



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

A IMPROVISACÃO MUSICAL NA INICIAÇÃO COLETIVA AO VIOLÃO

FORTALEZA

2012

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

A IMPROVISACÃO MUSICAL NA INICIAÇÃO COLETIVA AO VIOLÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ensino de Música.

Orientador: Professor Dr. Elvis de Azevedo Matos

Coorientador: Dr. Marco Antônio Toledo Nascimento

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- O48i Oliveira, Marcelo Mateus de.
A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão / Marcelo Mateus de Oliveira. – 2012.
121 f. , enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.
Coorientação: Prof. Dr. Marco Antônio Toledo Nascimento.
- 1.Improvisação(Música) –Instrução e estudo – Sobral(CE). 2.Violão – Instrução e estudo – Sobral(CE). I. Título.

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

A IMPROVISAÇÃO MUSICAL NA INICIAÇÃO COLETIVA AO VIOLÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ensino de Música.

Aprovada em: 07/05/2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Orientador) –UFC

Prof. Dr. Marco Antônio Toledo Nascimento (Coorientador) –UFC

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb – UFC

Prof. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho – UFBA

AGRADECIMENTOS

À **Elvis de Azevedo Matos**, por todas as luzes, motivações e parceria nos percalços desta pesquisa e da vida, agradeço por nos conhecermos.

À **Marco Toledo**, Coorientador deste trabalho, por toda a paciência, disponibilidade e amizade.

À **Cristina Tourinho e Messias Dieb**, pela leitura atenta e as valiosas contribuições a este trabalho.

A **João Emanuel**, amigo de todos os momentos, um irmão.

A **Kilvia**, minha esposa, companheira paciente, principalmente nos momentos de maior angústia na busca em realizar um bom trabalho. Te agradeço por partilhar a vida comigo.

A **Eleneide, Josenir, Késsia, Raimunda Matos, Márcia e Nívea**, por todo o apoio desde a graduação.

À Minha mãe **Maria de Fátima**, pela persistência, luta e exemplo.

Ao meu irmão **Marcos Vinícius**, apoio e motivação incondicionais.

Ao amigo **Guillermo Cárceres**, pela importante tarefa de desviar minhas atenções da dissertação.

A **Gerardo Júnior, Luiz Botelho, Erwin Schrader** por estimularem e fomentarem sonhos.

Ao programa de **Pós-Graduação em Educação Brasileira** e Faculdade de Educação, pelo acolhimento e contribuições valorosas para a pesquisa e para a vida profissional.

Ao **CNPq**, pela contribuição nos primeiros oito meses desta pesquisa.

Aos funcionários, professores da escola de música Maestro Wilson Brasil, ou, Escola de Música de Sobral, e em especial ao Prof. **José Brasil** pelo acolhimento, assistência e disponibilidade de todos.

Aos participantes da Oficina de Violão.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para com este trabalho.

“A história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir no universo.” (Duarte Jr., 1995, p.26)

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar o papel da atividade de improvisação musical na iniciação coletiva ao violão a partir do sentido atribuído pelos sujeitos à atividade desenvolvida. Entendendo que buscar compreender a aprendizagem contribuiria mais do que pensar estratégias educativas a partir do ensino. Nos referenciamos teoricamente na teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000); e nos parâmetros e princípios de Educação Musical, de Keith Swanwick (1979; 2003). Foram utilizadas categorias como atividade, sentido, mobilização (Charlot, 2000); composição, apreciação, performance e discurso musical (Swanwick, 1979, 2003). A pesquisa de campo teve como contexto o projeto de extensão universitária do curso de Música – Licenciatura da UFC, *Campus* de Sobral, intitulado Oficina de Violão. Metodologicamente utilizamos a pesquisa-ação, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas e a gravação em vídeo dos encontros. Constatamos, a partir da fala dos sujeitos, que a improvisação é uma valiosa ferramenta para a aprendizagem de música desde a iniciação ao instrumento. A possibilidade de contextualização de conteúdos musicais, o envolvimento em realizações musicais vivas e o fortalecimento da musicalidade do sujeito são alguns aspectos destacados em nossa pesquisa.

Palavras-chave: Improvisação, Relação com o Saber, Discurso Musical, Ensino de Violão.

ABSTRACT

The present study sought to examine the role of the collective musical improvisation activity of in the guitar initiation based on the meaning attributed to the by the students for this approach. Seeking to understand the musical learning process emphasizing the educational strategies for teaching. The Knowledge Relationship Theory, Bernard Charlot (2000), and also the Parameters and Principles for Music Education elaborated by Keith Swanwick (1979, 2003) are the theoretical base for our study. During the research we used some categories as activity, sense, call (Charlot, 2000) and composition, assessment, performance and musical discourse (Swanwick, 1979, 2003). The field research was the context of a Guitar Workshop as a university extension course in Music at the federal University of Ceará - Sobral Campus. Methodologically our work uses the action research with its instruments of data collection as questionnaires, interviews and video recording. We concluded analyzing the collected data, that improvisation is important tool for teaching and learning music since the study initiation in the instrument. The possibility of musical background content, engaging in live musical achievements and strengthening the musicianship of the subject are some issues highlighted in our research.

Keywords: Improvisation, Knowledge Relationship, Music Discuss, Guitar Teaching.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. DAS INQUIETAÇÕES À INVESTIGAÇÃO..... | 01 |
| 1.1.Motivações de Pesquisa: a vivência como suporte para a mudança..... | 01 |
| 1.2.Composição/Improvisação e Educação Musical..... | 03 |
| 1.3.Entrevistas Exploratórias..... | 05 |
| 1.4.Objetivo da Pesquisa..... | 06 |
| | |
| 2.CAPÍTULO I– DAS BASES PARA A LEITURA DE MUNDO E DE EDUCAÇÃO MUSICAL..... | 11 |
| 2.1.Por uma educação estética..... | 08 |
| 2.2.Mudança de paradigma: do ensino para o aprendizado..... | 10 |
| 2.3.O conceito de saber e a relação com o saber: aprender é preciso..... | 12 |
| 2.4.A relação com o saber na educação musical | 16 |
| 2.5.Parâmetros e Princípios de Educação Musical de Keith Swanwick..... | 18 |
| 2.5.1.Parâmetros para a Educação Musical | 21 |
| 2.5.2.Primeiro princípio: considerar a música como discurso | 22 |
| 2.5.3.Segundo princípio: considerar o discurso musical dos alunos..... | 23 |
| 2.5.4.Terceiro princípio: fluência musical | 24 |
| 2.6.A relação com o saber e os princípios e parâmetros de educação musica..... | 24 |
| | |
| 3. CAPÍTULO II – DA IMPROVISACÃO E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO..... | 25 |
| 3.1.O mito da Improvisação | 25 |
| 3.2. Improvisação Musical como prática pedagógica..... | 28 |
| | |
| 4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA | 35 |
| 4.1. Escolha do cunho e do tipo de pesquisa..... | 35 |
| 4.2.Pesquisa participante: breve histórico..... | 35 |
| 4.3.A Pesquisa-ação..... | 37 |
| 4.4. Escolha do Universo da pesquisa..... | 39 |
| 4.5.Procedimentos e instrumentos de coleta de dados..... | 40 |
| 4.6. Análise dos dados | 43 |
| | |
| 5. CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS..... | 44 |
| 5.1.CONSIDERAR A MÚSICA COMO DISCURSO..... | 44 |
| 5.1.1.A apreciação: passo inicial para aprender música..... | 44 |
| 5.1.2.O que é aprender música?..... | 45 |
| 5.2.CONSIDERAR O DISCURSO MUSICAL DOS ALUNOS | 48 |
| 5.2.1.O sujeito e o instrumento..... | 48 |
| 5.2.2.Colaboratividade no aprendizado de música..... | 49 |
| 5.3.FLUÊNCIA NO INÍCIO E NO FINAL..... | 52 |
| 5.4. O SENTIDO ATRIBUÍDO À IMPROVISACÃO..... | 54 |
| 5.5. MOBILIZAÇÃO PARA APRENDER MUSICA..... | 60 |

| | |
|---|------------|
| 6.CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 63 |
| 6.1.A IMPROVISACÃO NA INICIAÇÃO MUSICAL..... | 63 |
| 6.1.1.Desenvolvimento do discurso musical..... | 63 |
| 6.1.2.Mobilização para novas aprendizagens..... | 64 |
| 6.1.3.A improvisação em grupo..... | 64 |
| 6.2.O professor..... | 67 |
| 6.3.O estudante..... | 69 |
| 6.4.Desdobramentos posteriores..... | 70 |
| 6.5.Finalização..... | 70 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 72 |
| | |
| APÊNDICES..... | 74 |
| Apêndice 1 – Questionário..... | 74 |
| Apêndice 2 – Resumo das respostas dos questionários..... | 76 |
| Apêndice 3 – Rodas de improvisação – Transcrição da fala dos sujeitos..... | 78 |
| Apêndice 4 – Transcrição das entrevistas..... | 92 |
| Apêndice 5 – Repertório..... | 102 |

DAS INQUIETAÇÕES À INVESTIGAÇÃO

“Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.” (FREIRE, 1996, p. 29)

Entendemos que apresentar o objeto de pesquisa passa, obrigatoriamente, pelo interesse e relação do pesquisador com o objeto pesquisado. Assim, aponto alguns eventos principais que nos instigaram a abordar a questão da atividade criativa no contexto da iniciação musical coletiva: a audição de música em casa, a participação em dois programas de extensão universitária e a experiência adquirida como professor de música em escolas públicas e particulares da cidade de Fortaleza (CE).

Motivações de Pesquisa: a vivência como suporte para a mudança

Durante a infância cresci ouvindo regularmente o que meus irmãos mais velhos ouviam, principalmente bandas de rock (na maioria das vezes a banda inglesa Pink Floyd). Muitos trechos musicais dos discos eram formados por grandes secções de improvisação e desenvolvimento das melodias de maneira que, mesmo quando criança, percebia aquela construção sonora como uma história que não se podia contar de outra maneira, apenas musicalmente se poderia exprimir aquelas ideias. Posteriormente fui complementando a compreensão do que significaria improvisação em música¹ entendi que utilizavam com maior frequência certas escalas como, por exemplo, a escala pentatônica, sempre aliada à técnica do *bend*², enfim, certas recorrências sonoras que, quando utilizadas com significação musical, fortaleciam o discurso artístico.

Com o tempo, o interesse pela música aumentou e passei a estudar violão no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno com o professor José Mário Araújo. Este período foi fundamental para minha formação e delineou a maneira como passei a perceber o violão e suas possibilidades. Conheci novos repertórios e o gosto em estudar música me levou a cursar uma graduação em música.

¹ O termo “improvisado” também pode significar a realização de uma atividade sem prévio planejamento, de
² quando se toca uma nota e, através do elevamento ou rebaixamento da corda verticalmente em relação ao braço do instrumento, atinge-se uma outra nota mais aguda, porém aproveitando todas as nuances de frequência entre as notas da escala. Muito usado por instrumentistas que utilizam cordas dedilhadas.

Após o percurso inicial com o violão, já estudante de um curso de graduação em música, tive a oportunidade de participar de um programa de extensão (Bolsa-Arte) no qual as atividades principais referiam-se à elaboração de composições e arranjos para formações instrumentais e/ou vocais. Em alguns destes trabalhos passei a pensar em composições e arranjos direcionados para o aprendizado do violão. Os trabalhos de composição que levavam em conta as necessidades pedagógicas eram direcionados para serem executadas pelo professor e pelo aluno de maneira que a execução fosse mais atraente para o estudante do que os tradicionais estudos para violão solo ou técnica instrumental “pura”. Esse trabalho buscava conseguir uma proposição metodológica na qual o aluno conseguisse alcançar o que tanto almejava já no primeiro dia de aula: fazer música.

Outro programa de extensão do qual participei foi o Coral da UFC. Atividade de extensão da Universidade que agrega estudantes e interessados em geral no desenvolvimento do canto coral, porém realizando, desde a década de 1980, a montagem de espetáculos cênico-musicais. A criatividade sempre foi estimulada no Coral da UFC, e não apenas a criatividade musical, mas também cênica, tecnológica, teatral, logística, para citar algumas áreas. Durante a montagem de um dos espetáculos que participei, “Abraços”³, os personagens atuavam ligando as cenas de maneira musical. Desde a entrada do público no teatro a apresentação já se encontrava em andamento: havia uma seção de improvisação dos “violeiros”, personagens do espetáculo que formavam um duo de violões. Durante os mais de trinta espetáculos apresentados na primeira temporada desenvolvi um interesse cada vez maior sobre a improvisação musical.

Ainda enquanto concluía a graduação em Música, passei a utilizar em aulas particulares tutoriais o artifício da improvisação e composição como alternativa que considerava criativa e dinâmica para fixar/desenvolver diversos conteúdos musicais. Nas primeiras vezes, de maneira geral, havia três ocorrências que chamavam minha atenção na utilização da criação como recurso pedagógico: num primeiro momento uma descrença por parte do estudante quanto à própria capacidade de realizar a atividade ou se possuiria o “talento” necessário para criar; durante o processo, após esse primeiro momento de apreensão vinha o prazer e contentamento em realizar uma atividade que inicialmente o estudante não acreditava ser capaz e, posteriormente, a motivação em continuar os estudos musicais e a continuar improvisando e compondo.

³ Espetáculo do Coral da Universidade Federal do Ceará montado e apresentado entre os anos de 2008 e 2010.

Essas experiências contribuíram para o crescimento de meu interesse em relação às implicações da utilização da improvisação no desenvolvimento técnico-musical e na motivação do estudante para o trabalho com música ao violão. No contexto das aulas tutoriais a receptividade era bastante alta e os resultados eram logo notados por quem rodeava os estudantes: família, amigos e professores surpreendiam-se com o empenho do aluno em estudar, em ter prazer em aprender música.

Tornou-se consciente que minha própria formação como violonista, desde o conservatório de música até a entrada universidade, não utilizou a improvisação e a composição como alicerces do meu desenvolvimento musical. Apenas na segunda metade do curso de graduação, principalmente através de experimentações pessoais, tive um maior contato com a improvisação e composição musicais. Tais experiências me levaram a perceber a importância da prática da composição e da improvisação desde a iniciação musical. Porém uma questão fundamental foi surgindo: como isso poderia ser feito quando se adota aulas em grupo? E para o estudante, qual o sentido atribuído a essas atividades para a sua formação? Será que, para os estudantes, essas atividades são realmente imprescindíveis ou apenas interessantes – ou, na percepção dos sujeitos, não contribuem decisivamente para a formação?

Durante minha formação musical, principalmente no início, improvisar e compor eram atividades reservadas aos estudantes de nível técnico avançado, ou seja, pessoas que já haviam acumulado certo conhecimento técnico-musical, conhecimento este que precisaria ser desenvolvido por anos para que se fosse concedida a “honra” de improvisar e compor. Assim, essas atividades de criação estavam revestidas por uma “aura”, algo quase que sagrado e apenas disponível para os “já iniciados”. Principalmente após a participação nos programas de extensão universitária Coral da UFC e Bolsa-Arte, percebi que improvisar e compor não eram atividades tão distantes assim e que, inclusive, poderiam proporcionar prazer e motivação que, em alguns casos, a interpretação de música compostas por outros autores e estudos puramente técnicos para violão não me proporcionavam.

Composição/Improvisação e Educação Musical

Algumas publicações discutem a prática da criação musical no contexto educacional. Em meados do século XVIII, Jean-Jacques Rousseau já apontava a importância da criação musical nos processos de musicalização quando afirmou que “(...) para bem saber a música, não basta executá-la, é preciso compor, e uma coisa se deve aprender com a outra,

sem o que jamais a saberemos bem.” (ROUSSEAU, 2004, p.188) Keith Swanwick, no século XX, corrobora com Rousseau ao afirmar que:

Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma **necessidade educacional** [*grifo nosso*], não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal. (SWANWICK, 2003, p.68)

A composição musical é por nós entendida como a manipulação e organização do material sonoro de maneira intencional na busca de criar um significado musical. O compositor, pois, realiza uma atividade intelectual/experimental de seleção e organização do material sonoro buscando expressar-se artisticamente. Mesmo quando se trata de música aleatória⁴, por exemplo, há explícita a intenção de que esta seja música, que tenha um significado. Para o presente trabalho de pesquisa não desejamos realizar uma avaliação do mérito estético do material que será produzido durante o processo de investigação. A intenção é verificar o significado da atividade criativa para o estudante, buscando compreender a pertinência desta atividade para a aprendizagem musical.

A improvisação também nos parece um precioso instrumento de entendimento da música, favorecendo a aquisição de conhecimentos e desenvolvendo habilidades musicais. A improvisação é por nós entendida como um tipo de construção na qual a música é “composta na mesma hora em que está acontecendo” (SCHAFER, 1991, p. 52). Essa atividade pode, inclusive, ser trabalhada nas primeiras aulas. Teca de Alencar Brito, ao abordar o lugar da improvisação na metodologia do professor H. J. Koellreutter, aponta:

Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. O professor [Koellreutter] entende que, por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados. (BRITO, 2001, p.45)

⁴ Processo composicional em que os elementos da composição são formados pelo acaso, pela imprevisibilidade.

Entrevistas Exploratórias

Com o intuito de ajudar a desenvolver a problemática de estudo para o estabelecimento dos objetivos da investigação, empreendemos algumas entrevistas exploratórias. Segundo Quivy e Campenhoudt as entrevistas exploratórias

Têm como função principal revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. (QUIVY E CAMPENHOUDT, 2008, p. 69)

A partir das entrevistas exploratórias realizadas em escolas de música, instituições de ensino superior e escolas formais no Estado do Ceará, percebemos que os professores utilizam-se majoritariamente de aulas em grupo, principalmente na iniciação musical ao instrumento. Quando da ocasião das entrevistas, tínhamos uma suposição de que os professores de música não utilizavam a improvisação em suas aulas, como ferramenta pedagógica.

De fato, os professores entrevistados não trabalhavam atividades de criação musical com seus estudantes e, inclusive, não possuíam o hábito de compor e improvisar musicalmente. Para muitos professores os conceitos de “criação musical”, “composição” e “improvisação” estão muito ligados a elaboração de letras para canções. O entendimento era de que a composição e a improvisação seriam atividades apenas viáveis para os mais “avançados”, inclusive alguns professores expressaram que não se sentiam capazes de compor ou improvisar. Alguns restringem a criação musical como a re-harmonização⁵ de canções. Os professores consultados durante a fase exploratória foram unânimes afirmando que a condição para se trabalhar atividades de criação musical com os alunos é que já tenham ultrapassado da fase de iniciação musical, ou seja, transmitiram a crença na impossibilidade de trabalhar criação musical durante a iniciação ao violão.

Cesar Albino corrobora com este diagnóstico ao afirmar que “são raros os professores de instrumento que se preocupam com a criatividade no aprendizado musical.” (ALBINO, 2009, p.36)

A improvisação, pois, poderia contribuir no aprendizado de música mesmo para os iniciantes no aprendizado formal de música? Quais as estratégias que poderiam ser

⁵ Harmonização aqui é a utilização de acordes (conjunto de notas musicais que denotam função na música tonal) em canções; acompanhamento ou base.

adotadas? Quais as implicações da improvisação no aprendizado de música e na relação do sujeito com a música? Como a dinâmica do grupo influenciaria na improvisação (e o contrário)?

Objetivo da Pesquisa

Diante de tantas reflexões e questões desafiadoras estabelecemos como objetivo da nossa pesquisa **analisar o papel da atividade de improvisação musical na iniciação coletiva ao violão a partir do sentido atribuído pelos sujeitos à atividade desenvolvida.**

Provavelmente serão levantadas dúvidas quanto à utilização da improvisação musical em contextos de educação dado a característica instável, incerta e subjetiva que a questão toma forma. Com a presente pesquisa buscamos contribuir para a compreensão de como, de maneira fundamentada, o educador pode utilizar esta atividade na iniciação musical coletiva buscando observar como, em um estudo específico, a improvisação musical contribui de maneira significativa nesse processo inicial de contato com o instrumento e com a música.

Na presente introdução, nós apresentamos objeto de pesquisa ao leitor. Apresentamos alguns princípios do pesquisador, as principais motivações da pesquisa, a construção do problema e os objetivos do trabalho.

O capítulo I apresenta o referencial teórico adotado que, por considerar que para melhor entender as relações de ensino-aprendizagem precisamos compreender e analisar qual o sentido atribuído pelos sujeitos às atividades propostas, busca apoio nos trabalhos de Bernard Charlot. Também buscamos articular o pensamento de Charlot com os parâmetros e princípios de educação musical do professor britânico Keith Swanwick, que nos esclarece algumas questões mais específicas da Educação Musical.

No Capítulo II tecemos considerações sobre a improvisação como ferramenta pedagógica, principalmente a partir das contribuições da educadora argentina Violeta Gainza. Abordamos sua relevância histórica, as possibilidades pedagógicas e alguns princípios para sua utilização em nossa pesquisa.

O Capítulo III descreve quais os procedimentos adotados para efetivar nossa pesquisa, esclarecendo o tipo de pesquisa (pesquisa-ação), as etapas adotadas e os instrumentos de coleta de dados.

O Capítulo IV apresenta os dados coletados na pesquisa de campo já inseridos numa discussão e análise dos mesmos a partir do referencial teórico – a teoria da relação com o saber e os princípios de educação musical.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais com nossas conclusões, juntamente com as contribuições que pretendemos proporcionar, apontamos ações futuras a serem desenvolvidas, indicação de estudos que melhor fundamentem e fortaleçam o trabalho de educação musical no Brasil.

CAPÍTULO I – DA BASES PARA A LEITURA DE MUNDO E DE EDUCAÇÃO MUSICAL

“Isso me parece essencial: *relação com o saber* é uma nova abordagem das questões relacionadas à educação, à escolarização, à aprendizagem, não é, por si, uma resposta.” (CHARLOT, 2008, p.181)

Por uma educação estética

Acreditamos que o acesso ao saber e ao fazer musical deve ser disponibilizado a todos os seres humanos. Acreditamos que o saber musical deve ser parte integrante da formação do sujeito e que esta formação precisa dar-se da melhor maneira possível: de forma prazerosa, envolvente, plena. Nesta perspectiva de democratização do saber musical acumulado pelas diversas culturas e reconhecendo os diversos saberes emergentes como desdobramentos dessas relações dos sujeitos com o saber musical é que dirigimos nossa pesquisa.

Historicamente, possuímos carências referentes à educação musical no Brasil. A sociedade brasileira reconhece a música como elemento constitutivo da cultura ao aclamá-la como elemento de identidade nacional, quando, por exemplo, reconhece um envolvimento da grande maioria das pessoas com música ou quando defende a música brasileira no âmbito internacional como um produto do “tipo exportação”. No entanto, ao tratarmos da Educação, a música – e a arte de maneira geral – acaba ocupando “degraus” mais baixos na escala de importância, lutando por algum espaço no currículo formal. Este quadro que aqui apresentamos em termos simplificados, nos indica o papel atribuído à arte na maioria das propostas pedagógicas: como simples passatempo, um momento “recreativo” em que os estudantes relaxam da cobrança das matérias “importantes”.

Entendemos que a arte possui um papel fundamental na formação do ser humano uma vez que não há como negar a participação da arte na História da Humanidade. O homem transcende as preocupações meramente biológicas de manutenção da sobrevivência ao desenvolver a consciência de si, do outro e do mundo. Ao simbolizar o mundo o homem cria novas necessidades que não apenas a de manutenção da vida: a vida precisa ter significado.

Com o desenvolvimento da linguagem os significados da vida são condensados em formas mais facilmente transferíveis e, apesar de muitas vezes a linguagem não conseguir exprimir plenamente o significado das coisas, a palavra aproxima estes significados através da construção de conceitos cada vez mais próximos dos objetivos de quem comunica para quem recebe o comunicado.

No entanto a palavra não é capaz de abarcar o significado de muitas coisas, conceitos, sentidos e sentimentos. Ela é objetiva mesmo quando trata de questões abstratas. Concordamos com Duarte Jr. quando este autor expõe que

A linguagem, que é conceitual e classificatória, apenas aponta e classifica esse sentir, sem, contudo, poder descrevê-lo. (...) Se os símbolos linguísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como uma tentativa de fazê-lo. (DUARTE JR., 1991, p. 43-44)

De maneira geral, a arte em nossa sociedade talvez venha equilibrar o quadro atual em que há um excessivo privilégio dado na educação à razão (entendida como conceituação objetiva das coisas) em detrimento do sentir (entendido como sensibilidade). "A arte não procura transmitir significados conceituais, mas dar expressão ao sentir." (DUARTE JR., 1991, p. 44) A experiência estética, portanto, pode ampliar e/ou desenvolver as percepções subjetivo-sensíveis do mundo que nos cerca, em que estamos inseridos, o qual estamos constantemente recriando. Mas, para o poder estabelecido, pode haver um empecilho quanto a adoção mais efetiva da arte na educação.

Sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. (DUARTE JR., 1991, p. 65)

Por ser a arte um "espaço" em que a simbolização conceitual (formas definidas de transmissão de significados) não "explica" ou representa de forma mais plena a experiência artística, a arte, por não ser explicada pela excessiva racionalização que caracteriza a educação, pode não ser encarada como válida ou efetivamente importante na formação do ser humano. Por atingir dimensões do ser humano que fogem de uma explicação objetiva, pode muitas vezes causar receios quanto a sua presença em ambientes escolares ou mesmo o seu reconhecimento como área do conhecimento humano. No processo de imposição de conceitos "prontos" e "objetivos" que a escola inflige a seus estudantes,

(...)os educandos não têm oportunidade de elaborar sua 'visão de mundo', com base em suas próprias percepções e sentimentos. A arte pode ser uma forma de despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais. (DUARTE JR., 1991, p. 66)

A arte exprime formas específicas de relações do ser humano com o mundo, consigo próprio e com os outros. O sentir que se manifesta como arte é parte fundamental da maneira como o homem concebe o mundo e nele opera mudanças. A arte também é uma forma de conhecimento humano uma vez que “através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria.” (DUARTE JR., 1995, p. 16)

Dentre as várias linguagens artísticas, a música tem uma trajetória singular em termos de inserção escolar. Recentemente, tivemos a aprovação da Lei 11.769/2008, que institui a música como componente curricular obrigatório na escola básica. Por esta razão, podemos afirmar que há uma urgência em refletir sobre ações que concretizarão o espaço da música na escola básica. Em busca de um ensino de música de qualidade faz-se necessário ampliar a discussão acerca da educação musical no Brasil, principalmente no que toca a processos de musicalização (iniciação musical).

Entendemos que não podemos mais esperar que a estratégia da “receita pronta” ou que uma lista de atividades a serem seguidas em direção a determinada realização instrumentalizada e aplicada acriticamente possa ser ainda pretendida em um contexto de ensino-aprendizagem que se propõe dinâmico frente à complexidade da contemporaneidade, na qual se insere a Educação. Também não adianta simplesmente que as vagas para professor de arte/música sejam ocupadas se, conjuntamente, não forem reelaboradas e repensadas continuamente as diretrizes para o ensino de música. O mundo muda e, em consequência dessas mudanças, também se modificam as necessidades e concepções do que hoje chamamos de Educação.

Trabalhos que possam ampliar a reflexão de professores de música quanto ao papel da mesma e das possibilidades de desenvolvimento da educação musical tendem a contribuir para uma prática melhor fundamentada, mais ligada à relação dos sujeitos com o fazer musical do que com o ensino de “regras” e “leis” para a manipulação do som, atitude esta que, muitas vezes, faz com que o prazer tome certa distância da prática musical e escolar.

Mudança de paradigma: do ensino para o aprendizado

Edwin Gordon (2000) propõe que em educação musical mudemos o foco educativo. Em lugar de buscar entender “como ensinar”, o que pode muitas vezes concentrar-se em um agrupamento de técnicas de ensino e um certo utilitarismo, que se busque entender o “como aprender”, o que proporcionaria uma interação mais rica entre professor e

educandos, além de abrir maiores possibilidades de experimentação e realizações educativo-musicais. Encontramos uma relação de proximidade entre as ideias de Gordon e a proposição de Duarte Jr. quando este afirma que “o que está em jogo é a própria estrutura escolar, em que a educação foi transformada em ensino: um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas como absolutamente irrelevantes pelos educandos.” (DUARTE JR., 1991, p. 74) Há, portanto, o desafio de superar o instrucionismo alimentando a Educação através de experiências significativas nas quais a aprendizagem ocorresse por acrescentar sentido(s) para o estudante.

Aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva, não arbitrária e não literal a um aspecto relevante da estrutura significativa do indivíduo. (ALBINO, 2009, p. 40)

Uma maneira para que ocorra essa relação substantiva com a dimensão significativa do sujeito pode ser através do incentivo às descobertas, do estímulo à experimentação. A esse respeito Albino complementa que:

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 construtivismo. (ALBINO, 2009, p.42)

Começamos, diante das questões apontadas, a nos perguntar se a improvisação pode ser um desses instrumentos de estímulo a novas descobertas do estudante. Nesse sentido nos apoiamos em Gordon para perscrutar o poder da improvisação como ferramenta pedagógica que possa de maneira mais contundente conduzir a realização musical à audição atenta e compreendida da música.

