmente práticos: os alunos numa fase inicial praticaram improvisação rítmica com instrumentos musicais (idíofones de altura não-definida) e numa segunda fase, melodicamente com flautas de bisel. f) Foram utilizados temas musicais nos géneros Bossa Nova, Cha-cha-cha e Reggae para a aplicação das actividades e também para um contacto com diferentes géneros musicais g) Utilizou-se também um tema do manual para a prática da improvisação, conhecido e trabalhado inclusive pelos alunos nas aulas com a orientadora Marta Esteves, como já foi referido anteriormente, a saber, “Somente o necessário”. h) Construiu-se um tema musical através de modelos e conhecimentos já existentes. Depois de sedimentado, este tema foi executado com melodia e ritmo com a flauta de bisel. (PEREIRA, 2011, p.4)

A avaliação de Pereira das atividades observadas e ministradas no geral foi positiva no que diz respeito ao desempenho e na aquisição dos conteúdos, assim como foi demonstrado, a partir das improvisações, a familiaridade dos alunos com os conceitos presentes nas atividades desenvolvidas. Para Pereira, a improvisação, aparentemente, demonstrou ter um papel importante na aprendizagem, “nomeadamente enquanto processo de transferência de conhecimento assimilado pelos alunos” (PEREIRA, 2011, p. 8).

Já nas turmas de segundo ciclo, as aulas observadas foram da seguinte maneira:

As aulas foram organizadas de forma a poder atingir a execução musical em instrumentos Orff de dois temas musicais: “Scarborough Fair” e “Let it be”. Primeiramente o estagiário familiarizou os alunos com os instrumentos da sala de aula, seguidamente tentou que executassem a linha melódica principal do tema “Scarborough Fair”. Distribuiu os alunos pela família dos instrumentos,

mantendo um grupo de quatro alunos com a flauta de bisel para execução melódica do tema.

Noutra fase, ensaiou-se o tema “Let it be”, tema este situado no género musical pop/rock. Utilizou-se quase sempre a memorização por imitação das partes, bem como um gravador áudio digital para se registar a execução.

Fez-se uso do computador, o piano digital, o projector, bem como as partituras dos temas, “Scarborough Fair” e “Let it be” e respectivos arranjos orquestrais. Os professores presentes auxiliaram com o acompanhamento no piano e a interpretação em flauta de bisel juntamente com os alunos seleccionados para esse instrumento. (PEREIRA, 2011, p.8-9).

E nas aulas ministradas:

Primeiramente fez-se uma breve contextualização histórica do género musical escolhido, promovendo-se uma discussão em sala sobre a continuidade do processo de mudanças na história do género em causa nos dias de hoje, procurando sempre evidenciar a vitalidade do mesmo. De seguida distribuíram-se os xilofones por cada aluno (xilofones sopranos – 4; xilofones contraltos – 6; xilofones baixos – 2) e ensaiaram-se os arranjos instrumentais, bem como, a forma e harmonia do tema. Estimulou-se e trabalhou-se constantemente nos alunos a capacidade para audiar os diferentes contextos tonais inerentes ao tema em causa. Com os temas trabalhados, propôs-se uma abordagem musical nos géneros sugeridos, oferecendo actividades de apreciação em grupo e promoveram-se momentos de improvisação musical individual em sala de aula. (PEREIRA, 2011, p. 9)

Os objetivos principais da aula foram:

a) Observar formas de exploração e organização das competências assimiladas na improvisação. b) Observar como os alunos se referem aos eventos sonoros propostos, sobre o que falam e quais elementos musicais empregados para explicar o que fazem. c) Observar a natureza das combinações sonoras e regras empregadas na elaboração da improvisação. (PEREIRA, 2011, p. 9-10)

Pereira, no geral, avaliou a turma de forma positiva em relação aos conteúdos trabalhados e às improvisações realizadas. Os alunos conseguiram refletir e demonstrar conhecimento em relação às competências musicais, além de as demonstrarem a partir dos improvisos. Pereira, a título de exemplo, citou uma das tarefas realizadas, que foi a improvisação com xilofones em um blues e apontou para a capacidade dos alunos de ‘audiarem’ (de acordo com o conceito de *audiação* de Gordon) a sintaxe harmônica da música em questão.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados e das conclusões das três experiências aqui relatadas, pode-se fazer uma reflexão acerca da improvisação como ferramenta – e prática – pedagógica em diferentes contextos, tema do presente trabalho. Enquanto a experiência de Tossini (2014) foi com alunos de clarineta entre 6 e 11 anos de um projeto de extensão de uma universidade e buscou compreender como a improvisação permite a eles desenvolverem habilidades técnicas e outras competências musicais, a de Albino (2009) centrou-se em músicos intérpretes, do meio erudito, que pouco ou nunca tiveram contato com a improvisação e, a partir de questionários e entrevistas, buscou compreender as possibilidades do ensino e da prática da improvisação nesse contexto. Já a experiência de Pereira (2011) foi com alunos, em sua grande maioria, de 10 a 13 anos da Escola de Ensino Básico 2º e 3º Ciclos Fernando Pessoa e discutiu a pertinência da improvisação musical nos currículos de Educação Musical.

