



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Artes. Campus de São Paulo

CÉSAR AUGUSTO COELHO ALBINO

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA IMPROVISACÃO
MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO DO INTÉRPRETE**

**SÃO PAULO
2009**

CÉSAR AUGUSTO COELHO ALBINO

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA IMPROVISACÃO
MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO DO INTÉRPRETE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Sonia Regina Albano de Lima

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

A336i Albino, César Augusto Coelho, 1962-
A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete / César Augusto Coelho Albino. - São Paulo : [s.n.], 2009.
xiii, 207 f. : contém anexos + 01 DVD

Bibliografia
Orientador: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina A. de Lima
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Improvisação (Música). 2. Performance musical. 3. Música instrumento – Instrução e estudo. I. Lima, Sonia Regina A. de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

CDD – 781.15

CÉSAR AUGUSTO COELHO ALBINO

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA IMPROVISACÃO
MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO DO INTÉRPRETE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Dissertação defendida e aprovada em 29 de junho de 2009

Banca Examinadora:

Presidente – Orientador: Prof. Dra. Sonia Regina Albano de Lima
UNESP

2º Examinador: Prof. Dr. Celso Antonio Mojola
FMCG – Faculdade Cantareira

3º Examinador: Prof. Dr. Sidney José Molina Júnior
FAAM

Dedico este trabalho ao querido mestre Roberto Sion, aquele que está sempre nos surpreendendo com sua bondade, musicalidade, e respeito pelos sons.

Agradecimentos

Meus profundos e sinceros agradecimentos a todos que colaboraram com esta pesquisa:

Aos professores da UNESP, primeiramente à professora Sonia Albano, pela orientação deste trabalho e por todo apoio que recebi em toda minha vida acadêmica - não há um certificado meu que não leve sua assinatura. Aos professores da pós graduação: Marisa Fonterrada, Alberto Ikeda, Lia Tomás, Dorotéa Kerr, Giacomo Bartoloni e especialmente à professora Valery Albrigt, da graduação que me aceitou como estagiário e me ajudou na coleta de dados para a pesquisa e ao professor Rogério Costa da ECA-USP. Aos professores Celso Mojola e Sidney Molina pelas preciosas orientações na qualificação. O mesmo se estende aos funcionários do IA-UNESP, principalmente o pessoal da biblioteca e da secretaria de pós-graduação.

Aos meus queridos filhos Luana, Thales e Yasmin, que sentiram minha ausência nestes anos, mas que compreendem profundamente o significado desta conquista. O mesmo devo a todos meus familiares e a meus amigos músicos e amantes da música, que torcem por mim desde as primeiras notas.

Aos meus alunos, que também vibram com as descobertas no dia a dia em sala de aula. Não poderia enumerá-los todos aqui, vamos por grupos: os alunos da graduação da FMCG, os alunos da ACARTE-UNASP e os alunos da primeira turma do curso de artes da ETEC. Alguns desses alunos participaram diretamente da pesquisa, meus agradecimentos são enormes: Ricardo, Davi, Renan e Rafael, da ACARTE; Fábio Alcântara, Guilherme Stephan e Nicholas Abdo da FMCG; e Anderson José Marzola, Cauê Andreassa Lopes da Silva, Davi Jardim Silva, Carla Casado Silva, Eugênio Rossi Mariotto e Oscar Silveira Rodrigues, da ETEC de Artes.

Agradecimentos ainda aos amigos que contribuíram com suas capacidades profissionais enriquecendo este trabalho: Tânia Oliveira e Naurício Raimondo, da Insight Assessoria e Pesquisa LTDA e a Hugo Cogo Moreira do Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina, pela ajuda com a pesquisa, conferindo as tabelas e dados; a Francisco Oliveira (o Tcheco) da Alquimídia, pela criação do DVD anexo; às irmãs Cristiane e Fernanda Lapa pela tradução do resumo; ao caro maestro Antônio Domingos Sacco e Geraldo Suzigam pelas consultas.

Resumo

Esta pesquisa discute a natureza da improvisação musical e as possibilidades de sua aplicação no ensino de instrumentos e performance musicais. O problema central que motivou a pesquisa se concentra na questão: “É possível elaborar um ensino significativo de improvisação musical nas escolas que trabalham com a performance musical, ou esta seria uma tarefa a se contrapor à natureza do que vem a ser a improvisação?” Essa problemática nos conduziu aos seguintes objetivos: discutir os conceitos de improvisação musical e de aprendizagem significativa; promover cursos e oportunidades de improvisação em escolas que têm a performance como modelo de ensino musical; e oferecer aos estudantes e professores de música alguns paradigmas metodológicos que poderão fazer da improvisação uma das disciplinas dos cursos de prática instrumental ou canto. Para responder a essa indagação, o mestrando parte de sua história de vida, considerando as oportunidades positivas e negativas que proporcionaram seu desenvolvimento musical e seu interesse pela improvisação. No capítulo II são apresentadas as teorias educacionais que deram suporte à proposta pedagógica que se pretendeu aplicar na pesquisa, considerando principalmente a *Teoria da aprendizagem significativa* de David Paul Ausubel, que explica diversos aspectos da aprendizagem relativa ao ensino geral, da qual aproveitamos os conceitos que dão suporte ao ensino da música e da improvisação. No capítulo III está a revisão bibliográfica utilizada na pesquisa. Pesquisamos livros, teses e dissertações que abordam a improvisação sobre os prismas científico, pedagógico e filosófico. No capítulo IV apresentamos um breve relato do itinerário histórico da improvisação no Ocidente a partir da tradição escrita e sua aplicabilidade no cenário musical atual, adentrando na questão da utilização da improvisação na música popular do continente americano. No capítulo V apresentamos as fontes geradoras da pesquisa, dividida em três partes: a primeira contém o questionário respondido pelos alunos do IA-UNESP com o intuito de verificar como se dá a relação dos estudantes de música da graduação desse Instituto com a improvisação; a segunda contempla a montagem, os ensaios e a execução da peça *MóBILE*, uma obra musical de cunho didático, escrita pelo mestrando especificamente para a pesquisa; e a terceira contém dois depoimentos de pessoas ligadas à improvisação e a educação musical. Nesse mesmo capítulo são discutidos os resultados da pesquisa, mediante diálogo com as teorias apontadas. Conclui-se que a melhor forma de trabalhar a improvisação musical no ensino de instrumentos, ocorre em cursos específicos, regulares e de longa duração, e que a aprendizagem significativa oferece um verdadeiro suporte ao ensino musical que pode se estender para o aprendizado da improvisação. Não foi possível verificar se os paradigmas metodológicos, muitos deles provenientes do jazz e da educação musical, surtiriam o mesmo efeito ao serem aplicados nos cursos de música tradicionais. Essa tarefa será verificada *a posteriori*, pois a partir dos dados coletados, acreditamos que o ensino das práticas improvisatórias para um músico erudito pode trazer inúmeros benefícios à sua performance.

Palavras chave: Improvisação, performance, processo de ensino/aprendizagem musical.

Abstract

This research discusses the nature of musical improvisation and the possibility of applying it to music teaching and musical performances. The central issue that motivated the research is the focus on: "Is it possible to work out a meaningful teaching of musical improvisation at schools that work on musical performance, or would this be a task that goes against the nature of what the improvisation is about?" This issue have led us to the following aims: to discuss musical improvisation and meaningful learning concepts, to promote courses and the chance to improvise in schools that use performance as a model for music teaching, and to offer to music students and teachers some methodological paradigms that will enable to turn improvisation into a discipline in instrumental practice or singing courses. To answer this question, the researcher will take into account his own life experience, considering the positive and negative opportunities that led to his musical development and his interest in improvisation. In chapter II the educational theories that are the background of the pedagogic principles that were applied in the research are presented, particularly David Paul Ausubel's, that explains many aspects of learning for teaching in general. We chose the Ausubel's concepts that could be used to give support to music and improvisation teaching. The third chapter contains the bibliography used in the research. We went through books and papers that looked into improvisation from a scientific, pedagogic and philosophical point of view. In chapter IV there is a brief report about the history of improvisation in the West since it started to be written and how to apply it to the current music scene, and a look into the issue of the use of improvisation in the popular music of the continent. In Chapter V the sources that generated the research are presented divided in three parts: the first contains the questions answered by the students from the Arts Institute of UNESP in order to find out what the relationship of the undergraduate music students of the Institute with improvisation is like, the second is about the staging, the rehearsals and the execution of *Móbile*, a didactic music work written by the researcher specifically for this study, and the third consists of two testimonials of people who have links with improvisation and music education. In the same chapter the results of the research are discussed through a dialogue with the theories that were pointed out. The conclusion is that the best way to work on musical improvisation in instrument teaching is during courses that are specific, regular and of long duration, and that meaningful learning provides a reliable support for music teaching which can be extended to improvisation learning. It was not possible to check whether the methodological paradigms, many of which come from jazz and music education, would have the same effect if applied to traditional music courses. This task will be handled *a posteriori*, as we believe that, from the collected data, teaching improvisation practice to classical musicians could bring countless benefits to their performance.

Key words: Improvisation, performance, learning process/musical teaching

Sumário

INTRODUÇÃO	2
1. Problemas da pesquisa	3
2. Justificativa	3
3. Objetivos da pesquisa	4
4. Metodologia.....	4
5. Hipótese	10
6. Elaboração dos capítulos da pesquisa	10
CAPÍTULO I.....	12
1. História de vida.....	13
CAPÍTULO II.....	31
1. Abordagens de ensino favoráveis à prática da improvisação	32
2. A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel	39
3. Um ambiente favorável à prática da improvisação.....	43
CAPÍTULO III	47
1. Revisão Bibliográfica.....	48
2. Livros publicados	49
3. Teses e dissertações	54
4. Textos e Apostilas.....	58
CAPÍTULO IV	60
1. Conceito de Improvisação	61
2. Improvisação Musical	65
3. A Improvisação e os níveis de aceitabilidade.....	74
4. A Tradição Musical Escrita e a Improvisação	75
5. Os Processos de Musicalização e a Improvisação.....	83
6. A Música Popular e a Improvisação	86
CAPÍTULO V	110
1. Metodologia da pesquisa e análise dos resultados.....	111
2. Questionário com os alunos do IA-UNESP	111
3. A Peça Móvel.....	127
4. As Entrevistas.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
ANEXOS	178
1. Entrevista concedida por Cleide Oliveira no dia 22 de abril de 2008.	179
2. Entrevista com Roberto Sion realizada em 29 de Abril de 2008.	186

3.	Tela do <i>piano roll</i> gerada pelo software cakewalk	204
4.	Autorização para publicação de entrevista por Cleide de Oliveira	205
5.	Autorização para publicação de entrevista por Roberto Sion	206

Tabelas e gráficos

Descrição	Pg.
Tabela/gráfico 1. Qual o seu curso?	115
Tabela/gráfico 2. Qual seu instrumento principal?	115
Tabela/gráfico 3. Além desse instrumento, toca algum outro? (instrumento secundário), (pergunta aberta/respostas múltiplas)	115
Tabela/gráfico 4. Detalhamento dos resultados “sim” da tabela anterior	116
Tabela/gráfico 5. Sua experiência musical abrange apenas a música erudita (música escrita para solo, câmara e orquestra) ou contempla ainda alguma outra forma, como música popular, música folclórica ou outro tipo?	116
Tabela/gráfico 6. Já teve alguma experiência com a música contemporânea?	117
Tabela/gráfico 7. Já teve alguma experiência com improvisação?	117
Tabela/gráfico 8. Tem o hábito de improvisar?	117
Tabela/gráfico 9. Em que situações costuma realizar essa habilidade?	118
Tabela/gráfico 10. Como aprendeu a improvisar? (pergunta aberta/respostas múltiplas)	119
Tabela/gráfico 11. Participou de algum curso?	120
Tabela/gráfico 12. Se você respondeu “não” na questão 6: por que nunca improvisou? Consegue encontrar alguma razão? (pergunta aberta / respostas múltiplas)	120
Tabela/gráfico 13. Como você vê um músico com habilidade para improvisar?	120
Tabela/gráfico 14. Você acha que a improvisação é?	121
Tabela/gráfico 15. Você gostaria de participar de uma experiência de improvisação tendo acompanhamento didático à atividade?	121
Tabela/gráfico 16. Cruzamento perguntas 1 e 7	122
Tabela/gráfico 17. Cruzamento perguntas 6, 7 e 2	123
Tabela/gráfico 18. Agrupamento da tabela 17 por naipes	125

Ilustrações

Figuras	Pg.
Figura 1. Os ciclos da pesquisa-ação	6
Figura 2. Primeira página da partitura de Twentyfive Pages (1953) de Earle Brown, para 1-25 Pianos.	8
Figura 3: Exemplo de baixo contínuo. Recitativo da Cantata BWV 140 de Bach.	72
Figura 4. 4´ 33´´ (1958) de John Cage.	80
Figura 5. String Quartet (1952) de Earle Brown.	81
Figura 6. Trecho da partitura Kontakte (1959-60) para piano, percussão e fita magnética de Stockhausen	82
Figura 7. Calder Piece (1963-66), para 100 instrumentos de percussão, de Earle Brown,	83
Figura 8: School of Ragtime: 6 Exercises for Piano, de Scott Joplin: Exercício #1	93
Figura 9. When the Saints go Marchin In, Hino tradicional.	98
Figura 10: Cavaquinho porque choras? de Ernesto Nazareth.	103
Figura 12: Móbile #1 de César Albino, C. 1-21	132
Figura 13: Móbile #1 de César Albino, C. 22-45	133
Figura 14: Móbile #1 de César Albino, C. 34-45	134
Figura 15: Móbile #1 de César Albino, C. 46-51	135
Figura 16: Móbile #2 de César Albino	138
Figura 17: Móbile #3 de César Albino, parte A	139
Figura 18: Móbile #3 de César Albino, partes B e C	140
Figura 19: Móbile #3 de César Albino, C. 13	141
Figura 19: Móbile #4 de César Albino, exemplo de série	141
Figura 20: Móbile #4 de César Albino, série em todas as modalidades	142
Figura 21: Móbile #4 de César Albino, aplicação harmônica da série	142
Figura 22: Móbile #4 de César Albino, pautas em branco para escrever a série	143

Siglas

CEOA	Colégio Estadual Oswaldo Aranha
CEVOA	Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha
CLAM	Centro Livre de Aprendizagem Musical
CMBP	Conservatório Musical Brooklin Paulista
ECA	Escola de Comunicação e Artes - USP
EMESP	Escola de Música do Estado de São Paulo
ETEC	Escola Técnica do Estado de São Paulo
FMCG	Faculdade de Música Carlos Gomes
Gvive	Associação dos ex-alunos e amigos do vocacional
IA-UNESP	Instituto de Artes - UNESP
S.E.V.	Serviço de Ensino Vocacional
UNESP	Universidade Estadual Paulista de São Paulo
ULM	Universidade Livre de Música
USP	Universidade de São Paulo

Conteúdo do DVD anexo

Nome do arquivo	Tipo (formato)	Informações
Scott Joplin - Maple Leaf Rag (Piano Only).mp3	Mp3 - audio	“Maple Leaf Rag” interpretada por Schott Joplin, da forma como escrita na partitura, gravado em <i>piano-roll</i> .
Jelly Roll Morton - Maple Leaf Rag.mp3	Mp3 - audio	O pianista de jazz Jelly Roll Morton interpreta o ragtime Maple Leaf Rag de Schott Joplin.
Dixieland - Sidney Bechet - Maple Leaf Rag.mp3	Mp3 - audio	O saxofonista Sidney Bechet interpreta com seu grupo o rag Maple Leaf Rag de Schott Joplin.
Acarte.avi	AVI - vídeo	Alunos da ACARTE praticam o terceiro ambiente
MóBILE 4.avi	AVI - vídeo	Apresentação da peça MóBILE # 4 por alunos da turma de música da ETEC de artes, no Centro Paula Souza, dia 12/12/2008
MÓBILE NO NEC 1.VOB	VOB - vídeo	Apresentação da peça MóBILE #1, 2 e 3 no NEC (Núcleo de estudos de composição) no auditório do SESC Vila Mariana, dia 27/10/2007
Movimento Apepu	AVI - vídeo	Apresentação do grupo Apepu no Café Villaggio, São Paulo em 11/05/2009
pesquisa alunos unesp	Mdb - MsAccess	Banco de dados gerado por pesquisa com alunos do IA-UNESP

O MANIFESTO DOS AULOS

Somos descendentes da tribo dos sopradores de aulos.

A magia dos Aulos está na sua total liberdade de expressão.

Nada nos inibe: deuses, sexo, animais (racionais ou não), raças, ideologias...

Misturamos o velho e o novo. Tudo cabe na Panacéia Aulólica.

Só não suportamos o mau caratismo: um ser dito racional prejudicar um semelhante; prejudicar um ser dito irracional; a natureza; a vida.

Não acreditamos em deuses nem em mitos. Fora com os gogós. Todo ser, humano ou não, é igual na sua formosura.

Nossas aulodias tem compromisso férreo com o amor e o tesão que são o motor da vida.

Naurício G. Raimondo

INTRODUÇÃO

Problemas da pesquisa

Para iniciar esta pesquisa, algumas inquietações determinaram a sua problemática: Seria possível elaborar um ensino significativo de improvisação musical nas escolas que trabalham com a performance musical, ou esta seria uma tarefa a se contrapor à natureza do que vem a ser improvisação? Como ensinar alguém a improvisar?

As perguntas nos levaram a um estudo pormenorizado da sua utilização no universo musical, da maneira como foi conceituado o termo, das formas de aprendizagem que beneficiariam essa prática e dos pressupostos e variáveis que circundam as atividades improvisatórias.