Quando os alunos são capazes de criar e improvisar através da audição, já não estão dependentes de música barulhenta e repetitiva que, na realidade, constitui uma avaliação verbal e uma mensagem sobre a sociedade, empacotadas em som. Muita da música popular numa cultura quadra bem com aqueles que são incapazes de audiar, fornecendo-lhes um ritmo que facilmente conseguem entender e, como se isso ainda não bastasse, fornecendo-lhes sons eletrônicos estonteantes e vídeo que, porque dá ênfase ao sentido visual, afasta a sua atenção do fato de serem incapazes de **escutar** música e ouvi-la por si própria. (GORDON, 2000, p.60)

A criação com base na improvisação conseguiria fugir ao estabelecido e buscar novas formas de realização baseadas no fenômeno musical. O foco da educação musical

estaria na formação do sujeito e a improvisação contribuiria no desenvolvimento do fazer musical do estudante. Reiteramos que a atividade improvisatória não é uma atividade sem um fim, sem objetivo: “Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Não se pode fazer qualquer coisa, pois isso é nada mais do que vale-tudismo.” (Koellreutter *apud* Brito, 2001, p. 61)

Destacamos, porém, que ensino e aprendizagem estão intensamente e inevitavelmente relacionados. Ao destacarmos a aprendizagem como mais importante no processo educativo nos colocamos contra o reducionismo pedagógico na Educação que historicamente, em muitos momentos, mutilou a experiência do estudante, restando apenas a memorização pura e simples e a aplicação/reprodução direta de um aspecto do conteúdo. Tentamos destacar aqui a dinamicidade do processo educativo e que, para que se chegue à aprendizagem, o ensino não deve ser estático, unidirecional, mas sim reconhecer o estudante como um ser pensante e construir colaborativamente o saber.

Decidimos por adotar a Teoria da relação com o saber de Bernard Charlot por esta postular que é necessário, para se compreender a aprendizagem, saber qual o sentido atribuído pelo sujeito à atividade educativa e o que o mobiliza para que se busque o aprendizado. Tentamos articular as ideias de Charlot com os parâmetros e princípios de educação musical de Keith Swanwick, uma vez que tais princípios esclarecem questões fundamentais concernentes à educação musical e ajudam a delimitar as atividades essenciais quanto ao ensino propõe de música.

O conceito de saber e a relação com o saber: aprender é preciso

Bernard Charlot, professor de Ciências da Educação da Universidade Paris VIII (Saint-Denis) analisa o fenômeno chamado “fracasso escolar”. Ao criticar a Sociologia da Reprodução – que explica o fracasso escolar através da origem social – Charlot que, para uma melhor compreensão dos sujeitos em situação de fracasso escolar, as posições sociais ocupadas não são suficientes para se compreender o bom ou o mau rendimento do estudante, mas é preciso compreender o fracasso escolar através da análise das relações com o saber que os sujeitos constroem com o saber no espaço escolar. “A maneira como os sujeitos aprendem pode ser vista como uma expressão dessa relação, pois aprender não tem sempre o mesmo sentido para todos os envolvidos.” (ESPÍNOLA *apud* DIEB, 2008, p.77) Dessa forma, analisar a relação com o saber, segundo Charlot, é uma leitura positiva da realidade. Charlot esclarece que:

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. (...) uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com os outros, etc. (CHARLOT, 2000, p.30)

Para um pesquisador que se utiliza de uma leitura positiva um maior número de possibilidades podem ser percebidas no caminho de se compreender a realidade escolar e o panorama educativo como um todo. Charlot também acrescenta que o sujeito não é apenas produto das relações sociais, mas também é individual e, portanto, faz-se necessário considerar as singularidades desse sujeito no processo educativo.

A sociologia deve estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos. O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais. (CHARLOT, 2000, p.45)

Logo, para melhor se entender as relações de ensino-aprendizagem no espaço escolar, o entendimento do sujeito como imerso no campo social não basta para elucidar as nuances e peculiaridades que se ocultam – ao menos em um primeiro momento – no processo educativo. Precisamos compreender que este sujeito social é também individual e que, por suas características próprias e leitura ímpar da realidade em que vive, resignifica o mundo, os outros e ele mesmo.

Aprender é uma condição básica para a sobrevivência do ser humano. Biologicamente, o ser humano percorre um caminho muito maior entre a infância e a fase adulta em comparação a outros animais e, nesse caminho, necessita aprender várias coisas para conseguir realizar este percurso. A notável diferenciação operada na espécie humana em comparação aos outros animais acaba também por designar formas mais complexas de interação e modificação do ambiente em que o ser humano está inserido. Charlot afirma que “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender.”(CHARLOT, 2000, p.53) Charlot descreve três processos particulares de desenvolvimento humano: hominização, singularização e socialização.

O ser humano passa por um processo de *hominização*, ou seja, tornar-se homem da espécie, reconhecer-se como pertencente a um grupo que difere sensivelmente de outros animais. Há semelhanças entre os membros da espécie humana que permitem o reconhecimento de outro ser humano ao redor do mundo, independente do ambiente, língua ou outras diferenças como peso, tamanho, pigmentação da pele, vestimentas, adereços.

O ser humano também se configura como um ser singular, exemplar único da espécie com suas especificidades e individualidades. A esse processo Charlot chama de *singularização*. Apesar de reconhecermos outros seres humanos como pertencentes à espécie humana, entendemos que estes são únicos, assim como também o somos. Desenvolvemos uma relação de autoconhecimento, de reconhecimento das vontades e desejos individuais, enfim, nos construímos como seres singulares.

Este mesmo ser humano, ao nascer, já possui uma estrutura social, uma comunidade que o recebe e forma, compartilham um conjunto de valores e crenças, esse processo de incorporação do homem em sociedade Charlot define como *socialização*. Dessa maneira, não apenas nos construímos como seres singulares, mas também somos construídos pelas relações sociais. Necessariamente nos desenvolvemos coletivamente. A própria condição da espécie humana, por não desenvolver seu cérebro completamente quando no útero materno, possui uma infância mais longa do que os outros animais. Essa configuração biológica da espécie humana exige os cuidados de um grupo para com o ser em formação física e psicológica, de um entendimento de que é preciso proteger o indivíduo durante a infância para que este consiga completar seu desenvolvimento: a fase adulta. O processo de socialização é fundamental para a perpetuação da espécie humana e um dos seus principais instrumentos é a educação.

Destacamos ainda que tais processos ocorrem simultaneamente e a separação adotada por Charlot justifica-se apenas por facilitar a compreensão. “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p. 53). Nesse sentido, no esforço de tentar compreender a relação com o saber estabelecida pelos sujeitos, partimos do pressuposto de que essa relação sempre será uma relação de sentido com o mundo, com o outro e consigo próprio, simultaneamente.

Pelo que até aqui foi apresentado é possível compreender que na perspectiva apontada por Charlot a educação consiste em um movimento longo e complexo de construção do ser humano, de formação do sujeito. Dentro deste processo, três conceitos fazem-se fundamentais para se compreender de modo positivo a relação do sujeito com o saber: mobilização, atividade e sentido. (CHARLOT, 2000)

Mobilização, como o próprio nome já sugere, refere-se a movimentar recursos para realizar algo, dispor-se a, motivar-se ⁶a executar uma atividade. Tal atividade consistiria em fazer com que as informações se transmutassem em saber através da experiência, e essa atividade seria constituída por ações. Logo, para que o aprendizado se estabeleça, o processo precisa possuir significado, ou seja, para o sujeito que se mobiliza e realiza uma atividade, para que se chegue a um aprendizado é necessário que este tenha, para o sujeito, sentido, valor: “Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela.” (CHARLOT, 2000, p. 54)

Dentre as diversas definições possíveis sugeridas por Charlot para se abordar a relação com o saber, utilizaremos a de que a relação com o saber é um conjunto de relações “de sentido, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 2000, p.80). Assim, observaremos qual o sentido atribuído pelos sujeitos à utilização da improvisação em um processo coletivo de iniciação musical ao violão. Estudar a relação com o saber é estudar o significado atribuído pelo sujeito ao saber, e saber é relação. Convém fazer uma diferenciação entre “relação com o saber” e “relação de saber”:

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. (...) as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. (CHARLOT, 2000, p.63)

A relação de saber é, por exemplo, a posição do professor frente ao aluno, ou de um mestre de cultura frente a comunidade, de um músico mais experiente em um conjunto musical etc. É importante compreender que a relação com o saber vai além da relação de saber nos múltiplos contextos: seja no grupo de maracatu, na orquestra, na sala de aula. Estudar a relação com o saber é discutir e buscar compreender o que está acontecendo com relação à aprendizagem e quais as potencialidades e perspectivas para uma melhoria do processo educativo.

Entendemos como de extrema relevância, não apenas para a nossa pesquisa, saber quais os sentidos atribuídos pelos estudantes ao saber musical, ou melhor, entender na relação com o saber: qual o sentido atribuído, qual é a atividade desenvolvida, o que mobiliza

⁶ Em nosso trabalho diferenciamos mobilização de motivação. Mobilização emerge do sujeito, enquanto a motivação é uma reação a um estímulo do ambiente. Para nós, mobilização melhor caracteriza o sujeito como protagonista do seu aprendizado.

os estudantes para realizar a atividade. Dessa forma, poderemos entender melhor os recorrentes desencontros entre professores e estudantes no processo educativo.

Em educação musical podemos citar uma situação que ainda parece ser muito comum em diferentes níveis de ensino, a título de ilustração. Muitas vezes o sentido atribuído à atividade educativa em música é diverso para estudantes e professores, podendo ocorrer, por exemplo, que enquanto o estudante inicia o aprendizado de música com o intuito de fazer música (tocar, cantar etc) o professor pode entender que teoria musical (regras, fórmulas, escalas, leitura de partitura etc) é imprescindível para que seja iniciado o estudo de música. Logo, o que mobiliza os sujeitos e o significado atribuído a essa relação com o saber musical é diverso e, caso o professor não esteja atento a essa especificidade, o processo educativo pode ser muito mais longo e penoso, podendo até ser traumatizante para uma ou ambas as partes envolvidas.

Em nossa pesquisa, entendemos que o estudante precisa estar envolvido ativamente na realização musical, seja executando a peça composta por outro, seja uma composição do próprio aluno, através da audição atenta de música.

A relação com o saber na educação musical

Keith Swanwick, educador musical britânico, criticou a postura corrente entre muitos músicos ao tratar da música, seus significados e possibilidades. Ao propor uma analogia com atores de teatro percebeu que, ao tratar de sua arte, enquanto o ator dava atenção ao significado atribuído a determinadas interpretações o músico tratava do seu ofício quase que completamente através de termos técnicos que, muitas vezes, não ajudavam na compreensão da profundidade musical abordada.

Ator e diretor discutirão o significado e a intenção por trás de certas linhas e gestos. Podem discutir personagem e enredo. Ao fazê-lo estão se preocupando com a própria matéria da peça (ou improvisação) e não apenas com aspectos técnicos. (SWANWICK, 1979, p.40)⁷

Através de estudos exploratórios que empreendemos na perspectiva de construir a problemática da presente pesquisa, percebemos que, no ensino de música, o professor também possui essa dificuldade: ao falar sobre música há um privilégio dos aspectos técnicos e

⁷ “An actor and director may discuss the meaning and intention behind certain lines and gestures. They may discuss character and plot. in doing so they are concerning themselves with the very stuff of the play (or improvisation) and not merely with technicalities.” (Swanwick, 1979, p.40)[tradução nossa]

teóricos do fazer musical. Percebemos que a abordagem do material sonoro ocorre majoritariamente através de grafismos, de projeções visuais e da escrita tradicional. O resultado dessa abordagem é uma falta de preparo por parte dos estudantes para manipular o som – assim como uma falta de intimidade com a música – e uma tendência exacerbada ao reprodutivismo de obras já consagradas, deixando a criatividade como periférica, quando existe, no processo de iniciação musical, principalmente.

Assim, sentimos a necessidade de pesquisar como a criatividade poderia estar mais presente, se ela contribui e como ocorreria essa possível contribuição para a aprendizagem de música através do violão. Entendemos que, para compreender ou sugerir uma nova relação com a aprendizagem de música através de um uso mais efetivo da criatividade do sujeito aprendente – o que também inclui o professor –, o conceito de relação com o saber se adequa para a nossa análise.

Entender quais os sentidos atribuídos a essas relações de aprendizagem nos ajudará a repensar as práticas em educação musical, reformulando sempre o direcionamento desejado já que, uma vez que os sujeitos mudam, as relações com o saber também se modificam. Concordamos com Dieb quando este autor afirma que:

(...) nossa compreensão de saber sinaliza para uma construção sociocognitiva que é fruto de uma relação que o sujeito estabelece com a atividade (objeto) e para a qual ele atribui uma significação. Logo, é ao estabelecer tal relação que o sujeito (re)cria as representações e os saberes que o ajudarão a dar sentido a suas práticas. (DIEB, 2008, p. 161)

Principalmente no momento em que vivemos – considerando esse momento de ressignificação da identidade do professor frente aos meios de comunicação e acesso à informação, a mudança de percepção da “autoridade” do professor frente aos educandos, as mudanças dos papéis da educação dado os diferentes contextos de inserção do profissional da educação etc –, o docente encontra-se frente a necessidade de ser flexível sem perder a criticidade, de não ter pudores de inovar frente as necessidades e contextos múltiplos que se apresentam em sala de aula, entendendo esta não apenas quanto a sua estrutura física mas considerando todas as dinâmicas referentes a prática docente. Neste contexto a improvisação inserida como alternativa criativa na Educação Musical busca integrar, inovar, resgatar, dialogar. Assim como, para improvisar em música, é necessário estar atento ao outro, observando as questões musicais técnicas, mas também percebendo as subjetividades, em educação improvisar – no sentido positivo do termo – seria perceber que as pessoas não estão ligadas ao conteúdo através do professor mas que os estudantes estão relacionados

simultaneamente a eles mesmos, uns com os outros (professores e alunos) e com o mundo, em uma imensurável rede de relações com os saberes e que, se esta leitura passa despercebida pelo docente, podem ocorrer grandes perdas para a aprendizagem dos estudantes e do professor.

Trabalhamos com a hipótese de que improvisar é, ao mesmo tempo, uma via de acesso ao saber musical e, em si, um saber. Dominar esse saber exige o aprendizado e treinamento de vários outros conhecimentos e habilidades indispensáveis à prática musical. Estes conhecimentos e habilidades quando apresentados isoladamente e sem relação direta com o fazer musical fluente podem desmotivar tanto estudante quanto o professor. Esta possível desmotivação ocorreria em função da distância entre realidade e a dificuldade de apreensão de alguns sujeitos frente a aridez desse procedimento que privilegia o teórico em lugar do “retórico”.

Porém, para considerar a utilização da improvisação na educação musical precisamos deixar claro como encaramos esta educação e quais os parâmetros e princípios considerados na aprendizagem de música em diferentes contextos. Assim, apresentaremos alguns conceitos de Swanwick sobre a educação musical, pois estes nos ajudam a compreender algumas das possibilidades da improvisação em contextos de aprendizagem musical.

Parâmetros e Princípios de Educação Musical de Keith Swanwick

Entendemos a Educação como um complexo composto de diversos processos formativos intencionalmente realizados para construção de saberes. Os sujeitos envolvidos no processo de construção de saberes imprimem relações com estes saberes, e a estas relações chamamos de aprendizagem.

A tese de Keith Swanwick é a de que “o fenômeno dinâmico da metáfora serve de base a todo discurso”. (SWANWICK, 2003, p.23) Para o autor, metáfora é um processo genérico fundamental. É um processo de transformação/redefinição de um conceito ou imagem.

(...) o processo metafórico permite-nos ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas. Na metáfora, dois (ou possivelmente mais) domínios apresentam uma intersecção, frequentemente de repente, e muitas vezes com consequências originais. (SWANWICK, 2003, p.23-24)

A decodificação dos símbolos de uma partitura em música delinea-se como um tipo de processo metafórico, uma vez que os símbolos, em si, não são música, mas uma representação desta. As “bolinhas”, as linhas, as claves e demais símbolos, não passam de “bolinhas”, linhas e traços. O processo metafórico permite que interpretemos tais símbolos em outro patamar de compreensão.

Ao interpretarmos esses símbolos traduzindo-os em som realizamos um processo de metáfora, atribuímos assim um significado sonoro ao símbolo escrito/impresso que se torna pleno de sentido humano/musical.

Para Swanwick, a música é um discurso de várias camadas. **O primeiro nível metafórico da música** é quando escutamos fragmentos, “notas” e agrupamos como uma “melodia”, ou gesto. Este gesto, ou “melodia”, é aqui entendido de maneira mais ampla: formas atonais, formas tonais e não-tonais, música da tabla indiana e motivos de tambores africanos, enfim, quando agrupamos psicologicamente fragmentos sonoros em grupos e ouvimos/percebemos como “melodias”, gestos musicais.

As ideias de Swanwick convergem na mesma direção que as de Gordon (2000) quando este afirma que a habilidade de analisar fragmentos, como intervalos, timbres e durações, por si só, não podem nos levar a vivenciar formas completas em música. Swanwick completa que “isso pode nos impedir de escutar sons como se eles fossem linhas e movimentos.” (2003, p. 30) Em analogia à linguagem falada, ao nos focarmos nas letras ou sílabas, corremos o risco de não perceber o sentido, a sintaxe da frase.

O segundo nível metafórico da música é quando as “melodias” são escutadas juntas, em novas relações, e passamos a perceber tais melodias como formas expressivas. Nesse nível metafórico acontecem mudanças por justaposição, realinhamento e transformação. (SWANWICK, 2003, p. 31) No segundo nível metafórico, as “melodias”, ou gestos tomam forma musical, permitindo uma unicidade ao conjunto de gestos/melodias num todo harmonioso – o que não impede que existam contrastes dentro dessa unicidade.

Essas novas relações nos levam para o **terceiro nível metafórico da música**, que se caracteriza quando atribuímos significado(s) a esses gestos em novas relações, estas “melodias” organizadas em formas expressivas. As novas formas expressivas são incorporadas à vivências anteriores do sujeito/ouvinte, de forma que estas contribuem para a atribuição de novos significados pelo sujeito.

Esses processos metafóricos não são observáveis, mas há indícios de sua existência a partir das atividades musicais e a partir do relato das pessoas sobre música. (SWANWICK, 2003, p. 34) Swanwick ressalta a interligação dos três níveis no processo de

escuta musical. Afirma que “o fluxo musical nasce quando todos os três níveis do processo metafórico estão ativados.” (SWANWICK, 2003, p. 33) Ou seja, este fluxo musical ocorre

(...) quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias, ou (...) quando a música “informa a vida do sentimento. (SWANWICK, 2003, p. 28-29)

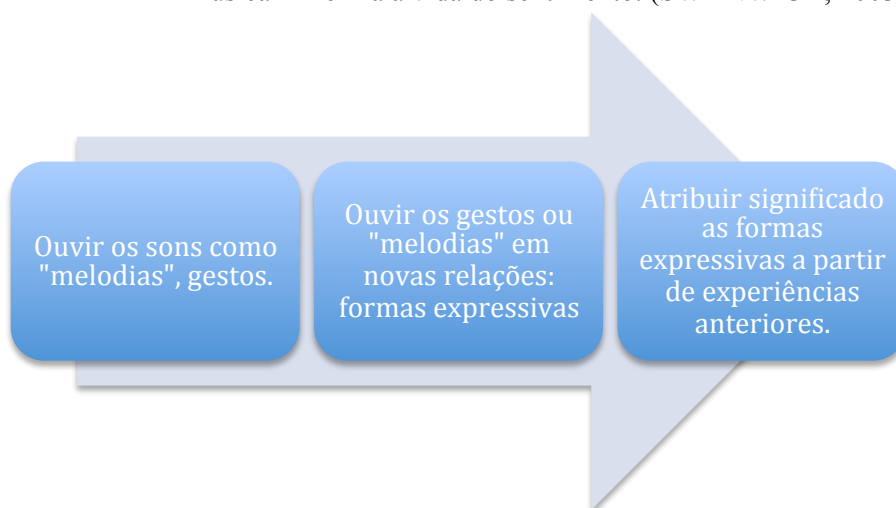


Figura 1 - Processo de Metáfora Musical

Partindo do pressuposto que a música é uma “forma simbólica, rica em potencial metafórico” (SWANWICK, 2003, p.57) no qual transformamos sons em “melodias”, gestos; estes gestos em estruturas expressivas; e estas estruturas em experiências significativas podemos, talvez, promover espaços de encontros musicais mais ricos, dinâmicos e envolventes a partir do estímulo à criação musical.

Tenho visto a música ser ensinada de forma não musical em condições onde o tempo e os recursos eram mais que suficientes, e tenho visto a música ser ensinada *musicalmente* em condições não promissoras. Esse não é, certamente, um argumento para não oferecer à educação musical recursos, mas um reconhecimento de que recursos, somente, não bastam. (SWANWICK, 2003, p.57)

Muitas vezes o ensino de música, como já discutimos anteriormente, privilegia a obtenção de habilidades mecânicas ou habilidades de distinção de sons (intervalos, timbres, durações) de maneira descontextualizada de uma sintaxe musical. Dessa maneira, defendemos que a teoria – o *porquê* – não deve ser o ponto de partida para o ensino de música. Defendemos que a educação musical precisa, primeiramente contemplar as questões essenciais ao processo de aprendizagem musical como, por exemplo, a expressividade

musical do sujeito e seu encontro com o repertório universal a partir de uma apropriação de conhecimentos específicos e do desenvolvimento de competências musicais. Assim, para que o aprendizado se efetive, o sujeito/estudante precisa passar pela experiência musical, o que Bernard Charlot (2000) chama de *atividade* e que Keith Swanwick (1979) propõe como *parâmetros* de educação musical.

Parâmetros para a Educação Musical

Entendemos que o processo educativo é uma ação deliberada que objetiva operar mudanças em outras pessoas (SWANWICK, 1979; FREIRE, 1996; DEWEY, 2010). Logo faz-se necessário que deixemos claros quais os parâmetros que serão usados para verificar a experiência musical no ensino de música, desta maneira poderemos estar sempre atentos aos objetivos das atividades e entender melhor e mais claramente qual a função da atividade exercida, principalmente fazendo com que o aprendizado musical ocorra de maneira mais ativa por parte do sujeito e que este “encontre na experiência musical uma resposta mais positiva” (SWANWICK, 1979, p.41). Swanwick nos ilustra como seria essa *resposta mais positiva* ao saber musical:

Saber música é algo como conhecer uma pessoa. Nós não podemos realmente acreditar que *conhecemos* as pessoas porque elas estão ao nosso redor, ou porque nós passamos por elas na rua ou estamos imprensados em um trem ou ônibus. Isso não é mais do que conhecer uma pessoa por ter informações estatísticas sobre seu peso, sua altura, de onde mora, que possui seu próprio carro e uma máquina de lavar. (SWANWICK, 1979, p.41-42)⁸

Logo, o aprendizado de música precisa ser mais intenso, mais do que saber informações “sobre” música e passar a saber mais “de” música. O professor precisa estar atento para essa especificidade, buscando intensificar a relação do estudante com a música, tendo claro quais os objetivos da atividade trabalhada e quais habilidades e/ou áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino de música. Swanwick propõe três atividades principais e duas secundárias, complementares. As principais são Composição (*composition*), Apreciação (*Audition*) e Performance. As secundárias são estudos teóricos (*Literature*) e aquisição de habilidades (*Skill acquisition*).

⁸ “Knowing music is something like knowing a person. We cannot really believe that we *know* people because they happen to be around us, or because we pass them in the street or stand crushed together on a train or bus. This is no more knowing a person than to have the statistical information that someone weighs so much, is six feet tall, lives in Leeds and owns a car and a washing machine.”

A **composição** é entendida como “o ato de fazer um objeto musical a partir da reunião de materiais sonoros de maneira expressiva”⁹(SWANWICK, 1979, p.43) Nessa categoria são reunidas todas as formas de criação musical independentemente da realização da notação. A improvisação, assim, pertence à atividade de composição.

A atividade de **apreciação** é o principal alicerce para o aprendizado da música e, conseqüentemente, merece uma atenção destacada na educação musical. É similar ao que Gordon (2000) trata por “audiação”:¹⁰ não é a simples audição de algum evento musical, mas uma audição compreendida, ativa. É o processo mental ativo de compreensão das relações do que é ouvido como música.

A **performance** refere-se à execução de música pelo sujeito. Essa realização muitas vezes vem a suprir uma necessidade de expressão do sujeito através da música. Swanwick sugere que a performance é “um estado muito especial de envolvimento, um sentimento pela música como um tipo de ‘presença’¹⁰”(SWANWICK, 1979, p.44).

As atividades secundárias são aquelas que dão suporte às três atividades centrais acima expostas. São informações e saberes “sobre” música e que contribuem para a realização musical: **aquisição de habilidades** (leitura, escrita, técnicas instrumentais etc) e **estudos teóricos** (programas, biografias, críticas, história, antropologia, musicologia etc.).

Forma-se, assim, um modelo de ação em educação musical denominado modelo C(L)A(S)P¹¹. A preocupação principal e objetivo da utilização deste modelo é a imersão em realizações musicais genuínas, transações musicais vivas. (SWANWICK, 2003, p.57)

Nessa perspectiva de tornar o processo de ensino-aprendizagem de música mais “musical” é que Swanwick propõe três princípios de Educação Musical: considerar a música como discurso; considerar o discurso do aluno e; que haja fluência musical do início ao fim do processo.

Primeiro princípio: considerar a música como discurso

“Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano.” (SWANWICK, 2003, p.57) A intenção é que o professor esteja atento ao fazer musical dos estudantes – e junto a eles – independente da complexidade utilizada. Dessa forma, as possibilidades de expressividade e sentido musical do som terão maiores chances de se orientarem para a ocorrência de experiências musicais significativas.

⁹ “the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.”

¹⁰ “a very special state of affairs, a feeling for music as a kind of ‘presence’”(1979, p. 44)

¹¹ Modelo C(L)A(S)P: Composição (*composition*), estudos teóricos (*literature studies*), apreciação (*audition*), aquisição de habilidades (*skills*), performance.

Considerar a música como discurso também pode significar que, a partir do próprio discurso musical, boa parte do conhecimento – senão a maior parte – pode ser construída sem necessariamente ser explicada através do discurso da linguagem falada o que já pode, com toda a eficácia, ser traduzido através do próprio discurso musical. A música, por si, já seria suficiente para esclarecer conceitos musicais.

Segundo princípio: considerar o discurso musical dos alunos

O estudante não é uma tábula rasa, não é um recipiente vazio que devemos preencher com informações – as quais muitas vezes queremos chamar de *conhecimento*. A ideia de que o estudante é um recipiente vazio direcionou no passado algumas das práticas pedagógicas que desconsideravam a participação ativa do estudante. No entanto, acreditamos que o estudante é um ser dotado de conhecimentos prévios, construídos a partir de experiências diversas e que não podemos deixar de considerar durante o processo educativo. Ao contrário, essas experiências anteriores, essa bagagem cultural do estudante, podem tornar-se potencialidades na aprendizagem da música.

Discurso – conversação musical –, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega as nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar (...) “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente. Não podemos nos eximir de compreender tudo o que está envolvido com esses aspectos. (SWANWICK, 2003, p. 66-67)

Ajudar a trazer esse discurso musical à consciência e contribuir para que o estudante adquira a confiança e o prazer de utilizá-lo podem contribuir sobremaneira para atividades de criação musical junto aos estudantes.

Terceiro princípio: fluência musical

Em analogia com a linguagem falada, primeiramente aprendemos a nos comunicar fluentemente antes de iniciarmos no domínio de símbolos e da tradução destes em novas formas de comunicação além da fala. Falamos “fluentemente”, e só então estamos – ou estaríamos – aptos a ler e escrever.

Em música, tendo incorporado o primeiro princípio (música como discurso), podemos entender que comunicar-se musicalmente deveria preceder o domínio da leitura e da escrita musical. “Muitas vezes essa capacidade [da leitura e escrita musical] é desnecessária.” (SWANWICK, 2003, p.69) A intuição na execução musical pode ser a explicitação da inteligência musical do sujeito a se desenvolver. Podemos perceber esse desenvolvimento através do discurso musical do aluno. Porém, ainda é possível encontrar muitos professores utilizando a partitura como sinônimo de música e a escrita como a única fonte válida de realização musical.

Podemos genericamente utilizar “sentido musical” como sinônimo a “fluência musical”, dado que, sem um desenvolvimento do sentido musical durante performance, não podemos reconhecer uma fluência musical.

A importância de “tocar de ouvido” é fundamental para o terceiro princípio. Através dessa atividade/capacidade podemos trabalhar aspectos como a ampliação da memória e contribuir para a fluência em atividades de improvisação coletiva. (SWANWICK, 2003)

A relação com o saber e os princípios e parâmetros de educação musical

Partindo dos pressupostos teóricos aqui explanados buscamos, em nossa pesquisa, articular os parâmetros de educação musical – modelo C(L)A(S)P –, os princípios de educação musical – música como discurso, discurso musical do aluno, fluência – de Keith Swanwick com a teoria da relação com o saber – mobilização, atividade e sentido – de Bernard Charlot.

Entendemos os pensamentos desses autores como bastante relevantes no contexto da educação e, mais especificamente, na educação musical. Em ambos está presente o entendimento de que os objetivos educativos precisam estar claros e – muito importante – precisam dialogar ativamente com o pensamento do estudante.

Outro aspecto que une as construções teóricas mencionadas é o entendimento de que a experiência é o centro do processo. Mas não qualquer tipo de experiência. Como já foi dito anteriormente, essa experiência deve possuir objetivos claros e dialogar com o universo do aluno. Ao buscar entender qual o sentido atribuído pelo estudante a uma atividade, analisar a sua relação com o saber contribui para uma melhor compreensão da aprendizagem do estudante e do nível de mudanças que tal experiência educativa opera.