As experiências de cada autor relatado deram conta de responder ao objetivo específico que buscou compreender de que maneiras a improvisação pode ser trabalhada em sala de aula. Tossini (2014) trabalhou tanto com a improvisação idiomática quanto com a livre e a partir de sua experiência pôde concluir que a improvisação teve um papel importante na aprendizagem dos alunos na clarineta, por exemplo, na medida como os alunos puderam demonstrar seus conhecimentos a respeito de certos conteúdos musicais. Além disso, a partir de suas improvisações, os alunos atribuíram significado a esses conteúdos aprendidos, e puderam assim, reorganizá-los e reaplicá-los. Ou seja, eles de fato produziram novos conhecimentos. Eles puderam também demonstrar ter consciência de seus próprios discursos musicais.

No caso de Albino (2009), a prática da improvisação no desenvolvimento do intérprete demonstrou ser de grande valor e trazer inúmeros benefícios. A entrevista com a diretora da ACARTE deixou isso muito claro na medida em que os objetivos do curso lá ministrado foram alcançados. A improvisação permitiu aos alunos se expressarem musicalmente, não apenas como intérpretes, mas, também, criando. Os alunos se tornaram mais seguros e autônomos musicalmente. Inclusive, o curso permitiu que alguns dos estudantes que pouco ou nada sabiam de harmonia desenvolvessem, intuitivamente, conhecimentos acerca de alguns conteúdos harmônicos. Albino concluiu que o ideal para o estudo da improvisação sejam cursos específicos

e regulares, mas, além disso, concluiu que o estudo da improvisação possibilita um maior domínio, por parte do músico/estudante, dos conteúdos musicais.

Quanto a Pereira (2011), a improvisação foi trabalhada visando compreender seu aspecto de exteriorização de conhecimento. Portanto, a *audiação*, como proposta por Gordon, esteve em foco durante todo o trabalho, tanto nas aulas ministradas quanto nas observadas. Por conta disso, antes de improvisarem, os alunos deveriam se familiarizar com as estruturas rítmicas e, principalmente, harmônicas das músicas. Em seu trabalho, foi possível compreender que a improvisação possibilita a assimilação de certas competências musicais, além de suas exteriorizações.

Ao se falar das três perspectivas da improvisação, foi possível alcançar um dos objetivos específicos deste trabalho que buscou compreender o que é a improvisação. A perspectiva do recurso da performance musical ficou muito clara nos três trabalhos descritos. Também chegamos a identificar dois tipos principais de, com a compreensão do que é solo, improvisação, ou seja, a idiomática ou a livre. Também foi possível compreender essa perspectiva da improvisação a partir de sua utilização como peça fundamental para a performance da peça musical “Móville”, que sem ela, não existiria.

A perspectiva do processo de aprendizagem ficou igualmente clara em todos os trabalhos, principalmente pelo entendimento da improvisação como a exteriorização de conhecimentos musicais e como processo de transferência de conhecimento assimilado. As concepções de Gordon deram fundamento, nesse sentido, a essa perspectiva, principalmente em relação à *audiação*.

Em relação à perspectiva do processo criativo, as três experiências puderam demonstrar isso na medida em que a improvisação é fundamentalmente uma atividade criativa. O mais importante de comentar a respeito disso é o fato de que, como processo criativo, a improvisação promove a produção de conhecimento. O fato dos alunos serem capazes de discursar sobre seus improvisos, inclusive demonstrando a assimilação dos conteúdos, nos prova isso. O conhecimento é de fato assimilado quando se cria a partir dele e, talvez, resida nisso a grande importância da utilização da improvisação na educação musical. Ao falarmos do aprendizado do instrumento, então, podemos apontar para a improvisação como forma de exteriorização e assimilação de conhecimento. Além disso, o estudo da improvisação permite ao músico o

domínio e a apropriação da música por parte dele, a partir do processo de assimilação dos conteúdos musicais.

Portanto, pode-se concluir que o objetivo geral deste trabalho também foi alcançado. A partir das práticas e dos estudos de improvisação, é possível desenvolver habilidades e assimilar conhecimentos musicais. Além disso, a improvisação se mostrou uma importante ferramenta pedagógica para dar sentido aos conteúdos musicais que forem trabalhados bem como para avaliar se estes foram de fato compreendidos.

Acredito que o que fica deste trabalho é a reflexão sobre as possibilidades que a improvisação musical traz a todos os estudantes, sejam eles músicos ou não. Isso se estende aos futuros professores que devem, portanto, propiciar um ambiente que propicie aos alunos desenvolverem atividades nas quais possam, de fato, criar. Desta forma, os estudantes serão os protagonistas de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. Revista da ABEM, Brasília, v. 16, n. 20, 2008.

BEINEKE, Viviane. Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, área de concentração: Educação Musical, Porto Alegre, 2009.

CASPURRO, Maria Helena Ribeiro da Silva. Efeitos da audição da sintaxe harmônica no desenvolvimento da improvisação. Dissertação (Doutorado). Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte. Educação Musical, Lisboa, 2006.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GORDON, Edwin E. Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity. Suncoast Music Education Forum on Creativity; p. 75 – 81, 1989

PEREIRA, Samuel Ricardo Augusto Ramos. Improvisação musical – contributos para uma reflexão sobre o seu papel na aprendizagem musical. Relatório de Estágio e Dissertação (mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2011)

TOSSINI, Rosa Barros. Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Brasília, 2014.