Partimos do pressuposto que: “todo ser humano apresenta certo grau de habilidades criativas e que essas habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas por meio da prática e do treino. Para isso, são necessárias tanto as condições ambientais favoráveis, como o domínio de técnicas adequadas.” (ALENCAR, 1986, p.12).

1. Justificativa

Apesar da dificuldade em conceituar e documentar essa prática, a justificativa para a elaboração desta pesquisa surgiu da hipótese de que a improvisação proporcionaria ao estudante de música o desenvolvimento e aprimoramento de certas habilidades e capacidades musicais, sob condições mais lúdicas e flexíveis. Assim, o desenvolvimento da percepção e da criatividade musical, o respeito pelos diversos estilos e gêneros musicais, a utilização de uma técnica mais voltada ao estilo da música a ser trabalhada, seriam algumas dessas capacidades desenvolvidas.

Ela também possibilitaria o desenvolvimento de uma música *própria*¹, bem como, o desenvolvimento de novas vertentes musicais, novas formas, novos compositores, novas possibilidades de trabalho e novas técnicas de composição.

2. Objetivos da pesquisa

Para a pesquisa foram elencados os seguintes objetivos:

1. Discutir o conceito de improvisação e de aprendizagem significativa, com o intuito de promover um diálogo profícuo entre a prática improvisatória e os aspectos teóricos nela envolvidos.
2. Promover cursos e oportunidades de improvisação em escolas que tenham a performance como modelo de ensino musical para verificar, junto aos estudantes, o nível de aceitação dessas práticas improvisatórias e o grau de desenvolvimento musical adquirido após essa prática.
3. Oferecer aos estudantes e professores de música alguns paradigmas metodológicos que poderão fazer da improvisação uma das disciplinas dos cursos de prática instrumental ou canto.

3. Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos foram elaboradas as seguintes metas:

1. Levantamento bibliográfico voltado para o tema da pesquisa;
2. Elaboração de uma metodologia de ensino de improvisação para ser aplicada em cursos técnicos de música, conservatórios, escolas não oficiais, bacharelados em instrumento/e ou canto e licenciaturas;

¹ Música composta pelo próprio grupo que a executará, como fizeram os Beatles.

3. Aplicação dessa metodologia em cursos de extensão para uma posterior reflexão sobre o trabalho de docência realizado;
4. Aplicação de questionários de avaliação para os estudantes envolvidos na pesquisa, com o mesmo objetivo;
5. Realização de seminários, com o mesmo intuito.
6. Realização de entrevistas com professores de música que utilizam a improvisação em sua atividade docente;
7. Avaliação e discussão dos resultados coletados;
8. Verificação da possibilidade de se utilizar a improvisação como um meio performático de aprendizagem significativa.

O modelo de pesquisa adotado foi a pesquisa-ação. Essa opção foi escolhida devido à natureza líquida², efêmera do objeto a ser pesquisado. Na improvisação o aprendizado se dá na prática, de forma empírica, e um dos pressupostos dessa metodologia é o de relacionar e integrar a produção do conhecimento com a prática.

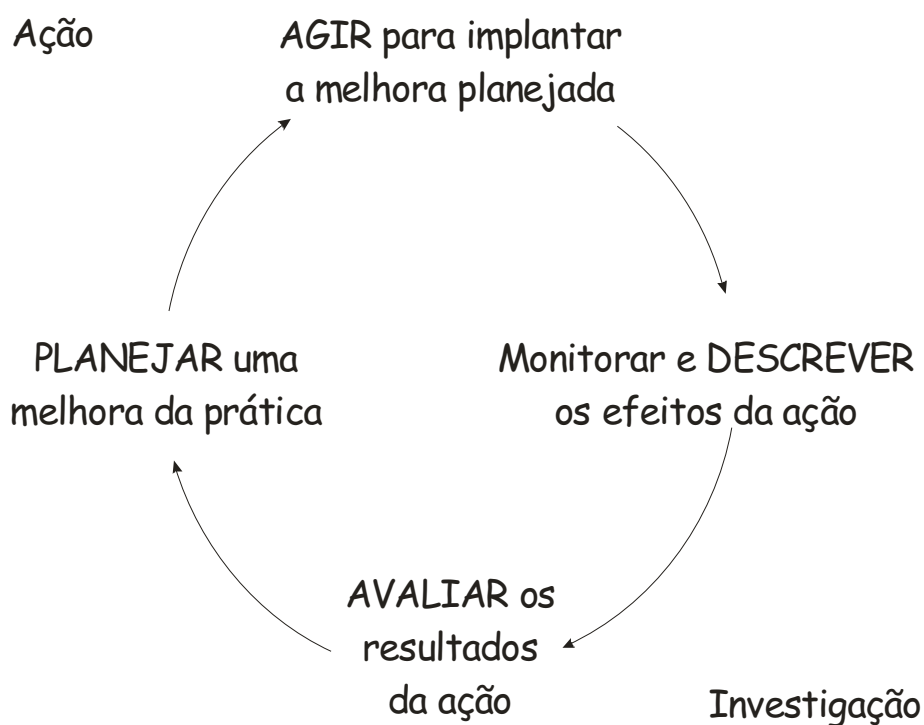
David Tripp entende a pesquisa-ação como

[q]ualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação." (TRIPP, 2005, p.466-467).

O diagrama a seguir, representa as quatro fases do ciclo básico de investigação, que pode ser também interpretado como um modelo em espiral:

² Dereck Bailey, em seu livro *Improvisation: its nature and practice in music* (BAILEY, 1992, p. ix), apresenta a improvisação como algo que está constantemente mudando e se ajustando, de difícil descrição, uma atividade essencialmente não-acadêmica, totalmente contrária ao sentido de documentação (BAILEY, 1992, p. ix-x).

Figura 1. Os ciclos da pesquisa-ação



Há, portanto três fases de ação: antes, durante e depois da implementação - duas na prática e uma na investigação da prática. Quanto ao planejamento, deve-se planejar tanto para a mudança da prática quanto para a avaliação dos efeitos dessas mudanças, e isso precisa ser feito de forma rigorosa. A reflexão não é uma fase distinta, porque aparece em todas as fases. Investiga-se a prática, o planejamento, a avaliação. Não há então um “planeje, faça, reflita” (TRIPP, 2005, p.453-4). Trata-se de um procedimento sistêmico.

Assim, ao mesmo tempo em que se aprimora a prática, compreende-se mais sobre ela, dando ênfase às mudanças, que são ações. Monitorar o que muda leva a compreensão da prática e também do entorno: “Só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las” (TRIPP, 2005, p.450). Uma mudança de método, por exemplo, ajuda muito a compreender os alunos, o conteúdo, etc.

A pesquisa-ação é, portanto, uma prática de pesquisa continuada de transformação coletiva e, sua utilização se apresenta como uma possibilidade viável, desde que observado o rigor científico evidenciado por David Tripp.

Sua utilização neste trabalho se justifica por se ajustar qualitativamente à natureza do objeto em estudo - a improvisação musical -, não podendo ser descartada como uma possibilidade significativa no âmbito da educação musical.

Em um dos capítulos desta pesquisa será apresentada a peça *Móbile* onde está prevista a utilização da improvisação com fins didáticos, escrita especificamente para a pesquisa, juntamente com a fundamentação que colaborou para sua concepção e pela qual se pretende estabelecer as bases para o ensino de atividades que envolvem a improvisação.

A concepção guia das peças foi extraída do pressuposto utilizado por Hal Crook em seu livro "How to improvise" (CROOK, 1991) que defende a idéia "One-step-at-a-time"³ para o ensino e prática da improvisação.

Outra fonte que nos ajudou na concepção dessas peças foram as composições de Earle Brown - compositor americano pioneiro na conduta de reintroduzir elementos indeterminados na partitura utilizando a improvisação. O compositor permite que o intérprete tome algumas decisões durante o processo executório, tornando-o co-partícipe da obra musical. Como exemplo temos a obra musical "Twentyfive Pages" (1953), para 1 ou até 25 pianos, onde a ordenação das 25 páginas da música fica a critério do(s) intérprete(s). Aqui, o compositor utiliza um sistema particular de notação rítmica, não mecânico, onde a duração é espacializada na partitura e sua interpretação se dá por aproximação visual:

³ Tradução: uma idéia por vez; um passo a cada vez. Todas as traduções foram elaboradas pelo mestrando, exceto as que fazem menção a outro tradutor.

Figura 2. Primeira página da partitura de *Twentyfive Pages* (1953) de Earle Brown, para 1-25 Pianos.

Twentyfive Pages Earle Brown 1953 page 1

Como prevê a pesquisa-ação, a partir da análise dos dados recolhidos nas gravações de ensaios, nas apresentações dos alunos e nas informações obtidas nos formulários específicos, poderemos comprovar ou não a eficácia dos meios empregados, bem como, estabelecer novas diretrizes se assim for necessário.

Os ensaios preparativos para a apresentação da peça visam proporcionar um ambiente onde a prática improvisatória poderá ser observada tanto pelo pesquisador quanto pelos músicos participantes. Espera-se alcançar melhoras,

por meio de colaborações significativas, tanto na montagem da peça quanto na própria atividade da improvisação, extraindo daí novos conhecimentos e relações.

Finalizando o processo, realizar-se-á uma reflexão sobre os dados gerados pelas gravações e entrevistas (que se deram antes e após as apresentações da peça), fornecidos por duas apresentações e por outras que porventura venham a ser realizadas, possibilitando o estabelecimento de referências teóricas amparadas no pensamento construtivista.

Fernando Rocha (2001), em sua dissertação de mestrado, chega a uma importante conclusão, que passaremos a utilizar: *haverá efetivamente improvisação se houver por parte do compositor, intenção para isso na composição*. É o que acontece nas peças “Móbile”, escritas para esta pesquisa e é o que ocorreu em diversos momentos da música, como no *baixo contínuo* do barroco ou nos *solos* do jazz.

Outras formas de coleta de dados somam-se a essa, em busca de respostas às questões que foram surgindo durante a pesquisa, como determinam os ciclos da pesquisa-ação. Uma delas foi a aplicação de um questionário em 78 alunos dos cursos de música (graduação em instrumento e canto, licenciatura e composição e regência) do IA-UNESP, realizado em maio e junho de 2008, com o intuito de saber como esses alunos se relacionavam com a improvisação e quais as suas expectativas diante dessa habilidade.

Foram ainda, realizadas duas entrevistas com pessoas ligadas à improvisação e ao gerenciamento do ensino musical. Uma com a diretora da ACARTE, Academia Adventista de Arte - Cleide Borba de Oliveira, falando sobre um curso de improvisação realizado no biênio 2004-2005 em sua escola; outra com o músico improvisador e educador - Roberto Sion - comentando sua trajetória enquanto improvisador e o seu aprendizado nos EUA, com o saxofonista Lee Konitz.

É importante ressaltar que esta pesquisa, apesar de tratar de assunto ligado à área da performance, tem sua linha de pesquisa voltada para a educação musical. Nosso objetivo principal ao realizar esta dissertação de mestrado, foi entender quais as melhores formas de se transmitir todo o conhecimento envolvido na improvisação musical, principalmente, no que diz respeito à música erudita. Não foram estudadas as práticas composicionais que envolvem a utilização da improvisação, visto tratar-se de uma pesquisa de cunho eminentemente educacional.

4. Hipótese

Baseado no pressuposto apresentado pela psicóloga Eunice Soriano de Alencar (1986), acreditamos que a prática da improvisação proporciona aos músicos e estudantes, o desenvolvimento e aprimoramento de várias habilidades e capacidades musicais; pode ser uma ferramenta auxiliar para a performance; dá condições para o executante desenvolver com mais propriedade sua espontaneidade; desenvolve a percepção musical. Para isso, é importante utilizar processos de ensino significativos, lúdicos e flexíveis, em qualquer fase ou estágio do aprendizado.

5. Elaboração dos capítulos da pesquisa

Após a introdução, o mestrando no Capítulo I introduz a sua história de vida, com a descrição sucinta da sua trajetória escolar, considerando-se as oportunidades positivas e negativas que proporcionaram de forma indireta e particular o seu desenvolvimento musical e o seu interesse pela improvisação. No Capítulo II será apresentada parte das teorias que deram suporte à proposta pedagógica que se pretende aplicar. Serviram de fundamentação teórica para a pesquisa, alguns tópicos descritos na *Teoria da Aprendizagem Significativa* de David Ausubel e outros conceitos de pesquisadores envolvidos com a temática. O Capítulo III contém a revisão bibliográfica utilizada pelo mestrando.

No Capítulo IV apresentamos um breve relato contendo o itinerário histórico da improvisação no Ocidente a partir da tradição escrita, a sua aplicabilidade no cenário musical atual, o seu significado etimológico e epistemológico.

No Capítulo V o mestrando apresenta sua metodologia e a análise dos resultados. Consta a pesquisa realizada com alunos do IA-UNESP para verificar como eles concebem a improvisação. Também está presente a composição musical intitulada *Móbile*, elaborada pelo mestrando especificamente para a pesquisa, os processos e influências que fundamentaram sua concepção e os critérios para sua aplicação artística e pedagógica. A discussão dos resultados corre em seguida.

Nas Considerações finais o mestrando verificará se a problemática e os objetivos propostos foram atendidos.

Logo após serão apresentadas as referências, a bibliografia consultada e os anexos.

CAPÍTULO I

1. História de vida

Início o capítulo revendo a minha trajetória escolar. Ela confere ao trabalho um caráter pedagógico e revive experiências significativas do meu aprendizado e percurso profissional. Em 1973 tive o privilégio de obter uma formação diferenciada em uma escola oficial, que na época, estava longe de compreendê-la. Aos onze anos de idade, fui estudar na Escola Estadual de Segundo Grau Oswaldo Aranha, localizada no bairro do Brooklin, uma das seis ex-escolas vocacionais de São Paulo.

Na página *web* do Gvive⁴, encontramos um resumo do que foi esse projeto tão importante para o ensino brasileiro:

S.E.V. - SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. Os Ginásios Vocacionais foram escolas pioneiras na rede pública de São Paulo nos anos 60. Os seis colégios vocacionais do Estado que funcionaram de 1962 a 1969, continham uma proposta pedagógica revolucionária. Entre as experiências dos colégios vocacionais destacava-se a pesquisa junto à comunidade para favorecer o trabalho coletivo do planejamento curricular. Na construção do currículo, procurava-se trazer a realidade social para o interior da escola. O processo de avaliação nessas escolas era considerado inovador: substituía as notas por conceitos. Os alunos se auto-avaliavam em relação aos objetivos, aos métodos e estratégias, conteúdos e atitudes. Se atribuíam um conceito que era levado aos Conselhos de Classe e aí eram discutidos. Os "Ginásios Vocacionais" representaram um marco na história de educação paulista por adotar a democracia como prática pedagógica. Foram extintos pelo governo militar em 1969 (GVive – Associação dos ex-alunos e amigos do vocacional: www.gvive.org).

A Revista *Isto É* considerou os Ginásios Vocacionais como a mais importante experiência pedagógica brasileira, em nível médio:

“Mais de 7 mil técnicos em educação passaram por estágios nestes colégios, aprendendo uma maneira nova de ver a educação. E mais de 5 mil alunos – desde os filhos da elite paulistana até os operários em tecelagem de Americana ou do frigorífico da Anglo, em Barretos – passaram pelo processo educativo” (ZIROLDO, 1979, p.23)

⁴ GVive – Associação dos ex-alunos e amigos do vocacional (<http://www.gvive.org/>)

Nos vocacionais a infra-estrutura escolar era importante, mas não o fator primordial. O projeto tinha como meta, realizar uma forma original de ensino secundário que situasse o adolescente brasileiro em um processo histórico em desenvolvimento, trabalhando duas atitudes - a consciência da realidade e a participação em todos os setores da vida social.

Como linhas diretrizes na condução da prática pedagógica estavam a apreensão integrada do conhecimento; o valor do trabalho em grupo; o desenvolvimento de condições de maturidade intelectual e social; o exercício consciente do trabalho; a definição de estudo e ocupações; a disposição para atuação no próprio meio e, a descoberta da responsabilidade social. O estudo das ciências sociais foi muito valorizado, reunindo as disciplinas de história, geografia e antropologia, integrando-as às demais áreas de conhecimento. Isso exigia uma ação articulada de professores, funcionários e demais técnicos. (NUNES, 2000, p.14).

Para se atingir o saber almejado pela coordenação pedagógica, partia-se da realidade mais próxima do aluno. No primeiro ano do curso estudava-se a comunidade e a cidade onde viviam; no segundo o Estado; no terceiro o país e, finalmente o mundo. No estudo da comunidade, os alunos em equipe faziam entrevistas nas residências, casas comerciais, fábricas e clubes. No segundo ano, quando se estudava o Estado, havia o intercâmbio entre os alunos da capital e do interior, etc. (ZIROLDO, 1979, p.24).

Observa-se nessa argumentação, a implantação de um ensino altamente interdisciplinar, dada a preocupação pedagógica em adequar a teoria à prática, atribuir ao aprendizado um sentido sócio-cultural, integrando os vários saberes, sem simplesmente aglomerá-los ou aglutiná-los. Havia um sentido humanitário nessa proposta de trabalho.

Pedro Paulo Manus, um ex-aluno, conta em depoimento à revista *Isto é*, que ao entrar para o curso clássico no Colégio Alberto Conti, percebeu que ele não dispunha de tantas informações quanto os demais alunos, mas sabia onde

procurá-las, utilizando um instrumental de pesquisa, de solução de problemas, que seus colegas só iriam dispor na universidade (in ZIROLDO, 1979, p.23).