Em nosso trabalho de pesquisa as atividades dirigidas em momentos de encontro com sujeitos que se iniciavam musicalmente ao violão e nestas atividades buscamos seguir os

princípios e parâmetros de educação musical de Keith Swanwick, enquanto para a compreensão das atividades no aprendizado musical dos sujeitos a partir de seus próprios discursos utilizamos mais fortemente da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, principalmente através das categorias de *mobilização, atividade e sentido*.

Defendemos que a improvisação musical constitui uma ferramenta pedagógica extremamente importante no aprendizado da música, pois promove a emersão de três aspectos essenciais: a expressão do estudante através de um discurso musical, a contextualização de conteúdos específicos e, a mobilização do estudante em continuar aprendendo/envolvendo-se com a música, principalmente, através das atividades de apreciação, composição e performance (CAP).¹²

¹² CAP: as atividades principais do modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick.

CAPÍTULO II – DA IMPROVISAÇÃO E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

“No concibo una educación musical y mucho menos una iniciación musical sin libre expresión.”¹³ (GAINZA, 2009, p.7)

O mito da Improvisação

Thurston Dart nos apresenta alguns indícios de que a improvisação é um dos alicerces da música ocidental¹⁴ ao afirmar que, inclusive na educação musical, a saber improvisar era entendida como condição *sine qua non* para um bom músico.

Já desde 1390, o “monge de Salzburgo” esperava que seus alunos de composição fossem capazes de improvisar um contraponto a uma melodia conhecida, e todo o ensino de composição nos séculos XV e XVI era baseado na mesma técnica. (...) O estudante de composição dos séculos XVII e XVIII também aprendia a compor através da improvisação, embora, para ele, não se tratasse tanto de improvisar contrapontos, quanto de improvisar harmonias sobre um baixo cifrado. (DART, 1990, p.71-72)

Diogo de Haro, ao referir-se à preparação do pianista contemporâneo, corrobora com a importância da improvisação na formação do músico ao constatar que:

Atualmente a improvisação não é considerada um foco essencial no treinamento do pianista recitalista. Se compararmos com a prática dos organistas, para quem a improvisação desempenha um papel importante, ou mesmo com a prática dos pianistas de jazz, o treinamento dos pianistas clássicos não contempla esse tipo de habilidade. (HARO, 2006, p. 08-09)

Thurston Dart atribui o declínio do amplo uso da improvisação na música ocidental principalmente ao desenvolvimento da notação musical formal, a partitura, que progressivamente deu ao compositor maior controle sobre a obra e, conseqüentemente, menor espaço para o intérprete improvisar. A *cadenza*¹⁵, por exemplo, que antes era completamente improvisada passou a ser totalmente escrita e controlada pelo compositor.

Eles [formalistas do fim do sec. XVIII e seguintes] forçaram a audição a abdicar em favor da visão, e romperam os elos da improvisação que, em todas as épocas anteriores, haviam unido compositor, intérprete e ouvinte numa única corrente musical. (DART, 1990, p. 72)

¹³ Não concebo uma educação musical e muito menos uma iniciação musical sem a livre expressão.

¹⁴ Quanto tratamos de “música ocidental”, nos referimos mais especificamente à música de concerto de tradição européia.

¹⁵ *Cadenza* ou Cadência: momento da peça musical de concerto destinada a improvisação do intérprete, mas que contemporaneamente também admite a execução de uma *cadenza* escrita ou pelo compositor, ou por terceiros.

A educadora Violeta Gainza endossa essa tese de que a improvisação perdeu espaço na música ocidental de concerto, levando a uma especialização maior dada as dificuldades técnicas que os compositores acrescentaram às obras instrumentais – e vocais, inclusive – fazendo com que o intérprete mudasse sua identidade musical.

O intérprete tende a transformar-se exclusivamente em um estudioso e, em sua vez, em um prolixo e fiel reproduzidor da partitura, ao invés de um espontâneo e versátil cultor da linguagem musical, como sucedera nas épocas anteriores. (GAINZA, 2009, p.57)¹⁶

Gradualmente, a educação musical instrumental passou a ter como objetivo – na maioria das vezes não explícito – quase que exclusivamente a formação do intérprete profissional e esse músico profissional tem como maior qualidade a reprodução “impecável” – principalmente do ponto de vista técnico –, da música ocidental de tradição européia. Nesse contexto, as atividades mais privilegiadas seriam as de estudos teóricos e aquisição de habilidades, atividades secundárias no modelo C(L)A(S)P proposto por Swanwick.

Foi-se estabelecendo, então, que estudar música significava o desenvolvimento de técnicas a serem aplicadas ao instrumento e, para aqueles que chegassem a improvisar, explicitar em um repertório habilidades instrumentais era a condição principal na separação entre músicos e não-músicos. Em consequência das mudanças históricas que levaram o fazer musical para mais próximo da reprodução do que da criação, surgiu uma mitificação da própria execução, processo este que, ao mitificar o intérprete, afasta a criação de seu caráter de naturalidade e espontaneidade.

Podemos perceber esse distanciamento através, por exemplo, da forma como a grande parte dos livros abordam a improvisação musical. Os livros publicados no Brasil que abordam a improvisação musical imprimem maior ênfase na introdução à notação musical tradicional (partitura) de forma muito sucinta e direta; exposição de convenções harmônicas e; à escalas notais para improvisação, privilegiando, no caso específico do violão, a digitação das notas em todo o braço do instrumento. Todos esses conteúdos são didaticamente tratados de maneira tecnicista, através em uma linguagem basicamente mecânico-instrumental.

Em consequência desta abordagem tecnicista encontramos estudantes e professores de música que não entendem a improvisação como possível nos processos de

¹⁶ “El interprete tiende a transformarse exclusivamente en un estudioso y a la vez en un prolijo y fiel reproduzidor de la partitura, antes que en un espontáneo y versátil cultor del lenguaje musical, como sucediera en las épocas anteriores.” (GAINZA, 2009, p.57)

iniciação musical, inclusive não compreendendo a improvisação como prática natural da música. A este respeito, Violeta Gainza reflete:

Por que alguns professores se sentem inibidos quando tem que conseguir que seus alunos improvisem? Porque é muito difícil superar uma carência, uma falta de infância musical. Para assumir a função de coordenador da improvisação, o professor deveria ter passado primeiro ele mesmo pela experiência. (GAINZA, 2009, p.47-48)¹⁷

Porém, para Gainza, o fato de o professor não ter trabalhado a improvisação durante sua formação não o impede de ser coordenador de uma sessão de improvisação. Gainza sugere inclusive que, constatada a carência, inicie-se o movimento de superar esta dificuldade.

Improvisação Musical como prática pedagógica

Violeta H. Gainza (1990) propõe a divisão das finalidades da improvisação em três tipos: recreativa, profissional e educacional.

A improvisação **recreativa** é a adotada como atividade prazerosa, para deleite dos participantes: amantes da música. A improvisação **profissional** é uma atividade especializada realizada pelo músico profissional. A improvisação **educacional** é a utilizada para fins didáticos por educadores musicais. Em nossa pesquisa abordamos especificamente a improvisação em contextos educacionais.

A atividade de improvisação está dentro de um contexto maior de educação, contribuindo para a promoção do desenvolvimento integral do ser humano. (GAINZA, 1990) Para Gainza, música – mais especificamente a improvisação – assimila-se muito com o jogo educativo, levando o sujeito a “jogar” com a realidade musical ao seu redor.

Keith Swanwick (1979) levanta algumas questões que contestam a analogia entre o fazer musical e o jogo. Aponta três aspectos que se contrapõem à ideia da música como um tipo de jogo:

- a) O jogo possui a característica de que o jogador tem chance de ganhar, mas não a certeza. No jogo alguém perde, isso faria parte do *ethos* do jogo. Na música,

¹⁷ “¿Por qué algunos maestros se sienten inibidos cuando tienen que lograr que sus alumnos improvisen? Porque es muy difícil superar una carencia, una falta de infancia musical. Para asumir el rol de coordinador de la improvisación, el maestro debería haber pasado primero él mismo por la experiencia.” (GAINZA, 2009, p. 47-48)

porém, esperamos que todos “ganhem”, ou seja: em uma apresentação pública em grupo não esperamos que alguém não consiga ir até o final, caso o contrário todos “perdem”.

b) A música apresenta a característica de ser muito mais abstrata que o jogo. Enquanto a música nos conduz para fora da realidade através de ilusões – de movimento, por exemplo –, o jogo buscaria encontrar-se com a realidade humana – ou imagens dessa realidade – em grau maior que a música.

c) A música possui um caráter de seriedade, em alguns momentos, como no caso da música em rituais primitivos, que tentaria algo como passar uma mensagem a partir de experiências de vida. Esse compromisso não seria uma prioridade no jogo.

Swanwick completa afirmando que “as raízes dos jogos e da música podem ser similares, mas as flores são muito diferentes”¹⁸ (SWANWICK, 1979, p.12).

Porém, entendemos que a acepção que Gainza emprega para jogo é mais no sentido da dimensão lúdica, no sentido de experimentar de maneira mais livre com música e não em um sentido mais estrito do termo, tomando a música como equivalente ao jogo¹⁹. E jogo não significa necessariamente competição. A autora explica que:

A improvisação, como jogo integrador, permite ao músico, de acordo com as circunstâncias, por uma parte, imitar, reproduzir, interpretar (seguir, obedecer, adaptar-se ao modelo) e, por outra, inventar, explorar, criar (dirigir, produzir modelos ele mesmo). (GAINZA, 2009, p.13)²⁰

Essa liberdade que o jogo musical proporciona lembra muito a liberdade que a criança tem para aprender a falar sua língua materna e a ludicidade com a qual geralmente a família e a escola buscam tratar esse aprendizado. Gainza afirma que “improvisar em música é o mais próximo de falar na linguagem comum.”²¹ (GAINZA, 2009, p. 7)

Também entendemos que o jogo não é tão diferente da realidade quanto aponta Swanwick. Se entendermos que a “realidade” constrói-se dentro do sujeito a partir suas percepções, o jogo, uma vez inscrito dentro destas percepções, também faz parte da realidade.

¹⁸ “The roots of games and music may be similar, but the flowers are very different.”

¹⁹ O substantivo (nome) **jogo** deriva do lat[im] *jocus,i*, "gracejo, graça, pilhéria, mofa, escárnio, zombaria", que desbancou, no vulgar, o latim clássico *ludus,i*, "jogo, divertimento, recreação"; (...) ; forma histórica:1716 *Jogos Nemeos*. Geralmente, a palavra **jogo** é a designação genérica de certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento.

²⁰ La improvisación, como juego integrador, permite al músico, de acuerdo con las circunstancias, por una parte, imitar, reproducir, interpretar (seguir, obedecer, adaptarse al modelo) y, por otra, inventar, explorar, crear (dirigir, producir modelos él mismo).

²¹ Improvisar en música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común.

Inclusive, dependendo do tipo de jogo e do envolvimento do sujeito com aquele, pensar a prática da improvisação musical como um tipo de jogo pode modificar a maneira do sujeito relacionar-se com outras esferas da vida para além de sua relação específica com a música.

A improvisação como técnica pedagógica permite, segundo Gainza (2009), sua utilização em duas frentes principais:

- Promoção da **expressão** e descarga pessoal, que teria a dupla função de permitir que o professor conhecesse melhor as possibilidades e evoluções do estudante e também exercitasse as vantagens da ação expressiva e comunicativa em música.
- **Internalização** de conteúdos musicais como, por exemplo, novas formas, materiais e estruturas.

O educador, pois, precisa estar atento e ter claro quais os objetivos esperados na utilização da improvisação no ensino de música. Assim, uma maneira de organizar e graduar o processo que seria mais adequado para alcançar tais objetivos é a utilização de **diretrizes** (*consignas*), ou seja, um conjunto de instruções que direcionariam a atividade de improvisação para os objetivos educacionais pretendidos. (GAINZA, 2009, p.29) Tais diretrizes podem conter restrições ou regras que delimitam a sessão de improvisação quando utilizada como ferramenta pedagógica. Quanto ao nível de restrição da diretriz, este depende de alguns fatores, como esclarece Gainza:

A utilização de diretrizes mais ou menos abertas se encontra em relação direta com a idade do sujeito e também com sua cultura geral e musical, com sua inteligência e seu nível de espontaneidade. (GAINZA, 2009, p.29)²²

Quanto mais geral é uma diretriz, maiores encaminhamentos musicais são possíveis. O professor, logo, deverá avaliar qual o nível mais apropriado de restrição – ou direcionamento – para que os objetivos pedagógicos sejam satisfatoriamente alcançados. De acordo com o amadurecimento do(s) estudante(s), podem ser usadas, inclusive, diretrizes secundárias (novas diretrizes que complementam a diretriz inicial) que auxiliariam no desenvolvimento dos conhecimentos e/ou habilidades pretendidas com a atividade de improvisação.

Porém as diretrizes na improvisação não devem transformar-se em mecanismos cerceadores da criatividade dos estudantes e/ou dificultadores da experiência musical plena. Faz-se necessário que se respeite sempre as possibilidades dos sujeitos. O discurso musical

²² La utilización de consignas más o menos abiertas se encuentra en relación directa con la edad del sujeto y también con su cultura general y musical, con su inteligencia y su grado de espontaneidad.

precisa ser mantido e cultivado, tal como propõe Swanwick em seus princípios de Educação Musical, permitindo que a atividade de improvisação – a composição no modelo C(L)A(S)P – conduza ao aprendizado do sujeito. Gainza afirma que:

Assim como quando se trata de educação o importante é o aspecto semântico da música – a comunicação através da linguagem musical –, tratando-se de arte, a prioridade passará ao aspecto estético, à regulação da qualidade intrínseca do produto musical. (GAINZA, 2009, p. 30)²³

Swanwick também defende que a música precisa, antes de tudo, ser uma experiência estética quando afirma que a “resposta estética que é a razão fundamental para a existência da música e educação musical”²⁴ (SWANWICK, 1979, p. 50).

Também podemos vislumbrar o conceito de experiência estética em Gordon, quando este autor fala sobre a apropriação da música pelos estudantes através da improvisação:

(...) quando um professor incute nos alunos a capacidade de criar e improvisar a sua própria música, a música torna-se propriedade dos próprios alunos e isto é que deve constituir a finalidade última de todos os professores. A relativa qualidade da música que os alunos criam não é realmente importante. O que é importante é os alunos acreditarem que a música lhes pertence. (GORDON, 2000, p. 61)

Dessa forma, a improvisação vem a contribuir para esse “relacionamento mais estreito com a música”. Por que não vislumbrar um envolvimento mais profundo com a música no qual a relação dos estudantes com o fazer musical possa ser mais intenso, mais sincero, desde o início do processo de educação musical?

O que ocorre na experiência estética (...) é que a consciência procura apreender o objeto desvencilhando-se dos laços condicionantes da linguagem conceitual. (...) Sentimos o objeto, se não, pensamos nele. (DUARTE JR., 1991, p. 58-59)

O momento da improvisação – e da realização musical e artística de uma maneira geral – precisa buscar este envolvimento pleno, essa experiência estética²⁵, inclusive ao

²³ “Así como cuando se trata de educación lo importante es el aspecto semántico de la música – la comunicación a través del lenguaje musical – tratándose de arte la prioridad pasará al aspecto estético, a la regulación de la calidad intrínseca del producto musical.” (GAINZA, 2009, p. 30)

²⁴ Aesthetic responsiveness which is the fundamental reason for the existence of music and music education. (SWANWICK, 1979, p. 50)

²⁵ O nome/substantivo **estética** deriva «do francês *esthétique*, que, por sua vez, vem do grego *aisthêtiké*, forma do adjetivo *aisthêtikós*, que significa «que tem a faculdade de sentir ou de compreender; que pode ser

perceber que boa parte, talvez a maior parte, da atividade musical precisa ser sentida, mas não necessariamente verbalizada.

Pensamos ser imprescindível que se estabeleça um ambiente favorável e positivo em sala de aula para que a atividade de improvisação ocorra satisfatoriamente. Aspectos como amizade, tolerância, companheirismo, respeito, paciência, tão esperados nas relações sociais, interferem diretamente na atividade de improvisação musical. Dificilmente o estudante se desenvolverá satisfatoriamente durante a improvisação em um ambiente em que os integrantes são impacientes para com os eventuais erros, que não encorajam novas experimentações, que desmotivam o colega a continuar o discurso musical pelo prazer de fazer música.

Entendemos que na utilização da improvisação musical como ferramenta pedagógica a competitividade, a rivalidade, o simples privilégio dos aspectos técnico-mecânicos, ao deixarem em segundo plano a expressividade musical do sujeito, não contribuem para o desenvolvimento sócio-musical do estudante. Quando tratamos de educação, a capacidade de relacionar-se com o outro é fundamental. Charlot (2000) nos lembra que, na compreensão da relação com o saber, essa relação é, inevitavelmente, uma relação consigo próprio, com o mundo e com o outro, simultaneamente.

Quando afirmamos que o ambiente da atividade de improvisação precisa ser “leve”, prazeroso, agradável, não pretendemos postular que o compromisso com o desenvolvimento de um bom trabalho seja negligenciado. Cesar Albino nos esclarece que:

(...) a prática improvisatória não é um processo eminentemente intuitivo. Ela advém de um conjunto de informações, capacidades e habilidades musicais adquiridas pelos executantes durante sua formação e, a partir delas, outras aptidões psíquicas e subjetivas agregam-se ao processo. (ALBINO, 2009, p.83)

Mas enquanto a prática improvisatória não é apenas um processo intuitivo, esta também não se constitui como um “agregado de técnicas”. Gainza contribui afirmando que: “Improvisar é como falar. Falar se aprende falando, improvisar se aprende improvisando.” (GAINZA, 2009, p.47)²⁶

compreendido pelos sentidos. (*Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado, 4.^a ed., vol. II, Lisboa, Livros Horizonte, 1987)

²⁶ Improvisar es como hablar. A hablar se aprende hablando, a improvisar se aprende improvisando.

Não é raro ver que, mesmo sem ter a intenção, o professor acaba privilegiando o erro. Ao dizer isso, nos referimos que em muitas vezes o professor considera o erro como o “mal” a ser evitado, sempre chamando a atenção do estudante para reconhecer o erro. Os próprios estudantes internalizam esse conceito tão intensamente que, muitas vezes, ao apreciar a performance de um colega, prestam mais atenção ao preciosismo técnico e aos eventuais “deslizes” do que propriamente ao discurso musical.

Entendemos que privilegiar o erro é um equívoco, que pode trazer como consequência um abandono do que é realmente importante e um certo sentimento de “policiamento”: excesso de pudor para se fazer música. Dessa maneira o estudante – e mesmo o professor – acabam por não se sentirem à vontade fazendo música. Sobre o erro na improvisação musical, concordamos com Cesar Albino que afirma:

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. [grifo nosso] (ALBINO, 2009, p. 46)

Dereck Bailey aponta na mesma direção que Albino ao destaca o caráter eminentemente prático e empírico da improvisação:

A maior parte dos músicos aprende a improvisar por casualidade, ou por uma série de casualidades observadas, ou pelo método de ensaio e erro. Certamente, este método é especialmente adequado já que há uma correspondência clara entre a improvisação e o empirismo. Aprender a improvisar é uma questão prática; não há um aspecto puramente teórico da improvisação. Para que se possa apreciar e entender como funciona a improvisação, faz-se necessário passar por todos os erros e acertos implicados no processo de improvisar. (BAILEY, 2010, p. 44)²⁷

Assim, a improvisação na educação pode ajudar suprir aquilo que se pode chamar de “carência de musicalidade” que muitas vezes acomete o ensino de música. A vivência da

²⁷ La mayor parte de los músicos aprende a improvisar por casualidad, o por una serie de casualidades observadas, o por el método de ensayo y error. Por supuesto, este método es especialmente adecuado, ya que hay una correspondencia clara entre la improvisación y el empirismo. Aprender a improvisar es una cuestión técnica; no hay un aspecto puramente teórico de la improvisación. Para poder apreciar y entender cómo funciona la improvisación, hace falta pasar por todos los errores y aciertos implicados en el proceso de improvisar. (BAILEY, 2010, p. 44)

improvisação em sala de aula ajuda no processo de estabelecimento de uma aprendizagem dinâmica e prazerosa, significativa para todas as partes envolvidas.

Improvisar talvez seja o mais próximo do que o estudante chegará de ser ele mesmo musicalmente. Improvisar, nessa perspectiva, é desenvolver um discurso musical próprio, é encontrar-se com os outros através de algo maior do que a simples exibição de técnicas, mas a possibilidade de compartilhar música, de viver a música.

O diálogo com os autores deste capítulo – principalmente Violeta Gainza – contribuiu fortemente para as nossas reflexões sobre a utilização da improvisação na educação, principalmente em relação alguns paradigmas quanto ao uso desta atividade como recurso pedagógico. Utilizamos tais referenciais para coordenar as atividades de improvisação durante os encontros da Oficina de Violão, que esclareceremos melhor no capítulo seguinte que descreve os procedimentos metodológicos adotados, o contexto pesquisado e a utilização da pesquisa-ação como caminho adotado.

CAPÍTULO III – DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Escolha do cunho e do tipo de pesquisa

Consideramos que a pesquisa de cunho qualitativo está mais adequada ao propósito da nossa investigação uma vez que pretendemos atuar em um âmbito específico atentando para a qualidade das relações de aprendizado, e não para a quantidade de conteúdos memorizados. Lakatos e Marconi esclarecem que a metodologia qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.” (LAKATOS e MARCONI, 2011, p.269) Bogdan e Biklen afirmam que a abordagem qualitativa atingiu a maturidade completa e que:

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.11)

Dessa maneira, a qualidade do processo é colocada em análise. As atividades de criação musical remetem a uma participação de caráter ativo, uma coautoria do trabalho entre sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Essa característica participativa nos levou a cogitar a modalidade de pesquisa participante como modalidade investigativa.

Pesquisa participante: breve histórico

A partir da década de 1960 começou-se a pôr em discussão a relevância social das pesquisas nas ciências sociais. Gabarrón e Landa (2006) apontam possíveis causas para este que passou a ser um problema, chamando esta situação de “obstáculo epistemológico na produção do conhecimento”, apontando que havia uma

carência de potência generativa pela falta de teoria geradora de proposições que questionem e modifiquem eventualmente as diretrizes ou pautas culturais cotidianas, oferecendo novas pautas ou alternativas comportamentais, como tem sido o caso da teoria freudiana e suas extensas repercussões. (GABARRÓN e LANDA, 2006, p.96)

Juntamente a essa discussão sobre a frivolidade dos temas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais frente a um mundo em frenética transformação, uma segunda questão acrescenta-se à primeira: a crise do paradigma científico. As bases do

pensamento científico corrente, ainda pautado pelos critérios das ciências naturais, como a objetividade que fragmenta o todo, a ideia de imparcialidade e a crença no conhecimento absoluto passaram a não atender às necessidades das ciências sociais, que exigiam uma mudança nas “regras do jogo” para que fosse possível compreender a complexidade da realidade e admitir a subjetividade a esta inerente. (GABARRÓN e LANDA, 2006)

Assim, a modalidade pesquisa participante emergiu de um engajamento político e do reconhecimento da necessidade de proporcionar autonomia aos interessados. Antes de tudo, esta modalidade de investigação pretende modificar a realidade em que está inserida, e não apenas compreendê-la. A pesquisa participante “nasce no terceiro mundo, por oposição ao discurso desenvolvimentista nascido em e para a defesa dos interesses dos países opressores e exploradores.” (GABARRÓN e LANDA, 2006, p. 113). Michel Thiollent complementa que nos direcionamentos alternativos de pesquisa (pesquisa participante, pesquisa-ação) que se trata de “facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.” (THIOLLENT, 2011, p.14)

Na **pesquisa participante**, o pesquisador está imbricado na realidade pesquisada, partilha momentos, vivencia o cotidiano com os sujeitos da pesquisa. Estes podem ou não ter o conhecimento de que estão sendo pesquisados, fator este dependente do tipo de pesquisa participante adotado. A pesquisa participante possui diferentes níveis de participação. Para exemplificar, no tipo de pesquisa *observação participante* não é necessário que o pesquisador se identifique como tal, enquanto na *pesquisa-ação* os sujeitos devem saber que estão pesquisados, mesmo porque a ação será realizada principalmente pelos sujeitos.

Como característica principal, a pesquisa participante está implicada na realidade, buscando juntamente com os sujeitos o entendimento e resolução do problema: “A pesquisa participante consiste na *inserção* do pesquisador no *ambiente natural* de ocorrência do fenômeno e de sua *interação* com a situação investigada.” (PERUZZO, 2006, p. 125)

A utilização da pesquisa participante na área acadêmica ajuda a desmistificar a ideia da neutralidade usada como argumento para distanciar o pesquisador do objeto de estudo e, mais especificamente, dos sujeitos do estudo. Essa pretensão extrema de distanciamento acaba por desconsiderar características básicas das relações humanas: o subjetivismo, a espontaneidade, a imprevisibilidade. (ALVES-MAZZOTTI, 2004)

A pesquisa participante disseminou-se nas últimas décadas ao redor do mundo (Américas, África, Europa, Ásia, Oceania) adaptando-se às características locais/regionais e, conseqüentemente, possuindo inúmeras ramificações/variações.

Para nossa investigação, Gabarrón e Landa oferecem uma contribuição fundamental ao definirem a pesquisa participante como “uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos.” (GABARRÓN e LANDA, 2006, p. 113). Nesta perspectiva podemos também apontar questões como a valorização da autonomia e autoestima dos sujeitos pesquisados, desenvolvendo a autoconfiança dos mesmos na situação, uma vez que se tornam, como a própria palavra indica, “sujeitos”, ou sejam, são participantes ativos e com maiores possibilidades de tomada de decisão.

Quanto às críticas em relação à Pesquisa Participante, o professor Pedro Demo nos esclarece que:

Há os que nada veem de aproveitável naquilo que chamamos de pesquisa participante, além de um modismo vazio e de muita confusão metodológica. Somos da opinião de que a pesquisa participante é uma maneira válida de pesquisar e, se não fora por outra razão, o fato de ter colocado as ciências sociais em intenso debate do ponto de vista da prática política já bastaria para lhe garantir suficiente relevância. A prática é uma forma de conhecimento, embora não seja o conhecimento todo. (DEMO, 1982, p.2)

Na pesquisa participante o pesquisador reconhece que não é mais o “detentor do saber”. O conhecimento, nesta perspectiva, é cooperativo, partilhado, construído coletivamente. O pesquisador, em contextos em que é o professor, guia mais do que comanda, orienta mais do que define, aprende mais do que ensina.

Portanto, o presente trabalho de investigação adotou a pesquisa participante como paradigma, buscando tratar um tema relevante para a educação musical contemporânea e entendendo que os sujeitos são os atores da mudança, podendo muito mais nos dizer sobre as características do objeto de estudo em seu aprendizado do que a observação “solitária” do pesquisador.

Entendemos a **pesquisa-ação** como um tipo de pesquisa participante que atende de maneira mais adequada aos objetivos da presente investigação

A Pesquisa-ação

Jean Dubost caracteriza a pesquisa-ação como uma:

ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, engajada numa escala restrita, englobada por um projeto mais geral e submetendo-se a certas

disciplinas para obter efeitos de conhecimento ou de sentido. (DUBOST *apud* BARBIER, 2007, p.36)

Bogdan e Biklen apontam na mesma direção que Barbier ao afirmarem esse caráter de captação de informação de maneira sistemática visando a promoção de mudanças. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.292)

A pesquisa-ação favorece a promoção de trocas significativas entre pesquisador e sujeitos e pode favorecer uma percepção mais ampliada da construção do conhecimento em contextos coletivos de aprendizagem musical. **Consideramos a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa participante** apesar de que, para alguns autores, a pesquisa-ação possa ser designada como equivalente à pesquisa participante. Michel Thiollent esclarece que a pesquisa-ação, “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.” (THIOLLENT, 2011, p.13-14) Podemos citar como exemplo a observação participante que caracteriza-se como um tipo de pesquisa participante mas não possui um plano de ação de caráter social, educacional, técnico ou outro.

Para Peruzzo, a pesquisa-ação possui a particularidade de que os sujeitos da pesquisa participam ativamente “na formulação do problema e dos objetivos, ajudam no levantamento dos dados e se envolvem na discussão dos resultados.” (PERUZZO, 2006, p.138) René Barbier reafirma esse caráter de co-autoria dos sujeitos da pesquisa ao ressaltar que “na pesquisa-ação, a interpretação e análise [dos dados] são o produto de discussões de grupo.” (BARBIER, 2007, p.55) Michel Thiollent já pondera que há níveis diferentes de participação dos sujeitos e do pesquisador em relação a pesquisa. Os sujeitos participam sim, ativamente, mas não necessariamente elaborando ao mesmo nível do pesquisador a problemática, os conceitos e a análise dos dados. (THILLENT, 2011, p.8)

Alguns autores entendem que, para além da produção de novos conhecimentos, a pesquisa-ação também objetiva a “mudança social” ou “transformação social”, em uma acepção militante do termo. (DIONNE, 2007; BARBIER, 2007; PERUZZO, 2006). Thiollent manifesta-se afirmando que “há uma confusão frequente entre ‘categorias estruturais’ (sistemas sociais, classes etc.) e categorias relativas a situações particulares.” (THIOLLENT, 2011, p.49). Para melhorar a compreensão e o entendimento do alcance das transformações pretendidas por nossa pesquisa, esclarecemos que a mesma visa compreender as possíveis resignificações das relações com o saber musical dos estudantes que se iniciam musicalmente ao instrumento através de uma prática criativa e dinâmica, a improvisação, buscando

entender como, a partir do relato dos próprios sujeitos, as atividades de improvisação contribuem ou modificam as relações dos sujeitos com o saber musical em contextos coletivos de aprendizagem de música.

Pesquisas brasileiras em educação musical já foram realizadas utilizando a pesquisa-ação. Podemos citar a pesquisa de César Albino (ALBINO, 2009) realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e de Flávia Cruvinel (CRUVINEL, 2003) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). A primeira pesquisou a improvisação musical no desenvolvimento do intérprete profissional e a segunda pesquisa buscou compreender o poder de transformação social através do ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas.

Escolha do Universo da pesquisa

Em nossa investigação buscamos observar o significado atribuído à improvisação musical como estratégia pedagógica dentro de um projeto de extensão universitária do curso de Música da Universidade Federal do Ceará, *Campus* de Sobral. Tal projeto de extensão, intitulado Oficina de Violão, ocorreu durante o segundo semestre letivo do ano de 2011, constando de 26 encontros, totalizando 52 horas. Em parceria com o Curso de Música, a Escola de Música Maestro José Wilson Brasil cedeu seu espaço para que lá ocorressem os encontros da Oficina de Violão.

Entendemos que a extensão universitária é um espaço privilegiado de atuação e uma modalidade de ação bastante efetiva no envolvimento com a sociedade. A esse vínculo muitas vezes não é dado a merecida e necessária importância. Antônio J. Severino nos diz que:

A extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo. O que se desenrola no interior da Universidade, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento, sob o ângulo da pesquisa, como de sua transmissão, sob o ângulo do ensino, tem a ver diretamente com os interesses da sociedade. (SEVERINO, 2007, p.31)

Sobre a utilização da pesquisa-ação na extensão universitária, Thiollent posiciona-se a favor, recomendando sua utilização como forma de dinamizar e promover espaços de dialogicidade, aspecto esse considerado mais do que necessário, imprescindível. (THIOLLENT, 2011).

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa não se fixou faixa etária ou nível de escolaridade. Os critérios de seleção foram: ser iniciante no violão e possuir o instrumento. Os próprios sujeitos é que determinavam o que era ser “iniciante” ao violão, logo tivemos alguns integrantes que não sabiam como segurar o instrumento e outros que já conseguiam executar alguns acordes simples. Acreditamos que a diversidade dos perfis dos sujeitos enriqueceu as percepções do grupo frente ao objeto estudado. De maneira geral, integraram o grupo estudantes (ensino fundamental, médio e universitário), professores (atuando no ensino fundamental e na escola especializada de música) e profissionais autônomos com idades que variam entre 10 e 55 anos.

Tentamos fugir um pouco da aceção da aula tradicional expositiva desde a utilização da denominação das reuniões semanais. Escolhemos chamar tais reuniões de **encontros** para realçar o sentido de coletividade e ressaltar o caráter colaborativo da proposta. Estes encontros foram coordenados pelo professor, com o objetivo de formar um repertório musical construído coletivamente, desenvolver habilidades e a musicalidade dos envolvidos.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Sendo uma modalidade de pesquisa participante, a pesquisa-ação, o pesquisador atuou como professor durante todo o processo de pesquisa, contando com a colaboração de um monitor, estudante do curso de Música.

Apresentaremos a seguir os momentos nos quais dividimos os encontros. Foram divididos em três momentos:

- **primeiro momento:** foi a etapa em que ocorreu o aprendizado de um repertório para violão em grupo – sendo boa parte das músicas compostas pelo pesquisador especialmente para o grupo da pesquisa. A metodologia de aprendizagem do repertório, nesta etapa, utilizou-se principalmente da memorização das vozes dos arranjos e composições musicais. A escolha do procedimento deveu-se à sua possibilidade de melhor abarcar a diversidade de níveis de desenvolvimento e velocidades de aprendizado dos sujeitos, além de proporcionar, desde a primeira aula, que tivéssemos uma música completa para iniciar a formação de um repertório coletivo, o que fortaleceu a autoestima do grupo e proporcionou aos estudantes o prazer em fazer música.

Neste primeiro momento o maior objetivo é a realização musical em grupo, principalmente a partir do aprendizado de um repertório escrito para grupo de violões (Apêndice 5). As vozes eram ensinadas “de ouvido”, com os estudantes apenas ouvindo três

vezes, cantando a melodia e/ou ritmo e passando a executar no instrumento. Esse processo de escuta atenta e posterior tentativa de execução ao instrumento otimiza o processo, uma vez que o estudante tenta fazer ao instrumento o que já foi apreendido musicalmente. Em seguida executávamos as vozes em combinação (primeira e segunda, primeira e terceira, baixo e melodia etc) e só então executávamos o trecho/música inteiro/a com o grupo todo. Assim, o grupo aprendia e dominava a música, mesmo que eventualmente ocorresse algum pequeno erro de execução. Este não era suficiente para impossibilitar o término da peça, uma vez que o estudante, conhecendo a música e a relação de sua voz com a dos colegas, conseguia acompanhar até o fim da música.

• **segundo momento:** Após a internalização pelo grupo de alguns conceitos-chave e uma certa desenvoltura com o instrumento, de maneira que os sujeitos pudessem realizar passagens musicais mais complexas com conforto, propusemos a atividade de improvisação musical. Utilizando como material básico os conceitos e elementos apreendidos no primeiro momento, principalmente através da **apreciação** e da **performance**, presentes no modelo C(L)A(S)P, os sujeitos angariaram bagagem suficiente para a atividade de *composição*. A esse momento chamamos de **Roda de Improvisação**.

• **terceiro momento:** esta etapa consistiu na **discussão coletiva** acerca do que foi construído durante a atividade de improvisação pelo grupo. Questões objetivas (como notas utilizadas, técnicas, posicionamento das mãos) e subjetivas (significados, sentimentos, percepções) foram abordadas neste terceiro momento. Este foi um dos principais momentos de coleta de dados para a pesquisa, uma vez que na discussão coletiva os estudantes conversavam sobre a própria improvisação, a improvisação dos colegas (especificamente) e o papel/contribuição da improvisação no grupo e para o aprendizado pessoal.

A metodologia de execução do repertório para grupo de violões, dividido por vozes e, muitas vezes, composto de peças inéditas direcionadas para o grupo, teve o objetivo de desenvolver, além do aspecto técnico-mecânico, habilidades e competências musicais desde os primeiros trabalhos com o grupo, principalmente através da *apreciação*. A partir dessa “audição compreendida” aliada a execução das peças, os estudantes conseguiam, progressivamente, dar um sentido musical ao que era executado – terceiro princípio de educação musical proposto por Swanwick (2003) – ao mesmo tempo em que trabalhavam questões técnicas específicas que eram exigidas pela respectiva voz²⁸ do estudante.

²⁸ Voz: em um arranjo, pode significar uma parte, uma linha musical específica a ser executada pelo músico ao instrumento ou cantando.

Vamos exemplificar com um caso: O estudante não conseguiu realizar o dedilhado ao instrumento e achou que havia esquecido a música. Quando verificamos a afinação, percebemos que o instrumento estava desafinado. Ao devolver o instrumento afinado, o estudante “lembrou” e conseguiu executar a música. O que aconteceu foi que o estudante tinha como referencia principal a compreensão musical alcançada com a apreciação e não apenas a visualização da escala do instrumento e a sequência de utilização dos dedos por ele memorizada: ele estava efetivamente ouvindo, e isto consideramos como imprescindível em um trabalho de musicalização, independente da idade do aprendente.

Essa abordagem é bastante influenciada pelo conceito de **audiação** proposta por Edwin Gordon (2000). A audiação caracteriza-se como uma audição atenta e compreendida da música, mas não necessariamente verbalizável. É compreender musicalmente. Gordon diz que “os bons músicos sabem quando estão a audiar: é aquele momento em que os ouvidos são mais importante do que os dedos.” (GORDON, 2000, p.20)

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a gravação em vídeo dos encontros, questionário, diário de campo e entrevistas individuais.

As gravações em vídeo buscaram documentar o que por outro meio seria praticamente inviável: a improvisação musical. A escrita musical formal, além de não ser o foco de nosso trabalho, não seria capaz de captar as nuances e estados de espírito nas Rodas de Improvisação. As gravações em vídeo também documentaram as Discussões Coletivas, momento em que os estudantes conversavam sobre a Roda de Improvisação. Os questionários, aplicados logo nos primeiros encontros, objetivaram conhecer o perfil dos estudantes, o que os mobilizou a participar da extensão universitária e quais as noções de improvisação e composição musicais que os sujeitos possuíam no início do processo. O diário de campo serviu de suporte aos outros instrumentos de coleta, contextualizando determinadas situações cotidianas e registrando as percepções do pesquisador. As entrevistas individuais visaram verificar qual o nível de mudança das percepções em relação ao início do processo e como os sujeitos percebiam – qual o significado atribuído – a utilização da improvisação na iniciação musical coletiva ao violão.

No total, tivemos 26 encontros e 18 rodas de improvisação. Foram 11 questionários respondidos e 7 sujeitos entrevistados. Para preservar a identidade dos participantes, utilizaremos em suas falas nomes fictícios, juntamente com a idade do sujeito e a data em que o dado foi coletado. Exemplo: Raul, 23; 12/03/11.

Análise dos dados

Para interpretação dos dados coletados nos encontros utilizaremos a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000) juntamente a identificação dos princípios de educação musical de Keith Swanwick – capítulo II – a partir da fala dos sujeitos. Da teoria da relação com o saber utilizaremos categorias “mobilização”, “atividade” e “sentido” para compreender quais as percepções dos sujeitos da pesquisa no intuito de perceber a importância das atividades de improvisação na iniciação coletiva ao instrumento.

A Teoria da relação com o saber busca entender o significado das relações com o saber estabelecidas pelos sujeitos. Assim, os valores e significados atribuídos durante esse processo serão de grande importância no estudo das aplicações pedagógicas da improvisação na iniciação coletiva à música.

A partir das relações estabelecidas pelos sujeitos e o saber musical – mais especificamente com a improvisação musical – extrairemos conceitos-chave para posteriores generalizações quanto a utilização de atividades criativas na iniciação a música através do violão.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

No presente capítulo empreenderemos uma discussão a partir dos dados recolhidos durante a pesquisa de campo da presente investigação. As categorias de análise referem-se à identificação, na fala dos sujeitos, dos conceitos principais que norteiam a pesquisa: os princípios de educação musical e as categorias de *sentido* e *mobilização* nas atividades de improvisação empreendidas durante a pesquisa.

CONSIDERAR A MÚSICA COMO DISCURSO

A apreciação: passo inicial para aprender música.

Considerar a música como discurso é, de acordo com Swanwick (2003), admitir todo o seu potencial metafórico e, para nós, o ato de considerar a música como discurso é também admitir seu potencial na formação do ser humano, na capacidade de modificar de alguma forma a relação do sujeito com o mundo após a experiência musical, seja através da composição, apreciação e/ou performance.

A partir das experiências acumuladas pelo sujeito ao entrar em contato com a experiência musical novas relações são forjadas mesmo que não necessariamente estas relações demonstrem uma identificação do sujeito com o que foi ouvido/sentido.

Muitas vezes essa relação com o discurso musical, ao ser verbalizada, é comumente apresentada através de analogias, como, por exemplo, quando um dos sujeitos da pesquisa foi questionado sobre como se deu o momento da improvisação em grupo, ou mais especificamente, como o estudante percebeu esse acontecimento, este afirmou:

É o sentir. Eu senti quando estava tocando daí que eu ‘entrei na onda’, eu escutei e a partir do momento que eu passei a me escutar também tocando, aí o ‘negócio’ saiu melhor... **comecei a me ouvir e ouvir o complemento da música...aí fui sentindo...** (Natália, 23;15/08/11)

Neste caso o estudante percebeu que entrou em contato com a construção do grupo, de maneira que todos estavam juntos rumando à concretização da realização musical. Para que a estudante conseguisse acompanhar esse desenvolvimento o critério principal adotado foi o de “sentir”, ou seja, perceber que a música comunica algo, que esta também é discurso e, como tal, precisa ser percebido para ser “contado”. Desta maneira é possível reafirmar que a atividade de **apreciação** permeou o processo, uma vez que essa audição

compreendida do fenômeno musical torna-se a condição primeira para seu entendimento como discurso.

Em muitos momentos a atividade de apreciação, que tentamos realizar de forma contínua ao longo da pesquisa, é afetada por variáveis não previstas como é o caso de processos psicológicos dos sujeitos que, desestabilizados pela iminente situação de improvisação musical, se desconcentram e, por alguns momentos, têm dificuldade de se integrar ao discurso musical do grupo:

Foi melhor, porque eu ouvi mais. Essa batida da primeira vez eu não escutei aí já tinha que improvisar, assim, no susto. Aí quando você fez a gente **ouvir** o ritmo a segunda vez, aí já fiz [mostrando no instrumento]. (Natália, 23; 24/08/11)

O professor em uma realização musical coletiva tem como um de seus papéis buscar fazer com que os estudantes mantenham sua atenção para a música como discurso durante a atividade de performance, ou seja: um exercício constante de apreciação musical. Desta maneira a apreciação torna-se o “carro-chefe” no caminho de entender a música como uma realização metafórica²⁹. Esse entendimento da música como processo metafórico não pode ser menosprezado, “mas devemos reconhecer suas existências e tentar entender como elas ocorrem e qual pode ser seu valor.”(Swanwick, 2003, p.33)

O que é aprender música?

Geralmente o estudante já traz um conceito pré-elaborado do que seja aprender música.

É que o contato que eu tive com o violão foi de ouvir música e ficar tentando “pegar” músicas (...) comecei a pegar alguns acordes, ler revistas (...) esse foi o meu contato com o instrumento. A minha ideia [ao participar da oficina] era **pegar alguma coisa organizada**, bem bonitinha... (Claudio, 31; 21/11/11)

Ao referir-se ao ensino que vêm da universidade, academicamente legitimado, o sujeito utiliza os termos “organizado” e “bem bonitinho”, o que nos leva a crer que o estudante tinha uma necessidade de sistematização do conhecimento. Porém, também há margem para refletir sobre a desvalorização do saber elaborado fora da academia.

²⁹ A música como processo metafórico é descrita no capítulo II, página 17.

Percebemos que há uma divisão entre o que é produzido fora da universidade e o ensino de música que nela se desenvolve. Enquanto que fora da academia o estudante aprenderia baseando principalmente nas “dicas” de colegas e revistinhas de músicas cifradas – que hoje estão em processo de substituição por *sites* que já agregam outras funcionalidades que facilitariam o aprendizado de músicas – na universidade o esperado é que a ênfase seja dada para a aquisição da leitura e da técnica de execução. Quando perguntada sobre o que esperava da metodologia da Oficina de Violão, uma estudante respondeu que esperava:

Aprender a tocar violão. É diferente porque a gente não tem a leitura de partituras, a leitura de cifras, então esse lance do ouvir para poder tocar ou do sentir para poder tocar foi um pouco mais difícil pra mim, diferente, na verdade (...) nem tão difícil, mas diferente. Mas eu esperava ler: ver ali e fazer o que eu estava vendo, o que eu estava acostumada a fazer. Ler e tocar. Na universidade é desse jeito. (Natália, 23; 21/11/11)

A resposta acima parece não deixar dúvidas: a estudante esperava aprender a tocar violão. O objetivo já está traçado e é o mesmo que o professor desenhou, mas o percurso é diferente. Há uma mudança da referência principal e, ao nos referenciar no modelo C(L)A(S)P, constatamos um desvio: enquanto o aprendizado fora da universidade privilegiaria as atividades de *composição, apreciação e performance* (CAP) – atividades centrais para o ensino de música segundo Keith Swanwick (1979) –, o ensino dentro da universidade privilegiaria as atividades de *estudos teóricos* (história, teoria etc) e *aquisição de habilidades* (técnico-mecânicas), sendo estas últimas atividades secundárias no modelo C(L)A(S)P, com a função de dar suporte às principais (CAP). Outro depoimento confirma essa dicotomia apontada na fala dos sujeitos:

Eu achava que ia ser uma coisa mais de conservatório: você passaria uma técnica e teoria e os alunos iriam desenvolver aquilo dali, partindo, sei lá, de uma escala, um acorde... ia ser uma coisa mais mecânica. E na realidade não foi. Foi uma coisa mais natural, o pessoal aprendendo música ao invés de aprender a teoria da música. **A pessoa aprendeu a fazer música.** (Pedro, 28; 12/01/12)

Assim como a universidade, o conservatório é apontado como modelo de escola em que não se levaria em conta como o mais importante que o estudante percebesse a música como um discurso. As questões técnico-mecânicas seriam o foco e a bom manuseio do instrumento seria o objetivo. Porém o participante Pedro, no relato acima, nos apresenta que este talvez não fosse o caminho mais “natural”. Em seu relato, o participante afirma que seria

mais interessante que a música fosse vivenciada como tal e não que o aprendizado fosse a tentativa de reunir informações que versam “sobre” música.

Não há como garantir que o estudo individual, realizado de maneira espontânea ou assistemática, alcance de fato as dimensões da **composição, apreciação e performance** (CAP). A ênfase conservatorial, que privilegia as atividades secundárias do modelo C(L)A(S)P, pode confundir o estudante levando, inclusive, a prejudicar o aprendizado do sujeito ao “estretar” o relacionamento do mesmo com a música.

Eu havia tentado três vezes antes sem sucesso nenhum. E eu achei que seria igual às aulas que eu havia começado, aquela coisa teórica e que depois ia poder pegar no violão (...) achei que seria mais teórica do que prática. Não seria como foi...

Foi bem diferente do que eu pensei. Foi mais prática, eu tive um maior contato com o violão e o mínimo de contato possível com a parte teórica. **Achei bem interessante porque eu me senti mais à vontade com o violão do que eu me sentia antes.** Eu gostava do violão mas era uma coisa meio retraída, meio trancada, uma coisa que eu não sabia como mexer, como se chegar nele (...) segurava ele mas não tinha nem jeito de segurar o violão. Então eu achava que nunca ia conseguir fazer nada no violão. **Os próprios professores diziam: “tu não vai conseguir” ou “tu não tem jeito” (...)** ai se eu não estou conseguindo tocar nem o que é para tocar, imagine o improviso, isso quando eu comecei a ouvir falar de improviso. (Fernanda, 36; 21/11/11)

Observamos que, para os sujeitos da pesquisa, a questão da técnica não era menosprezada ou rejeitada. Principalmente para os estudantes que já haviam tido outras experiência com outros professores no aprendizado de música, mas percebemos que a técnica passou a ter um outro lugar. A técnica e a teoria passam a não ser mais a meta a ser alcançada, mas serve de suporte para a experiência musical significativa.

O papel do professor

Para que a o estudante de música consiga perceber esta como uma forma de discurso os professores precisam atuar criticamente, refletindo continuamente sobre sua prática e a essência do seu ofício. Swanwick corrobora com nosso argumento ao afirmar que

Hipóteses não questionadas passam muito perto do preconceito e são passíveis de serem responsáveis por visões estreitas, atitudes imutáveis e a má prática profissional. (...) **Nossas ideias sobre música realmente importam.** (...) Isso afetarà o que nós fazemos como professores, qual

música escolhemos, **qual música ignoramos e como abordamos isso com os nossos estudantes.** (SWANWICK, 1979, p.7)³⁰

Em nossa pesquisa percebemos que a improvisação, uma atividade de composição, exigia que os estudantes estivessem sempre atentos à realização musical enquanto discurso. Quando perguntados sobre a relevância da improvisação musical no ensino do violão tivemos afirmações como:

Eu acho que é [importante] porque a gente aprende e também é uma maneira de escutar melhor e fazer a música mais escutando pra ver o que é que dá certo, quais as notas que dão mais certo, que soa melhor na música. (Ítalo, 13;12/01/12)

Entendemos que, para uma percepção da prática musical como uma forma de discurso, o professor precisa refletir mais profundamente sobre quais são as *suas* percepções em relação a música e quais os posicionamentos que irá assumir para que a aula de música seja um momento de realizações significativas, de construção de um saber musical por parte dos estudantes através da vivência da música como forma de discurso.

Ao se privilegiar a **apreciação** como atividade no ensino de música e base para outras atividades principais como **composição** e **performance** maiores serão as chances de que a música seja percebida como uma forma de discurso.

CONSIDERAR O DISCURSO MUSICAL DOS ALUNOS

O sujeito e o instrumento

O segundo princípio de educação proposto por Keith Swanwick refere-se ao que os estudantes já possuem de “bagagem” cultural e ao que é expressado musicalmente em sala de aula. Ao considerarmos a música como discurso, é preciso também considerar o discurso musical dos alunos. O que estudante traz consigo através de suas experiências musicais prévias transparece, desde a iniciação musical, na forma como o sujeito se expressa musicalmente.

No caso da improvisação musical, após a segunda metade da pesquisa de campo, percebemos que os estudantes já haviam desenvolvido sua maneira de pensar ao instrumento, um tipo de estruturação técnico-musical para a improvisação:

³⁰ “Unexamined assumptions run very close to prejudice and are liable to be responsible for constricted views, unchanging attitudes, and bad professional practice. (...) Our ideas about music really matter. (...) This will affect what we do as teachers, what music we select, what music we ignore, and how we approach it with our students.”

Tento imaginar uma **sequência**. Geralmente começando pelas primeiras notas do braço do instrumento. (Edson, 19; 16/11/11)

Eu tento seguir a **escala** (...) Eu tento ir pela escala mas sempre que eu tento ir por aqui [5º casa] não é muito legal (...) os sons soam melhor aqui [1º casa], o **som não sai [projeção] tão bem aqui** [5º casa]. (Claudio,31; 16/11/11)

Eu sempre faço uma **base**, uma nota base (...) sempre voltando para essa nota, ou seja, tendo ela como base. (Ítalo, 13; 16/11/11)

Saio **catando** nota, quando eu vejo que deu certo (...) aí eu fico trabalhando. (Natália, 23; 16/11/11)

Vemos nos depoimentos acima que algumas estruturações são bastante específicas, tomando como referencia pontos distintos. No primeiro fragmento, a referência principal é a facilidade em “jogar” com as notas já conhecidas. O segundo fragmento demonstra uma preocupação com a sonoridade extraída do instrumento, explicitando que as notas em certas regiões da escala do instrumento “não saem” tão bem quanto em outras regiões. O terceiro depoimento já nos traz o conceito de “nota base”, um som (nota) que serve de referência para novas experimentações. Na quarta fala, percebemos mais fortemente o caráter de experimentação que muitas vezes se utiliza da aleatoriedade, do acaso, na busca por uma nova sonoridade, de algum resultado instigante que leve o sujeito a desenvolver aquele novo “argumento” musical.

A integração do estudante com o instrumento através da construção de um discurso musical reforça e justifica alternativas técnicas adotadas no decorrer da pesquisa. Mesmo que gerais, as diretrizes utilizadas pelos estudantes para a elaboração do seu discurso musical no exercício da improvisação demonstram a preocupação com a experiência musical significativa – que Duarte Jr. (1991) classificaria como experiência estética.

Porém, para que a construção do discurso musical do aluno ocorra de forma orgânica, o professor precisa ter claro para si a importância em considerar a validade deste mesmo discurso musical.

Colaboratividade no aprendizado de música

A partir de nossas observações percebemos que os estudantes também aprendem muito entre si. O fato de estarem aprendendo em grupo contribui para que ocorram trocas significativas de experiências entre os alunos, que estão atentos ao improvisado do colega, preparados para também improvisar quando for a sua vez. Cristina Tourinho apresenta considerações que reforçam o que chamamos de “trocas significativas” ao destacar que, dentre os benefícios do trabalho em grupo com os estudantes no aprendizado de música, uma

das grandes vantagens é todos aprendem com todos, principalmente através da observação mútua e auto-avaliação intuitiva. (TOURINHO, 2010) Gordon corrobora com Tourinho ao afirmar que:

Embora o ensino da improvisação possa ser adaptado às diferenças musicais individuais dos alunos em grupo, ou individualmente, **os resultados mais proveitosos verificam-se quando os alunos são ensinados em grupo [grifo nosso]**. (GORDON, 2000, p.387)

Uma manifestação da percepção desse aprendizado em grupo pode ser observada no momento de discussão coletiva, mais especificamente quando os estudantes espontaneamente se avaliaram e comentaram o que consideraram pontos positivos da improvisação, o que muitas vezes os levavam a novas inferências e discussões:

Eu gostei do improviso dele. Sempre eu tento trabalhar a agilidade no dedo, eu tento tocar no ritmo fazendo uma batida... e ‘toda vida’ [ele] faz alguma coisa diferente. Hoje ele fez [cantando a melodia] que eu não sei como ele fez. (Natália, 23;14/09/11)

Hoje eu consegui colocar uma melodia numa música! Nas outras parecia sempre uma coisa muito... solta. [falou aparentando felicidade] (Edson, 19; 14/09/11)

No primeiro trecho de fala a estudante refere-se ao ritmo sincopado³¹ utilizado por outro estudante. Minutos antes este havia dito que não gostara do próprio improviso, então a colega interrompeu-o chamando a atenção para um aspecto do seu improviso que havia se destacado, uma novidade na maneira de improvisar do grupo, denotando não somente que os colegas estão atentos ao conteúdo do discurso elaborado pelo grupo como também mostra um sentimento de cooperação no sentido de desenvolver este mesmo discurso. A inovação, a criatividade, a busca do novo foi relatado pelos estudantes como um objetivo a ser alcançado no discurso musical do grupo no transcorrer dos encontros. No segundo trecho de fala percebemos um comentário quanto ao discurso musical: o próprio estudante avaliou como exitoso sua tentativa de tornar seu improviso mais “musical”, destacando alegremente que, em sua visão, seus improvisos anteriores não teriam a mesma consistência do que aquele último improviso. Essa diferença, na percepção do estudante, foi considerada pelo mesmo um avanço em seu desenvolvimento musical.

³¹ Ritmo sincopado: divisões rítmicas que deslocam o tempo forte dos tempos no compasso.

Todo esse processo de descoberta que envolve autoconhecimento, percepção do outro, envolvimento com as situações e objetos também é descrito na teoria da Relação com o Saber, quando Charlot (2000) afirma que a relação com o saber é uma relação consigo próprio, com o outro e com o mundo, simultaneamente.

Buscando identificar o segundo princípio de educação musical – considerar o discurso do estudante – percebemos que os alunos passaram a apropriar-se da atividade, engendrando uma relação de proximidade com a música e com o outro e consigo próprio através da criatividade, da composição, da improvisação. Os sujeitos da pesquisa relataram que, até a participação nos encontros, não haviam experienciado a composição. Ao final da Oficina de Violão, perguntei aos sujeitos se haviam aprendido a improvisar. Todos afirmaram que, de alguma forma, seu envolvimento com a atividade havia aumentado e que havia um entendimento maior do que seria a improvisação. Um deles afirmou:

Eu acho que, se eu aprendi, era isso de **sentir a música** e colocar o que eu já sabia dentro daquele arranjo, dentro daquela música. (Natália, 23; 21/11/11)

Uma parte importante do processo de apropriação e desenvolvimento do discurso musical é descrita quando o sujeito afirma que “sentiu” a música – ou seja, percebeu-a como discurso – e utilizou-se dos conhecimentos anteriormente adquiridos nos encontros da Oficina de Violão para a realização musical. Na dinâmica do processo educativo, novas relações são estabelecidas e, ao se considerar a “bagagem” musical dos estudantes, amplia-se a teia de relações como em um tecido que é confeccionado a partir dos saberes adquiridos. Essa ressignificação das relações com o saber são contínuas.

Na oficina, como a proposta foi que sempre no final das aulas tivesse a improvisação, foi muito interessante que eu aprendi esse lado, lado que eu não sabia. Pra mim era só o acorde, pegava a música [cifra] do jeito que ‘tava’ e então tocava [fazendo sinal de “batida” no violão]. Mas eu comecei a desenvolver isso aí [improviso, tocar melodias] na oficina. (Cláudio, 31; 21/11/11)

Eu acho, assim, o violão bastante legal. Por isso eu esperava das aulas uma coisa interessante, que desse pra eu aprender, mas não aprender “à força”, não aprender daquele jeito que “tem que aprender porque tem que aprender”, que o professor só passa, explica e pronto. Aquele aprender se divertindo, entende (...) aprender me divertindo, e foi o que eu encontrei. (Sara, 10; 12/01/12)

Mesmo os sujeitos que já tinham um pouco de experiência com o instrumento apontaram as atividades de improvisação como importantes para o próprio desenvolvimento

musical. Também foi bastante recorrente que os sujeitos abordassem o caráter lúdico da improvisação musical para o aprendizado de música como algo positivo e mobilizador na construção do próprio discurso musical.

FLUÊNCIA NO INÍCIO E NO FINAL

O terceiro princípio de educação musical, como já abordado no capítulo II, refere-se à fluência na atividade com música, seja através da apreciação, composição ou performance. Essa fluência também podemos chamar de “sentido musical”, ou seja, realizar algo musicalmente. (SWANWICK, 2003)

Tratar da fluência musical traz algumas dificuldades para o trabalho acadêmico tradicional. Uma vez que esta fluência é essencialmente subjetiva, o esforço em tratar objetivamente um objeto primariamente sonoro-musical implica em palavras que podem aludir ao conceito, mas que não o apresentará a contento, pois o meio de se apresentar a fluência musical é através do próprio fazer musical.