Utilizava-se o método dialógico, onde a partir de uma problemática levantada em sala de aula, estabelecia-se uma discussão pedagógica - algo incomum para a época. Enfim, os alunos não eram preparados unicamente para serem aprovados em um vestibular, eram preparados para a vida. Para isso os professores tinham que se despir de qualquer atitude autoritária, saber que não eram os únicos detentores do conhecimento e que havia uma cultura externa advinda daqueles jovens que precisava ser respeitada. Suas argumentações podiam ser contestadas, o que acontecia com frequência: "Tudo era resolvido através de discussão e cultivava-se o trabalho de equipe, eliminando a competição individual e o culto do melhor aluno" (ZIROLDO, 1979, p.24).

Enny Parejo, apoiada em sua experiência pedagógica, comenta que mesmo nos dias atuais tal possibilidade de ensino ainda parece distante das escolas e da sala de aula:

A escola trabalha com concepções disjuntivas: separa as dimensões do aluno, separa o professor do aluno, negando a dialogicidade que anima esse relacionamento: isola conteúdos de seu contexto histórico e da trama cultural que poderia vir a clarificá-los, desintegra o processo de ensino-aprendizagem. Na visão educacional magistocentrista, vigente por tanto tempo e ainda resistente em nossa época, temos garantia de que existe o ensino, mas nem sempre podemos garantir que exista a aprendizagem, pois essa deveria se dar na troca efetuada entre atores e entre estes e o ambiente que os envolve. Paulo Freire, o grande apóstolo do diálogo, coloca a prática dialógica no centro de qualquer processo de educação. (PAREJO, 2008, p.68)

Aquele ambiente escolar propiciou aos alunos, o desenvolvimento de critérios de valoração e julgamento, senso crítico e maior liberdade de atuação, afastando-os da tutela constante do professor. Daniel Ferraz Chiozzini, na sua dissertação de mestrado, ilustra ainda alguns pontos diferenciados desse projeto:

Ao tomar contato com a experiência desenvolvida pelo Serviço de Ensino Vocacional, é possível dizer que, sem exagero nenhum, foi tão inovadora em termos de ensino ginásial (hoje ensino fundamental)

como o método Paulo Freire foi em termos de alfabetização de adultos. No Vocacional aparece premissa analítica semelhante: um dos pontos mais importantes estava no estudo da comunidade onde seriam instaladas as Unidades do Projeto para elaboração conjunta do currículo escolar. Também foram adotados ali, de uma maneira muito particular, vários conceitos que ainda hoje são muito discutidos quando procuram-se alternativas para o planejamento escolar como um todo. O projeto já trabalhava com o que hoje define-se como interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação ao longo do bimestre, formação contínua do professor, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, entre outros. (CHIOZZINI, 2003, p.3.)

Esse projeto piloto surgiu para romper o determinismo vigente até o final dos anos 1950 – a existência de apenas dois tipos de colégios secundários: os convencionais, que preparavam estudantes para carreiras liberais, e os técnicos, que encaminhavam as crianças de menor poder aquisitivo para o trabalho profissional, abrindo as portas da escola para a comunidade e contribuindo para a realização de suas aspirações pedagógicas. Na verdade, o projeto insere um ensino democratizante, flexibilizado e interdisciplinar, tão almejado pela LDB nº 9394/96.

A experiência do Vocacional superou todas as expectativas para a implantação de um bom ensino brasileiro. Isso, entretanto, não se deu de forma pacífica. Muitas foram as pressões políticas para ampliar essa experiência pedagógica, entretanto, a autonomia dos colégios vocacionais provocou certo desconforto nas repartições da Secretaria da Educação, ocasionando intervenções de toda a natureza por diversas camadas da rede política (NUNES, 2000, p.55-56).

O Serviço de Ensino Vocacional - SEV foi criado pela Lei Estadual nº 6052, de 03 de Fevereiro de 1961, art. 25, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 38.643, de 27 de Junho de 1961, art. 302. Na época, Maria Nilde Mascellani foi designada para coordenar o projeto. Até o ano de 1968, foram instaladas seis unidades de ensino vocacional em todo o estado (Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul) que ofereciam o chamado “Primeiro ciclo do ensino secundário” em quatro anos, período integral.

O SEV constituiu-se em um órgão especializado, diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário da Educação do Estado. Tinha suporte institucional do Estado e autonomia (CHIOZZINI, 2003, p.3), entretanto, ele não teve apoio da Secretaria da Educação que, desde o início, se opôs ao projeto. Maria Nilde Mascellani, na sua tese de doutorado, conta como se deu essa relação conflituosa:

[a] experiência do Serviço de Ensino Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim de aberta repressão. Sendo o SEV um órgão diretamente ligado ao gabinete do Secretário da Educação, a condição de Coordenadora desse serviço nos criou, desde o início, sérias dificuldades no relacionamento com os demais departamentos da Secretaria. E problemas ainda mais sérios ocorreram após o golpe militar de 1964. Convivemos durante nove anos, tempo de vida dos Vocacionais, com pressões de todo tipo e com nove Secretários de Educação. Na Secretaria da Educação, era visível o interesse de alguns setores na revogação da legislação que permitiu essa experiência educacional. Na verdade, o Serviço do Ensino Vocacional viveu ao longo de sua existência um processo de permanente tensão, desde os tempos do governador Adhemar de Barros. Os vários setores do governo usaram de todos os meios para opor-se ao Ensino Vocacional, no que sempre foram apoiados pelo Departamento de Educação da Secretaria de Educação, do Gabinete do Secretário e de parlamentares estaduais e federais do PSP (Partido Social Progressista) primeiramente cartas solicitando a contratação de professores e técnicos sem nenhuma qualificação ou vagas para alunos que não se enquadravam nos critérios de seleção do SEV (in CHIOZZINI, 2003, p.8-9).

Outro ponto positivo dessas escolas vocacionais exposto na dissertação de mestrado de Chiozzine foi o alto grau de satisfação e realização profissional dos docentes que participaram dessa experiência.

Mesmo a experiência pedagógica dos vocacionais tendo sido reconhecida como bem sucedida por grande parte da sociedade, inclusive pelo Conselho Estadual de Educação e pelo meio universitário, a política ditatorial instituída na década de 1960⁵ julgou este trabalho pedagógico perigoso, desmantelando-o

⁵ O regime militar perdurou no Brasil de 1964 a 1985. Em 1979, o governo aprova lei que restabelece o pluripartidarismo no país. Em 1984, políticos de oposição, artistas e milhões de brasileiros participam do Movimento “*Diretas Já*”, que lutou por eleições diretas para presidente. Para decepção do povo, a lei não foi aprovada pela Câmara dos Deputados. No dia 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral escolheu o deputado Tancredo Neves como novo pre-

gradativamente. A pedagoga Maria Nilde Mascellani descreve com pertinência como seu deu esse desfecho:

O último período de vida do Ensino Vocacional coincidiu com o enrijecimento político do regime ditatorial, que culminou, em 1968, com a promulgação do Decreto Federal 477/68 e do Ato Institucional nº 5, duas peças autoritárias que permitiam punir os brasileiros que se opunham ao governo com medidas ainda mais rígidas e violentas do que os atos anteriores do regime instalado em 1964. O sistema repressivo se aperfeiçoava. Grupos do IIº Exército e a Polícia Política colocaram o Ensino Vocacional na mira de suas armas. [...] A primeira situação de confronto foi criada pela participação de professores e técnicos do Ensino Vocacional na passeata promovida pela Associação de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, APESNOESP, em repúdio à portaria nº 36 do Departamento de Educação [...] Ao ver dos docentes, a referida portaria forçaria o rebaixamento da qualidade de ensino nas escolas públicas. [...] O processo de repressão às liberdades democráticas culminou no Ensino Vocacional com a prisão de orientadores, professores e alunos, com a invasão policial militar em ação conjugada para todos os Ginásios Vocacionais no dia 12 de dezembro de 1969. [...] Daí a algum tempo, em janeiro de 1970, éramos aposentadas de nossos cargos efetivos por concurso, com base no AI-5. Iniciou-se desta forma uma verdadeira "caça às bruxas", com devassa nos Ginásios, na sede do SEV, nas casas dos professores, técnicos e pais de alunos. [...] A experiência pedagógica bem sucedida, reconhecida até mesmo pelo Conselho Estadual de Educação e no meio universitário e secundário, se transformara repentinamente em uma pedagogia perigosa para formação dos jovens. O que havia mudado? Não fora a pedagogia, mas o modo pelo qual ela era julgada, porque, na verdade, não se poderia contemporizar liberdade com autoritarismo e repressão. [...] E daí por diante tudo foi desmantelado, sobrando apenas a experiência que cada um viveu. Suas primeiras medidas foram a extinção dos cursos complementares e a descaracterização dos demais cursos. Literalmente, as unidades foram transformadas em escolas normais (comuns) com a implantação do currículo-padrão. O SEV foi transformado em uma Divisão de Ensino e seu prédio passou a abrigar uma repartição burocrática da Secretaria de Educação. [...] Seu desmantelamento, entretanto, coube ao IIº Exército e à Polícia Federal, bem como a pessoas que não tiveram escrúpulos em se aproveitar da situação em benefício próprio, como foi o caso dos interventores (in CHIOZZINI, 2003, p.10-11).

Nesse retorno ao tempo, não há como se entristecer ao ver essa experiência abandonada e verificar o estado atual dessas escolas vocacionais, com seus

sidente da República. Era o fim do regime militar. Tancredo Neves falece antes de assumir a presidência, sendo nomeado para o cargo o vice-presidente José Sarney. Em 1988 é aprovada uma nova constituição para o Brasil, apagando os rastros da ditadura militar e restabelecendo os princípios democráticos do país.

currículos adaptados ao currículo convencional, alunos e professores descontentes, muitos sem conhecer sua história.

Está havendo por parte do Grupo Gvive, um resgate histórico dessa experiência pedagógica, de fundamental importância para a educação brasileira. Muitos educadores, incluindo Maria Nilde Mascellani, alegam que a experiência do vocacional serviu para o despertar de uma nova visão de educação: “Uma experiência exige clima de liberdade e tem que ser adequada ao momento histórico. Os novos tempos exigem novas experiências. Além disso, acho que nós evoluímos no sentido de perceber e descobrir novas dimensões e problemas de educação” (in ZIROLDO, 1979, p.24).

Apesar dos incidentes apontados e do desolamento da educadora Mascheranni, pude - eu e tantos outros, desfrutar parte dessa fascinante experiência pedagógica no período em que estudei nessa escola vocacional (1973 a 1979). Havia, e ainda há um teatro, onde pudemos subir em um palco pela primeira vez. Havia também os laboratórios de ciência e as oficinas de arte onde pude construir meu primeiro móbil de cobre, que ao levar para casa, tive de explicar aos meus pais que aquilo não servia para nada, apenas para pendurar e ficar olhando. De alguma forma, os professores e coordenadores que não foram “aposentados”, deram continuidade ao projeto, adequando-o às novas condições legais. Lembro-me que cheguei a ter quatorze matérias em um ano e ficava na escola cerca de seis horas diárias. Além das matérias tradicionais, tínhamos aula de teatro, música, artes plásticas, artes industriais, economia doméstica, etc. Utilizava-se efetivamente o trabalho em grupo com a classe dividida em equipes sob a orientação de um professor, diretora mantida para todas as disciplinas. Para se ter uma idéia, as carteiras nem sempre eram colocadas em fileiras como tradicionalmente se faz, mas, em formato de ferradura aberta, o que favorecia os debates e as discussões entre alunos e professor. Outras vezes, aglutinavam-se cinco ou seis blocos de carteiras para a formação de equipes de trabalho. Tais aspectos diferenciados, tão utilizados nos dias atuais, foram integrados à dinâmica da sala de aula.

Recentemente, tive a oportunidade de retomar contato pela internet, via *orkut*, com pessoas que estudaram nessa escola. Nesse site de relacionamentos, reencontrei muitos amigos e professores da época de sua fundação. Músicos, cineastas, cientistas, professores universitários, médicos, atores, todos com uma base sólida e um diferencial humano proporcionado por aquela vivência.

Pedro Pontual, psicólogo e educador, discípulo de Paulo Freire é um desses exemplos. Ele relata em entrevista aos psicólogos Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira, Ana Bock e Cibele Simão Lacerda, como foi sua experiência com o vocacional:

– Meu vínculo com a Psicologia e com a educação – porque eu me sinto psicólogo educador – tem que ver, de um lado, com um núcleo familiar. Meu pai, Marcos Pontual, era psicólogo, mas trabalhou fundamentalmente em educação, na Universidade e no ensino médio profissionalizante. De outro lado, sem dúvida, houve a experiência do ensino fundamental. Naquela época chamava-se ginásio e colégio, e havia os colégios vocacionais. Estudei no Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha, no Brooklin, elemento determinante para a minha descoberta do potencial da educação. A experiência dos colégios vocacionais foi pioneira, nos anos 60, na rede pública de São Paulo, coordenada pela professora Maria Nilde Mascelani, que, depois, foi minha professora na Faculdade de Psicologia. Ali descobri meu gosto pela educação e também o compromisso profissional. Porque o vocacional trabalhava com a idéia da formação de uma consciência crítica e, ao mesmo tempo, da descoberta vocacional. [...] A experiência dos vocacionais, por seu potencial revolucionário, foi extremamente reprimida. Os colégios foram fechados. Assisti à invasão do colégio por tropas do exército, vi meus professores sendo presos. Longe de me desestimular, isso foi determinante para mim. Depois, voltei à minha ligação com Maria Nilde, que sempre foi muito forte. Ela foi presa em 1974 e processada por conta de um estudo crítico do Conselho Mundial de Igrejas a respeito do caráter autoritário e fascista do material pedagógico que compunha a disciplina Educação Moral e Cívica, introduzida pelos militares nos currículos. [...] Depois, também com a Maria Nilde, tive minha primeira experiência de trabalho profissional em um escritório de assessoria – o Renov – [...] A Universidade estava cerceada. O Renov promovia uma série de cursos com professores como Florestan Fernandes e tantos outros. [...] Constituímos um grupo de psicólogos, advogados e padres que se reunia todos os sábados à tarde para prestar esse apoio, em uma prévia do que seria o Comitê Brasileiro da Anistia. (FURTADO & TEIXEIRA & BOCK & LACERDA, 2001)

Centenas de outros depoimentos poderiam ser colhidos dessa experiência fascinante de educação que resultou em profissionais motivados, com perfil de liderança, capacidade de trabalho em equipe, engajamento, criatividade e responsabilidade.

O que mais levo dessa experiência, além do fascínio musical que me foi despertado e dos amigos conquistados, é o respeito que todos tinham pela opinião alheia, fosse ela qual fosse. Essa vivência me fez acreditar em uma proposta pedagógica diferenciada, amorosa, libertadora, contraposta à outra - autoritária, impositiva e de bases genéricas, que diariamente mostra a sua inaptidão para lidar com as mudanças sócio-culturais do país. Porém, não basta acreditar, é importante agir, estudar as diferentes pedagogias, tanto as novas quanto as velhas e saber que os exemplos bem sucedidos precisam ser resgatados e devolvidos para a sociedade como experiências capazes de promover a melhoria da educação brasileira.

É curioso observar o quanto as idéias de Paulo Freire estão presentes na pedagogia oferecida pelos vocacionais. Chiozzini lembra em sua pesquisa, das críticas profundas que esse eminente pedagogo fez à pedagogia bancária, onde o aluno era visto apenas como o depositário de um conhecimento que se julgava ideal para a sociedade. Isso nos faz intuir que, da mesma forma como os colégios vocacionais foram esquecidos, outros modelos de ensino podem ter existido naquele período, que acabaram sendo sufocados em nome da "ordem e do progresso" - lema demasiadamente utilizado pelas oligarquias brasileiras, quando se sentem ameaçadas.

Fica uma pergunta: O que seria da educação brasileira atual e, conseqüentemente, da sociedade e da cultura, se essas idéias não tivessem sido abordadas?

Lembro que no ano de 1979, ainda no Colégio Estadual Oswaldo Aranha, tive a oportunidade de me aproximar do saxofone e colocar em prática aquilo que eu sabia de música - boa parte aprendida nesta instituição. Até aquele mo-

mento, minha intenção era estudar arquitetura, mas no segundo semestre daquele ano, acompanhado de amigos, encontramos um tesouro - os instrumentos da banda da escola que estavam completamente abandonados. Em poucos dias, formamos uma banda de jazz.

Eu era o único do grupo que tocava um instrumento em mi bemol - o saxofone alto. Todos tocavam instrumentos em si bemol - trompete, clarinete, sax soprano e trombone à pistão. A única música que me deixavam tocar era a “The Pink Panther” de Henry Mancini, com sua famosa introdução em quintas paralelas. Como não tínhamos a mínima noção do que estávamos fazendo⁶, não sabíamos que o saxofone alto tocava uma quarta justa de diferença em relação aos outros instrumentos. Até então, eu era considerado um músico muito “desafinado”. Trabalhávamos informalmente. O máximo que fazíamos, ainda que todos soubessem ler partituras, era escrever em forma de texto a relação das notas de uma melodia que deveriam ser tocadas, pois na verdade, não tínhamos a competência para escrever a partitura. Não sabíamos que no meu caso, as notas deveriam ser outras, daí o meu apelido no grupo (desafinado). Essa frustração não me desanimou. Eu só fui considerado um músico afinado, graças à inteligência de minha amiga Márcia Castellani, que ao perceber o problema, fez uma tabela correspondente! Assim, eu passei a tocar as notas “certas”. Descobrimos assim a *transposição* por meio da auto descoberta e do construtivismo.

Movidos por uma vontade ingênua e nenhuma orientação, estávamos praticando o que Hargreaves chama de “terceiro ambiente”:

[locais] que não são nem a escola e nem a casa: localidades como playgrounds, garagens, clubes de jovens ou a própria rua. Entretanto, o terceiro ambiente também pode ser o quarto de dormir, ou até mesmo a sala de aula: o fator crucial é a ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto. As atividades musicais do terceiro ambiente são auto-conduzidas, e geralmente incluem índices elevados de motivação e compromisso (HARGREAVES, 2005, s. p.)⁷.