Mais uma vez, aqui, os professores de música são desafiados pois “a fluência musical precede a leitura e a escrita musical.”(SWANWICK, 2003, p. 69) Dessa forma, de maneira geral, os estudantes precisam saber fruir música para então, caso necessário, iniciarem a notação do que foi ouvido. Diferente do que ainda é corrente na educação musical, a habilidade de expressar-se musicalmente é mais importante do que verbalizar regras sobre o que os “grandes compositores” executaram anteriormente. Nesse sentido, Swanwick exemplifica que

A notação de qualquer tipo tem valor limitado ou nenhum para *performers* do *sanjo* coreano, para o conjunto texas-mexicano de música de acordeão, ou salsa, ou para a capoeira brasileira. Esses músicos têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar “de ouvido”, sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva. (SWANWICK, 2003, p. 69)

Na oficina de violão, apesar de não abolirmos a notação musical, a utilizamos, quando necessário, como suporte para que ocorresse a fluência musical. A notação do que foi ouvido exige que o estudante domine alguns conceitos musicais para compreender as novas informações que os símbolos representam. Considerando que os estudantes que tomaram parte nesta pesquisa eram, em sua maioria, leigos em relação a notação musical tradicional, a introdução da leitura de partitura iria se configurar como mais uma dificuldade e, no contexto trabalhado, poderia ser justificadamente dispensável.

Em um dos encontros da Oficina de Violão um estudante ilustrou um pouco desta fluência musical durante a roda de improvisação:

é interessante que eu preciso estar preparado, esperando alguém passar para mim. Como se eu estivesse esperando a bola passar para mim, porque quando a bola chegar em mim, eu já sei o que vou fazer. Ou seja, estou pensando aquilo que eu vou fazer. (Cláudio, 31; 17/10/11)

A analogia com o jogo de futebol ilustrada pelo estudante demonstra, primeiramente, que o sujeito encontra-se em estado de atenção. Ele não pode “deixar a bola cair”, ou seja, fazer com que a roda de improvisação perca a fluência. Em segundo lugar, também demonstra a projeção, a “habilidade auditiva de imaginar a música” (SWANWICK, 2003) de forma a acrescentar algo musical ao improviso dos colegas.

Os conhecimentos sobre componentes estruturantes da música, adquiridos empiricamente durante os encontros, foram fundamentais para que ocorresse a fluência musical por parte do grupo. Sobre a importância do uso da improvisação no aprendizado do instrumento, um estudante afirmou que: “Eu acho essencial porque se não trabalhar essa área nos futuros músicos a gente vai ter músicos secos, sem expressão, sem criatividade para inovar. (Cláudio, 31; 21/11/11)

Ao afirmar que, em sua percepção, os músicos que não desenvolvessem em algum grau a improvisação musical seriam “secos, sem expressão, sem criatividade para inovar” o estudante refere-se justamente à execução musical de forma mecânica, ou seja, sem fluência musical.

Dois depoimentos complementam a identificação da fluência musical na improvisação musical coletiva:

Acho que precisa ter pela questão da **desenvoltura** mesmo no instrumento, que ajuda muito na improvisação porque quanto mais íntimo do instrumento ele está melhor ele improvisa (...) quanto mais ele está **sentindo a música melhor** ele improvisa. (Natália, 23; 21/11/11)

Acho que sim porque com o improviso você se sente mais a vontade pra aprender do que aquela coisa toda metódica, toda aquela biologia, aquele negócio bem coretinho (...) você se sente mais a vontade e começa **realmente a entender**, a aprender aquelas notas naquilo que você está fazendo. (Fernanda, 36; 21/11/11)

Esclarecemos que durante os encontros da Oficina de Violão, mais especificamente no repertório trabalhado e das Rodas de Improvisação, a fluência musical foi

uma meta sempre buscada desde os exemplos que o professor apresentava até à forma com a qual os estudantes interpretavam as canções ou criavam suas frases musicais através do improviso. Observamos, conseqüentemente, que os estudantes adquiriram um maior entendimento sobre música principalmente através da preocupação com a fluência musical. Em muitos momentos de Discussão Coletiva, os próprios estudantes, espontaneamente, comentaram sobre o quanto “musical” resultaram, ou não, certos improvisos. Na maioria das vezes o tema da discussão não foi direcionado pelo professor, mas os sujeitos apontaram como essencial que os improvisos – e a música em geral – possuísem fluência musical.

O SENTIDO ATRIBUÍDO À IMPROVISACÃO

Entender qual o sentido, ou seja, qual a lógica ou significado que o sujeito atribui à improvisação musical é de grande valia para a educação musical. A partir desse significado poderemos compreender melhor os processos utilizados, sua eficácia, a necessidade de redirecionar certas ações e, caso necessário, redimensionar critérios. Trataremos, pois, do sentido atribuído à improvisação pelos estudantes da Oficina de Violão, foco da presente investigação.

Alguns estudantes entendem a improvisação como uma organização dos sons, uma ordenação de melodias, a adequação espontânea de ideias musicais. Logo, improvisar é

Utilizar a criação de sons organizados encaixando-os na melodia ou harmonia já existente. (Lurdes, 55; 22/08/11)

Improvisar é também criar, mas em cima de uma melodia já existente. (Natália, 23; 22/08/11)

(...) elaborar a partir de um ritmo ou melodia uma harmonização agradável. (Edson, 19; 29/08/11)

Percebemos que os termos “melodia” e “harmonia” sempre estão presentes, sendo que, segundo os relatos, se improvisa com a melodia, sendo a harmonia a referencia para o improviso melódico. Porém, também é possível improvisar harmonicamente e a própria música brasileira é um bom exemplo disso. Os intérpretes, principalmente da música dita popular, baseiam-se quase que exclusivamente na apreciação, ou seja, têm como referencia principal “o ouvido”. Logo, boa parte do acompanhamento harmônico é improvisado a partir da melodia (instrumental ou vocal) empregada.

Outro aspecto presente é o ritmo. Foi a partir deste parâmetro musical que os estudantes se sentiram mais à vontade para improvisar. Naturalmente ocorria a interação entre

o ritmo do improviso melódico com o ritmo do acompanhamento harmônico e, em muitas vezes, os improvisos dos estudantes influenciavam uma mudança no ritmo no acompanhamento harmônico, que na maioria das Rodas de Improvisação foi executado pelo professor. Esse aspecto de criação rítmica também é destacado nos relatos dos estudantes, como um componente que resignifica a lógica do improviso tornando a improvisação mais prazerosa. Para Sara (10; 14/09/11), a Roda de Improvisação era a parte mais esperada do encontro, justamente pela oportunidade da livre expressão musical ao violão.

Também podemos perceber essa satisfação na fala de outros sujeitos. Ao serem indagados sobre a pertinência da improvisação na iniciação musical o estudante Ítalo (13; 22/08/11) colocou que o improviso era importante na iniciação musical pois, além de se aprender as notas e a usar o instrumento, a atividade também era “divertida”, prazerosa.

Percebemos em nossa pesquisa que quando o estudante estabelece uma relação com o saber musical baseada na satisfação em aprender, no prazer de desenvolver seu discurso musical, a evolução do estudante se dá, portanto, de maneira mais orgânica e fundamentada. Esse caráter lúdico da atividade de improvisação musical na iniciação ao instrumento também é citado em outros momentos. Em fragmento já apresentado, podemos também perceber esse aspecto de tornar a aprendizagem mais interessante, menos impositiva:

Eu acho, assim, o violão bastante legal. Por isso eu esperava das aulas uma coisa interessante, que desse pra eu aprender, mas não aprender “à força”, não aprender daquele jeito que “tem que aprender porque tem que aprender”, que o professor só passa, explica e pronto. Aquele aprender se divertindo, entende (...) aprender me divertindo, e foi o que eu encontrei. (Sara, 10; 12/01/12)

Esse “aprender se divertindo” pode nos remeter, a partir do que foi observado no decorrer da pesquisa, não apenas uma questão de ludicidade, mas além disso, de envolvimento direto, ativo, dinâmico com o conteúdo abordado. Há momentos em que esse envolvimento causa surpresas, como por exemplo:

Tive uma experiência [com a improvisação] no início deste curso e adorei, acho que sim foi uma grande experiência pra mim. **Pensei que não tinha esta capacidade** e foi algo interessante. (João, 41; 22/08/11)

Eu achava que era uma coisa assim (...) muito **mirabolante**. Que você **tinha que ter muita teoria, muita bagagem de conhecimento musical** pra você fazer, uma coisa que você só podia fazer se tivesse certeza, não aquela coisa, como o próprio nome diz, improviso (...) (Edson, 19; 21/11/11)

Percebemos nos depoimentos acima que a ideia de que a improvisação é apenas para os “avançados” no aprendizado do instrumento, quando o estudante relata que achava que “não tinha esta capacidade”, mas complementa que foi “algo interessante”. Talvez esse pensamento seja oriundo do tratamento “quase mágico” que muitas vezes se atribuem aos instrumentistas improvisadores, como se própria improvisação não pudesse ser praticada pela maioria. Percebemos este entendimento inclusive entre os professores de música. João, por exemplo, é professor de música. O próprio pesquisador já se deparou, durante a própria formação e em conversa com diversos colegas professores de música, com esse entendimento que a improvisação é para poucos músicos dotados de recursos técnicos “mirabolantes”, ou a ideia de que a improvisação musical não é algo acessível na fase de iniciação ao instrumento.

A partir da fala dos sujeitos, percebemos que a improvisação ganhou um novo sentido para os estudantes da Oficina de Violão. Pudemos perceber claramente essa ressignificação na relação com o saber musical por meio da observação da atuação cada vez mais engajada nas rodas de improvisação, demonstrando avanços na elaboração dos discursos musicais ao violão. A própria improvisação como recurso para o desenvolvimento técnico-musical dos estudantes pode ser percebida em outros depoimentos, por exemplo:

(...) o improviso e a composição ajudam o iniciante a ter uma boa noção sobre o instrumento. (Luiz, 16; 26/09/11)

Ajudou bastante (...) porque as vezes eu tinha muita dificuldade pra “pegar” as notas, mas aí quando foi a improvisação, como eu disse nas aulas, eu acho a improvisação a parte mais legal da aula porque a gente acha mais fácil. A gente faz ali, não é eles que dão pra gente, a gente improvisa: **a gente faz o que a gente gosta**. (Sara, 10; 12/01/12)

A facilidade desenvolvida pela improvisação, de acordo com o segundo fragmento, refere-se à liberdade em explorar as possibilidades do instrumento e os conteúdos já abordados (notas, fluência, técnica). Ao se referirem à improvisação na Oficina de Violão os estudantes frequentemente relatavam a liberdade como uma qualidade:

(...)[a improvisação] deixa o aluno **livre**. (Natália, 23; 22/08/11)

(...) a música pode ser criada e/ou recriada sempre sem **limites**. (Fernanda, 36; 22/08/11)

Essas possibilidades proporcionadas pela improvisação contribuem também para que os estudantes sintam-se mais à vontade em fazer música e, ao mesmo tempo, adquiram maior consciência e segurança em relação ao que aprenderam.

Outra característica apontada pelos estudantes é o fator de ineditismo do improviso, uma vez que ninguém executou exatamente da mesma forma e os sujeitos não estão deliberadamente reproduzindo a obra de outro compositor.

[improvisar é] criar algo do nada. Fazer algo que não está programado. (Claudio, 31; 22/08/11)

[improvisar é] criar ou executar melodias instantaneamente. (João, 41; 22/08/11)

[improvisar é] criar na hora, sem uma pré-ideia. (Fernanda, 36; 22/08/11)

[improvisar é] usar da criatividade para com as escalas, criar de imediato melodias. (Luiz, 16; 26/09/11)

Além do ineditismo da criação, outro fator destacado nos fragmentos acima é o imprevisto, o não planejado, o imediato. O próprio conceito que Murray Schafer³² utiliza para música improvisada remete a esse imediatismo e imprevisibilidade quando este autor afirma que a improvisação é “aquela [música] que vai sendo composta na mesma hora em que está acontecendo.” (SCHAFER, 1991, p.52) Talvez justamente por essa característica de imprevisibilidade, uma vez que muitas pessoas só se sentem à vontade com o que já conhecem, faça com que o improviso seja eventualmente desqualificado.

[Improvisar] é uma forma de compor, mas de uma forma menos elaborada e em cima de uma melodia.” (Italo, 13; 22/08/11)

Percebemos, porém, que o improviso – dependendo do objetivo do mesmo – pode ser extremamente sofisticado, elaborado. Dependendo do contexto, o improviso musical exige uma série de códigos e diretrizes, tornando assim a improvisação uma prática extremamente complexa. Seja na música indígena, na música islâmica, na música africana, na música brasileira, enfim, em qualquer tipo de música improvisada, quanto maior a imersão maior é a complexidade.

Outro potencial destacado pelos estudantes em relação a improvisação na iniciação musical trata do estímulo à criatividade:

³² Compositor, escritor e educador musical canadense.

(...)[a improvisação] estimula a criatividade musical. (Claudio, 31; 22/08/11)

(...) na hora da improvisação você se sente mais criativo. (Edson, 19; 14/09/11)

Este estímulo à criatividade parece desembocar no que foi percebido pelos estudantes como uma abertura quanto ao número de possibilidades:

[o improviso na iniciação musical] ajudou porque a gente percebe as várias **possibilidades**: todo mundo improvisava e nunca saía a mesma coisa. Como todo mundo fazia e cada um fazia diferente a gente percebia que tinha várias possibilidades de improviso para essas músicas, para todas as músicas e todos os ritmos. (Ítalo, 13; 12/01/12)

No depoimento acima percebemos dois aspectos principais para que os improvisos não soassem “iguais”: o grande número de possibilidades de expressão e diversidade de discursos musicais individuais. A amplitude de possibilidades frente às possíveis combinações ritmo, melodia e harmonia (para citar alguns aspectos da música ocidental), aliada ao sentido musical atribuído pelos estudantes ao entenderem a música como discurso, fazem com que seja praticamente impossível a cópia exata da execução musical entre duas (ou mais) pessoas que improvisam – considerando, claro, que estes sujeitos não estão interessadas em imitar a execução musical do colega.

Além desta vasta gama de possibilidades, temos também a diversidade de discursos musicais dos sujeitos, discursos estes que se formam e continuamente se reestruturam. Como já vimos anteriormente, o discurso musical de cada estudante precisa ser considerado e, ao fazermos isto, abrimos possibilidades para que se estes mesmos discursos se reformulem e se ampliem, modificando a relação com o saber musical por parte do estudante.

As vantagens desse desenvolvimento do discurso musical dos alunos podem ser percebidas, por exemplo, quando estes citam a criatividade como motivadora dos sujeitos para a aprendizagem.

[A improvisação] desperta a criatividade e a partir desse incentivo motiva os alunos/aprendizes a tomar maior motivação e interesse pela aprendizagem. (Edson, 19; 29/08/11)

Entendemos que esse interesse pela a aprendizagem ocorre a partir da interação entre o ato de considerar os discursos musicais dos estudantes, a própria dinâmica da

improvisação – que estimula uma situação de “musicalidade” mais contundentemente – e a ressignificação, ou seja, o valor que essa experiência adquire para o estudante.

O improviso é aquele de sopetão (...) mas é também **a partir das experiências que eu tive**. (Natália, 23; 21/11/11)

Improvisar é você trabalhar a música um pouco mais, colocar o seu sentimento, **transmitir algo mais na música**. Usar a criatividade. (entrevista, 21/11/11, autônomo, 31 anos)

Acredito que [a improvisação] seja uma **discussão musical**. Como se fosse uma redação: você pega um tema, desenvolve uma dissertação a partir daquele tema. A improvisação seria mais ou menos isso: você pega um tema, não importa de onde (...) se é do playback, se é um pequeno fragmento de melodia que você já conhece, se é de um ritmo de percussão (...) e a partir daquele pequeno tema ali você desenvolve frases improvisadas, não pré-determinadas. Não é uma coisa que você já sabia o que ia fazer mas é uma coisa que está saindo ali, espontâneo. (Pedro, 28; 12/01/12)

Improvisar é você se situar na música. Encontrar um som que vá ao encontro da música e que fique uma coisa interessante de se ouvir, para você e para quem está ouvindo também, para as outras pessoas que vão ouvir e dizer “que legal esse som!” (...) o som, pra mim é o som que fica agradável de se ouvir. Que não é aquela coisa já demarcada, é uma coisa que vai acontecendo no decorrer da música. Sentindo a música, ouvindo e sentindo (...) respirando a música. Eu acho que tem que sentir realmente de dentro pra fora a música para ela acontecer fora, você sentir no coração para passar para os dedos. (Fernanda, 36; 21/11/11)

Percebemos uma reincidência na tentativa de atribuir significado à música nas falas dos sujeitos quando estes afirmam que a música comunica algo e que a improvisação musical é um tipo de discurso musical, que transmite uma “mensagem” e que esta é intrinsecamente ligada à forma de expressão do estudante. E, ainda, que esta forma de expressão depende fortemente das “experiências que eu tive”. O sentido de espontaneidade, naturalidade, de fazer orgânico também é reiterado, confirmando as expectativas de que a improvisação musical ajudaria a desenvolver um tipo de expressão musical própria, uma maneira particular do sujeito se comunicar com música, assim como o sotaque ou o jeito de articular nossos pensamentos ocorrem através da linguagem falada.

Na minha opinião, é da improvisação que sai a composição. Não aquela composição de “é igual à do outro ali” (...) é **experimental** mesmo, que você descobre o seu som, **a sua música**. “Isso aqui é legal”, “isso aqui é novo, nunca vi ninguém fazendo isso”, aí você vai guardando aquelas coisas que você vai gostando e vai dali você vai desenvolvendo a sua linguagem musical e vai, a partir dali você vai compor outras coisas. Pega aqueles

pequenos temas que você improvisou, saiu da improvisação, e desenvolver dali. (Pedro, 28; 12/01/12)

Essa suspeita de um dos sujeitos da pesquisa de que a improvisação teria motivado e, muitas vezes, sido a fonte para as composições como hoje conhecemos é confirmada por Derek Bailey, que afirma:

Praticamente não há nenhuma parcela da música que não tenha sido afetada pela improvisação, nenhuma técnica ou forma de composição que não se originou na prática da improvisação ou que não foi substancialmente influenciada por esta. Ao longo de todo o desenvolvimento da música encontramos sempre manifestações do desejo de improvisar. (FERAND *apud* BAILEY, 2010, p.24)³³

MOBILIZAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA

A mobilização refere-se a aquela vontade do sujeito em se engajar. Remete ao desejo de movimentar recursos (psicológicos e físicos) para engendrar uma relação com o saber musical através de uma atividade que possui um sentido (valor) para o sujeito.

Os sujeitos, ao ingressarem na Oficina de Violão, já possuíam em mente quais objetivos a alcançar durante a participação na atividade de extensão.

Eu sempre tive vontade de **aprender violão**. Eu sinto que quando eu toco me dá aquela sensação boa eu me sinto nas nuvens e vir pra cá na oficina de violão é porque eles têm um modo de ensinar tão legal e eu acho isso ótimo. (Sara, 10; 22/08/11)

Eu sempre quis **aprender violão**, (...) eu estudo sopro e queria aprender outro instrumento. (Natália, 23; 22/08/11)

O que me motivou foi a vontade de aprender a tocar este instrumento. (Fernanda, 36; 22/08/11)

De maneira geral o que os motivou a estar na oficina foi “aprender a tocar violão”, o que entendemos como a habilidade de fazer música utilizando-se do instrumento. E como já discutimos anteriormente – e a própria organização do modelo C(L)A(S)P também nos indica isso – para fazer música nós precisamos “saber música” e não “saber sobre música”. Logo, as atividades de apreciação, composição e performance confirmam-se com centrais para se alcançar o objetivo de “fazer música”.

³³ Prácticamente no hay ni una parcela de la música que no haya sido afectada por la improvisación, ni una técnica o forma de composición que no se originara en la práctica de la improvisación o que no fuera substancialmente influida por esta. A lo largo de todo el desarrollo de la música encontramos siempre manifestaciones del deseo de improvisar.

Um aspecto interessante das rodas de improvisação foi que as reações emocionais tornaram-se mais incisivas, ou seja: durante a improvisação, principalmente a partir de expressões faciais e movimentações corporais, os sujeitos deixavam antever quais os seus “estados de espírito” no momento da performance. Era muito comum que imediatamente após o término da roda de improvisação os estudantes espontaneamente iniciassem a discussão coletiva.

Cada dia que passa a gente vai ficando melhor (...) (João, 41; 03/10/11)

Eu acho que pra o que eu fazia eu melhorei muito (...) (Sara, 10; 10/10/11)

Identificamos nos estudantes dois fatores motivacionais principais que os mobilizavam a continuar os estudos: o encantamento com o resultado musical e o desejo de experienciar novos êxitos musicais.

Nas rodas de improvisação em que o grupo se sentiu mais eufórico foi comum o encerramento do momento com salvas de palmas. Nos depoimentos acima, além da avaliação explícita na fala dos sujeitos, há também uma motivação muito forte que, aliada à uma experiência significativa com música e a constatação de um desenvolvimento frente aos resultados exitosos percebidos na seção de improvisação, dão novo sentido a relação com o aprendizado da música e os mobilizam a avançarem cada vez mais nesse desenvolvimento.

Quando indagados sobre os benefícios que a improvisação pudesse ter – ou não – proporcionado para o aprendizado musical, alguns sujeitos responderam que

Melhorou muito a questão do **ouvido, da percepção**. Da nota que estava tocando, a desenvoltura no instrumento (...) (Natália, 23; 21/11/11)

Me ajudou como um incentivo grande de **desejo pela música** (...) me ajudou bastante nessa área. Eu trabalho muito e **improvisar tem me impulsionado a estar aqui**, me **motivou** para me desdobrar pra estar aqui com vocês, estar aprendendo, estar fazendo isso, até priorizando a oficina e desmarcando outros compromissos (...) acaba sendo uma renúncia e eu atribuo essa renúncia a um **amor despertado**. (Claudio, 31; 21/11/11)

Eu aprendi bastante (...) e eu achei que foi um aprendizado bem válido porque a gente começou a **aprender em grupo** e a gente via que **todo mundo aprendia e via todo mundo progredindo**, é tipo um **estímulo para o grupo inteiro**. (Ítalo, 13; 12/01/12)

Achei até que **motiva** mais dessa maneira do que a de conservatório. Acho que é bem mais motivante. (Pedro, 28; 12/01/12)

Observamos claramente que os sujeitos percebem a atividade de improvisação como uma ferramenta importante no aprendizado da música. Porém, os aspectos destacados não foram os principais mencionados no capítulo III – expressão do sujeito e contextualização de conteúdos – mas sim como instrumento de motivação e envolvimento com o fazer musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo apresentaremos nossas conclusões quanto à pesquisa empreendida enfocando principalmente os aspectos que contribuem para a aprendizagem da música, algumas dificuldades que podem se apresentar e possíveis encaminhamentos que entendemos como necessários para a área da Educação Musical.

A IMPROVISACÃO NA INICIAÇÃO MUSICAL

A composição ainda não é uma prática comum na educação musical brasileira, entendendo a composição dos estudantes como recurso pedagógico. Considerando a improvisação como uma modalidade de composição, nossa pesquisa constatou como benéfica a utilização da improvisação para o aprendizado de música, considerando nossas observações e análises e as impressões e sentidos expressos nas falas dos sujeitos da pesquisa.

A improvisação musical pode ser considerada como a base das realizações musicais que conduzimos na pesquisa, por seu caráter de experimentação e descoberta, de entendimento dos mecanismos do instrumento e de desenvolvimento do discurso musical do sujeito. A improvisação musical, apesar de não ter ainda conquistado um grande espaço nso processos de Educação Musical – talvez por seu caráter de incerteza e imprevisibilidade – pode ser uma aliada fundamental para o ensino de música, especialmente no que diz respeito à mobilização dos estudantes para a aprendizagem de música.

Desenvolvimento do discurso musical

Constatamos uma evolução no aprendizado de música ao instrumento com a utilização de atividades criativas baseadas em estratégias de improvisação. Ressaltamos o “aprendizado de música ao instrumento” e não somente o “aprendizado de violão”, pois percebemos que, a partir do uso integrado da composição, apreciação e performance, que os sujeitos não apenas souberam manusear o instrumento e identificar conceitos teóricos em música, mas desenvolveram sua musicalidade (discurso musical) e apuraram um senso de percepção social enquanto grupo (colaboratividade). É possível sugerir que os estudantes não aprenderam técnicas e recursos do violão, mas desenvolveram uma fluência musical que não se aplica apenas ao violão e sim a outras formas de expressão musical.

A facilidade ou a complexidade não são, por si mesmos, critérios consideráveis para a improvisação na educação musical e mesmo para a música em geral. O importante é ter claro os objetivos ensejados com a improvisação e não simplesmente a adequação a mecanismos de distinção social através da inacessibilidade da atividade musical à maioria das

peessoas. Improvisar não deve ser uma atividade de seleção dos sujeitos considerados com possibilidades medianas de expressão musical dos considerados “grandes talentos”, mas uma maneira específica de expressão musical que prima pela criatividade, imprevisibilidade e pela comunicação.

Dentre os diversos aspectos da improvisação musical na iniciação ao violão destacamos que esta atividade criativa ajuda a contextualizar musicalmente conteúdos técnico-musicais abordados em aula.

Mobilização para novas aprendizagens

Podemos apontar que ao improvisar os estudantes se envolveram mais intensamente com o fazer musical, dado que esta atividade dizia respeito principalmente à expressão própria do sujeito. Assim, entendemos que a improvisação contribui para a promoção de experiências de aprendizagem ricas em significados musicais.

Considerando que, para que a improvisação ocorresse a contento, os estudantes viam-se compelidos a estar extremamente atentos ao que ocorria no ambiente, afirmamos que a improvisação estimulou uma audição mais atenta e, conseqüentemente, um aproveitamento maior do aprendizado.

Utilizando a improvisação como um recurso para incentivar a criatividade e a capacidade inventiva, percebemos um fortalecimento do que já havia sido aprendido e a promoção de novas aprendizagens a partir de novas inferências do próprio estudante. Ao trazer para a sala de aula alguns aspectos lúdicos aplicados através da improvisação – em vários momentos entendida como um jogo –, esta motivou os estudantes a se empenharem mais no envolvimento com o aprendizado da música.

Ao iniciarmos a pesquisa intuíamos que a improvisação poderia ser um elemento de ressignificação do aprendizado ao promover um desenvolvimento musical mais pautado em aspectos musicais do que em aspectos teóricos e técnicos. Esta hipótese inicial parece se confirmar através do relato dos sujeitos da pesquisa e a partir da observação por nós empreendida.

A improvisação em grupo

É possível observar que a improvisação em grupo contribuiu significativamente para o desenvolvimento de um discurso musical do grupo, discurso este que gradativamente construiu-se e que deixava cada vez mais à vontade seus integrantes para improvisar.

Não só o discurso do grupo foi fortalecido mas, principalmente, o discurso musical individual dos sujeitos mostrou um desenvolvimento. Imersos em um ambiente rico,

em interações entre pessoas e saberes, os sujeitos não só influenciaram-se com o discurso musical dos colegas mas também, ao buscar o novo em suas improvisações, desenvolveram novas formas de se relacionarem com a música e com os colegas.

A partir da observação e da fala dos sujeitos podemos afirmar que a improvisação como ferramenta pedagógica contribuiu para a promoção de trocas musicais significativas entre os sujeitos, que chamamos de momentos de aprendizagem colaborativa. Em vários momentos da pesquisa o curso dos acontecimentos musicais durante as Rodas de Improvisação foi redesenhado pela improvisação que os estudantes desenvolveram elaborando e reelaborando suas próprias intervenções musicais a partir de um sentido de grupo pautado na audição do todo e tornou-se de todos: um âmbito de elaboração grupal, em outras palavras, colaboração. Um ritmo, uma sonoridade, um tipo de fraseado, a acentuação de certas passagens, enfim, de inúmeras maneiras os próprios estudantes, a partir de uma interação viva e rica entre os sujeitos, imprimiram um tipo de discurso musical que achavam mais interessante. O professor não mais determinava como a música ocorreria, como por exemplo através de composições que o professor trouxesse para os estudantes, mas a imprevisibilidade, a incerteza, tornou-se característica do processo – inclusive para o professor – provocando assim um estado de atenção do grupo e de resposta estritamente musical (sem comandos verbais), o que em nossa percepção ocasionou uma nova relação dos estudantes com o saber musical e contribuiu fortemente para o desenvolvimento musical dos sujeitos.

A improvisação em grupo também contribuiu para que os estudantes se sentissem motivados a continuar o aprendizado. Os sujeitos da pesquisa cobravam-se mutuamente quanto à presença nos encontros e gostavam de compartilhar o momento musical da improvisação. Mesmo em alguns encontros em que o grupo não se mostrou motivado, por questões externas³⁴, a improvisação pareceu contribuir para uma mudança de atitude, o que a própria atividade de improvisação exige pois, sem que ocorra a mobilização, não há uma participação musical efetiva.

Constatamos também que a improvisação contribuiu para um envolvimento musical dos estudantes no grupo independente do nível técnico-musical ao instrumento. Muitas questões técnico-mecânicas, inclusive, foram melhor resolvidas durante a improvisação. A improvisação musical na iniciação em grupo também contribuiu para a legitimação do discurso musical do estudante perante si mesmo – que muitas vezes está

³⁴ Ter nota baixa em uma prova da escola; alguma questão familiar conflitante; perda de parentes ou amigos próximos são exemplos que questões externas que relatamos acima.

desacreditado de si próprio – e pelo outro, principalmente quando uma comunicação aberta e respeitosa engendrava-se no grupo, ou seja: neste espaço de construção do discurso musical em que a competição não se tornou uma constante, um foco, mas a experiência compartilhada, na qual os estudantes constroem e validam seus próprios discursos musicais foi o principal modo através do qual o grupo funcionou e aprendeu música, explicitando o valor das experiências individuais somadas às relações e saber engendradas com os outros sujeitos.