⁶ Não estávamos tendo assistência de nenhum professor, até porque a escola não tinha mais um professor ou instrutor de banda.

⁷ Documento on-line em formato HTML, sem paginação, tradução de Beatriz Ilari.

Foi num desses ambientes que o grupo musical inglês *The Beatles* se desenvolveu, com um dos grandes diferenciais por eles introduzido sob a orientação de seu produtor George Martin, que foi executar sua própria música. Com essa atitude eles influenciaram diversos grupos de música *POP*, inclusive os Mutantes e o movimento tropicalista no Brasil:

[quando] eles apareceram, as paradas da música pop eram dominadas por artistas que, na maioria dos casos, usava materiais escritos por outros – pense em Andy Williams, Helen Shapiro, Petula Clarke, e também Elvis Presley e Bill Halley & The Comets” (HARGREAVES, 2005, s. p.).

Hargreaves aponta o *terceiro ambiente* como um dos fatores mais importantes da educação musical nos dias atuais. No Brasil, temos visto as igrejas funcionarem como um desses ambientes potenciais.

As razões que oferecem prazer nas aulas de música aos jovens são as oportunidades de tocar instrumentos musicais e cantar, pois, para eles, estas são as habilidades que permitirão que eles próprios executem e componham música por sua conta. Pesquisas realizadas por Hargreaves com alunos do ensino fundamental e médio na Inglaterra corroboram essa afirmativa:

[metade] da amostra disse que criava ou tocava música fora da escola durante uma quantidade substancial de tempo a cada semana, e que aqueles que não o faziam, mais da metade reportou ter vontade de fazê-lo. O que os alunos parecem mais gostar sobre a música, dentro e fora da escola, é a oportunidade de desenvolver as habilidades e a confiança para ‘fazer sozinhos’, serem autônomos e proprietários de seus próprios fazeres musicais. (HARGREAVES, 2005, s.p.)

Essa atividade espontânea permite ao aluno, expressar o seu interior, ocasionando uma troca significativa entre o que é externo e o que é interno do indivíduo. Preocupado com o alto grau de insatisfação dos alunos e professores com relação ao curso oficial de música na Inglaterra, Hargreaves vê no *terceiro*

ambiente uma saída positiva para o que ele detectou como “problema da música na escola”:

[precisamos] ir além da idéia de que a ‘música na escola’ envolve o aprendizado, os interesses dos professores e gêneros ‘sérios’, enquanto a música ‘fora da escola’ envolve o prazer, os interesses de cada um e gêneros mais populares.[...] A educação musical precisa considerar estas mudanças e repensar algumas distinções fundamentais. Estas incluem a distinção entre ‘especialista’ e ‘generalista’ ou música de ‘currículo’ na escola; a distinção entre o fazer musical formal e informal, dentro e fora da escola; a distinção entre o fazer musical institucional e da comunidade, e até mesmo, a distinção entre professor e aluno. A relação entre a música dentro e fora da escola é paradoxal – assim que os professores e outros adultos tentam se envolver no ‘terceiro ambiente’, ela deixa de sê-lo. O desafio dos educadores musicais é o de promover o conhecimento, as habilidades e os recursos para sustentar a ‘música interna’ e própria dos alunos, ao mesmo tempo em que permanecem ‘sem’ ela.(HARGREAVES, 2005, s. p.).

Somam-se às suas preocupações, os efeitos provocados pelo desenvolvimento tecnológico na forma de trabalhar a música, tais como: a gravação digital e o armazenamento de sons, o *download* de arquivos em formato MP3 da internet e os DVDs:

A atividade musical nos dias de hoje inclui algum conhecimento de improvisação e arranjo, hardware e software musical, gravação e mixagem. Pode-se argumentar que é possível compor, gravar e tocar música sem ter tido que passar muitos anos aprendendo e praticando um instrumento. A revolução da maneira como a música é gravada, processada e armazenada nos leva a pensar que muitos dos papéis tradicionalmente delineados, como o papel do compositor, do intérprete, do arranjador, do engenheiro de som, e até mesmo do ouvinte, com suas associações hierárquicas de status, estão se tornando obscuras. (HARGREAVES, 2005, s.p.)

No decorrer da minha vida estudantil e profissional foram essas experiências significativas, além de uma pedagogia diferenciada que respeitava as especificidades dos indivíduos, seus gostos pessoais, os valores sócio-culturais, o sentido da cidadania, da ética e do homem no mundo, que me permitiram desenvolver capacidades musicais, extra-musicais e senso crítico suficiente para

enfrentar outro tipo de ensino musical extremamente tecnicista e tradicionalista com o qual iria me deparar no futuro.

Ao concluir o ensino médio, iniciei meus estudos de saxofone no Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM) - uma escola que praticamente introduziu o estudo sistematizado em música popular na cidade de São Paulo na década de 1960. Até 1980 ela era uma das poucas opções na cidade para se estudar saxofone. Não se estudava esse instrumento em conservatórios ou mesmo em escolas de ensino superior de música. Além do CLAM, havia a Fundação das Artes de São Caetano do Sul, que oferecia um curso de música excelente, mas sua localização e acesso eram difíceis, o que me fez optar pelo CLAM.

Ingressei nesta escola em 1980, estudando saxofone com o professor José Carlos Prandini⁸ até 1981. Prandini era um professor, que como outros, tivera uma formação tradicional advinda dos conservatórios europeus e que posteriormente, migrou para a música popular. Dessa forma, pode-se afirmar com segurança que o único diferencial entre o estudo de música popular e música erudita na época era o repertório - a didática era praticamente a mesma.

Não posso negar que essa base sólida adquirida nesta escola foi importante para o meu desenvolvimento profissional, no entanto, tenho plena consciência que os resultados alcançados teriam sido bem mais eficazes se o ensino que vivenciei não fosse tão tecnicista, voltado integralmente para o estudo do instrumento e a compreensão da linguagem musical. Essa pedagogia musical estava totalmente afastada de um trabalho musical sensibilizador que permite um aprendizado mais criativo e humanista que, por sorte, pude obter anteriormente. No mais das vezes, pessoas que não tiveram essa oportunidade estão mais propícias a criar uma relação incômoda com a música, devido à dificuldade de lidar com esse aprendizado mais tecnicista. Um fazer musical dessa natu-

⁸ José Carlos Prandini, flautista e saxofonista, foi um dos mais significativos professores da nova geração. Recebeu uma formação musical tradicional e introduziu com ajuda de Amilton Godoy e do educador Geraldo Suzigan, uma pedagogia musical direcionada para a música popular, espelhada na pedagogia americana proveniente do jazz. Foi um dos pioneiros em São Paulo, dessa vertente.

reza leva alguns estudantes de música a desistirem de suas carreiras e, até mesmo, de ter um contato mais prazeroso com a música.

Outro problema que se apresenta nesse tipo de ensino musical tecnicista é a impossibilidade de o aluno expressar o seu interno, o que está dentro do seu ser. O sistema de ensino musical tecnicista tenta inculcar conceitos musicais no estudante via externa - de fora para dentro (o que está na partitura e a forma de executá-la), por meio de uma repetição sistemática, do conteúdo a ser aprendido, sem que haja a interação entre o interno e o externo do indivíduo.

Um bom exemplo da integração entre o interno e o externo pode se observar na fala de Sigurd Raschèr (1907-2001) - um exímio saxofonista dinamarquês que tocava incríveis quatro oitavas no saxofone já na década de 1930, tendo encantado diversos compositores, que a ele dedicaram trabalhos⁹. Em trecho extraído de seu livro *Top Tones for Saxophone* (RASCHÈR, 1977), podemos observar a importância que ele dava a essa questão¹⁰.

Tone Imagination

All musical activity is the outcome of a balance between vivid, colorful and exact tone imagination and skillful tone production. Without a precise concept of the music to be reproduced, we are unable to render it in a convincing manner. Incomplete command of tone production and control makes it impossible to project the experience of our inner ear fully. Therefore, the student must develop his inner ear as much as he practices his instrument.

The deliberate "imagination" of a tone is as concise an activity of the mind as is the imagination of a triangle with clearly defined properties, such as size, shape, color, etc. In regard to a tone, such properties might include pitch, loudness, quality, timbre, stability, duration, etc. To activate the mind to the point of "imagining" a tone in surround-

⁹ Muitos compositores dedicaram concertos e peças à Raschèr: Alexander Glasunov: Concerto para Saxofone e Orquestra em Mi Bemol Maior, op. 109, 1934; Edmund Von Borck: Konzert für Alt-Saxophon und Orchester, op. 6, 1932; Henry Brant: Concerto, 1941; Eric Coates: Saxo-Rhapsody 1936; Ingolf Dahl: Concerto, 1949; Werner Wolf Glaser: (Allegro, Cadenza e Adagio) 1950; Alois Hába: Suita pro saxofon-solo, Op. 99, 1968; Paul Hindemith: Concertpiece (para 2 saxofones altos), 1933; Jacques Ibert: Concertino da Camera, 1935; Lars-Erik Larsson: Concerto, 1934; Frank Martin: Ballade, 1938; Slavko Osterc: Sonata for Alto Saxophone and Piano; Karel Husa: Elegie et Rondeau.

¹⁰ Roberto Sion em entrevista editada no anexo dessa dissertação, fala da importância desse livro para os estudantes de instrumentos de sopro.

ing stillness is relatively easy. However, when another tone is heard at the same time, this is more difficult.

Still greater is the difficulty when I am the one who produces this tone, not only because I am directly engaged in its production, but more so because, in order to produce it on the instrument, I must first have a concept of it from which to issue the command: produce this tone. When this has been done, the tone is for me also an observation - I hear the tone. Now a new mental activity must begin: a fresh tone "imagination." [...]

In the case of our exercise, that means I play D on the Saxophone and, after having identified my tone "imagination" with this pitch, gradually (thinking, that is!) ascend to A. It will not be easy and it might take many attempts before I succeed. And because only I know what I think, only I can know whether I succeeded. No teacher can control what I do "inside" (RASCHÈR, 1977, p.8)¹¹.

Já em 1940, quando da primeira edição de seu livro, Raschèr preocupou-se em demonstrar aos instrumentistas a importância de uma escuta interna e a forma de integrar o ambiente externo e interno do indivíduo nos processos de execução.

Outro exemplo importante dessa prática está no depoimento do célebre violinista Yehudi Menuhin, ao retratar aquilo que ele denominou de "o dissolver da adesão mental".

¹¹ Tradução: "Imaginação sonora. Toda atividade musical é o resultado de um equilíbrio entre a produção de uma imaginação sonora viva, colorida e exatamente como imaginada. Sem uma noção exata da concepção musical a ser reproduzida, não seremos capazes de lhe dar uma forma convincente. Um comando incompleto de produção da imaginação sonora impossibilita a projeção da experiência do nosso ouvido interno plenamente. Portanto, o aluno deve desenvolver sua audição interna, tanto quanto suas práticas instrumentais. A deliberada "imaginação" de um tom (nota musical) é uma concisa atividade da mente, como a imaginação de um triângulo com propriedades claramente definidas, tais como tamanho, forma, cor, etc. No que diz respeito a um tom, essas propriedades podem incluir altura, sonoridade, qualidade, timbre, estabilidade, duração, etc. A atividade da mente, a ponto de "imaginar" um tom em situação de quietude é relativamente fácil. No entanto, quando se ouve um outro tom ao mesmo tempo, isso se torna mais difícil. A dificuldade é ainda maior quando eu sou o único a produzir este tom, não apenas porque estou diretamente engajado em sua produção, mas ainda porque, na disposição para produzi-lo no instrumento, primeiro preciso ter a noção dele e então saberei que comando emitir: "produza este tom". Quando consigo, o tom é para mim também uma observação - "eu ouvi o tom". Agora, uma nova atividade mental deve começar: um novo tom "imaginado" [...] No caso do nosso exercício, significa que posso tocar um ré no saxofone e, depois de ter identificado o meu tom "imaginado", ir gradualmente (pensando) ascendendo ao lá. Não será fácil e pode exigir muitas tentativas antes de conseguir. E porque só eu sei o que penso, só eu posso saber se consegui. Nenhum professor pode controlar o que eu faço "internamente".

O interjogo de direita e esquerda é específico a meu instrumento. A mão direita aplica o arco às cordas e é como o ato de respirar e a pressão dos pulmões para um cantor. É também onde entram a análise e o significado, porque o movimento físico dessa mão e desse braço é controlado pela parte esquerda do cérebro. O arco mede a intensidade, cor, ataque, e liberação. Governa toda a linha e forma de uma frase, como um poeta escolhe palavras para expressar sentimentos. Além do mais, o violinista depende inteiramente do equilíbrio de cada parte de seu corpo – da relação com o vertical, com a gravidade; a posição da cabeça tem de ser vertical, embora não rígida. Acredito que o poder especial do violino decorra em parte da maneira pela qual ele mescla coração e mente, sentimento e significado. Essas funções distintas da direita e da esquerda são partes da dificuldade inerente a tocar bem violino. É mais ou menos como bater uma das mãos sobre a cabeça e, ao mesmo tempo, com a outra, esfregar o estômago. Num corpo que não está totalmente liberado, as duas metades tendem a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. (MENUHIN & DAVIS, 1981, p.170)

Para Menuhin essa preparação mental permite aos instrumentistas e regentes, que executem movimentos complexos e diferentes em ambos os lados do corpo simultaneamente. Essa prática faz também com que o intérprete desenvolva mais intensamente a sua coordenação motora. No decorrer do depoimento, o violinista reporta-se ao trabalho pedagógico de Dalcroze, afirmando que seu processo de musicalização propiciava ao futuro instrumentista uma excelente coordenação motora, capaz de auxiliá-lo posteriormente em sua performance¹².

É comum observarmos a frustração de alguns instrumentistas diante da impossibilidade de não conseguirem executar uma passagem determinada, um ritmo com precisão, uma dinâmica, um som específico, etc. – algo que está no

¹² Já no início do século XX, alguns pedagogos musicais desenvolveram metodologias integrando Corpo e Mente. Ao utilizar o corpo para sensibilizar o aluno, esses pedagogos intuíram a relação estreita que existia entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas e, mais ainda, o quanto de emocional estava agregado ao movimento corporal. Dalcroze foi um desses pedagogos. Nos processos de ensino/aprendizagem musical intensificou muitíssimo o trabalho corporal, influenciando outros pedagogos, entre eles E. Willems e Carl Orff. Dalcroze acreditava que o movimento corporal trabalhado auxiliava os processos de execução musical; favorecia a coordenação motora; fornecia maior consciência rítmica; propiciava um bom trabalho vocal; desenvolvia a percepção auditiva, a expressividade e a criatividade. Na sua prática de ensino ele percebeu que os alunos que o procuravam não possuíam a coordenação necessária entre o olhar, a audição, o cérebro e o corpo, daí a razão para considerar o movimento e a expressão corporal, elementos intrínsecos nos processos de ensino/aprendizagem (LIMA & RÜGER, 2008, P. 100).

seu íntimo, mas não foi ainda incorporado à sua prática. Daí a importância de se agregar à performance – o interno, o externo; a mente e o corpo; a teoria e a prática; o conhecimento e a vivência. Essa é a mensagem que esses músicos tentaram repassar.

Durante os dois anos que estudei no CLAM, alguns procedimentos e posturas adotadas pelos professores e pela escola me fizeram buscar respostas fora dela. Foi na prática cotidiana que encontrei algumas dessas respostas. Foi no ambiente informal – o chamado terceiro ambiente – que aprendi a improvisar. Fora isso, pude participar em 1980 de um curso de improvisação no CMBP (Conservatório Musical Brooklin Paulista), ministrado pelo professor Roberto Sion – um músico excelente, com extrema sensibilidade para a docência musical. Graças a ele tive o amparo necessário para me desenvolver como músico improvisador. Os seus ensinamentos me permitiram pensar a improvisação como um fazer musical que não despreza a espontaneidade, mas que não tem nela seu único paradigma. Todos esses prós e contras me permitiram construir uma carreira de instrumentista com plenas capacidades de interagir em um mercado que vinha se expandindo em uma etapa muito rica da música instrumental brasileira, principalmente na cidade de São Paulo. Nesse período, pude atuar e aplicar o que aprendi, sempre buscando novos desafios e referenciais voltados para a improvisação.

Mais tarde dediquei-me ao ensino musical técnico e superior. Ao realizar essa tarefa, vivenciei novos desafios, verifiquei a grande diferença que havia entre transmitir e receber um conhecimento, pois, cada indivíduo tem a sua forma particular de aprender, principalmente, no que se refere à improvisação. Aqui os desafios foram maiores, pois os únicos referenciais pedagógicos que eu possuía eram a minha prática performática e os ensinamentos obtidos nos cursos realizados – não havia material pedagógico suficiente para o ensino da improvisação no Brasil.

Outra dificuldade foi introduzir a improvisação nas aulas de instrumento como meio auxiliar da performance. Havia certa relutância tanto da parte dos

alunos, como da coordenação pedagógica, pois os resultados pedagógicos dessa prática não podiam ser mensurados de maneira uniforme.

Várias vezes me perguntei como eu poderia ensinar alguém a improvisar e como repassar aos meus alunos a sensação prazerosa que tive ao aprender música, seja na escola vocacional, no *terceiro ambiente* descrito por Hargreaves, ou improvisando em grupos de *jazz*. Essas preocupações me levaram a pensar o quão importante seria integrar na pessoa do docente, o fazer musical, a teoria e a reflexão sobre sua própria prática. Foi com esse intuito que iniciei esta pesquisa, focando principalmente a prática improvisatória, seus benefícios para o ensino musical e as formas de ensinar e aprender.

CAPÍTULO II

1. Abordagens de ensino favoráveis à prática da improvisação

Para compreender as questões que envolviam o aprendizado da improvisação musical e detectar quais os ambientes favoráveis para essa prática, foi necessário compreender os princípios básicos que norteavam certas teorias de ensino. Embora todas se preocupassem com a construção e o desenvolvimento do conhecimento humano, algumas pareciam ter mais competência para trabalhar com a criatividade e as linguagens artísticas.

O primeiro modelo a ser analisado foi o ensino tradicional¹³. Para a pedagoga Maria da Graça Nicoletti Mizukami, essa modalidade não se fundamenta em uma teoria ou filosofia específica extraída das áreas envolvidas com os processos cognitivos¹⁴, aplicáveis à educação, ela é uma pedagogia decorrente de uma prática educacional estabelecida ao longo dos anos e que se perpetua até a atualidade (MIZUKAMI, 1986, p.7).

Nessa abordagem tradicionalista coabitam aspectos positivos e negativos. Dentre os aspectos positivos estão: a transmissão de um corpo de conhecimento que se acumula no decorrer dos anos, de forma sistemática, resultando em ganho de tempo e qualidade; o contato com as grandes realizações da humanida-

¹³ O ensino tradicionalista, ou tradicional, lida com a transmissão de informações. Cabe ao professor com o auxílio do livro-texto transmitir os conhecimentos ao aluno. Nessa modalidade são raras as situações em que o aluno é estimulado a pensar e raciocinar sozinho. A criança não é vista como uma construtora do conhecimento. Nesse processo de conhecimento a ênfase está na memória e não na compreensão (ALENCAR, 1986, p. 66). É um ensino voltado para o externo (empirista). As informações são fornecidas pelo professor de acordo com o grau de utilidade e importância que lhes foi atribuído pelas autoridades superiores. É um ensino predominantemente verbalista (aulas expositivas) e ainda que baseado na psicologia “sensual-empirista”, mantém o aluno em um estágio de passividade, em um ambiente austero e cerimonioso. Convive com modelos pedagógicos consagrados, que deverão ser imitados. Direciona o ensino para o contato com as obras primas da literatura, da arte, raciocínios e demonstrações já aceitas pelos métodos científicos. Induz à memorização de definições, enunciados, fórmulas, leis, resumos, etc. Desse comportamento pedagógico surgem as críticas de Paulo Freire, que a ele se dirige como “educação bancária” (MIZUKAMI, 1986).

¹⁴ Os processos cognitivos dizem respeito aos processos psicológicos envolvidos no conhecer, compreender, perceber, aprender, etc. Eles fazem referência à forma como o indivíduo lida com os estímulos do mundo externo: como o sujeito vê e percebe, como registra as informações e como acrescenta as novas informações aos dados relevantes que são registrados (ALENCAR, 1986, p. 17-8).

de (obras primas da literatura, artes, raciocínios, métodos e aquisições da ciência); a boa formação técnica de profissionais nas mais diversas áreas. A parte negativa reside na perda da criatividade por parte do aluno, provocada por inúmeros fatores: um ambiente de ensino austero; excessiva autoridade conferida ao professor; excesso de memorização que acarreta um ensino mecânico, sem grandes inovações; fragmentação dos conteúdos; e, manutenção da passividade do aluno perante o mundo e o conhecimento (MIZUKAMI, 1986, p.8).

Gilberto Dimenstein e Ruben Alves, no livro *Fomos Maus Alunos* (DIMENSTEIN, 2003, p.53-4) declaram que o ensino tradicional tirou a *incógnita* da sala de aula e todo o prazer intuitivo que dela deriva. No ensino tradicional, se estudam apenas as hipóteses certas, todos os problemas têm uma resposta, geralmente única (pensamento convergente) alcançado por um único caminho, aquele criado por seu inventor. Não há espaço para aventuras intelectuais, para pesquisas, para divergências e para a criatividade.

No ensino musical observamos que as aulas de instrumento, com maior frequência, seguem uma abordagem tradicionalista. Vejamos como se expressa Scheilla Glaser na sua dissertação de mestrado, ao analisar o ensino de piano oferecido nas escolas de música:

[um] conjunto de procedimentos que caracterizou o ensino de repertório de música erudita escrita para este instrumento [piano] e que é denominado tradicional pelos próprios músicos. Este conjunto de procedimentos inclui um programa de estudo anual, contendo métodos e peças considerados de aprendizado obrigatório. Nesses programas, os métodos e peças a serem estudados são agrupados previamente por graus de dificuldade, sendo estabelecida uma paridade entre aqueles que devem ser ministrados simultaneamente, a qual é consensualmente aceita como ideal. Neste ensino, privilegia-se a execução solo, de memória e preferencialmente, de peças que demonstrem a aquisição de destreza motora. (GLASER, 2005, p.37)

A educadora Marisa Fonterrada declara que as escolas de música da cidade de São Paulo seguem um modelo de ensino implantado pelo Conservatório Brasileiro no Rio de Janeiro e o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo no início do século XX, e que mesmo sendo específico ao piano, tem sido

aplicado em outros instrumentos com as devidas adaptações. Essa abordagem tradicionalista tem por certo a idéia de que ensino de música e ensino de instrumento são sinônimos, por isso a utilização freqüente de exercícios técnicos progressivos, a repetição, a memorização e a formação de repertório. É um ensino mais voltado para a decodificação dos símbolos impressos na partitura (FONTERRADA, 2003, p.195).

Com o avanço das ciências ligadas à educação, surgiram opositores à abordagem tradicionalista. Glaser admite que o estudo de música na sua forma tradicional tem se mostrado pedagogicamente ultrapassado, estando muito atrasado em relação aos estudos desenvolvidos na área educacional ao longo do século XX (GLASER, 2005, p.11).

Esse ensino tradicional de música, apesar dessa deficiência pedagógica, é responsável pela boa formação dos instrumentistas brasileiros. É ainda nessas escolas tradicionais, muitas delas transformadas em faculdades na década de 1960, que se encontram os grandes professores e onde se dissemina a boa técnica no manuseio da música por meio dos instrumentos ensinados. No entanto, é a própria tradição que impede a implantação nessas instituições, de opções pedagógicas renovadoras. Imaginamos que a solução esteja no equilíbrio entre a manutenção dessa tradição e adoção de pedagogias renovadoras, que permitam um ensino menos austero e criativo, sem com isso perder a sua eficiência.

Também não podemos menosprezar a fala de Hargreaves (HARGREAVES, 2003, s.p.) quando afirma que a música que os jovens ouvem cotidianamente é muito diferente daquela que os conservatórios ensinam. Isso não é um sintoma de desprezo à prática musical, visto tratar-se de uma atividade que os jovens desenvolvem com freqüência nas suas horas de lazer. O que eles realmente querem é aprender a tocar um instrumento ou cantar para poder participar do chamado “terceiro ambiente” e assim fazer a sua própria música, como fizeram os *Beatles*. Subentende-se que a escola precisa abrir espaço para a criação, por isso a fala de De Bono: “Onde estão as escolas que ensinam o pensa-

mento construtivo, que é a mais importante das habilidades humanas? Onde estão as escolas que ensinam a capacidade para fazer?" (DE BONO, 2003, p.49).

Percebemos que nesses ambientes, há um descompasso entre o entendimento do que vem a ser um bom ensino e um ensino criativo. Um ensino tradicional de música não pode ser visto hoje como sinônimo de bom ensino e também não pode ser considerado automaticamente como um ensino não criativo. O mesmo ocorre do outro lado: um ensino criativo não pode ser visto automaticamente como um ensino ineficiente. No nosso entendimento, ambas as possibilidades são possíveis.

Resultados obtidos em pesquisa efetuada com alunos do IA-UNESP (Capítulo V desta dissertação) apontam uma resistência por parte da academia em utilizar a improvisação como um dos modelos de ensino musical. A improvisação ainda não é uma disciplina presente nos bancos acadêmicos, ela é mais praticada no *terceiro ambiente* e nos cursos de musicalização infantil e, não tanto, nas escolas de ensino superior, nos conservatórios, ou nas escolas técnicas de formação musical. Entender os motivos desse comportamento é uma das tarefas desta pesquisa.

Juntamente com o modelo tradicional de ensino, são encontrados outros modelos, que não são utilizados de forma pura, e sim mesclados a outros. O behaviorismo ou psicologia comportamentalista – teoria que examina o comportamento humano e animal com ênfase na observação de estímulos e reações – é um outro modelo aplicado nos processos de ensino/aprendizagem ¹⁵. Traba-

¹⁵ O Modelo Comportamental do Behaviorismo tornou-se uma “sucursal” da psicologia experimental, um prestigiado sistema de psicologia que utiliza técnicas de laboratório, métodos objetivos e uma sedutora interpretação fisiológica. O behaviorismo proporcionou, por meio desses atributos, a diluição definitiva entre psicologia e filosofia, consolidando definitivamente a psicologia experimental como um ramo da ciência natural, afastada tanto da filosofia quanto do método introspectivo, legitimando definitivamente a positividade do saber psicológico e sua aspiração de ciência estrita. Por essa razão o behaviorismo estabelece como objeto de estudo da psicologia, a descrição e explicação do comportamento, concebidos estes como atividade corporal verificável: ações e verbalizações, tanto as aprendidas como as não-aprendidas, em lugar da consciência (ALMADA, 2008, p. 75-6).

No que se refere à educação, a abordagem behaviorista aparece ligada ao positivismo, primando pelo experimentalismo planejado e pelo controle do comportamento observável. O conheci-

lha com aspectos externos e mensuráveis do indivíduo, sem enfatizar as emoções ou a interioridade desses indivíduos. Nela o indivíduo é visto como uma máquina reprodutora de conhecimentos e, o professor tem a função de planejar e organizar o ensino a ser aprendido, podendo mensurar os resultados obtidos. É muito utilizado nos cursos de idioma, nos treinamentos institucionais e nos softwares de auxílio pedagógico (MIZUKAMI, 1986 p.33).

Essas duas teorias – a tradicional e a behaviorista - priorizam a transmissão de informações como conteúdo externo ao indivíduo e se apóiam no ensino diretivo (GLASER, 2005, p.43). Nessas duas abordagens o aluno tem uma posição muito passiva diante do conhecimento e seus interesses cognitivos não são contemplados. Aqui temos um ensino dirigido e controlado, que inibe a curiosidade natural do aprendiz. Como diz Monteiro & Marx, é preciso romper com as formas tradicionais de ensino, pois, elas engessam demasiadamente a criatividade do professor e dos alunos (MONTEIRO & MARX, 2006, p.46).

A improvisação musical tem na criatividade um componente importante para o seu desenvolvimento. Essa habilidade cognitiva é pouco trabalhada nos cursos técnicos e superiores de música, apesar de ser desenvolvida pelos educadores musicais nos cursos de musicalização infantil. São raros os professores de instrumento que se preocupam com a criatividade no aprendizado musical. Presume-se que a partir dos cursos de musicalização que estão sendo oferecidos pelos educadores musicais da atualidade, as crianças e os jovens do futuro terão essa capacidade mais desenvolvida. Entretanto, as dúvidas que se seguem devem ser respondidas pelos professores de música para que ocorra um aprendizado musical real: como proceder para implantar um ensino musical mais cria-

mento é então, resultado direto da experiência (empirismo). Pretende-se, por meio desse conhecimento sistemático e pragmático, controlar os eventos após conhecê-los. Cabe à educação transmitir conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente, e tem por objetivo último, modificar ou adquirir novos comportamentos. Os comportamentos desejados serão instalados e mantidos por condicionamentos e reforçadores arbitrários como: elogios, notas, prêmios, diplomas, recompensa monetária, ascensão social, etc. Dá-se grande importância ao planejamento, pois é por meio deste que é possível programar o ensino de qualquer disciplina ou comportamento, inclusive a criatividade. O sucesso da aprendizagem será garantido se o caminho e as etapas forem corretamente determinados (MIZUKAMI, 1986, p. 7-18).

tivo? Como o professor deve agir para desenvolver a criatividade dos alunos? Quais seriam os modelos de ensino mais adequados para se implantar essa habilidade? Que metodologias seriam adequadas para uma aprendizagem musical mais significativa?

As respostas para esses questionamentos apontam para a importância de termos em sala de aula um professor de música capaz de compreender como o conhecimento humano se desenvolve; quais as suas capacidades e habilidades e, como atuar com esses dados para obter uma aprendizagem significativa.

O modelo cognitivista¹⁶, que tem em Jean Piaget¹⁷ seu principal representante, apresenta uma abordagem de ensino onde o conhecimento se dá por meio da interação entre **Sujeito-Objeto** em um processo de dupla face, por ele denominado de **adaptação**, o qual é subdividido em dois momentos: a **assimilação** e a **acomodação**. Por assimilação entende-se as ações que o indivíduo irá tomar para poder internalizar o objeto, interpretando-o de forma a poder encaixá-lo nas suas estruturas cognitivas. A acomodação é o momento em que o sujeito altera suas estruturas cognitivas para melhor compreender o objeto que o perturba. Destas sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação o indivíduo vai "adaptando-se" ao meio externo através de um intermi-

¹⁶ Refere-se aos processos centrais dificilmente observáveis do indivíduo, como a organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, tomadas de decisões, etc. Está assim mais preocupado em estudar os sentidos e suas articulações com o conhecimento, ou seja, a forma como as pessoas "lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem, resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais". Abordagem predominantemente interacionista, não separando homem e mundo, analisando-os conjuntamente. O conhecimento é o produto dessa interação (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

¹⁷ Piaget foi biólogo, e seu interesse principal foi fundamentar teoricamente sua investigação científica de como se "constrói" o conhecimento no ser humano. Do fruto de suas observações, posteriormente sistematizadas com uma metodologia de análise, denominada o Método Clínico, Piaget estabeleceu as bases de sua teoria, a qual chamou de Epistemologia Genética. Antes de tudo, o construtivismo é uma teoria epistemológica. É de suma importância que se afirme isto, de modo a poder diferenciá-la de uma teoria psicológica e, principalmente, de uma teoria pedagógica. Piaget não acredita que todo o conhecimento seja, a priori, inerente ao próprio sujeito (apriorismo), nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo). De acordo com suas teorias, o que ocorre é uma fusão dessas teorias. O conhecimento, em qualquer nível, é gerado de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito, como de sua relação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. (FERREIRA, 1998).

nável processo de desenvolvimento cognitivo. Por ser um processo permanente, e estar sempre em desenvolvimento, esta teoria foi denominada de "Construtivismo", oferecendo a idéia de que novos níveis de conhecimento estão sendo indefinidamente construídos através das interações entre o sujeito e o meio (FERREIRA, 1998).

O novo paradigma introduzido por Piaget corrige assim o desvio provocado pelo behaviorismo passando a considerar o conhecimento como produto da **interação** entre sujeito e objeto, e não mais como algo externo ao ser, implicando diretamente na atitude do sujeito perante o mundo - para que ele aprenda, ele precisa agir. Essa ação pode ser uma operação externa - andar, falar, pular - ou pode ser uma ação interna, talvez não perceptível (espiritual), como pensar, refletir, compreender (MATURANA, 2006, p.128-129). Ambas interferem no meio, mas o efeito da primeira é imediato.

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

No construtivismo o conhecimento é considerado uma construção contínua, implicando na formação de estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. Ele é resultado das interações que se produzem com o meio. A princípio, não há nem sujeito nem objeto, e sim um intercâmbio que será construído e evoluirá graças às operações (coordenação das ações) por meio das atividades do sujeito, num processo que tende à abstração, à reflexão e por fim a uma reorganização mental (MIZUKAMI, 1986, p.65). Pode-se falar em estruturas que evoluem em busca de um equilíbrio (adaptação-ajustamento), que quando adquirido, é irreversível. Daí surge a técnica de ensinar criando situações em que o organismo seja "forçado" a se adaptar, ou seja, capaz de reorganizar o com-

portamento: “educar é provocar desequilíbrios adequados ao nível do desenvolvimento” (LIMA, 1980, p.73).

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

2. A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel

A compreensão da teoria piagetiana permite ao professor de música lidar de forma satisfatória com os processos cognitivos e interagir com o aluno de maneira a respeitar a sua interioridade, entretanto, a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel, também baseada no modelo construtivista, apresenta conceitos bem originais, aprofundando-se na questão do aprendizado, ou seja, como torná-la mais significativo, observando fundamentalmente a maneira como se constitui o conhecimento no sujeito e de que forma se dá essa interação. O pensamento desse psicólogo da educação, apesar de complexo, pode ser incrivelmente resumido na seguinte proposição:

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo. (AUSUBEL & NOVAK & HANESIAN, 1980, p.viii)

Falar “o que o aluno já sabe” é se referir à sua estrutura cognitiva, ou seja, administrar o conhecimento total do aluno e organizar as idéias do indivíduo em determinado campo de conhecimento (MOREIRA, 2006, p.13).

Atualmente, Ausubel não se dedica mais ao desenvolvimento de sua teoria, tarefa deixada a cargo de seu principal colaborador Joseph Novak. Novak é professor da Universidade de Cornell (EUA) e é co-autor da segunda edição do livro básico sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (AUSUBEL, 1978). Marco Antonio Moreira, professor de Física da UFRGS é o principal divulgador dessa teoria no Brasil, é também colaborador direto de Novak e escreveu o livro “A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula” (MOREIRA, 2006).