A improvisação, ao simular o ambiente de uma apresentação pública, contribuiu na preparação dos estudantes para estes momentos. Entendemos que os momentos de apresentação pública são importantes para a verificação do progresso e para um compartilhamento da produção musical do grupo junto a outras pessoas. Porém entendemos que a improvisação musical, quando usada como ferramenta pedagógica na iniciação musical, não deve ocorrer em apresentações públicas, pois a inibição dos estudantes para experimentar livremente e a necessidade de atender a algumas expectativas do público modificariam a finalidade da improvisação: deixaria de ser uma ferramenta pedagógica para ser ferramenta de performance.

A improvisação em grupo também contribuiu para o desenvolvimento de uma apreciação crítica de música, através das observações realizadas a partir improvado dos colegas: fraseado, técnica, região do instrumento, sonoridade, ritmos etc. Logo somos levados a crer que muitas aprendizagens são melhor contextualizadas através da identificação destes aspectos no improvado – ou realização musical de maneira geral – dos colegas.

A improvisação em grupo contribuiu, ainda, para o desenvolvimento do que chamamos de **percepção de grupo** e do sentido de colaboração necessário ao crescimento coletivo. A percepção de grupo refere-se não só à inserção do próprio sujeito no grupo, mas também da percepção da participação dos colegas e como estes podem encontrar-se musicalmente uns com os outros. Não foi raro que algumas afinidades florescessem e que alguns estudantes, inclusive, estudassem e experimentassem improvisar além do horário dos encontros, o que foi observado por nós em alguns dias que alguns estudantes se reuniam antes ou depois do horário marcado para as atividades do grupo.

A própria atividade de improvisação, por necessitar da mobilização de vários recursos inter-relacionais, constuiu-se também como um saber, uma atividade a ser apreendida, o que Charlot chama de “imbricação do Eu na situação”. (CHARLOT, 2000)

O professor

Chamamos de Roda de Improvisação a estratégia metodológica através da qual utilizamos a improvisação em grupo no aprendizado do violão, durante a consecução desta pesquisa. Neste contexto, alguns aspectos são importantes ao se pensar a postura ou o papel do professor em uma proposta ainda pouco usual: a composição musical compartilhada com os estudantes por meio da improvisação musical.

No momento da Roda de Improvisação o professor participa como improvisador junto aos estudantes, vivenciando música com o grupo. Nesse sentido, podemos apontar alguns aspectos que foram compartilhados por membros da Roda de Improvisação, o que inclui também o professor.

A imprevisibilidade, por exemplo, é uma das características da improvisação que muitos professores foram tradicionalmente educados a evitar o máximo possível, talvez pelo pensamento de que se não conseguíssem controlar e prever a resposta do estudante no processo, esta se tornaria inválida pedagogicamente. Compreendemos que este seja um motivo pelo qual muitos professores de música evitam utilizar a improvisação em sala de aula ou utilizam a improvisação de maneira muito direcionada, com muitas regras.

Porém, o professor, por ser o coordenador da Roda de Improvisação, se vê diante do desafio de uma mudar sua postura pedagógica abrindo mão da “segurança” das composições selecionadas e por ele conhecidas tendo que abandonar a forma de ensinar baseada em um discurso musical que não apresenta mudanças estruturais, necessitando abrir-se para a imprevisibilidade que caracteriza as improvisações, coordenando **musicalmente** um discurso coletivo (colaborativo) que não se orienta por comandos verbais que pouco remetem à prática da música. Nessa perspectiva ocorre uma comunicação estritamente musical e o professor, neste contexto, precisa estar atento e aberto a soluções que ele próprio passa a empreender a partir de suas necessidade e preferências.

A participação do professor na realização musical com os estudantes durante a improvisação é ativa. Não se considera que, sendo o professor o sujeito mais experiente, este apenas observaria os estudantes na preparação para fazer música. Não entendemos assim. Pensamos que o professor precisa fazer música **junto** com os estudantes, buscando sempre o desenvolvimento orgânico e ativo do discurso musical dos estudantes na Roda de Improvisação.

O que existe é a música e esta precisa ser vivida e compartilhada com os estudantes, caso contrário o profissional poderá cair em contradição de ensinar música mas não o fazer musicalmente. Se o professor considerar-se também como compositor poderá, a

partir do reconhecimento das possibilidades dos estudantes e do exercício criativo, produzir material musical específico para os estudantes.

No contexto da improvisação, o professor precisa estar sempre atento para que a fluência musical não seja abandonada. Percebemos que a maioria dos exemplos musicais, mesmo em grupos, são melhores assimilados quando o exemplo é dado musicalmente, ou seja, sem uma excessiva verbalização.

Outro cuidado que entendemos que o professor precisa ter é o de contextualizar musicalmente os novos elementos musicais que surgem espontaneamente ou que ser ao inseridos no grupo. Principalmente na iniciação musical, o entendimento **musical** dos conteúdos é mais importante do que a contextualização teórico-racional – entendendo esta como explicação sobre música não vinculada a uma imediata realização teórica.

Percebemos na pesquisa que quando o professor consegue estabelecer junto aos estudantes um ambiente de cooperação em que as pessoas se sintam à vontade, os estudantes sentem-se mais interessados em mobilizar recursos para a aprendizagem. Um espaço de diálogo musical constante privilegia a expressão dos sujeitos envolvidos no processo e, a partir de uma abordagem essencialmente musical, o aprendizado dos aspectos da música podem ser apreendidos de maneira mais significativa pelos estudantes.

Diante do que apontamos como necessário para o professor no ensino de música no qual a improvisação musical, coletiva, desempenha um papel de destaque, reconhecemos que há um investimento consideravelmente maior de energia ao empreender estas posturas do que normalmente ocorre no modelo tradicional de ensino, em que o estudante atua de maneira menos ativa no qual o professor privilegia um ensino de caráter conteudista³⁵. Porém, entendemos que, para que relações significativas com o saber musical sejam efetivamente empreendidas, o professor necessitará, muitas vezes, reinventar-se como profissional da educação de maneira contínua e continuada, dado que os estudantes se modificam e os próprios professores não continuam os mesmos, a maneira de pensar o processo educativo não deve estagnar.

Também há a necessidade que a classe docente se articule junto a sociedade como todo para a conquista de condições favoráveis a uma educação realmente edificante, significativa e plena através de políticas públicas para esse novo contexto educativo. A lógica comercial de mercado não se aplica à educação, com o risco de chamarmos de educação o que na realidade consiste apenas em processos de treinamento. Escolas não são fábricas,

³⁵ Caracterizamos como prática de ensino conteudista uma prática que privilegia o acúmulo de informações e o nível de contextualização destas é mínimo ou nulo.

professores não são operadores e estudantes não são produtos. O processo educativo precisa ser compreendido em sua complexidade.

O estudante

Podemos afirmar que, a partir das observações e da fala dos sujeitos, na improvisação o estudante ressignifica o que foi experienciado, desenvolvendo lógicas individuais de relação com o saber musical. Essas novas relações se concretizam ao empreender relações ativas em música – seu objetivo primeiro ao buscar aprender música –, o que, por sua vez, conduz à mobilização de novos aprendizados.

Os estudantes demonstraram entender melhor seu próprio processo de aprendizado ao aderirem a uma performance musical em que a composição é o principal elemento. Compor é também se expor – no sentido de externar suas ideias/pensamentos musicais, o que não deixa de ser também um processo de auto-afirmação. Esta exposição ajuda no desenvolvimento do discurso musical do estudante. Este processo é semelhante à naturalidade do aprendizado da linguagem falada, quando muito se utiliza da repetição e então passa-se a desenvolver algumas construções (discursos) que, com a experiência, tornam-se cada vez mais elaborados.

Os aspectos apontados na construção do improviso foram: as experiências prévias do sujeito ao instrumento, a experimentação livre e a observação do discurso musical dos colegas.

Mesmo que alguns estudantes não tivessem ainda experiência em tocar um instrumento, as experiências musicais prévias, sobretudo a partir da apreciação, constituíram bases importantes para o desenvolvimento dos discursos musicais dos sujeitos. A experimentação livre contribuiu para a descoberta de recursos musicais ao instrumento e a adaptação do sujeito à mecânica do violão.

Em grupo, as relações interpessoais engendradas pelos sujeitos promoveram ações colaborativas, coordenadas, espontâneas. Percebemos por parte dos sujeitos uma mobilização em conseguir melhorar com os colegas, e não apenas a acumulação individual de habilidades e conteúdos. Através das vivências e da própria personalidade do estudante, novas interações foram criadas e se o professor estiver atento poderá dialogar em sala de aula com essas especificidades percebendo-as como potencialidades.

Desdobramentos posteriores

Como resultante das reflexões da pesquisa, entendemos que muitos aspectos aqui levantados precisam ser melhor trabalhados para que a Educação Musical, de maneira geral, consiga incorporar a utilização efetiva de atividades criativas – a composição, a improvisação, o arranjo etc – em diversos contextos de atuação.

Entendemos que a atividade de improvisação musical precisa estar mais presente na Universidade, mais especificamente nos cursos de licenciatura em música para que, desde o início de sua formação, o futuro professor esteja inteirado das questões concernentes, principalmente, à improvisação em grupo na iniciação musical³⁶. Nesta perspectiva, a discussão sobre a improvisação na Universidade deverá ir para além do desenvolvimento técnico-musical do indivíduo. A improvisação musical nos cursos de licenciatura também pode ser pensada para que o acesso a esta atividade ocorra de forma orgânica entre estudantes de música desde a iniciação de trabalhos musicais realizados em contextos grupais.

Também percebemos que o desenvolvimento de metodologias podem incorporar a atividade de improvisação e a composição musicais na escola básica, considerando as particularidades do ensino formal e a organização curricular adotada em cada localidade.

As Universidades junto às secretarias de educação podem, inclusive, articular e estruturar propostas de educação musical que incorporem a composição e a improvisação por parte dos estudantes de maneira que estas propostas orientem o ensino de música junto ao órgãos governamentais federais, estaduais e municipais em projetos de educação a curto, médio e longo prazo.

Entendemos que sem uma integração entre as diferentes instituições de ensino quanto a um projeto de educação musical considerando as especificidades de cada região do país, os benefícios apontados na utilização de atividades de composição dos estudantes no aprendizado de música podem ser drasticamente reduzidos pela ausência de um projeto integrado de educação musical. Logo, existe a real necessidade de um diálogo mais efetivo entre os diversos órgãos e setores responsáveis pela Educação em seus diferentes níveis.

Finalização

O sentir é anterior ao simbolizar. (DUARTE JR., 1995 e 1991) Buscamos em nossa pesquisa, a partir, primeiramente, da vivencia musical criativa e da contextualização de objetos musicais a partir da improvisação, que os sujeitos atribuíssem sentido ao

³⁶ A iniciação musical pode ocorrer em qualquer idade.

experienciado ao tentar verbalizar o que foi vivido durante a atividade. Este exercício de refletir sobre a experiência (o sentir) utilizando a simbolização (verbalização, a palavra) contribuiu fortemente para constatar como benéfica a utilização de atividades de composição na iniciação musical coletiva ao violão. “O real é o que tornamos significativo, através do processo linguístico.” (DUARTE JR., 1995, p.44) Logo, na busca de uma aprendizagem significativa da música, a organização da experiência através da linguagem ajudou a tornar o objeto experienciado (a música) em algo real e consciente.

A improvisação como ferramenta pedagógica na iniciação musical ao violão em grupo permite, expondo de maneira sintética, que os estudantes desenvolvam uma relação mais direta e profunda com a música através da vivência musical plena e criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBINO, César Augusto Coelho. **A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. – 2. ed. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- BAILEY, Derek. **La improvisación: Su naturaleza y su práctica en la música**. Astúrias: Ediciones Trea, 2010.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência de ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- CRUVINEL, Flávia Maria. **I ENECIM: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso**. In Anais do I ENECIM. Goiânia, 2004.
- DART, Thurston. **Interpretação da Música**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: mito e realidade**. Brasília: Inep/UnB, 1982.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Renata Gaspar. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DIEB, Messias (Org.). **Relações e Saberes na Escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante? [p. 93 – 121] *In* BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparcida, SP: Idéias & Letras, 2006.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **A improvisação musical como técnica pedagógica**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, 1990. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em 19 de abril de 2010.

GORDON, Edwin. **Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões**. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HARO, Diogo de. **Improvisação na música contemporânea de concerto: parâmetros para a execução da cadenza da peça “The days fly by” de Frederic Rzewski**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**– 5.ed. – 5. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Observação participante e pesquisa-ação**. *In* DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 2006.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 5ª ed. Trad. João M. Marques, Maria A. Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2008.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização**. *In* Revista Espaço Intermediário. Vol. I, nº II, p. 83-93 (Novembro). São Paulo: 2010.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISADOR: MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA.

Obs.: Apenas o pesquisador terá acesso ao conteúdo. Em caso de utilização no texto da dissertação, sua identidade será preservada.

Questionário [data: ____/____/____]

1. Nome: _____

2. Data de nascimento: ____/____/____

3. Qual atividade exerce?

Trabalha ()

Estuda ()

Outra ()

Comente

4. Por que você escolheu a Oficina de Violão? O que lhe motivou a participar da Oficina de Violão?

5. Em seu entendimento, o que é:

Compor:

Improvisar:

6. Compor e improvisar ajudam na iniciação musical ao violão? De que maneira?

APÊNDICE 2- RESUMO DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

SARA – 10 anos (estudante)

- destacou a metodologia de ensino como “tão legal” e que “quando eu todo me dá aquela sensação boa eu me sinto nas nuvens”.
- compor: não é apenas a criação mas possibilitar que ela seja executada.
- improvisar: “*improvisar é quando você se esquecesse da nota da música e inventasse uma coisa parecida com a nota mas que não atrapalhasse a melodia.*”
- Compor e improvisar ajudam na iniciação, pois em níveis avançados de desenvolvimento já se conheceria tais processos criativos.

LURDES – 55 anos (professora de Arte-Educação)

- aprender a tocar violão ajudará em seu trabalho: “*Facilitará e dará mais qualidade ao acompanhamento das músicas no coral da escola.*”
- Compor: “*É criar sons organizados de ritmos, melodias e harmonias.*”
- Improvisar: “*Utilizar a criação de sons organizados encaixando-os na melodia ou harmonia já existente.*”
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical pois contribuiria na descoberta do “sentimento musical”.

CLAUDIO – 31 anos (Promotor de Publicidade)

- sempre gostou de música e tinha um violão, com a oficina aproveita a oportunidade de aprender mais.
- Compor: “fazer música” utilizando melodia e acordes.
- improvisar: “Criar algo do nada. Fazer algo que não está programado.”
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical pois “estimula a criatividade musical”.

ITALO – 13 anos (estudante)

- Já havia participado de uma oficina com o mesmo professor e gostou do método: “achei o método eficiente”. Quis dar continuidade ao aprendizado.
- Compor: “é utilizar as notas musicais para criar uma linha melódica”.
- Improvisar: “é uma forma de compor, mas de uma forma menos elaborada e em cima de uma melodia.”
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical pois “aprende as notas musicais e se diverte ao mesmo tempo”.

JOÃO – 41 anos (professor de sopros da Escola de Música de Sobral)

- Já possui conhecimento musical mas não toca o violão, logo quer também tocar o violão.
- compor: “fazer uma música de sua autoria.”
- improvisar: criar ou executar melodias instantaneamente.
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical: “Tive uma experiência no início deste curso e adorei, acho que sim foi uma grande experiência pra mim. Pensei que não tinha esta capacidade e foi algo interessante.”

NATÁLIA – 23 anos (estudante do curso de Música-UFC)

- já estuda sopros na UFC e quis aprender outros instrumento.
- compor: “Compor é criar. Unir notas e formar melodias com letras ou sem [letras].”
- improvisar: “Improvisar é também criar, mas em cima de uma melodia já existente.”
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical pois “deixa o aluno livre.”

FERNANDA – 36 anos (estudante da UVA)

- indicou a curiosidade como elemento principal de interesse para aprender a tocar o violão.
- compor: “criar músicas”
- improvisar: “Criar na hora, sem uma pré-ideia.”
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical, pois “a música pode ser criada e/ou recriada sempre sem limites”.

EDSON – 19 anos (Estudante de psicologia da UFC)

- Já possuía o instrumento e queria aperfeiçoar-se. Também aproveitará como atividades complementares.
- compor: “criar a partir da mistura de sons e melodias” e harmonias.
- improvisar: elaborar a partir de um ritmo ou melodia uma harmonização agradável.
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical, pois ao despertar a criatividade, motiva os alunos a aprender mais.

ADILSON – 32 anos (professor de musicalização)

- quer desenvolver tecnicamente ao instrumento.
- compor: “criar, expor suas ideias, seus sentimentos.”
- não respondeu o que é improvisar nem se essas atividades contribuem no aprendizado do instrumento.

VITOR – 26 anos (professor de música e estudante da UVA)

- já tinha vontade de aprender a tocar violão e o horário contribuiu para que isso ocorresse.
- compor: “criar”
- improvisar: “criar em cima de uma criação”
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical pois “além de aprender a tocar o violão você tem a oportunidade de expor suas ideias e sentimentos.”

LUIZ – 16 anos (estudante do ensino médio)

- veio participar da oficina por indicação da Natália Vieira. Também demonstrou a “vontade de aprimorar minhas técnicas.”
- compor: “usar a inspiração para criar melodias.”
- improvisar: “usar da criatividade para com as escalas, criar de imediato melodias.”
- Compor e improvisar ajudam na iniciação musical “porque o improviso e a composição ajudam o iniciante a ter uma boa noção sobre o instrumento.”

APÊNDICE 3 – RODAS DE IMPROVISACÃO – TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS SUJEITOS

2º encontro: 15/08/11

Relato do professor:

Relembramos as notas que aprendemos na música da aula anterior (Valsa da Chegada) e disse que as utilizaríamos em um “jogo”. As notas foram G, E, D e B. Utilizei o ritmo de *blues* e os estudantes pareceram se surpreender com o resultado musical da junção de apenas 4 notas, ritmo e (destaco) a intenção de fazer música.

A estudante Lurdes (professora de artes do ensino fundamental) tinha bastante resistência ao trabalho que não se baseasse na escrita. Para ela, o que era importante é saber o nome das notas, como se escreve no papel, saber a teoria. Em sua fala, era muito recorrente a interrupção do andamento da aula para perguntar alguma coisa de teoria musical e sempre dizia, ao final do esclarecimento, que iria “treinar” em casa. Inclusive, em alguns momentos, outros estudantes a interromperam dizendo que aquele não era o momento de fazer aquelas perguntas, pois fugia muito do assunto. De maneira geral ela não conseguia executar as passagens de forma musical e nem expressava musicalidade ao tratar de música. Penso que umas das barreiras principais é que ela tratava a música como algo exclusivamente racional, não permitindo o sentimento das emoções e percepções não verbalizáveis, pois para ela o aprender era racional, apenas. Quando eu insistia no assunto, ela inclusive se incomodava e tentava mudar a conversa para algo de teoria. Aproximadamente na metade do curso

- trabalhei rapidamente a diferença entre “nota” e “acorde”, sem nomeá-los, apenas demonstrando sonoramente ao instrumento.

-as diretrizes eram: “vou segurar esse ritmo [tocando ao instrumento] e vocês vão brincar com esses sons [as notas G, E, D e B que eu havia revisado a pouco]” .

- logo algumas pessoas também quiseram sustentar a harmonia junto comigo, e eu sugeri que poucas pessoas fizessem para que o acompanhamento não sobrepusesse a melodia dos improvisos. Para exemplificar, pedi que dois estudantes sustentassem a harmonia e improvisei um pouco seguindo as diretrizes repassadas. Tentei destacar o caráter de espontaneidade e experimentação dizendo “estou brincando e queria que vocês brincassem também”. Então disse que todos improvisariam sendo que cada um na sua vez, seguindo o círculo. Repeti que queria que todos experimentassem, que todos brincassem, e fiz uma alusão à dança: “queria que todos vocês experimentassem, brincassem um pouco... queria que tentassem entrar na dança...”. Lembrei a atenção para um outro aspecto, o de ouvir uns aos outros: “uma coisa importante... vocês lembram que na música que tocamos estavam todos se ouvindo?... isso tem que se manter agora senão a música vai embora.... pra ter música tem que estar todo mundo ligado, se ouvindo!”

- A improvisação transcorreu bem. No início os estudantes apenas repetiam notas seguindo o ritmo sugerido pelo violão, mas aos poucos seguiam desenvolvendo o tema que aproveitavam do colega. Eventualmente, algum estudante se afastava da proposta utilizando, talvez por se confundir, notas que não foram previstas nas diretrizes. Mas logo eu lembrava quais poderiam ser usadas e, sem parar o improviso, o sujeito retomava com as notas certas e desenvolvia um tema rítmico-melódico. Depois que todos improvisaram, pedi também para improvisar. Dois estudantes seguraram o ritmo e improvisei seguindo as mesmas diretrizes que eles. Ao encerrar o improviso (através de um *ralentando* do acompanhamento) alguns

estudantes comemoraram com palmas. A maioria sorria, demonstrando prazer pelo que havia ocorrido.

- iniciei a discussão dizendo: “não sei se vocês perceberam mas ninguém fez igual a ninguém! [muitos concordaram com a cabeça] Eram apenas 4 notas, o ritmo era o mesmo mas todo mundo variou o ritmo de alguma forma e, podem até não ter sido musicais o tempo todo, mas em algum momento todo mundo fez música. Foi muito legal! Às vezes eu fico pensando que é mais intenção do que quantidade.”

Natália: “é o sentir. Eu senti quando estava tocando daí que eu ‘entrei na onda’, eu escutei e a partir do momento que eu passei a me escutar também tocando aí o negócio saiu melhor... comecei a me ouvir e ouvir o complemento da música...aí fui sentindo...”

Edson: “eu acabei me empolgando e fui fazendo umas notas que não deveria...”

Marcelo: “aí eu avisei e tu voltou, não foi?” e completei “uma coisa é você acertar as notas, outra coisa é você se ouvir tocando, se ouvir tocando a música...são duas coisas diferentes, uma coisa é tocar a nota ‘limpa e seca’ e outra coisa é tocar a nota na música... você brinca...tem um monte de coisas técnicas mas você não pensa nisso, você pensa no som, na música. Isso que nós acabamos de fazer tem um nome. O que nós acabamos de fazer? Nós improvisamos. Essa foi uma sessão de improviso. Você vão ver que a medida que nós vamos aprendendo outras coisas no instrumento a gente vai improvisando mais, vai brincando mais.”

Então passei alguns exercícios de técnica básica, só pra desenvolver um pouco melhor o que ele já estão fazendo com o repertório.

5º encontro: 24/08/11

- aconteceu que só compareceram 3 estudantes, e como o repertório não podia ser trabalhado a não ser do início, ensinei um novo trecho, que chamei de Rélá. Nesse trecho a melodia tinha as notas A, B, C# e D, ascendente no terceiro quadrante da escala do instrumento. Após trabalharmos um pouco essa melodia, começamos a improvisar utilizando a base harmônica de D e A, com as notas acima citadas.

- 1º roda de improvisação:

Marcelo: A gente vai brincar com essas notas [A, B, C# e D, tocando...] e a gente vai tentar encaixar o que é que vai bem na harmonia. Como é que a gente faz isso? OUVINDO. Tem que ouvir o que é que esse violão está fazendo [tocando a base harmônica] e vai ter umas notas que vão encaixar melhor do que outras. Você pode até brincar de repetir nota, [exemplo] e tem que ver o que é que encaixa bem e o que não... e como é que sabe? Se você está gostando ou não. O critério é seu, se está ficando legal ou não. Brinca com o ritmo, repete... tenta fazer algo diferente.”

Na primeira parte da roda de improvisação os estudantes improvisaram enquanto eu sustentava um ritmo de baião com acordes de tônica e dominante me D maior. Pedi para improvisar também e os estudantes sustentaram a harmonia com o ritmo do baião. Após o termino do improviso a estudante Natália disse que não havia conseguido tocar com segurança o ritmo do acompanhamento. Trabalhamos um pouco esse ritmo e passamos para a próxima roda de improvisação.

-2º roda de improvisação:

perguntei quais notas já havíamos aprendido no violão. Os estudantes começaram a tocá-las ao mesmo tempo que dizia os respectivos nomes. Chamei a atenção para o posicionamento das mãos e a distância dos dedos em relação ao braço do instrumento.

O João comentou a importância de quando eu chamei a atenção para o relaxamento dos dedos pois ele estava, sem perceber, apertando com muita força o braço do instrumento. A Natália complementou é muito fácil imaginar que apenas colocando mais força o som vai sair melhor... eu disse que o ideal é ir se acostumando a fazer o mínimo de força possível.

Marcelo: “Agora eu queria que vocês improvisassem com as notas de C a G. Eu vou fazer uma balada assim [exemplo tocando com acordes de C e G].” Porém, ao perceber certa dificuldade com a mudança de acordes pedi que usassem as mão para indicar a mudança de acorde. Depois pedi que levantassem a mão apenas no acorde de repouso, o que pode acabar a música. Curiosamente, de olhos fechados eles acertaram mas de olhos abertos eles erraram. Talvez porque a referência deles tenha mudado de C para G.

Logo começamos utilizando as notas de C, D, E, F, G no ritmo de balada. O improviso foi muito bom. As variações rítmicas e melodias aumentaram.

Perguntei: “o que acharam do improviso de vocês desse vez?”

Natália: “melhor, porque eu ouvi mais. Essa batida da primeira vez eu não escutei aí já tinha que improvisar, assim, no susto. Aí quando você fez a gente ouvir o ritmo a segunda vez, aí já fiz [mostrando no instrumento].”

João: “tem umas notas que a gente não pode parar em cima não... ela fica na harmonia como se dissesse assim ‘não sou eu’, ‘não dá certo aqui’, elas ficam incomodando”.

Marcelo: é, tem umas notas que não encaixam. Eu chamo de encaixar, você chama de incomodar (...) é uma nota que não está ali... mas depende do uso dela. Se você usar insistindo nela ela pode incomodar, mas se você usar e sair dela fica até elegante. Tipo, se você usar ela como recurso, mas primeiro tem que conscientizar ela.

Natália: “na improvisação a gente vai tentando todas e tem umas que não dá...mas aí vai encaixando... o agudo com grave também é legal.... [exemplo tocando variando saltos com notas grave e agudas no âmbito de oitava]

Marcelo: “isso é interessante mesmo porque nesse jogo que a gente está fazendo, nessa brincadeira que a gente está fazendo de improvisação uma coisa que é muito comum é que nem toda nota, nem todo ritmo que você faz funciona. Funciona algumas, então o que você faz? As que funcionou você tenta repetir pra se familiarizar e começa a brincar com outros ritmos, com outras notas. Aí quando você vê você tem uma paleta, você tem um monte de opções pra brincar, pra improvisar.

7º encontro: 31/08/11

1º roda de improvisação:

Consigna: tocas as notas D, E, F# e G enquanto o professor sustenta a harmonia de D maior e A maior. Sugestão: iniciar na nota D.

Marcelo: “Muito bom! Foi legal porque eu vi que vocês saíram das notas de ré... e se você sáisse dessas notas que eu citei, não encaixava! Por que importante você sempre ter esse controle dos dedos. Só se usam dois dedos e quatro notas nesse trecho.”

Sara: “esses dois (indicador e médio)”

Marcelo: “porque só precisa desses dois! O que vocês acharam? Foi legal?”

Sara: “Foi!”

Marcelo: “Engraçado... a Natália foi a primeira a improvisar e a Sara a última, mas o da Sara lembrou muito o [improviso] da Natália”

Natália: “Foi... tan tan tan (solfejando)”

Marcelo: “Estou chamando a atenção pra algumas coisas pra ver se vocês perceberam também. Mesmo sem eu dizer nada vocês foram junto comigo, algumas vezes imitando o ritmo... sem precisar dizer nada! Vocês perceberam isso? [a maioria concordou] Quem fez o ritmo mais diferente?”

A Sara apontou o Ítalo e eu concordei e tentei reproduzir aproximadamente o ritmo que ele executou.

Ítalo: “Isso é bom?”

Marcelo: “Isso é diferente. Ficou legal, encaixou. Era um ritmo totalmente diferente mas encaixou. A Fernanda também, teve um momento que ela improvisou apenas com duas notas mas ela usou um ritmo que encaixou.”

Aí que falo que ela pode usar o exercício 1234 para melhorar a habilidade com os dedos.

2º roda de improvisação

Consigna: tocas as notas D, E, F#,G e A (1º corda) enquanto o professor sustenta a harmonia de G maior e C maior. Sugestão: iniciar na nota G. Ritmo da música Toque de Alegria.

Os estudantes demonstraram um pouco de apreensão mas concordaram e improvisaram. Em seguida, uma estudante sugeriu que fizéssemos todos juntos, e experimentamos. Ao final todos ficaram um pouco eufóricos, satisfeitos com o que havíamos acabado de executar. Alguns tentaram até reproduzir alguns trechos que acharam mais interessantes enquanto conversavam... A Natália logo disse que “é melhor fazer assim porque não tem ninguém prestando atenção no que você está fazendo”, e a Lurdes, que propôs a experiência, disse que foi uma “boa experiência”.

8º encontro: 05/09/11

Consigna: utilizar as notas da escala de G maior. Como ainda estávamos trabalhando Toque de Alegria, utilizei mais uma vez o mesmo ritmo. Acordes de G e C maiores.

O improviso foi bastante animado e até o professor improvisou. Após terminarmos, iniciamos a fase de Discussão e o Edson começou:

Edson: “Eu acho que não estou conseguindo manter um ritmo...”

Lurdes: “Mas tem que treinar o braço do instrumento”

Edson: “É, é falta de treino”

Lurdes: “Falta tempo pra gente treinar aqui. É pouco tempo pra treinar aqui o que você passa.

Marcelo: “E tem que fazer o que?”

Lurdes: “Mais tempo aqui [apontando pro braço do instrumento] treinando.”

Marcelo: “Em qual lugar, aonde?”

Lurdes: “Aqui [durante o encontro]”

Marcelo: “ aí nós vamos passar 5 horas aqui?”

Lurdes: “ não... só pra dar tempo de a gente fixar... de ouvir as notas.”

Marcelo: “Sobre essa parte de fixar as notas, a gente faz isso nos arranjos. Nos arranjos a gente vai trabalhando as notas com calma e vai fixando as notas com calma. No improvisado a gente brinca com essas mesmas notas. A gente não inventa no improvisado uma nota nova, tanto que, com exceção da Natália, quem se aventurou mais em ir na parte aguda foi quem já havia tocado a parte mais aguda.”

Lurdes: “Eu ainda não tenho consciência da nota que eu estou fazendo, ainda. Aí é ruim...”

Marcelo: “Mas nem sempre você vai dizer que você domina tudo não. Você decorra a posição e tenta seguir a música. Geralmente é algo mais intuitivo. Nem tudo a gente consegue regrar não. Parte do processo é assim mas boa parte do processo é intuitiva. Não é uma questão de inspiração, mas de seguir o que está ouvindo.”

Natália: “Vai um dedo, erra, volta... as vezes não dá certo. Tentei sair um pouco mas não ficou legal aí tive que voltar pra notas do começo”

Edson: “Até que tu foi bem. Meu problema é que eu tava tentando achar as notas e ficava catando. Aí é por isso que as vezes sai uma coisa meio esquisita.”

9º encontro: 14/09/11

Consigna: improvisar ao ritmo de baião com as notas G, F#, E, D e C (pra quem se sentir à vontade o A e o B).

Mais uma vez experimentamos todos improvisarem juntos após os improvisos individuais, depois retornando ao improvisado individual e finalizando. Foi muito bonito. Após 10 minutos de improvisos (mas não por causa do tempo) finalizamos. Logo a Natália começou a falar:

Natália: “Eu estava desconcentrada... aí eu não conseguia fazer a parada... aí eu tentava tocar alguma coisa e não conseguia continuar... hoje o meu dedo não estava me obedecendo. Eu acho que é porque eu maltratei ele desde cedo hoje... já tá preto! [de tanto tocar violão]”

Edson: “Hoje eu consegui colocar uma melodia numa música! Nas outras parecia sempre uma coisa muito... solta. [falou aparentando muita felicidade]”

Marcelo [falando com o Ítalo]: “o que você achou da tua improvisação?”

Ítalo : “Gostei não”

Natália: “eu gostei! Ele fez um negócio diferente.”

O Ítalo havia tocado na região entre a 5º e a 8º casa do braço do violão, variando entre notas simples e duplas.

Natália: “Eu gostei do improviso dele. Sempre eu tento trabalhar a agilidade no dedo, eu tento tocar no ritmo fazendo uma batida... e todo a vida o Ítalo faz alguma coisa diferente. Hoje ele fez [cantando a melodia] que eu não sei como ele fez.

Marcelo: “Ele usou as mesmas notas mas com um ritmo diferente e nessa região do violão... [mostrei como]”

Natália: “Só que ele fez diferente... a batida [ritmo] dele...”

Quando perguntada se o improviso a Sara gostou do improviso dela e se ele havia melhorado ou piorado.

Sara: “Gostei. Meu improviso melhorou bastante!”

Edson: “o meu improviso definitivamente melhorou porque antes ele era muito disperso.”

Marcelo: “Agora esta conseguindo entrar mais na música, né?”

Edson: “é... mas é que eu também já estava treinando mais antes essa questão do dedilhado no braço do instrumento, aí fica mais fácil.”

Marcelo: “Eu estou muito feliz. Estou vendo muitas evoluções, mesmo quando a corda quebra mas se consegue fazer música em outro lugar; mesmo aumentando o número de notas; brincando mais com o ritmo... cada um de vocês, dentro das suas possibilidades, está melhorando muito e isso é muito bacana. Também estou gostando muito da felicidade de vocês com a improvisação.”

Sara: “é a parte que eu mais gosto da aula de violão.”

Edson: “é que, sei lá... na hora da improvisação você se sente mais criativo.”

Sara: “a gente cria nosso ritmo, cria... faz o que quiser...”

Marcelo: “e isso é bom?”

Sara: “É.”

10º encontro: 19/09/11

Alguns estudantes já começam a demonstrar maior interesse pelo violão, dois deles chegando mais cedo para aprenderem juntos uma música do Paralamas do Sucesso – Meu erro.

Consigna: utilizando qualquer nota da escalada de C (qualquer nota sem alteração) ao ritmo do Xote. Harmonia – C e G maiores.

Em um certo momento do improviso o Edson passou a utilizar as notas D#, E, G# e A, aproveitando a proximidade dos dedos da mão esquerda. Daí interrompi e disse a todos que o mais importante não era o “desenho”, mas a música.

Marcelo: “o mais importante não é o desenho que vocês fazem, o mais importante é a música. Escutem uma melodia na cabeça de vocês... imaginem o som... não só aleatório não... tenta imaginar uma melodia, tenta cantar na cabeça junto. [exemplo] imaginem que outra pessoa vai ouvir o que vocês estão tocando, é uma questão de comunicação.”

Após o final do improviso...

Marcelo: “O que vocês acharam? ”

Claudio: “Achei muito interessante como que fluiu... de algo que não foi programado e que depois fluiu com uma harmonia muito grande. Sinceramente...”

Edson: “O negócio é escolher algumas notas e fazer aquilo que sair... se for muito aleatório a gente acaba ficando muito solto e perdido.”

Natália: “Acho que não é só a gente escolher [as notas] que quando a gente escuta tem o sentido da melodia tanto que quando tu [Edson] viu que deu certo repetiu várias vezes até você achar. Depois que achou ... não é só o escolher... quando dá certo a gente sente que dá certo e curte também, entendeu?”

Fernanda: “Achei interessante, realmente, foi bem diferente que a gente vai sentindo e vai... repetindo.”

Claudio: “No caso começou com a Natália... ela descobriu qual era a ‘veia’ que a nota combinava com o acorde. E a partir disso todo mundo também pegou daqui...”

Marcelo: “eu gostei muito do improviso do Ítalo, o segundo. Foi muito bom vocês explorarem o instrumento mas, na primeira vez, esqueceram a diretriz inicial: só usar notas naturais. No segundo improviso o Ítalo percebeu como dar, como a Natália estava dizendo, sentido ao que estava tocando. O Edson também, tanto que ele me induziu a fazer algo diferente no violão [fiquei arpejando a harmonia em contraponto pizzicato]

Outra coisa que é muito importante que é de COMUNICAÇÃO. Que não é de só você tocar mas de você tocar com o outro e o outro está ouvindo. O que está acontecendo sempre aqui: tem uma base e tem um improvisador. E tem os ouvintes. Mas eles não estão só ouvindo do nada... eles estão ‘pegando’ o que você está tocando.

Outra coisa que vocês perceberam: quando a Natália foi pro grave eu fui pro agudo. Isso pra que não desse choque, não confundisse.”

11º encontro: 26/09/11

Consigna: usar a escala de C maior enquanto a base é um ritmo de blues.

Senti que os estudantes ficaram um pouco intimidados com a presença de um ouvinte, o Luiz, que já estudava guitarra na escola de música e sabia algumas escalas pra improvisar.

Acabamos discutindo sobre as origens do blues e como alguns estilos/ritmos nacionais como funk, swingueira e forró mudaram drasticamente nos últimos anos.

12º encontro: 28/09/11

Consigna: ao ritmo swingado de MPB, tocar as notas da escala de C maior. Harmonia C7M e G7.

Marcelo: “O que vocês acharam?”

Edson: “Foi bom, deu até pra acrescentar algumas coisa que a gente geralmente não usa. Por exemplo uma distorção [*bend*] que tem em funk.”

Fernanda: “meus dedos ainda não me obedecem do jeito que eu quero.”

Edson: “Eu acho que ela [Fernanda] até que fez um improviso legal... pra quem disse que os dedos não obedecem, eu acho que foi bom.”

Ítalo: “e ela usou as notas não naturais.”

Edson: “Eu acho que está ótimo pra ela...”

Marcelo: “um exercício que você pode fazer [Fernanda] é aprender as melodias das músicas que estamos tocando.”

Fernanda: “é mais fácil cantar...”

Marcelo: “Então canta com o violão. Experimenta brincar de cantar junto com o instrumento.”

13º encontro: 03/10/11

Esse foi o dia no improviso que começamos a acrescentar a região de subdominante nos improvisos. Também foi um dos dias que a roda de improvisou durou mais tempo: mais de 20 minutos.

Consigna: Sobre a harmonia de C F C e G (tônica, subdominante e dominante) e utilizando a escala de C maior, no ritmo de baião(mesmo ritmo da Asa Branca), improvisar.

João: “Cada dia que passa a gente vai ficando melhor...” [nessa hora ele precisou sair para buscar a filha na escola]

Claudio: “É como o João falou, cada dia nós ficamos mais à vontade... vai se soltando mais.. vai aprendendo a estudar escalas...”

Edson: “Eu acho que estou saltitando demais no braço do violão.”

Marcelo: “Eu achei que foi legal... Alguém mais quer comentar alguma coisa? Alguém não gostou de alguma coisa?”

Sara: “Eu achei o meu [improviso] horrível!”

Marcelo: “Por que?”

Sara: “Porque sim... porque não entrei no ritmo. Pra mim, eu não entrei no ritmo.”

Marcelo: “Todo mundo se sentiu no ritmo, com exceção da Sara?”

Claudio: “apesar de terem usado ritmos diferentes, eu não senti ninguém fora do ritmo.”

Marcelo: “Sara, o que é ‘não entrar’ no ritmo?”

Sara: “É a gente se sentir horrível, é a o povo tocar uma coisa e a gente tocar no sentido de outra.”

Marcelo: “E Claudio, o que é ‘se sentir no ritmo’, que você comentou?”

Claudio: “ É tipo assim... é a gente estar encaixando o nosso som. Isso é ritmo, apesar de ritmo ser [faz a marcação de uma pulsação com o braço]...”

Marcelo: “vocês não estão usando a palavra ritmo pra significar a marcação do tempo, mas para dizer outra coisa...”

Claudio: “Harmonia...”

Paulo Henrique: “Entrosamento.”

15º encontro: 10/10/11

Consigna: Improvisar no ritmo da música do Pica-Pau. Notas: escala de G maior.

Nesse dia o improviso acabou com palmas dos estudantes.

Marcelo: “O que vocês acharam do improviso?”

Sara: “eu achei ótimo, eu melhorei muito.”

Edson: “Achei que falhei em algumas coisinhas... apertei uma nota sustenido sem querer...”

Marcelo: “Mas e a música?”

Edson: “Legal, mesmo assim.”

Claudio: “Achei legal, ficou bem interessante. Diferente!”

Ítalo: “Gostei muito do improviso mas não gostei como eu fiz. O melhor foi o dele [Claudio].”

Marcelo: “Sabe o que eu achei: o seu improviso foi bem legal, só que como você não usou o Fá#, ele não soou tão bem assim...”

Sara: “Eu achei o improviso do Claudio muito interessante!”

Marcelo: “Realmente foi muito legal. Também gostei.”

Sara: “Eu acho que pra o que eu fazia eu melhorei muito...”

Marcelo: “A gente vai evoluindo... mas a gente tem que continuar trabalhando nisso!”

16º encontro: 17/10/11

A partir desse dia a mudança de improvisador, que antes era através de um comando de voz, seria repassado agora através da música e do olhar. O que antes se esperava que o professor fizesse agora os próprios estudantes teriam que repassar o improviso, sempre da maneira mais musical possível.

Fizemos um breve treinamento, sem harmonia e com qualquer nota que quisessem improvisar. O foco era apenas repassar a vez sem falar, apenas olhando e com a música.

Consigna: improvisar utilizando as notas de C maior, com a harmonia com Tônica, subdominante e dominante.

Ítalo: “Galera, vocês são show de bola!”

Marcelo: “entenderam, vocês têm que passar o improviso pro colega...”

Edson: “Soou mais musical.”

Claudio: “Isso trabalha o entrosamento, e, até é um dos meus objetivos, é a gente ouvir o outro tocar e dar continuidade ao som ou então ter uma harmonia, tocar aí uma coisa harmônica.”

Edson: “é uma coisa que eu acho que sai bem feita porque trabalha muito até o potencial da pessoa que está tocando ali... Você pegar uma melodia já feita e você mesmo dar o seu toque ali já dá mesmo aquela ideia de trabalho em grupo.

Ítalo: “Concordo.”

Relembro que a passagem no improviso será da maneira que fizemos hoje, musical e mais intuitiva. Também faço uma comparação com o passe no futebol, que também precisa ter o cuidado e não ser um chute sem direção.

Claudio: “é interessante que eu preciso estar preparado, esperando alguém passar pra mim. Como se eu estivesse esperando a bola passar pra mim, porque quando a bola chegar em mim, eu já sei o que vou fazer. Ou seja, estou pensando aquilo que eu vou fazer.”

Marcelo: “Pensar no que vai fazer mas sem deixar de escutar o que o outro está fazendo.”
Comento então quando eu mudei o ritmo do acompanhamento em função de uma mudança de ritmo no improviso do Claudio. “As vezes alguém do acompanhamento dá uma sugestão e você usa [no improviso] ou alguém na melodia dá uma sugestão e você também usa no acompanhamento.”

Marcelo: “Fernanda, e aí, o que você acha?”

Fernanda: “eu acho que precisa estudar mais para tocar melhor”- ela se referia a dificuldade própria de utilizar os dedos e formar melodias no instrumento.

Marcelo: “Brinque bastante, toque bastante. Só comentei porque quando você está tocando dá vontade de ouvir mas como você as vezes toca assim como você fala, baixinho, nós temos dificuldades de te ouvir.”

17º encontro: 19/10/11

Consigna: Improvisar usando a escala de C, as notas que quiserem. Lembrar de passar o improviso (sem falar) e que não precisa ser em círculo, ou seja, não precisa necessariamente ser para o colega do lado. Harmonia com tônica, subdominante e dominante.

Edson: “eu gostei do improviso da Sara”

Marcelo: “Por que?”

Edson: “Por que foi direitinho e ficou alto.”

Marcelo: “Hoje todo mundo todo num volume bom. Até a Fernanda tocou mais alto hoje. Alguém quer comentar mais alguma coisa?”

Claudio: “Achei a evolução do último [roda de improvisação] pra esse... a questão de estar mais atento na hora de passar..”

Marcelo: “é verdade... foi mais musical. Eu achei mais musical do que na aula passada.”

Ítalo: “Aquela sala ali é muito escura... Mas esse eu acho que foi bem legal porque todo mundo conseguiu trabalhar bem em cima da melodia. Foi bem legal.”

Marcelo: “Outra coisa que eu gostei foi a passagem. Todo mundo conseguiu fazer bem legal...todo mundo olhava... foram poucas passagens no susto. Na maioria um continuou a melodia do outro. Essa coisa musical de ouvir o que o outro está tocando e tentar entender o que o outro está tocando... tem que estar à flor da pele pra você conseguir entrar na onde e acho que todo mundo conseguiu entrar na onda. Foi legal.”

18º encontro: 24/10/11

Consigna: Improvisar usando a harmonia de C, F, C G7. Utilizar a escala de C e repassar o improviso musicalmente e visualmente.

Quando fiz alguns acordes para finalizar (F, Eb e C), também ralentando o andamento para reforçar o sentido de finalização, era a vez do Paulo Henrique improvisar e ele não percebeu que eu estava finalizando a improvisação. Ficou então tentando passar o improviso para a Sara, que percebeu a finalização, e que não continuou.

Marcelo: “o que aconteceu?”

Sara: “O professor queria terminar e eu pensei que ele não ia passar pra mais ninguém.”

Marcelo: “Tu não queria improvisar não? Por que?”

Sara: “Não...”

Marcelo: “você não disse na outra aula que essa era a parte da aula que você mais gostava?”

Sara: “É.”

Marcelo: “E hoje você não quer improvisar?”

Sara: “Não...eu estou meio....[expressão facial indicando indisposição]”

Marcelo: “E você Fernanda. Você nem está usando outras notas!”

Fernanda: “É que eu estou aprendendo agora as notas...”

Marcelo: “Certo, mas já vai brincando com elas... você sabe onde é o C agudo[1º casa]?” Aí eu perguntei as outras notas que ela precisava saber pra conseguir improvisar nas cordas agudas.

Sara: “Eu gostei da improvisação do Henrique... Foi legal.”

Marcelo: “O que vocês acharam da improvisação do Edson?”

Sara: “Eu achei bem legal, foi bem interessante.”

Fernanda: “Cara dia ele começa do mesmo jeito mas ele vai diferenciando totalmente.”

Marcelo: “Do mesmo jeito como?”

Fernanda: “Sempre dá o mesmo som [sempre começa no mesmo lugar], ele acrescenta mais coisas a cada improvisação.”

Marcelo: “ Até teve uma hora que ele fez algo assim [cordas duplas], ele começou a brincar com duas notas ao mesmo tempo.”

Marcelo: “Vocês acham que esse negócio de passar só olhando funcionou?”

Fernanda: “Funciona... só que as vezes ou a gente esquece de passar ou a gente passa e a pessoa não continua... acho que não leva a sério... a gente olha pra pessoa e a pessoa fica... [sem reação]”

Marcelo: “Mas vocês estavam prestando atenção no improviso dos outros colegas?”

Sara: “Eu roubei foi os improvisos dos outros... eu ficava olhando e aí fazia.”

Marcelo: “Você imitou o improviso dos outros?”

Sara: “Imitei.”

Marcelo: “Mas isso pode. Nunca dá pra imitar bem direitinho não mas você imita algumas coisas parecidas no improviso dos outros.”

Marcelo: “Mas vocês estavam prestando a atenção no improviso do pessoal? O como eles estavam fazendo, a melodia que estavam fazendo ou estavam só esperando o pessoal olhar pra você? Vocês precisam prestar a atenção pra que a passagem não seja tão brusca.”

20º encontro: 31/10/11

“Gente, agora é a hora de curtir, de brincar, de experimentar.”

Consigna: Improvisar usando a harmonia de C, F, C G7. Utilizar a escala de C e repassar o improviso musicalmente e visualmente.

Edson: “É foi legal!”

Natália: “Que milagre! Ele não reclamou de nada...” [aí ela imita um pouco ele reclamando...]

Claudio: “É... no início eu não fui muito bem não mas depois...”

Natália: “Eu já pego o violão e tiro umas músicas, já pego ‘na maior’ aquelas músicas mais fáceis, já componho... agora fazia muito tempo que eu não pegava o violão pra fazer o improviso, tocar só a nota e não o acorde... eu gostei, teve uma hora que eu me perdi mas gostei.”

Marcelo: “e aquela hora que a gente[Sara e Marcelo] brincou com o ritmo... o que você achou?”

Sara: “Achei muito legal.”

Mostrei no violão qual foi a brincadeira que fizemos com a nota.

Marcelo: “Alguém usou um recurso diferente hoje. Alguém notou?”

Sara: “O Edson...”

Marcelo: “O que ele fez?”

Sara: “a gente improvisa assim [com uma nota de cada vez] e teve uma parte que ele usou duas cordas.”

Marcelo: “Isso. Teve um momento que ele improvisou usando duas cordas.”

Sara: “Igual quando ele usa no Pica-Pau.”

Marcelo: “Isso, assim como ele já faz em Pica-pau! Alguém tem mais alguma coisa pra comentar?”

Sara: “Não sei porquê mas eu acho que a Fernanda não gosta de improvisar.”

Marcelo: “Tu não gosta de improvisar, Fernanda?”

Fernanda: “Não, não é isso. Eu já falei minha questão a um tempo atrás. Não é ‘não gostar’.”

Marcelo: “Me explica [Sara], por que você acha que ela não gosta?”

Sara: “Porque é assim: quando a gente se enturma a gente quer fazer mais ali e ela só faz um pouquinho e tenta logo passa pra outra pessoa e eu vejo que ela...”

Natália: “É porque você é ‘azilada’ e ela não...” [acho que ela falou apenas para tirar o foco da Fernanda, já que esta têm bastante timidez e um desenvolvimento técnico mais lento.]

Marcelo: “Mas então, Fernanda...” [aí percebi que havia uma pressão em cima da Fernanda e ela não estava se sentindo bem, então encerrei o assunto.] “ então, Fernanda, tenta brincar com aquelas notas das primeiras músicas, só elas.”

Então a Fernanda explicou um pouco das dificuldades técnicas dela e eu orientei para que ela continuasse a estudar.

23º encontro: 16/11/11

Consigna: improvisar utilizando a escala de C maior . Tônica, sub dominante e dominante.

Marcelo: “Muito bom! Natália, de onde você tirou essas duas cordas?”

Natália: “do último improviso [roda de improviso] que você disse que ele [Edson] tinha usado duas cordas aí quando foi essa semana em casa eu comecei a ouvir o soar das notas e aqui ele é muito bonitinho, parece aqueles havaianos, aquele violãozinho havaiano... aí eu achei que cabia na melodia e ia ficar diferente também... toda vida que eu tô tocando minha mão tende a fazer uma coisa assim [tocou as duas cordas mas não simultaneamente e com os dedos 3 e 4] todas as vezes que eu improvisei aí eu tentei fazer alguma coisa diferente que coubesse aí eu fiz [as duas cordas juntas] mas sem perder o que eu já tinha feito e coloquei.”

Marcelo: “Ok. Fernanda, você fez umas frases muito bonitas hoje”

Claudio: “Pois é, eu já ia dizer a ela...”

Marcelo: “Teve uma hora, da segunda vez, que até quando ela deu uma ‘erradinha’ ficou legal... e aí, Claudio, curtiu?”

Claudio: “Curti...”

Natália: “Ele já veio já com isso [slide]”

Claudio: “na verdade eu fiz isso como uma busca de inspiração. Porque, assim, minha cabeça está cheia de coisas aí eu peguei o violão e pedindo a Deus pra ninguém apontar pra mim... alguém apontou pra mim...”

Edson: “Sinceramente hoje eu não gostei muito do meu não... não consegui encaixar direito na música e também não consegui fazer muita coisa diferente não...”

Ítalo: “Eu estou piorando a cada dia...”

Marcelo: “Mas hoje foi o violão que estava desafinado...” [não parei para fazer a afinação porque eu já havia pedido pra que ele cuidasse disso várias vezes e ele mesmo desafinou muito o violão dele.]

Marcelo: “A Natália falou que ela já tem um jeito de improvisar. Ela disse que quando ela improvisa ela já tem uma sequência, como se fosse um repertório de notas mais ou menos esquematizado...um jeito de improvisar e ela disse que estava tentando experimentar outras coisas... Então pergunto a vocês: vocês desenvolveram um jeito, um sistema pra improvisar, um ‘esqueminha’ pra improvisar?”

Edson: “Assim... tem gente que diz que eu sempre faço do mesmo jeito mas é assim... o que passa na minha cabeça é isso aqui das notas que estão limpas.”

Marcelo: “Mas eu digo assim... quando você vai improvisar você pensa de um jeito no instrumento. Como é que você vê? Por exemplo ‘eu penso nessas notas aqui’ ou então ‘eu penso nesse desenho, porque eu sei que esse desenho funciona’ ... é sobre essas coisas: com vocês pensam. Quando eu digo ‘improvisem aí’ o que vocês pensam? Me explique falando com é que você improvisa.”

Edson: “Tento imaginar uma sequência. Geralmente começando pelas primeiras notas do braço do instrumento...”

Claudio: “eu tento seguir a escala [fazendo o desenho de C na 5º casa]”

Marcelo: “mas esse desenho que você está fazendo eu não ensinei, você aprendeu por si.”

Claudio: “Sim. Eu tento ir pela escala mas sempre que eu tento ir por aqui [5º casa] não é muito legal... os sons soam melhor aqui [1º casa], o som não sai [projeção] tão bem aqui [5º casa].”

Marcelo: “O Ítalo também, ele sempre tenta experimentar mas ele tem uns esquemas... como é, Ítalo?”

Ítalo: “ Eu sempre faço uma base, uma nota base... sempre voltando para essa nota, ou seja, tendo ela como base.”

Natália: “Saio catando nota, quando eu vejo que deu certo... aí eu fico trabalhando”

Fernanda: “Eu vejo o som que ficou legal, de preferência o mi...”

Marcelo: “Ter um ‘esquema’ de segurança é normal, porque quando nós vamos falar uns com os outros nós temos um jeito de falar que nos caracteriza. Quando nós vamos nos vestir nós temos um jeito de vestir que nos caracteriza. E quando nós vamos tocar nós também temos um jeito de tocar que nos caracteriza. Depois que você tem muita intimidade com a pessoa você reconhece só de ouvir o jeito dela tocar. Todos aqui possuem umas notas de segurança, um fraseado ou desenho que gosta mais e que os caracteriza, mas por outro lado não se contentam com o que já fizeram e sempre tentam inovar, o que é uma característica de improvisar. Quando mais você experimenta, quando mais você improvisa, mais amplia seu leque de possibilidades. Tem outra coisa que vocês também brincam muito: o ritmo. As vezes vocês param de buscar notas pra brincar com o ritmo. As vezes o improvisado de vocês fica mais rítmico do que melódico, o que também faz parte. É legal é outra dinâmica.”

24º encontro: 21/11/11

Consigna: Uma estudante (Natália) mantém a base harmônico-rítmica enquanto os outros improvisam na escala de D maior. Harmonia de tônica e subdominante.

Marcelo: “E aí, o que vocês acharam?”

Henrique: “Foi bom, hoje... deu pra Fernanda improvisar [todos concordaram e deram apoio]”

Claudio: “Hoje eu senti mais liberdade... não sei... hoje fluiu mesmo! Uma liberdade maior...”

Marcelo: “O ensaio fluiu mais, né?”

Claudio: “É... o ensaio também!”

Marcelo: “Foi menos tenso, eu acho.”

Henrique: “Eu acho que hoje ficou uma sonoridade mais solta que das outras vezes... Acho que o pessoal está mais acostumado com esse ritmo mais pop aí se soltou mais... talvez tenha sido isso. Também mudou a tonalidade... saiu de C para G e ficou até uma coisa interessante...” [enquanto alguns entenderam a tonalidade como G maior, outros sentiram a tonalidade de D maior. Essa ambiguidade foi causada pela características dos dois acordes utilizados. Enquanto G maior pode ser tônica e D maior pode ser dominante na tonalidade de G maior, G pode ser subdominante e D tônica na tonalidade de D maior.] Hoje o jeito de improvisar do Edson ficou legal porque ele começa muito [exemplo no violão] e ficou tipo uma coisa como a banda Aerosmith...”

Edson: “Eu acho que estou numa crise de criatividade braba, porque, sinceramente....

Natália: “Foi difícil o improviso hoje, não sei se é porque eu estava segurando a base e quando eu tive que improvisar [fiquei perdida] aí na hora de improvisar achei mais difícil... até a hora de eu me acalmar.”

Marcelo: “E você, Fernanda... se perdeu na primeira vez, se encontrou na segunda...que foi isso?”

Fernanda: “Sei lá...não sei falar... eu fiz do jeito que foi dando certo...”

26º encontro: 30/11/11

Consigna: Improvisar no ritmo de bossa nova utilizando a harmonia de D maior e A maior – proposta e mantida pelo Ítalo. Utilizar a escala de D maior.

Não houveram comentários. Substituímos os últimos comentários por uma secção de entrevistas.

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTAS DIA 21 DE NOVEMBRO DE 2011:

NATÁLIA

- O que você esperava na oficina? Como você imaginava que fossem as encontros?

Aprender a tocar violão. É diferente porque a gente não tem a leitura de partituras, a leitura de cifras, então esse lance do ouvir pra poder tocar ou do sentir pra poder tocar foi um pouco mais difícil pra mim, diferente, na verdade... nem tão difícil, mas diferente. Mas eu esperava ler: ver ali e fazer o que eu estava vendo, o que eu estava acostumada a fazer. Ler e tocar. Na universidade é desse jeito. Inclusive as partituras até eu faço transposição de umas coisa que eu consigo entender. Até eu tenho um costume feio que é cifrar a partitura pra depois tocar... e aqui não, aqui vai no improviso, vai escutando “ó, é assim”, “de novo aí...”, faz várias vezes até conseguir fazer o que é pra tocar. É tanto que tem música que hoje eu me sinto mais segura de tocar as coisa que eu aprendi no começo da oficina mas o pica-pau que foi a última música que eu aprendi é a que eu tô tocando melhor. Me dediquei no fim de semana e só ouvindo (a gravação) e tocando.

- Como você avalia, o que você pensa desse jeito de aprender por arranjos pra violão?