Para a nossa pesquisa não será utilizada toda a teoria de Ausubel, mas apenas os conceitos que consideramos pertinentes ao ensino da improvisação: *aprendizagem significativa versus aprendizagem mecânica, aprendizagem por descoberta versus aprendizagem por recepção, conceitos subsunçores, assimilação e organizadores prévios.*

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

Na aprendizagem por recepção, o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final (aprendizagem verbal, aulas expositivas), e na aprendizagem por descoberta, o conteúdo deve ser descoberto pelo aprendiz. Ausubel defende que ambas as aprendizagens podem ser significativas ou não, isso depende das condições já anunciadas, mas a aprendizagem por recepção (verbal) é mais rápida, por ser tecnicamente mais organizada, como ocorre na maior parte da transmissão do conhecimento. A aprendizagem significativa por recepção necessita de uma base, é importante que preexista uma estrutura, presente em estágios avançados de maturidade cognitiva, de forma que se possa aprender verbalmente, sem ter de recorrer à experiência empírico-concreta (AUSUBEL & NOVAK & HANESIAN, 1980, p.20-1).

O significado é um produto da aprendizagem significativa, que implica por sua vez na preexistência de significados, que remete a pergunta: de onde vêm os primeiros subsunçores? A resposta de Ausubel é que aquisição de significados para símbolos ou signos de conceitos ocorre de forma gradual, individual e idiossincrática¹⁸. Primeiramente, a criança aprende no mais das vezes pelo processo de formação de conceitos gerados pela aprendizagem por descoberta, que consta de: geração, testagem de hipótese e generalização (AUSUBEL & NOVAK & HANESIAN, 1980 p.52; MOREIRA, 2006, p.22). Ao atingir a idade escolar, a bagagem de conceitos adquiridos cria condições para a assimilação de outros conceitos, inclusive através da aprendizagem por recepção. Dessa forma, novas aprendizagens significativas darão significados adicionais aos signos e símbolos preexistentes, bem como novas relações entre os novos conceitos adquiridos com os preexistentes (AUSUBEL & NOVAK & HANESIAN, 1980, p.46).

O desenvolvimento cognitivo é assim um processo dinâmico, onde novos e velhos significados interagem constantemente, proporcionando uma estrutura

¹⁸ O adjetivo *idiossincrático* tem o significado de “relativo ao modo de ser, de sentir próprio de cada pessoa” ou “relativo à disposição particular de um indivíduo para reagir a determinados agentes exteriores” (ex.: *este medicamento pode ter efeitos secundários idiossincráticos*). (PINTO, sp., 2007). O adjetivo pode significar ainda a maneira particular de perceber e reagir a mesma situação, que depende por sua vez do temperamento e constituição de cada ser (HOUAISS, 2001).

cognitiva cada vez mais organizada e sofisticada, em uma estrutura hierárquica encabeçada por conceitos e proposições mais gerais, seguidos de conceitos menos inclusivos até alcançar dados e exemplos mais específicos (MOREIRA, 2006, p.40).

Este nos parece um ponto importante para o ensino da música, pois se tem por demais, priorizado a aprendizagem por recepção no ensino tecnicista e tradicional, sem que os alunos tenham adquirido os conceitos de forma significativa. Certamente esse aprendizado implica na maioria das vezes em uma aprendizagem mecânica, que, como esclarece a teoria de Ausubel, leva ao esquecimento e a **incapacidade de utilização e transferência desse conhecimento**. Por razões mais do que plausíveis, observa-se que uma aprendizagem por descoberta propiciará ao aluno possibilidades de criar e improvisar muito mais satisfatórias do que uma aprendizagem por recepção. A aprendizagem por descoberta propicia no campo musical, uma forma de aprendizado mais significativo, pois estabelece um vínculo muito forte com a memória e a construção do conhecimento pelo sujeito e tem um vínculo muito forte com o construtivismo. Nessa forma de aprendizado o sujeito trabalha com o seu corpo e o seu conhecimento interno, interagindo com o meio, fato gerador de novos conhecimentos que vão sendo absorvidos a partir dessa interação. O que é significativo permanece e o que não é significativo é descartado, representando perda de energia. Dessa forma, as críticas à aprendizagem mecânica se estabelecem por esses motivos.

A teoria de Ausubel ajuda-nos a entender um pouco mais a forma como o sujeito aprende, fornecendo respostas benéficas aos questionamentos levantados. A partir dela podemos saber por que um conhecimento ou habilidade adquirido de forma mecânica impossibilita sua utilização e sua transferência para um processo criativo; explica porque alguns estudantes ou mesmo músicos, provindos de um sistema de ensino tradicional, não conseguem executar determinadas idéias, uma vez que não internalizaram anteriormente, os componentes necessários para sua execução. Nesses casos, a improvisação surge como

uma ferramenta importante para o aprendizado musical, vez que por auto-aprendizagem e por auto descoberta pode-se adquirir o que Ausubel denominou de subsunçores - a base cognitiva que estava ausente. Obviamente, a improvisação não é a única forma de adquirir esse componente cognitivo, mas é um meio importante que pode ser utilizado pelos professores de música.

3. Um ambiente favorável à prática da improvisação

Apesar da teoria de Ausubel contribuir de forma positiva nos processos de ensino/aprendizagem (musicais ou não), uma outra questão compõe essa relação - os ambientes. Muitos educadores preocuparam-se em provar o quanto determinados ambientes podem auxiliar ou prejudicar o ensino. No capítulo anterior pudemos demonstrar a importância que Hargreaves (2005) atribuiu ao “terceiro ambiente” como fator positivo de aprendizagem. Eunice Soriano de Alencar, da mesma forma que Hargreaves, admite que as habilidades criativas dos indivíduos podem evoluir positivamente se utilizarmos técnicas adequadas e um ambiente favorável (1986, p.12). Ausubel em determinado momento de sua exposição declara que a escola pode funcionar como um ambiente multiplicador das capacidades criativas:

A escola pode, obviamente, ajudar na atualização de potencialidades criativas existentes ao oferecer oportunidades para a espontaneidade, iniciativa e expressão individual, ao abrir lugar no currículo para tarefas que são suficientemente desafiadoras para alunos com dotes criativos; e ao recompensar a realização criativa. Mas não pode atualizar potencialidades para a criatividade se tais possibilidades não existem. Portanto, a escola pode ajudar apenas a atualizar sua expressão naqueles raros indivíduos que já possuem as potencialidades necessárias. Pode, naturalmente, também ajudar na atualização de níveis médios e menos singulares de potencial criativo (AUSUBEL & NOVAK & HANESIAN, 1980, p.494).

Dessa maneira, tanto o terceiro ambiente quanto as instituições de ensino podem funcionar como ambientes favoráveis para o ensino musical e o desenvolvimento da criatividade, de forma a permitir a experimentação; a integração dos saberes, tanto do professor quanto do aluno; a presença do erro nos proces-

tos de ensino/aprendizagem. Não estamos falando do erro displicente, do erro produto da negligência intencional, que tem um custo relativo para a sociedade. Estamos falando do erro pedagógico, o erro que é visto como possibilidade verdadeira pelo aluno, antes que seja entendido como erro.

Na improvisação, por exemplo, é muito importante o músico interagir com o ambiente. Além das habilidades técnicas o improvisador deve ser habilitado para perceber as intervenções propostas pelos componentes e pelo ambiente sonoro e gerar as suas. Esse comportamento cria um fluxo de energia sonora que garante o “sucesso” da improvisação, transformando-a em uma experiência única tanto para quem ouve quanto para quem participa. Esse seria o ambiente favorável para a prática improvisatória.

Para a psicóloga Alencar, os ambientes favoráveis são aqueles em que a criatividade e a originalidade são reconhecidas e respeitadas. Neles estão presentes: a livre expressão, a experimentação, o acesso ao jogo espontâneo das percepções - fatores que permitem ao indivíduo construir o seu conhecimento de forma significativa.

Alencar admite que esses ambientes favoráveis dificilmente fazem parte do cotidiano escolar, pois as atividades exigidas para que eles ocorram, dificultam o bom andamento da rotina escolar (ALENCAR, 1986, p.61).

O professor Luis de França Ferreira (1998) levanta três condições para a existência de ambientes favoráveis: a atitude do professor em relação ao meio; a postura do aluno em relação à forma como ele busca o conhecimento; e por último, a aceitação do erro, como parte do processo gerador do conhecimento.

É fundamental nesse sistema, que o professor considere que o desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado na interação sujeito-objeto. Essa primeira exigência tem a função de estimular e desafiar o estudante por meio da interação com o seu universo, com a sua história, com o seu interno, com a música e o grupo que a executa, resgatando um ambiente de aprendizado onde

o conhecimento não é transferido, e sim, manipulado cognitivamente, possibilitando as adaptações.

O segundo aspecto a ser considerado é o incentivo à busca da formação por parte do aluno, e aqui o professor deve se converter em um educador nos moldes de Paulo Freire, ou seja, enxergar a aprendizagem como um processo em construção. Ele deve ser um professor colaborador, incentivador, não deve fornecer uma resposta pronta para o aluno, mas ajudá-lo a encontrá-la.

O terceiro aspecto de suma importância para que se tenha um ambiente propício, diz respeito ao erro e à avaliação. Ferreira, reportando-se a Valente, declara:

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

Abraham Moles considera o erro uma forma mental em contradição a uma verdade estabelecida. Ele explica que o erro é um passo, uma imagem, um pensamento ou seqüência de pensamentos que são percebidos como corretos pela consciência, mas que contradizem a verdade. Em outras palavras, o erro, antes de ser percebido como erro, era uma verdade possível, tão verossímil quanto qualquer outra possibilidade:

O erro é pois um desvio: o próprio nome vem da idéia de "errar" (errância), quer dizer, caminhar sem direção coerente por fora de um caminho de referência que seria "a verdade" - se acaso a conhecêssemos. O erro remete dialeticamente para a verdade, mas [...] a verdade não surge senão em contraste com o falso, embora por vezes se situe na paisagem geral da mente apenas como pano de fundo para os nossos erros que se impõem como concretos, reais, imediatos. O

erro é uma forma – o que o diferencia do caos -, uma forma falsa em relação a uma verdade. (MOLES, 1995, p.193)

Abraham Moles identifica esse processo como “ciência em construção”, de caráter errante, um labirinto formado pela mente humana:

A ciência em construção [...] é antes um campo de possíveis complementariamente recortado e circunscrito, em cada instante, por toda uma série de paredes separando o possível do impossível, o concebível (verdadeiro) do inconcebível (falso). O verdadeiro e o falso nunca são ai eternos, são subjectivos: eles são a ilusão de cada investigador em cada instante. [...] O investigador [...] vagueia de um lugar para outro segundo uma trajetória mais ou menos complexa, mais ou menos aventureira, e percorre distâncias maiores ou menores desde o ponto de partida que é a origem da sua reflexão. (MOLES, 1995, p.23).

Ele parte do pressuposto que a ciência em construção não tem um trajeto definido, conhecido, já percorrido por outro investigador. Já, na ciência estabelecida, o caminho é certo, conhecido, e o trajeto transmissível por meio de placas e marcos.

Na improvisação musical o erro faz parte do processo. A própria idéia 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.

Nesta pesquisa a nossa intenção foi criar as condições favoráveis de conhecimento e os ambientes propícios para o desenvolvimento da improvisação. Foi buscando essas condições que traçamos nossa metodologia. A partir dela, produzimos nossa reflexão. Não ignoramos o fato de que essa prática exige, além de um ambiente favorável, a preexistência de conhecimentos e técnicas adquiridos de forma significativa, e que serão analisados nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO III

Revisão Bibliográfica

Para fundamentar teoricamente este trabalho foi necessário elaborar uma revisão bibliográfica que englobou referenciais que cuidaram da improvisação musical propriamente dita, da criatividade, dos processos de aprendizagem e das metodologias recorrentes ao assunto. Para tanto, foram consultados livros, métodos, teses, dissertações, textos científicos e apostilas. O levantamento bibliográfico teve a proposta de verificar:

1. Em que condições a improvisação está sendo utilizada na performance e na educação musical;
2. Quais os métodos mais significativos que estão sendo utilizados no Brasil;
3. As modalidades de improvisação empregadas no universo musical;
4. A ligação da improvisação com outras formas de habilidades cognitivas;
5. Quais os modelos de ensino/aprendizagem que melhor se adequariam ao ensino da improvisação.

Para melhor direcionar o trabalho, dividimos a revisão bibliográfica em três partes:

1. livros publicados;
2. teses e dissertações;
3. textos e apostilas.

A revisão não teve uma intenção catalográfica, reportou-se apenas às obras que o mestrando teve acesso, mais direcionadas à pesquisa. Foram encontradas várias publicações que utilizam a improvisação como ferramenta sensibilizadora nos processos de musicalização e iniciação musical. Há ainda, uma variedade de livros de improvisação para o jazz, no entanto, um número bem mais reduzido delas foi destinado à música erudita.

2. Livros publicados

GAINZA, Violeta Hemsy. *La improvisacion musical.* Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1983.

O livro é composto de três partes mais a introdução e o epílogo. A primeira trata dos fundamentos e conceito de improvisação musical; critérios de avaliação; fisiologia das estruturas musicais; a relação da improvisação com a educação. A segunda fala dos objetivos e da ordem da improvisação; a improvisação como técnica pedagógica; a criação e a relação da improvisação com a linguagem, além de apresentar uma gama de exercícios e exemplos musicais sobre o assunto. A terceira parte traça a didática para o ensino da improvisação na pedagogia musical do século XX. Fala da improvisação e do movimento corporal; da improvisação no jazz, na música popular e na música contemporânea. É um livro importante para os educadores musicais.

A educadora argentina adota a improvisação no trabalho de iniciação musical, pelo fato de ser adepta da livre expressão musical e tem nos jogos improvisatórios, um bom modelo de desenvolvimento musical para crianças e jovens.

Para esta pesquisa foram analisados os assuntos da publicação pertinentes à fundamentação do conceito de improvisação e criatividade, técnicas de improvisação, técnicas pedagógicas para o desenvolvimento da improvisação e visão histórica da improvisação no século XX.

FRAZEE, Jane. *Discovering Orff: a curriculum for music teachers.* New York: Scott, 1987.

Jane Frazee é uma pedagoga musical que se especializou na metodologia Orff. Ela rerepresenta essa pedagogia de acordo com a prática que desenvolveu

nos Estados Unidos. O livro é dividido em duas partes além da introdução, conclusão e apêndice. Na primeira parte a autora discute os elementos da Orff-Schulwerk que se aplicam ao refere ao aprendizado musical (performance, criação, audição e análise). É nessa parte que ela aborda a improvisação como conceito e outras atividades que preparam a improvisação: a imitação, a exploração e o processo de notação. É importante considerar que na metodologia Orff, o ensino da música nunca se inicia na decodificação dos símbolos impressos.

A segunda parte apresenta uma proposta de currículo direcionado ao ensino oficial, dividido em cinco anos letivos. Todo o conteúdo da primeira parte aparece pulverizado e ordenado, de forma não rigorosa, proporcionando o desenvolvimento musical, o envolvimento e o interesse nos alunos durante o período do curso. A improvisação está sempre presente e é utilizada não apenas em momentos culminantes das atividades, mas também nos processos de desenvolvimento criativo e nas fases exploratórias, tornando-se uma importante ferramenta de aprendizado e desenvolvimento.

Esse livro expande as idéias de Orff que não deixou um “método” escrito e sim uma concepção pedagógica a ser seguida, enfatizando o uso do corpo, da improvisação e uma proposta concreta de utilização do “método” adaptado não apenas às circunstâncias americanas, mas ao século XXI.

Alguns aspectos do livro são costumeiramente abordados em cursos Orff, porém, as razões que nos levaram a utilizar este livro estão no valor que a autora confere à improvisação, abordando-a com uma profundidade bastante considerável, além de utilizar uma técnica benéfica para a sua transmissão e desenvolvimento. Essas técnicas estão descritas e exemplificadas no livro, tornando-se assim, um importante referencial bibliográfico.

BAILEY, Dereck. *Improvisation: its nature and practice in music*. USA: Da Capo Press, Inc. 1992.

O guitarrista Derek Bailey, adepto da improvisação livre, publicou uma série de entrevistas que foram transcritas para essa publicação com músicos improvisadores de diversos idiomas, e pretende explicar por meio da prática desses músicos a natureza da improvisação. As entrevistas foram primeiramente transmitidas em uma série de programas para o Chanel 4 Television da Inglaterra em meados da década de 1970 e depois publicadas em formato de livro, com revisões e acréscimos.

O livro é dividido em sete partes, cada uma abordando um tipo de música, depois de uma introdução onde o autor explica sua proposta e sua visão da improvisação. A primeira parte aborda a música indiana, a segunda a música barroca e o órgão. A terceira parte trata do *Rock* e do *Jazz* e a quarta parte trata da música contemporânea, onde aparece uma importante entrevista com o compositor Earle Brown. A quinta parte é dedicada à *Free music*, um tipo de música, da qual o autor é praticante, executada principalmente na Europa após os anos 1960, que defende a interpretação de uma música totalmente improvisada, por isso a utilização do termo *Free*. Na sexta parte, bem diferente das anteriores, o autor entrevista um músico que apesar de bom improvisador, não é adepto da improvisação, e um outro que criou uma grande classe de iniciantes de instrumentos que tem como única instrução a improvisação. Na última parte, o autor finaliza trazendo reflexões sobre sua experiência enquanto músico nas diversas vertentes pesquisadas pelos grupos que participou e suas expectativas diante da música atual. Essa reflexão ocorreu nos anos de 1990 quando da segunda edição do livro.

Dereck Bailey distingue duas formas básicas de improvisação - a idiomática e a não-idiomática. A idiomática se dá dentro do contexto de um idioma musical, social e culturalmente delimitado histórica e geograficamente (música hindu, *jazz*, etc.). Na não-idiomática, ou livre improvisação, os territórios se interpenetram e os sistemas interagem, de maneira que os idiomas se tornam mais permeáveis (COSTA, 2002, p.27-8). Encontramos essa referência em muitos outros trabalhos de improvisação no Brasil.