É interessante porque... quando a gente começou a aprender os arranjos eu fiquei sempre na linha do baixo mas nunca você me disse que eu só iria aprender a linha do baixo, foi uma opção minha. Mas eu não aprendi só aquilo. Tem música que eu sei tocar a primeira voz, tem música que eu sei tocar a segunda voz.... as músicas que eu quis aprender que não são arranjos do nosso repertório, fui lá na internet ler cifra e, como já tinha facilidade no dedilhado, e fui pegando e tocando. É interessante, é diferente, é bacana. Acho inclusive que é melhor, pelo o que eu já experimentei de um lado e de outro, ou acho até melhor porque tu escuta e tu treina o ouvido, né, que não é todo mundo que nasce com o ouvido absoluto, é só algumas pessoas.... eu tinha muita dificuldade de ouvir e identificar a nota no começo da oficina. Hoje já não [tenho essa dificuldade] e eu uso pra universidade, isso [que aprendi]. Quando eu tô tocando um Si eu sei que é um Si, até no saxofone mesmo, que é meu instrumento, eu pego e já me ajudou em outras coisas.

- Você aprendeu a improvisar na oficina?

Eu acho que sim. Agora, assim, é como o próprio nome já diz: improviso não é uma coisa [fixa], não dá pra dizer que eu aprendi a improvisar mas é o que a gente estava conversando na aula, tem a técnica que cada um usa mas o improviso vai muito de sentir a música. Eu acho que, se eu aprendi, era isso de sentir a música e colocar o que eu já sabia dentro daquele arranjo, dentro daquela música.

- Improvisar mudou alguma coisa? Ajudou a aprender música ao violão?

Sim. Melhorou muito a questão do ouvido, da percepção. Da nota que estava tocando, a desenvoltura no instrumento.... eu já tinha pegue o violão algumas vezes, eu tinha tentado aprender [a tocar] umas três ou quatro vezes mas não tinha dado certo porque eu não havia me dedicado. E aí, com a oficina, como eu tinha que estar aqui toda segunda e quarta, tinha uma obrigação escolar de fazer aquilo ali e acabou que se tornou uma coisa que eu comecei

a gostar. Me ajudou na percepção, na desenvoltura com o instrumento, de outras coisas assim. Ajudou sim.

- Em sua avaliação você acha importante o uso da improvisação no ensino do instrumento?

Sim, porque tem uma coisa que ele já aprendeu e é na improvisação que ele vai colocar o que ele estava sentindo, ele vai colocar o que ele aprendeu ali da forma dele, que não é do arranjo que estava feito. Não é “você vai tocar C, E, G...”, você toca do jeito que você quiser, as notas estão colocadas, mas você faz [como quer].

Acho que precisa ter pela questão da desenvoltura mesmo no instrumento, que ajuda muito na improvisação porque quanto mais íntimo do instrumento ele está melhor ele improvisa...quanto mais ele está sentindo a música melhor ele improvisa... então eu acho que tem que ter, o improviso é legal. É bacana, não é aquela coisa batida de sempre, que vai ter que fazer aquilo, aquilo e pronto.

- O que você achava do improviso antes de entrar na oficina? Quando você pensava em “improviso”, o que você pensava?

Eu achava que era uma coisa que tinha que fazer naquela hora, não era uma coisa escrita que na hora você tinha que colocar ali e prática, e não é só isso... é um pouquinho mais: é o sentir a música e você tocar aquilo que você sabe. O improviso é aquele de supetão... mas é também a partir das experiências que eu tive.

- você conseguia improvisar antes?

Sozinho, mas não era o improviso que eu sei hoje. Era um improviso, sei lá... super doido.

- Então você já improvisava?

É mais eu não tinha bagagem para improvisar. Eu improvisava pouco, porque eu não sabia de nada. Inclusive nas primeiras aulas, quando a gente inventou essa história de improviso, os primeiros improvisos era meio fracos e com o tempo, sempre improvisando, a gente foi começando a entender pra onde está indo o ritmo....

CLAUDIO

- O que você esperava na oficina? Como você imaginava que fossem as encontros?

Bem... eu tinha uma ideia porque eu já tinha um contato com o violão, não tão frequente mas já tinha um contato com o violão. A minha expectativa era aprender um pouco mais, da forma correta, essa é que é a verdade...

- O que é essa forma correta?

É que o contato que eu tive com o violão foi de ouvir música e ficar tentando “pegar” músicas... comecei a pegar alguns acordes, ler revistas... esse foi o meu contato com o instrumento. A minha ideia era pegar alguma coisa organizada, bem bonitinha...

- Você aprendeu a improvisar na oficina?

Aqui na oficina a proposta foi bem interessante porque meu contato foi meio solto... e na oficina, como a proposta foi que sempre no final das aulas tivesse a improvisação, foi muito interessante que eu aprendi esse lado, lado que eu não sabia. Pra mim era só o acorde, pegava a música [cifra] do jeito que estava e então tocava [fazendo sinal de “batida” no violão]. Mas eu comecei a desenvolver isso aí [improviso, tocar melodias] na oficina.

- pra você, o que é improvisar?

Improvisar é você trabalhar a música um pouco mais, colocar o seu sentimento, transmitir algo mais na música. Usar a criatividade.

- O que você achava do improviso antes de entrar na oficina? Quando você pensava em “improviso”, o que você pensava?

Eu achava o que eu falei, mas achava que quando o pessoal ia improvisar eles tocavam o que dava na cabeça naquela hora... e saía o som.

- e não é assim?

É, só que, o que eu passei a perceber agora é que você coloca realmente o que vem, o que tá na sua cabeça, o que surge.... só que agora eu vou buscar um som diferente, não saindo do ritmo, não saindo da melodia, essas coisas...

- Como é que se improvisa? Como você explicaria pra alguém como é que se improvisa?

Tem que ouvir fazer uma melodia e buscar algo novo e externo através do instrumento.

- Você acha que improvisar ajudou no aprendizado do instrumento? Poderia citar algo?

Sim. Me ajudou como um incentivo grande de desejo pela música... me ajudou bastante nessa área. Eu trabalho muito e improvisar têm me impulsionado a estar aqui, me motivou pra me desdobrar pra estar aqui com vocês, estar aprendendo, estar fazendo isso, até priorizando a oficina e desmarcando outros compromissos... acaba sendo uma renúncia e eu atribuo essa renúncia a um amor despertado.

- Você acha necessário de que tenha, no ensino do instrumento, a improvisação?

Eu acho essencial porque se não trabalhar essa área nos futuros músicos a gente vai ter músicos secos, sem expressão, sem criatividade para inovar.

FERNANDA

- O que você esperava na oficina? Como você imaginava que fossem as encontros?

Eu havia tentado três vezes antes sem sucesso nenhum. E eu achei que seria igual às aulas que eu havia começado, aquela coisa teórica e que depois ia poder pegar no violão achei que seria mais teórica do que prática. Não seria como foi...

- E como foi?

Foi bem diferente do que eu pensei. Foi mais prática, eu tive um maior contato com o violão e o mínimo de contato possível com a parte teórica.

- E você achou isso interessante?

Achei bem interessante porque eu me senti mais à vontade com o violão do que eu me sentia antes. Eu gostava do violão mas era uma coisa meio retraída, meio trancada, uma coisa que eu não sabia como mexer, como se chegar nele... segurava ele mas não tinha nem jeito de segurar o violão.

- O que você achava do improviso antes de entrar na oficina? Quando você pensava em “improviso”, o que você pensava?

Ficava confusa. Não entendia direito o que seria o improviso. Não assimilava o nome à prática.

- Mas você conhecia o improviso musical?

Não por nome.

- Você achava que conseguiria fazer? Por quê?

Não, por causa justamente desse meu probleminha com o violão. Aquela velha história: as cordas são o meu problema no violão ... então eu achava que nunca ia conseguir fazer nada no violão. Os próprios professores diziam: “tu não vai conseguir” ou “tu não tem jeito”... aí se eu não estou conseguindo tocar nem o que é pra tocar, imagine o improviso, isso quando eu comecei a ouvir falar de improviso.

- Você aprendeu a improvisar?

Estou aprendendo, ainda... aos poucos.

- E o que é improvisar?

Improvisar é você se situar na música. Encontrar um som que vá ao encontro da música e que fique uma coisa interessante de se ouvir, pra você e pra quem está ouvindo também, para as outras pessoas que vão ouvir e dizer “que legal esse som!”... o som, pra mim é o som que fica agradável de se ouvir. Que não é aquela coisa já demarcada, é uma coisa que vai acontecendo no decorrer da música.

- Como se improvisar?

Sentindo a música, ouvindo e sentindo... respirando a música. Eu acho que tem que sentir realmente de dentro pra fora a música pra ela acontecer fora, você sentir no coração para passar para os dedos.

- improvisar te ajudou no aprendizado do instrumento?

Ajudou porque se você busca alguma coisa de algo que você fica vendo as pessoas fazendo as coisas você pensa “ah! Eu posso usar isso no outro dia, quando eu for fazer o improviso”. Aquele som que alguém fez pode encaixar com o som que alguém vai fazer mais lá na frente.

- Você acha necessário de que tenha, no ensino do instrumento, a improvisação?

Acho que sim porque com o improviso você se sente mais a vontade pra aprender do que aquela coisa toda metódica, toda aquela biologia, aquele negócio bem corretinho... você se sente mais a vontade e começa realmente a entender, a aprender aquelas notas naquilo que você está fazendo.

EDSON

- O que você esperava na oficina? Como você imaginava que fossem as encontros?

Na realidade eu tenho um amigo que toca violão, ele tocava bem melhor do que eu... até começar a oficina sempre começa mas não ia pra lugar nenhum. Então, aconteceu que eu fui pra oficina pra fazer um certo uso do instrumento e ver o que eu poderia aproveitar de conhecimento pra ficar pra mim. Aí eu pensei que fosse aquela coisinha, até pelo que eu vi no primeiro dia de aula, “bom, a gente vai chegar aqui, vai só tocar uma coisinha aqui e outra acolá” aí eu tentei ver alguma coisa de bom... é sempre bom tentar ver alguma coisa de positivo nessas coisas. Por exemplo, eu estou aprendendo a conhecer o braço do violão. Aí eu achava super produtivo trabalhar em grupo, ouvir pra se apresentar, acho que é válido como experiência e subiu muito no meu conceito a respeito do que eu esperava.

- Então você está dizendo que tomou um susto porque você esperava que fosse em um certo nível e, quando você viu, não achou que fosse tão interessante...

Eu pensei que fosse uma coisa assim bobinha, sendo muito honesto. Depois eu percebi que era uma coisa útil, que seria muito mais bacana e exigia comprometimento. Tanto é que nos primeiros dias eu estava faltando porque eu não estava fazendo muito caso... quando vi que precisava de comprometimento e que realmente precisava se dedicar pra estar ali dentro aí eu pensei que aqui seria mais útil e até melhor do que eu pensava. Aí eu assumi o compromisso e fiquei vindo, hoje estou tentando ficar super integrado com a equipe.

- O que você acha dessa metodologia de aprender a tocar violão através de arranjos para grupo de violões?

Eu acho que ela é bastante utilitária mas eu acho que a gente utiliza muita nota, mas o acorde, quando deixa pra pessoa aprender em casa não é todo mundo que tem aquela vontade... eu acho que você também deveria promover mais música com acorde pra desenvolver um repertório pro pessoal que está começando. Ele quer aprender a tocar aquela música pra depois, quando estiver na galera, eles tocarem e mostrar que estão sabendo tocar. E tem gente que não tem aquela disciplina de chegar em casa, sentar e pegar o violão e tentar tocar a música sozinho. Alguns até tentam só que aí tem os outros afazeres e a preguiça. Então eu acho que também promovendo músicas com acordes e não só com notas ajudaria muito mais a desenvolver e aproveitar a oficina.

- Você acha que tem que substituir ou você acha que tem que manter os dois?

Eu acho que tem que acrescentar.

- O que você achava do improviso antes de entrar na oficina? Quando você pensava em “improviso”, o que você pensava?

Eu achava que era uma coisa assim... muito mirabolante. Que você tinha que ter muita teoria, muita bagagem de conhecimento musical pra você fazer, uma coisa que você só podia fazer se tivesse certeza, não aquela coisa, como o próprio nome diz, improviso... aquela coisa de você realmente improvisar e fazer de acordo com o que você sabe. Eu tomei um susto porque no início eu não sabia fazer muita coisa... tinha aquela coisa também de não esperar de fazer um improviso logo de cara... também quando eu pensei que estava fazendo um improviso fui falar com uma pessoa assim, que tinha mais conhecimento aí ele disse que esse era um improviso pra iniciante, não o improviso improviso, que tem naqueles workshops especializados de música tipo o festival de música da serra da Ibiapaba.

- É outro tipo de improviso...

é um improviso assim... básico. Justamente para o iniciante ter domínio, pra ele saber onde ele está tocando no braço do instrumento. Eu acho muito válido, eu acho que ajudou bastante a conhecer o violão.

- O que é improvisar?

Improvisar é você tirar um som do instrumento de acordo com o que você sabe e de acordo com o que está na sua cabeça ali, na hora. Pra mim isso é improvisar.

- Como é que faz?

Eu tento adequar o ritmo e tento imaginar uma sequencia na minha cabeça. Aí eu tento tocar e muitas vezes acontece de eu pensar uma coisa e acabar fazendo outra... mas eu acho que faz parte quando você não está ainda num nível muito avançado. Aí eu vou tentando desenrolar aos poucos pra ver até onde eu consigo chegar pra ver se fica bom, se fica legal, se fica musical.

- Improvisar te ajudou no aprendizado do instrumento ou não? Descreva.

Ajudou sim, porque quando antes eu pensava em acordes eu pensava que acorde era isso aqui [desenho], onde estou apertando. Não sabia que tinha aquela questão da escala. Depois eu aprendi sozinho a escala e também fui conhecendo mais o braço do instrumento e fui percebendo o que era um acorde, o que era uma nota. Depois fui percebendo isso e a questão do ouvido, você vai tocar e tenta tirar um solo de ouvido. Você imagina a melodia na cabeça aí você vai conhecendo o braço aí você já sabe quais são as notas aí vai tirando alguma coisa... aí vai ficando musical, vai desenvolvendo. Eu acho super bacana isso.

- Você acha que improvisar é necessário para aprender a tocar um instrumento?

Eu acho porque é geralmente é aí que você percebe quem é que tem ritmo, quem é que precisa trabalhar, se esforçar mais ali pra se dedicar ao instrumento... e geralmente existe gente que já tem aquele dom e tem pessoas que não tem. Então, você percebendo as que tem

você pode melhorar e as que não tem você pode trabalhar mais em cima, já pode querer mais daquela pessoa e pra ela saber que ela tem um potencial pra aprender aquilo ali, ficar tão bom quanto aquela que já tem o ritmo, domínio eu acho fundamental.

ENTREVISTAS DIA 12 DE JANEIRO DE 2012:

SARA

• O que você esperava da Oficina de Violão antes de começarem as aulas? Como você imaginava que funcionaria?

Eu acho, assim, o violão bastante legal. Por isso eu esperava das aulas uma coisa interessante, que desse pra eu aprender, mas não aprender “à força”, não aprender daquele jeito que “tem que aprender porque tem que aprender”, que o professor só passa, explica e pronto. Aquele aprender se divertindo, entende... aprender me divertindo, e foi o que eu encontrei.

• Como você avalia essa metodologia de aprender através de arranjos?

Eu achei bastante legal porque só “vai dar” pra tocar a música se for com o pessoal todo junto, se for ali todo mundo junto porque só um não basta, porque cada um tem sua parte de fazer e quando todos tocam vira uma música só. Aí eu achei bastante legal, bastante interessante.

• O que é improvisar?

Um dia um amigo me contou que eles foram participar de uma gincana. Na hora ele esqueceu da música, ele não tinha a música pra fazer [o papel com a letra]. Aí eles improvisaram: pegaram uma música que já sabiam e improvisaram lá na hora. Improvisar pra mim é quando você esquece de alguma coisa, você improvisa ali, faz o que der de melhor.

• você aprendeu a improvisar?

Eu aprendi.

• Improvisar mudou alguma coisa? Ajudou para aprender música ou não...

Ajudou bastante. Por exemplo: se fosse só isso, porque as vezes eu tinha muita dificuldade pra “pegar” as notas, mas aí quando foi a improvisação, como eu disse nas aulas, eu acho a improvisação a parte mais legal da aula porque a gente acha mais fácil. A gente faz ali, não é eles que dão pra gente, a gente improvisa: a gente faz o que a gente gosta.

• Na sua opinião, a improvisação é importante para o ensino do instrumento? Pra aprender música é importante improvisar?

Sim. Pra mim seria sim, é importante. Porque ela desenvolve, ensina o aluno a se desenvolver... pegar um instrumento e o pessoal ali não vai saber se ele está errando porque ele está fazendo o que ele quer no violão, como em qualquer outro instrumento.

• Você tem mais alguma coisa que queira dizer sobre a Oficina ou sobre a improvisação?

Eu achei bastante legal, eu me desenvolvi, conheci novas pessoas. Antes eu tinha uma vontade tão grande de aprender violão que eu via as pessoas tocando e dizia “quando eu crescer eu vou tocar igual aquela pessoa ali, eu vou tocar como se eu já soubesse, uma profissional!”. Aí um dia eu fui numa igreja aí eu vi uma mulher sentada num banco tocando violão e cantando. Eu achei tão lindo que me deu aquela vontade, não porque ela tocava mas porque eu já queria tocar antes... me apresentar, porque quando eu aprendo uma coisa eu gosto de mostrar, entende... aí eu achei a oficina nisso bem legal, bem interessante porque minha irmã ela fazia aula de teclado e não se interessava muito. Ela não queria ir para as apresentações, não queria fazer nada porque ela é tímida, aí outro dia a gente estava lendo a bíblia e a minha mãe falou de “livre arbítrio” e minha irmã falou assim: “mãe, porque você não me dá o livre arbítrio, eu não quero aprender [teclado]”, e minha mãe respondeu: “eu vou te botar ou na bateria ou no violão”, e ela gosta de tocar bateria, se não tiver ela vai aprender a tocar violão.

ÍTALO

- O que você esperava da Oficina de Violão antes de começarem as aulas? Como você imaginava que funcionaria?

Você já tinha me dito antes que a gente ia aprender peças didáticas, que ia ser iniciação mesmo, o começo, aí eu desencanei. Pensei que fosse só como foi pra gente começar a iniciar o aprendizado no violão.

- Como você avalia essa metodologia de aprender através de arranjos?

Eu achei muito legal. Eu aprendi bastante e até hoje eu toco as músicas, porque não saem da minha cabeça, e eu achei que foi um aprendizado bem válido porque a gente começou a aprender em grupo e a gente via que todo mundo aprendia e via todo mundo progredindo, é tipo um estímulo para o grupo inteiro.

- o que é improvisar?

Eu acho que é tocar uma melodia de acordo com o ritmo e com a base que a outra pessoa faz e que o grupo faz no violão.

- Você aprendeu a improvisar?

Eu acho que sim... foi bem simples, né... eu não sei fazer muito complexo mas naquelas músicas eu consegui.

- A improvisação mudou alguma coisa? Ajudou ou não o aprendizado de música ao violão?

Ajudou porque a gente percebe as várias possibilidades: todo mundo improvisava e nunca saía a mesma coisa. Como todo mundo fazia e cada um fazia diferente a gente percebia que tinha várias possibilidades de improviso para essas músicas, para todas as músicas e todos os ritmos.

- Em sua opinião, a improvisação é importante no ensino do instrumento, no aprendizado de música?

Eu acho que é porque a gente aprende e também é uma maneira de escutar melhor e fazer a música mais escutando pra ver o que é que dá certo, quais as notas que dão mais certo, que soa melhor na música.

- Mais uma coisa a comentar?

Eu só acho que foi muito legal e que a continuação vai ser melhor porque todo mundo já vai ter o início e todo mundo vai poder se dedicar mais e ter uma produtividade maior.

PEDRO– monitor da oficina de violão

- O que você esperava da Oficina de Violão antes de começarem as aulas? Como você imaginava que funcionaria?

Eu achava que ia ser uma coisa mais de conservatório: você passaria uma técnica e teoria e os alunos iriam desenvolver aquilo dali, partindo, sei lá, de uma escala, um acorde... ia ser uma coisa mais mecânica. E na realidade não foi. Foi uma coisa mais natural, o pessoal aprendendo música ao invés de aprender a teoria da música. A pessoa aprendeu a fazer música.

- Qual a diferença?

É que a pessoa primeiro aprendeu a música em si antes de aprender como é feita a música [teoria]. O normal do conservatório é aprender como é que é feito pra depois pensar em fazer, pensar em tocar, executar. Acho que o diferencial foi mais isso... muita gente entra no conservatório pensando “vou aprender música lá” aí chega lá você aprende acorde, escala... antigamente eram 6 semestres, agora são 8. Quando chegava no 6º semestre o professor dizia só assim: “agora tu pega tudo isso teórico que tu aprendeu, escala, modos, acordes, inversões, arpejos, e faz alguma coisa”, entendeu? Você não entrava lá pra aprender música, era para “como fazer música”[teoria]. Na maioria das vezes a pessoa entrava lá querendo tocar, só.

- e do jeito que a oficina funcionou você achou interessante?

Achei. Achei até que motiva mais dessa maneira do que a de conservatório. Acho que é bem mais motivante.

- O que é improvisar?

Acredito que seja uma discussão musical. Como se fosse uma redação: você pega um tema, desenvolve uma dissertação a partir daquele tema. A improvisação seria mais ou menos isso: você pega um tema, não importa de onde... se é do playback, se é um pequeno fragmento de melodia que você já conhece, se é de um ritmo de percussão... e a partir daquele pequeno tema ali você desenvolve frases improvisadas, não pré-determinadas. Não é uma coisa que você já sabia o que ia fazer mas é uma coisa que está saindo ali, espontâneo.

- Você já sabia improvisar. Você aprendeu alguma coisa na Oficina em relação a improvisação?

Na realidade eu comprovei. Porque eu tive muita aula com o [Professor de Guitarra], no conservatório, aí ele dizia: “começa só com uma ou duas notas, apenas” e eu “tá, vou tentar” mas aí eu tentava e ficava aquela coisa... não conseguia. Travava na minha mente, uma nota.... duas notas... não conseguia. Aí vendo o pessoal improvisar com uma ou duas notas lá na oficina eu comprovei que é realmente mais eficaz começar de pouquinho, tentar desenvolver uma, duas notas, e ir aumentando do que fazer um fraseado com milhares de notas, viajando por arpejo, escala, técnica.

•Em sua opinião, a improvisação é importante no ensino do instrumento?

Eu acredito que sim. Na minha opinião, é da improvisação que sai a composição. Não aquela composição de “é igual à do outro ali”... é experimental mesmo, que você descobre o seu som, a sua música. “Isso aqui é legal”, “isso aqui é novo, nunca vi ninguém fazendo isso”, aí você vai guardando aquelas coisas que você vai gostando e vai dali você vai desenvolvendo a sua linguagem musical e vai, a partir dali você vai compor outras coisas. Pega aqueles pequenos temas que você improvisou, saiu da improvisação, e desenvolver dali. Outro motivo também pra improvisação ser muito importante, eu acredito, é que no meu caso ela me fez continuar tocando. Improvisar pra mim é brincar. Então eu pegava a guitarra, ligava o playback e passava o dia improvisando. Qualquer tonalidade, playback e ficava brincando lá, pra mim era brincar... passava o dia brincando, testando possibilidades, testando técnicas, testando escalas em cima, arpejos... e isso foi que me manteve no estudo de guitarra ainda, porque depois de um tempo eu fui estagnando, me desmotivei. E a única coisa que me mantinha tocando era improvisar.

APÊNDICE 5 – REPERTÓRIO

mmo160711

Aprendendo

Para Grupo de Violões

Marcelo Mateus
UFC-Sobral

Measures 1-6 of the piece. The music is in 3/4 time. The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4. The second staff (treble clef) contains a chordal accompaniment of quarter notes: G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4. The third staff (treble clef) contains a bass line of quarter notes: G3, A3, B3, A3, G3, F3.

Measures 7-12 of the piece. The music is in 3/4 time. The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4. The second staff (treble clef) contains a chordal accompaniment of quarter notes: G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4. The third staff (treble clef) contains a bass line of quarter notes: G3, A3, B3, A3, G3, F3. A double bar line with repeat dots is placed after measure 9.

Measures 13-18 of the piece. The music is in 3/4 time. The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4. The second staff (treble clef) contains a chordal accompaniment of quarter notes: G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4, G4-B4. The third staff (treble clef) contains a bass line of quarter notes: G3, A3, B3, A3, G3, F3. A double bar line with repeat dots is placed after measure 15, followed by two endings. The first ending leads back to the beginning of the piece, and the second ending leads to the end of the piece.

19

Musical score for measures 19-24. The score consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and dotted half notes. The middle staff (treble clef) contains a harmonic accompaniment of chords with eighth notes. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with dotted half notes.

25

Musical score for measures 25-30. The score consists of three staves. The top staff (treble clef) features a melodic line with a slur over the final two measures. The middle staff (treble clef) features a harmonic accompaniment with a slur over the final two measures. The bottom staff (treble clef) features a bass line with a slur over the final two measures.

The Woody Woodpecker Song

Tema do Pica-Pau

Kay Kyser (1948)

Arr. Fabrício Paulo (Vinheteiro)

adap. Marcelo Mateus

The first system of music consists of three staves in 4/4 time. The top staff features a melody with a triplet of eighth notes (marked '3') and a repeat sign. The middle and bottom staves provide harmonic accompaniment with chords and single notes.

The second system continues the piece, starting at measure 5. It maintains the same three-staff structure and includes triplet markings in the top staff.

The third system begins at measure 9 and includes first and second endings. The first ending leads back to the beginning of the system, while the second ending concludes the piece. The bottom staff shows a key signature change to one flat (B-flat) in the second ending.

The Woody Woodpecker Song

14

Musical notation for measures 14-18. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, featuring two triplet markings. The middle staff (treble clef) contains a chordal accompaniment with eighth notes and quarter notes. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with quarter notes. Measure numbers 14, 14, and 14 are written at the beginning of each staff.

19

Musical notation for measures 19-22. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, featuring a triplet marking. The middle staff (treble clef) contains a chordal accompaniment with eighth notes and quarter notes. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with quarter notes. Measure numbers 19, 19, and 19 are written at the beginning of each staff.

23

Musical notation for measures 23-26. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, featuring a triplet marking. The middle staff (treble clef) contains a chordal accompaniment with eighth notes and quarter notes. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with quarter notes. Measure numbers 23, 23, and 23 are written at the beginning of each staff.

The Pink Panther Theme

25

Musical notation for measures 25-32. The system consists of three staves. The top staff contains a melodic line with eighth and quarter notes, including a sharp sign. The middle staff contains a bass line with chords and rests. The bottom staff contains a bass line with eighth and quarter notes.

33

Musical notation for measures 33-40. The system consists of three staves. Measures 33-36 are marked with a repeat sign. Measures 37-40 include first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the staves. The top staff has a melodic line, the middle staff has chords, and the bottom staff has a bass line.

41

Musical notation for measures 41-44. The system consists of three staves. Measures 41-44 are marked with a repeat sign. The top staff has a melodic line with a fermata over the final note. The middle staff has chords, and the bottom staff has a bass line.

mno170711

Toque de Alegria

Para grupo de violões.

Marcelo Mateus
UFC-Sobral

G C G C G C

The first system of music consists of three staves in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The top staff contains a melodic line with a repeat sign. The middle staff contains a guitar accompaniment with chords and rhythmic patterns. The bottom staff contains a bass line. Above the staves, the chords G, C, G, C, G, C are indicated.

G C G C G D7 G

The second system of music continues the piece. It features a melodic line with a first ending bracket, a guitar accompaniment, and a bass line. Above the staves, the chords G, C, G, C, G, D7, G are indicated. The first ending is marked with a '1.'.

G Am Em D

The third system of music concludes the piece. It features a melodic line with a second ending bracket, a guitar accompaniment, and a bass line. Above the staves, the chords G, Am, Em, D are indicated. The second ending is marked with a '2.'.

Toque de Alegria

19

Em G D7 G G

1. 2. 1. 2. 1. 2.

C G C G C G D7

25

25

31

G G

1. 2. 1. 2. 1. 2. 1. 2.

G G

Para gupo de violões
mmo060811

Valsa da Chegada

Marcelo Mateus
Música UFC-Sobral

The first system of musical notation consists of three staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a half note G4. The middle staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a bass line of eighth notes with beamed pairs of chords: G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, and G2-A2. The bottom staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a bass line of half notes: G2, A2, B2, and G2.

The second system of musical notation consists of three staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a half note G4. The middle staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a bass line of eighth notes with beamed pairs of chords: G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, and G2-A2. The bottom staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a bass line of half notes: G2, A2, B2, and G2. A double bar line with repeat dots is at the end of the system.

The third system of musical notation consists of three staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a half note G4. The middle staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a bass line of eighth notes with beamed pairs of chords: G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, G2-A2, and G2-A2. The bottom staff is in treble clef with a 3/4 time signature, containing a bass line of half notes: G2, A2, B2, and G2. A double bar line with repeat dots is at the beginning of the system.

13

Musical notation for measures 13-16. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4. The middle staff (treble clef) contains a harmonic accompaniment of eighth notes with chords: G4-B4, A4-C5, B4-A4, G4-F4. The bottom staff (treble clef) contains a bass line of half notes: G3, B2, G3, B2.

17

Musical notation for measures 17-20. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4. The middle staff (treble clef) contains a harmonic accompaniment of eighth notes with chords: G4-B4, A4-C5, B4-A4, G4-F4. The bottom staff (treble clef) contains a bass line of half notes: G3, B2, G3, B2.

21

Musical notation for measures 21-24. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4. The middle staff (treble clef) contains a harmonic accompaniment of eighth notes with chords: G4-B4, A4-C5, B4-A4, G4-F4. The bottom staff (treble clef) contains a bass line of half notes: G3, B2, G3, B2.