Mesmo com todas as informações apresentadas no livro, o que é mais relevante para nossa busca é a constatação do autor de que a forma mais eficiente de se ensinar a improvisação é por meio da prática pura da atividade, como ocorre no método utilizado pelos músicos indianos e pelas experiências inglesas de John Stevens e suas aulas coletivas de improvisação. Constata ainda, por meio de um grupo de discussão, as semelhanças entre os processos de improvisação e composição. O livro propicia a compreensão das diversas formas de improvisação encontradas na música, porém não aborda uma possível comunicação entre esses diversos idiomas e suas implicações.

Em nossa pesquisa, utilizamos além do conceito idiomático e a não-idiomático, uma série de considerações e exemplos oferecidos por músicos improvisadores, como a entrevista oferecida pelo compositor Earle Brown, num importante relato de um compositor que fez parte de um movimento que mudou a música no século XX, com todas as suas indagações e motivações. Foi a partir do contato com essa entrevista que tivemos a idéia de escrever as peças “Móbile” para esta pesquisa.

CROOK, Hal. *How to improvise*. Advance Music, 1991.

Trata-se de um livro didático escrito pelo trombonista americano Hal Crook, professor de improvisação da Berklee School Of Music. Crook, além de professor, é também músico de jazz atuante. O livro é dividido em cinco partes, onde o autor aborda vários aspectos da prática da improvisação, como: notas de passagem, duração de frases, densidade rítmica, embelezamento melódico, dinâmica, articulação, desenvolvimento de motivos, deslocamento rítmico, dentre muitos outros.

A divisão dos capítulos não apresenta uma lógica sistemática e os tópicos são mais ou menos organizados segundo um assunto específico. Como ele desenvolve os tópicos de forma independente, não é necessário seguir um estudo linear.

A base do pensamento de Crook, presente nos exercícios é a seguinte: “trabalhar uma idéia de cada vez”, idéia que incorpora disciplina, técnica, criatividade e intuição musical. Isso permite o domínio de uma extensa lista de conteúdos musicais por meio da improvisação, conferindo ao livro um importante diferencial para a pedagogia do jazz, indo muito além da imensa quantidade de livros que se limitam a relacionar o estudo da improvisação ao adestramento de escalas e arpejos. Esses exercícios, se estudados, oferecem ao músico maior fluência para interagir com as exigências do momento. Ao professor cabe apenas organizar o estudo e enriquecê-lo com exemplos. Esse livro está sendo utilizado já há alguns anos pelo mestrando. É um excelente material didático. Apesar de o livro ser dirigido ao idioma jazzístico, pode muito bem, se sua filosofia for compreendida, ser adaptado e utilizado em outros idiomas e situações musicais.

LACHERT, Piotr. *Etudes improvisantes pur piano*. New York: Chiola Music Press, 1989.

Piotr Lachert é um pianista e compositor autodidata. Ele elabora esse livro para todos os pianistas e pedagogos que querem pensar e organizar a música de acordo com os princípios da música tonal. Ele também está direcionado para todos os compositores que desejam criar uma forma aberta de pensamento pianístico. A proposta do livro nasceu da intenção do autor de se libertar da tradição pianística adquirida em vinte anos de carreira. São 85 estudos escritos nos anos de 1973-74 onde a improvisação está presente e este é o objetivo principal dos estudos. Interessa diretamente aos pianistas, pedagogos e compositores, e indiretamente a todos os instrumentistas por sua proposta performática aberta e criativa. O livro praticamente não apresenta textos nem teorias, todas as idéias são expressas musicalmente. Uma legenda é apresentada no início da publicação, com recomendações de como interpretar alguns símbolos presentes nos estudos, inexistentes na notação tradicional, proporcionando uma introdução ao grafismo, no entanto, a notação é fundamentalmente a tradicional, ao

mesmo tempo em que apresenta um ambiente favorável ao ensino concomitante do instrumento e da improvisação.

Nosso contato com esse livro se deu muito recentemente, não sendo possível ainda uma avaliação de seus resultados, no entanto, podemos vislumbrar um horizonte bastante promissor no que se refere aos objetivos do autor: a libertação da uma forte tradição, o exercício criativo de aspectos técnicos referentes à música e à técnica do instrumento.

3. Teses e dissertações

COSTA, Rogério. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese de doutorado. PUC/SP: 2003.

A tese trata da livre improvisação, ou improvisação não idiomática, que se obtém, segundo o autor, por meio de diversos fatores, dentre eles a crescente dissolução ou permeabilidade das fronteiras entre os idiomas e sistemas musicais e da possível permeabilidade proporcionada pelas diversas linguagens encontradas em determinados contextos da prática musical contemporânea. Além da prática laboratorial, tem como principal referência a obra do filósofo Gilles Deleuze, que oferece os conceitos de território, plano de consistência e *ritornelo*, permitindo por meio desses, a investigação das atividades de improvisação nos meios interativos. Busca uma ação livre rumo ao cósmico, por meio de desterritorializações, em uma idéia denominada *action music* inspirada na obra do pintor americano Jackson Pollock.

A tese está dividida em quatro capítulos, mais a introdução e a conclusão. O primeiro capítulo trata do ambiente da improvisação e o embasamento teórico do campo de consistência. É aqui que a maior parte do referencial teórico é apresentado: plano de consistência, *ritornelo*, território, meio, ritmos, autopoiese, jogo e toda a implicação da qual depende a preparação do ambiente para a

livre improvisação. O capítulo 2 trata das conexões entre o campo de consistência e os diversos elementos possíveis de serem utilizados na improvisação. Aqui o autor faz uma reflexão dos conceitos apresentados no capítulo anterior e vislumbra as possibilidades de uma aplicação prática desses conceitos. No capítulo 3 o autor discute as implicações do tempo no ambiente da livre improvisação, conferindo uma preocupação adicional à essa dimensão do plano de consistência. No capítulo 4 surgem os relatos de experiências de improvisação do grupo Akronon e sua relação com o tempo. Ele traz relatos de experiências de improvisação do grupo Akronon e a explicação dos processos utilizados de acordo com a teoria exposta. Na conclusão, a tese defende a utilização da livre improvisação, justificando-a como atividade legitimamente criadora e não reprodutora, estando assim muito acima de um vale tudo experimental infantilizado, em busca de um profundo gerador autêntico (molecular) dos idiomas e linguagens musicais.

A principal contribuição da tese para o trabalho do mestrando foi apresentar os conceitos multifacetados de Deleuze, e sua aplicação no ambiente musical dos improvisadores. Explica por exemplo, de forma inédita, por que é impossível juntar músicos provenientes dos mais diversos meios, sem nenhuma preparação do ambiente. Segundo Costa, isso gera um não-acontecimento, um não-relacionamento, uma prática vazia, devido ao fato resultante da ausência de interação. Os músicos aí não são livres para “conversar”. Estão presos aos sistemas e também ao tipo de escuta. Querem ouvir significados nos sons, para isso, precisam de um sistema de referência com suas casualidades, comparações e hierarquias (COSTA, 2003, p.57). Essa constatação é de suma importância, pois em diversas situações a improvisação fracassa e não se sabe o motivo. O mestrando pôde observar essa ocorrência em sala de aula. Hoje, graças a esse conhecimento, ele pode interagir e apontar o problema, sugerindo soluções.

A proposta de improvisação livre apresentada por Rogério Costa é radical. A primeira vista pareceu-nos extremamente distante de uma aplicação pedagógica, conflitando profundamente com as convicções e constatações apre-

sentadas pelos outros autores citados. Porém, pudemos comprovar sua eficácia em algumas situações produzidas em sala de aula.

NETO, Mário Chechetto. *Jazz: suporte e improviso: a re-invenção da tradição oral na música ocidental*. Dissertação de mestrado - FASM (2007)

O autor concentra-se no *jazz* como modelo de improvisação. Fundamentada em Walter Benjamin, a dissertação apresenta as peculiaridades desse gênero musical (uma música feita e tocada simultaneamente, algo um tanto em desuso no início do século XX), o forte retorno da oralidade e a influência do modernismo nesse idioma.

A dissertação é composta de uma apresentação, três capítulos, partituras, e considerações finais. Na primeira parte o mestrando apresenta o fenômeno jazzístico como um conceito, transcendendo a sua compreensão enquanto idioma, para situá-lo ao lado de artes como a pintura e o cinema. Fundamenta-se em duas obras: *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade* de Walter Benjamin e *O fetichismo na música e a regressão da audição* de Theodor Adorno, ambas escritas na década de 1930. Essas duas obras permitem abordar o fenômeno jazzístico como ele se apresenta hoje, com uma atualidade e vivacidade tão intensas quanto ocorria nos anos em que as obras citadas foram escritas. No mesmo capítulo são analisados aspectos peculiares do *jazz*, como o de se constituir em um fazer musical instantâneo, algo praticamente esquecido no Ocidente, além de tratar do fenômeno da oralidade.

No capítulo 2 discute-se como a utilização da forma proporcionou aquilo que o autor chama de suportes à performance jazzística, incluindo aí o improviso. Esses suportes, geralmente baseados em estruturas harmônicas, funcionam, segundo o autor, como principal elemento organizador do discurso musical, do qual o *jazz* soube muito bem se utilizar, diferenciando-se de outros idiomas musicais nas Américas.

Na terceira parte temos uma série de composições denominadas *Círculos* inspiradas nos suportes encontrados no capítulo 2 e outras formas de estruturas possíveis de serem utilizadas como elementos organizadores, indo além do habitual encadeamento harmônico.

Segundo Chechetto, o *jazz* conseguiu se equilibrar nas estruturas formais como suporte para a improvisação. Uma das provas dessa afirmativa estaria na forma como foram e ainda são gravados os discos de *jazz*, que mesmo diante de todos os avanços da tecnologia, não abre mão da interação proporcionada pela gravação ao vivo com todos os integrantes do grupo, mesmo que isso possa parecer precário nos dias atuais. Chechetto conclui que os suportes, longe de limitarem, oferecem opções para novas experimentações, isso está de pleno acordo com o pensamento de Hal Crook, apresentado anteriormente.

Essa constatação nos ajudou a estruturar as peças “*Móbile*” onde a concepção de suporte à improvisação está presente, mesmo que um tanto diferenciada da concepção inicial do *jazz*. Além do conceito do suporte, utilizamos em nossa pesquisa os fundamentos apresentados pelo autor em relação ao *jazz* e ao improvisado.

ROCHA, Fernando de Oliveira. *A improvisação na música indeterminada: análise de três obras brasileiras para percussão*. Dissertação de mestrado - UFMG (2001)

A preocupação fundamental dessa dissertação é estudar a improvisação na segunda metade do século XX, no repertório para percussão. Para isso, o autor, que é percussionista, apresenta no capítulo 1 um histórico da improvisação no Ocidente. Discute seu declínio a partir de um grande desenvolvimento do sistema de notação musical no Ocidente. Ele descreve o movimento de liberdade interpretativa frente ao desenvolvimento da música eletrônica, a inclusão do acaso e o surgimento das partituras gráficas.

No capítulo 2 o autor discorre sobre o significado dos termos indeterminado, improvisação e aleatório, fornecendo uma grande contribuição para nossa discussão. No capítulo 3 o autor analisa três peças para percussão, cada uma contendo um dos três conceitos acima indicados. Foram escolhidas peças onde houvesse possibilidade de consultar o compositor por meio de entrevistas sobre os processos utilizados.

Na conclusão, o autor enfatiza a necessidade da compreensão desses aspectos (aleatoriedade, indeterminação e improvisação) por parte do intérprete, já que na música contemporânea, principalmente na percussão, tornaram-se freqüentes. Além das importantes definições apresentadas, o autor utiliza uma definição de improvisação que passaremos a utilizar: “a improvisação ocorre quando há uma intenção clara do compositor de deixar sua obra aberta em função de um alto grau de liberdade do intérprete” (ROCHA, 2001, p.28). Essa posição é encontrada, por exemplo, na música barroca, no *jazz*, e em algumas composições de Earle Brown da segunda metade do século XX, como *Available Forms I e II* de 1962-63. A dissertação tornou-se um importante fundamento para a nossa pesquisa.

4. Textos e Apostilas

SION, Roberto. *Alguns itens fundamentais para a improvisação*. FEDF - Escola de Música de Brasília (1984).

Trata-se de uma apostila produzida para o curso de improvisação no tradicional Festival de Férias da Escola de Música de Brasília, ano de 1984. Essa apostila é praticamente uma compilação da didática do saxofonista Roberto Sion com relação à improvisação. São adicionados novos elementos à pedagogia proveniente do *jazz*, inexistentes em material similar, indo muito além dos livros de improvisação que apresentam sempre as mesmas fórmulas que devem ser memorizadas. O pensamento do autor, um profundo conhecedor dessa ha-

bilidade, contempla uma sistematização saudável por meio de uma didática competente, provinda de sua experiência profissional, o que permite oferecer uma base sustentável para o estudo prático da atividade. É grande o número de músicos da cidade de São Paulo e do Brasil influenciados pelas idéias desse professor. Observamos que o autor está atento aos perigos das sistematizações no estudo da música, mostrando mais uma vez uma grande competência para equilibrar momentos lúdicos e momentos lúcidos, tão saudáveis no aprendizado dessa arte. Em seu depoimento transcrito no anexo desta dissertação, poderemos observar que esse comportamento ocorreu depois de muita experimentação e questionamentos. Só recentemente ele encontrou uma resposta plausível para suas inquietações.

A revisão bibliográfica aqui realizada nos ajudou a entender, com maior propriedade, a natureza da improvisação e a maneira como ela foi e é utilizada pelos músicos e educadores musicais. Esse levantamento bibliográfico permitiu também consolidar uma fundamentação teórica para a nossa pesquisa, parte dela, já utilizada neste capítulo. Reiteramos o fato que as publicações aqui referendadas são parte de um conjunto de obras e métodos escritos sobre o tema, utilizadas pelo mestrando para atender os interesses de sua pesquisa.

CAPÍTULO IV

1. Conceito de Improvisação

A improvisação é uma atividade bastante diferenciada entre os diversos idiomas musicais, tanto no que se refere ao modo de fazer, como no resultado obtido. Dessa forma, parece-nos fundamental discorrer sobre o que é efetivamente a improvisação musical no Ocidente.

Improvisação, segundo diversos dicionários, é a arte de improvisar. Improviso para a pedagoga Violeta de Gainza, é o produto da improvisação (GAINZA, 1983, p.20). Nos dicionários de língua portuguesa Houaiss e Michaelis (versões on-line) a palavra improviso está bastante ligada à idéia de uma adaptação emergencial, um “quebra-galho”, uma solução provisória. Remete a um momento urgente - o agora, e exige uma solução instantânea que por sua vez, requer uma capacitação intelectual e criativa.

Na língua portuguesa o termo improviso está muito mais ligado ao imprevisto, ao não esperado, ao não planejado, do que propriamente à arte de improvisar. Carrega uma imagem de ineficiência, de erro - algo que não deu certo, que fora mal feito ou mal planejado e que precisa ser corrigido imediatamente. Na música e na arte, entretanto, o termo carrega uma mensagem bastante otimista. Ele revela um músico que se predispõe a criar musicalmente, seja em uma atitude lúdica, ou até mesmo por uma necessidade intelectual. O improviso musical reporta-nos à idéia de habilidade, experiência, conhecimento musical. Está ligado ainda a um tipo de pensamento rápido, chamado de pensamento lateral, pensamento divergente, intuitivo, criativo, pensamento maquínico, ou seja, várias nomenclaturas para um tipo de pensamento que não é proveniente do pensamento lógico, racional-linear. É referendado ao psicólogo americano Joy Paul **Guilford** a descoberta do que ele denominou pensamento divergente, que não provém de um pensamento racional, linear, que exige tempo para sua revelação. Como diz Abraham Moles: “pensar demora” (MOLES, 1995, p.24).

O pensamento divergente é inusitado, rápido e incomum, muito presente nas crianças, e que no avançar da idade vai se perdendo. As soluções apresentadas por esse tipo de pensamento são, por sua vez, extremamente criativas e úteis, inatingíveis pelo pensamento convergente (pensamento lógico). Uma pequena história pode ilustrar de maneira satisfatória esse tipo de pensamento:

Há muitos anos, quando alguém que devia dinheiro podia ser posto na prisão, um mercador londrino teve a infelicidade de dever a um agiota uma grande soma. O agiota, que era velho e feio, estava apaixonado pela filha do mercador, uma bela adolescente. E propôs ao pai um negócio: disse que cancelaria a dívida do mercador se, em troca, pudesse ter a moça.

Tanto o mercador quanto a filha ficaram horrorizados com essa proposta. Então, o esperto agiota propôs que deixassem a Providência decidir a questão. Disse-lhes que colocaria duas pedrinhas, uma preta e outra branca, em uma bolsa vazia, e a jovem teria de pegar uma das pedrinhas. Se pegasse a preta, tornaria-se sua esposa e a dívida do pai seria cancelada; se pegasse a branca, permaneceria com o pai e a dívida também seria cancelada. Mas se a jovem se recusasse a tirar uma das pedrinhas, o pai seria posto na cadeia e ela morreria de fome.

Relutante, o mercador concordou. Estavam conversando em um passeio junco de seixos no jardim do mercador, e o agiota curvou-se para pegar as duas pedrinhas. A moça, olhos aguçados pelo medo, percebeu que ele escolhera duas pedrinhas pretas, enfiando-as na bolsa. Então, pediu a ela que pegasse a pedrinha que decidiria seu destino e o de seu pai..(DE BONO, 1995, p.7).

Pela lógica, seriam três as possibilidades para o problema:

1. A jovem deveria se recusar a tirar uma pedrinha.
2. A jovem deveria denunciar o agiota, mostrando que havia duas pedrinhas pretas na bolsa, contando com todas as implicações dessa opção.
3. A jovem deveria tirar uma pedrinha preta e sacrificar-se para evitar que o pai fosse para a prisão.

Entretanto, nenhuma dessas opções previstas pela lógica ocorreu de fato:

O que a jovem da história fez foi enfiar a mão na bolsa e tirar uma das pedrinhas. Sem olhá-la, ela se atrapalhou e deixou a pedrinha cair no caminho, onde esta imediatamente se perdeu no meio de tantas outras.

– Oh, como sou desastrada! – disse, então. – Mas não tem importância... Se o senhor olhar na bolsa, poderá saber qual foi a pedrinha que peguei, pela cor da que ficou. (DE BONO, 1995, p.8)

Utilizando o pensamento divergente, a moça transformou o que parecia uma situação impossível em uma situação extremamente vantajosa. Ela, na verdade, saiu-se melhor do que se o agiota tivesse sido honesto e colocado na bolsa, uma pedrinha preta e outra branca, pois, nesse caso, ela só teria 50% de chance de se salvar. Pelas circunstâncias apresentadas, a moça teve a garantia de ficar com o pai e, ao mesmo tempo, que a dívida deste fosse cancelada.

O pensamento convergente (lógico), independentemente de atingir ou não seu objetivo, sempre foi respeitado pela academia, o mesmo não acontece com o pensamento divergente, entretanto, quando esse pensamento entra em ação, ele pode apresentar uma solução muito simples para um tipo de problema que parecia impossível de ser resolvido. Assim se expressa Bono, a respeito do assunto:

Nos melhores exemplos de pensamento divergente, a solução parece de fato logicamente óbvia, uma vez alcançada. É muito fácil esquecer que foi alcançada por pensamento divergente, e não por pensamento convergente. Uma vez revelada a solução, muitos estariam preparados para explicar como ela poderia perfeitamente ter sido atingida pelo pensamento convergente. (DE BONO, 1995, p.9)

Tal pensamento é também utilizado na área de gestão e saúde:

O pensamento lateral permite explorar diferentes percepções, conceitos e pontos de vista, sem que, necessariamente, haja divergência, pois todos podem estar corretos e coexistir. Entretanto, uns não derivam dos outros, sendo gerados de maneira independente. Muitas vezes a solução de um problema é óbvia, apesar de não ter sido percebida pela mente - a simplicidade de algumas soluções surpreende (MONTEIRO & MARX, 2006, p.48).

O filósofo Gilles Deleuze se refere a esse tipo de pensamento como o pensamento *maquínico*. O pensamento maquínico, ou agenciamento maquínico se ocupa de inventar, de conectar coisas diversificadas de maneiras inesperadas (maquinações). É imprevisível, livre, as idéias surgem, é indisciplinado e movido pelo devir, pode utilizar técnicas para atingir seus objetivos, incorpora intuição e sensações e não é ensinável. Já o pensamento mecânico, ou agenciamento

mecânico ou artesanato, ocupa-se em resolver problemas, é uma técnica, tem função específica, apóia-se em procedimentos corretos e incorretos, é disciplinado, racionalizado, cria sistemas abstratos, generalizados, incide sobre um campo e é ensinável¹⁹.

A improvisação musical utiliza muito o pensamento lateral, diferentemente da educação e da ciência. Mesmo não sendo um pensamento científico ele é bem mais freqüente no ser humano:

Os seres e valores que nos guiam na nossa vida quotidiana, que se impõem no nosso fluxo de consciência, quase nunca são de natureza propriamente “científica” no sentido convencional que a nossa cultura deu a esse termo. Contudo, é com eles que é preciso viver e agir; apenas em casos muito privilegiados, em situações especiais é que somos verdadeiramente confrontados com variáveis exactas cuja definição é clara e sem ambigüidades (MOLES, 1995, p.9).

O artista convive mais diretamente com o pensamento divergente, pois tem na criação uma atividade. Ele não se preocupa em explicar os processos de criação, como fazem os cientistas; seu objetivo, na verdade, é **praticar** a arte que para ele é uma atividade vital.

Um exemplo corriqueiro da arte de improvisar está na culinária. Uma cozinheira talentosa possivelmente segue seu livro de receitas, tem um bom conhecimento (empírico) sobre os ingredientes e os processos de tratamento dos alimentos que vai utilizar para produzir seus pratos corriqueiros, mas com certeza, é capaz de improvisar uma nova maneira de fazer aquele mesmo prato, ou até mesmo inventar um novo, seja para suprir a falta de algum ingrediente, para aproveitar um outro, ou até mesmo por mera curiosidade.

A improvisação também aparece com grande freqüência nos jogos de futebol. O público vibra com as soluções inusitadas dos jogadores. Nesse jogo, a improvisação tem um objetivo - vencer, mas também é parte do espetáculo.

¹⁹ De acordo com as anotações de aula ministrada pelo Prof. Dr. Rogério Costa na ECA-USP, dia 06 de abril de 2006, Programa de Pós-Graduação em Música, disciplina: Os Territórios da Improvisação: Pensamento e Ação Musical em Tempo Real.

Muitas pessoas assistem a uma partida de futebol, para vivenciar esses momentos que se tornam históricos, sendo reproduzidos infinitamente pelas mídias ano após ano. Recentemente, os resultados desse jogo, cada vez mais, dependem de improvisações que introduzem o elemento inusitado, desmontando a estratégia defensiva dos adversários.

Na maior parte do tempo, durante o dia, em nosso cotidiano, quando falamos, estamos improvisando. São poucos os momentos em que estamos lendo um texto ou declamando um verso decorado. Para isso, precisamos ter um repertório de palavras, um domínio da gramática e do idioma a ser falado e ainda do assunto a ser abordado, e acima de tudo, um pensamento, que seria expresso em palavras. Um poeta ao fazer o mesmo, teria de se preocupar ainda com a estética de sua arte. O improviso não ocorre então quando estamos lendo um texto ou quando estamos declamando um texto de cor.

2. Improvisação Musical

De acordo com o Dicionário Grove de Música, improvisação musical é “a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajustes de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites.” (1995, p.450). Definições semelhantes são fornecidas por outros dicionários de música. Neste contexto, a improvisação abrange tanto a idéia da criação instantânea da magnitude de uma *obra*, até pequenas alterações como uma ornamentação em uma peça existente.

Stephen Nachmanovitch apresenta a seguinte concepção para o termo:

Na improvisação, há apenas um momento. A inspiração, a estruturação e a criação da música, a execução e a exibição perante uma platéia ocorrem simultaneamente num único momento em que se fundem memória e intenção (que significam passado e futuro) e intuição (que indica o eterno presente). O ferro está sempre em brasa. (NACHMANOVITCH, 1993, p.28)

Violeta Gainza, diferencia dois momentos na improvisação: um momento expressivo, onde o músico independente do resultado se esforça para expressar, exteriorizar o que está internalizado, ligado à performance e um momento introspectivo que se dá por meio da investigação, da exploração, da exercitação, manipulando os objetos sonoros e extra-sonoros com o intuito de absorvê-los em pura pesquisa sonora, mais ligada ao estudo e ensino da música (GAINZA, p.23-25).

Os músicos, até o advento da gravação, sempre tiveram de lidar com a frustração de não poder registrar esse momento único, que emerge de dentro e quer saltar para fora, se expressar, tomar vida. Derek Bailey (BAILEY, 1992) comenta sobre as dificuldades de uma abordagem histórica no estudo da improvisação devido à natureza não-documental da atividade. Ao mesmo tempo apresenta uma afirmação extremamente contundente de Ernest Ferand sobre a intensa presença da atividade, mesmo em um terreno aparentemente tão inóspito como a Europa:

This joy in improvising while singing and playing is evident in almost all phases of music history. It was always a powerful force in the creation of new forms and every historical study that confines itself to the practical or theoretical sources that have come down to us is writing or in print, without taking into account the improvisational element in living musical practice, must of necessity present an incomplete, indeed a distorted picture. For there is scarcely a single field in music that has remained unaffected by improvisation, scarcely a single musical technique or form of composition that did not originate in improvisatory practice or was not essentially influenced by it. The whole history of the development of music is accompanied by manifestations of the drive to improvise. (FERAND, 1961 Apud BAILEY, 1992, p.ix e x)²⁰.

²⁰ Tradução: Essa alegria de improvisar enquanto se canta e se toca um instrumento é evidente em quase todas as fases da história da música. Essa foi sempre uma força poderosa na criação de novas formas, e todo o estudo histórico que se limita à prática ou às fontes teóricas que nos foram deixadas de forma escrita ou impressa, sem levar em conta o elemento de improvisação e a vivência da prática musical, deve ser considerado necessariamente como algo incompleto, certamente um retrato distorcido. Pois quase não há um único campo na música que não tenha sido afetado pela improvisação, nem uma única técnica musical ou forma de composição que não tenha tido origem na prática improvisadora, nem que não tenha sido influenciado essencialmente por ela. Toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada por manifestações de impulsos para se improvisar.

Keith Jarrett no prefácio da transcrição do Köln Concert²¹ a partir da gravação pela ECM do concerto realizado em 24 de janeiro de 1975, diz que relutou muito em aceitar tal publicação devido a duas questões: a primeira porque foi um concerto totalmente improvisado e estava destinado a desaparecer tão rapidamente quanto havia surgido e segundo, porque muitas partes tal como apareceram na gravação seriam impossíveis de se transcrever no sistema de notação tradicional. Assim, a transcrição deve ser encarada como “uma aproximação” da música que foi tocada e gravada, que é a sua forma permanente agora. Jarrett só permitiu sua publicação, caso ele pudesse supervisionar o trabalho.

Em algumas passagens, as notas são as notas corretas, porém, devido à flutuação do tempo, ficou impossível uma notação precisa da métrica. Em alguns momentos, foi necessário optar por uma escrita imprecisa. Em outros, o sistema de notação era simplesmente inadequado, portanto foi necessário se contentar com os erros. Em outros ainda, (páginas 50 e 51 da partitura), optou-se em escrever apenas as notas dos acordes, não sendo possível a escrita rítmica. Muitos outros problemas ocorreram, necessitando soluções semelhantes, pois uma tentativa de notação mais rigorosa de todos os elementos musicais presentes na gravação, simplesmente passava a soar falso. Assim, a partitura serviu apenas como elemento de análise e não como um meio de reprodução, não fazia sentido nenhum tocá-la da forma como estava escrito (JARRETT, 1991).

Na Europa da Idade Média havia o costume de se ler em voz alta diante de uma pluralidade de receptores que percebiam o texto ouvido. Foi só a partir do século XVII que se difundiu uma prática de leitura visual e muda e foi apenas no século XVIII que a leitura deixou de pertencer à ordem do público (ZUMTHOR, 2007, p.54-55). A oralidade esteve presente no cotidiano medieval, assim como esteve presente na Antiguidade.

O mesmo ocorreu na música, pois o sistema de notação era rudimentar demais, tanto para as alturas quanto para as durações. Na tradição oral era de

²¹ Transcrição realizada por Yukiko Kishinami e Kunihiko Yamashita (JARRETT, 1991).

se esperar que alguns componentes pudessem ser alterados, recombina- dos e finalmente memorizados na forma final da idéia musical, assim, compor, execu- tar e improvisar eram tarefas interligadas e confundidas (ROCHA, 2001, p.11).

Mesmo com os avanços no sistema de notação musical, era impossível escrever os *melismas*²² executados por hábeis cantores, estando a improvisação sempre um pouco a frente das possibilidades de notação, ao mesmo tempo em que estabelecia novas formas, num autêntico processo de desterritorialização²³.

A escola de Notre Dame (1160-1250) deve ser entendida como uma su- cessão de várias gerações de músicos improvisadores, que juntaram as facetas de intérpretes, teóricos e compositores com significativas contribuições para o futuro da música ocidental, formando a primeira escola de criação estilística ligando prática e teoria, superando o mundo da experimentação. A intuição cede cada vez mais espaço para a razão e a improvisação vai se tornando passí- vel de ser escrita em um sistema no qual ela ajudou a desenvolver. Vai se tor- nando cada vez mais territorializada, por isso a possibilidade de sistematização:

Había ya una voluntad de concepción formal al organizar la elabora- ción de las piezas musicales. El discanto era cada vez menos improvi- sado, más pensado, y trabajado con intencionalidad de ser escrito: aunque el mayor interés residía en el tratamiento rítmico se utilizaban ya incipientes progresiones melódicas que, relacionando las voces en- tre sí, apuntaban a la organización de la totalidad de la composición. El estilo organal se liberaba hasta cierto punto de la dependencia del texto al dar mayor protagonismo a la elaboración musical. Pero la con- tribución más significativa fue el paso de la arritmia del canto llano a la rítmica modal. La aplicación del ritmo, basado en los pies métricos de la poesía, y el desarrollo de la notación modal posibilitaban la per- vivencia y difusión del repertorio al tiempo que abrían nuevas posibi- lidades de escritura musical. (MARTIN, 2001, s.p.)

²² Ornamento melódico em que a mesma sílaba é cantada por várias notas vizinhas em seqüên- cia.

²³ Conceitos oferecidos pelo filósofo Gilles Deleuze, com base na Ontologia. Territorializações são ações repetitivas (*ritornelos*, ritos) que se dão dentro do território com função primeira de demarcá-lo contra invasores. Essas ações se dão principalmente por meio do som e é por meio dessas repetições que um ser vivo estabelece suas membranas, seus limites. As desterritorializa- ções são ações que partem de dentro de um território estável rumo ao caos e ao desconhecido (a viagem de Colombo), e também as infiltrações do caos nos sistemas fechados (as invasões) (COSTA, 2003, p. 67).

Acompanhando o desenvolvimento da época, a música também avançava em busca de formas monumentais, fato que já ocorria na arquitetura. Esses novos padrões estéticos trazem mais complexidade e extensão às obras, abrindo novos caminhos para a polifonia e para o sistema de notação musical. Tal sistema permitiu o surgimento dos “primeiros compositores” da música ocidental: Leonin e Perotin. Foi inventada ainda nessa época, uma maneira de escrever o silêncio (figuras de pausa). Ao mesmo tempo em que todas essas conquistas aconteciam, a oralidade e a improvisação vão perdendo espaço:

Todo ello influyó en el desarrollo de la notación pues la mayor elaboración acrecentaba la dificultad de retener en la memoria una música más compleja. Fue siendo cada vez más necesario fijar por escrito las estructuras que mediante signos debían convertirse en sonido. Se avanzaba por tanto también hacia una codificación escrita que se distanciaba de la tradición oral y la improvisación. Comenzaban a gestarse nuestro moderno concepto de compás y se daba un paso más hacia el futuro sistema codificado del solfeo (MARTIN, 2001).

Diversos autores (IAZZETTA, 2001; MARTIN, 2001; NACHMANOVITCH: 1993, ROCHA, 2001) admitem que a improvisação começa a desaparecer no Ocidente a medida que o sistema de notação se desenvolve. Porém, no período Barroco, onde o sistema de notação já estava praticamente consolidado, a improvisação ainda era muito utilizada. Não havia grande preocupação com detalhes, como articulação e dinâmica e a partitura servia para ser utilizada no momento da criação, diferente do romantismo, onde a partitura servia para conservá-la para as futuras gerações (LIMA, 2006, p.48).

No período barroco a improvisação era naturalmente aceita no meio musical - havia a clara intenção de improvisar em música. Isso se deve talvez, à força de uma tradição onde a improvisação com certeza fazia parte do cotidiano musical. J. S. Bach foi mais conhecido em sua época como exímio improvisador do que como compositor²⁴:

²⁴ Mas são suas partituras que nos permitem conhecer sua música hoje. Quanto à improvisação de Bach, podemos nos conformar apenas com depoimentos de seus contemporâneos.

A música tinha um valor muito mais efêmero para as gerações passadas; regra geral, não se pensava que fosse importante preservar as obras musicais para a posteridade, pois uma vez executadas, elas teriam cumprido sua missão e seriam substituídas por música mais recente (supostamente melhor). O grande respeito pela música do passado é, em larga medida, um fenômeno do século XX. É provável que algumas das mais belas obras de Bach não tenham sequer sido escritas - seus contemporâneos consideravam-no insuperável como improvisador no teclado, tocando excelente música de improviso, sem qualquer preparação. Dizia-se que se Bach entrasse numa igreja quando o organista estivesse tocando o tema de uma fuga improvisada, era capaz de dizer instantaneamente quais os artifícios da técnica de fuga que podiam ou não ser aplicados ao tema e ficava maliciosamente deleitando-se o executante ignorava o que era possível como quando ele tentava o impossível e falhava (GALWAY, 1987, p.77).

Uma das situações onde a improvisação no barroco fora muito utilizada foi no *baixo figurado*, também conhecido como *baixo contínuo*, que começou a ser empregado logo no início da era barroca, confundindo-se com ela. O baixo figurado é um sistema de taquigrafia para notar certos elementos relativos à harmonia da música. Consiste de uma linha de baixo escrita de forma convencional a ser executada comumente pelo cravo e o violoncelo, embora pudesse ser executada também pelo órgão, a viola da gamba ou o fagote. O músico encarregado de executar o instrumento de teclado²⁵ deveria tocar esse baixo com a mão esquerda e improvisar com a mão direita a harmonia indicada pelas figuras (números) sob a linha do baixo. Geralmente, esse executante era também o maestro do grupo e o compositor da música (BRINGS & BURKHART & KAMIEN & KRAFT & PERSHING, 1979, p.77: GALWAY, 1987, p.83).

A utilização do baixo figurado deixou de ser empregada pelos compositores pós-barrocos, mas ainda é uma tradição para os músicos especializados em música barroca. Não é muito raro assistirmos a um concerto de música barroca em que o tecladista improvisa da mesma maneira como se fazia naquele período da história. Na Europa, principalmente na França, é possível ouvirmos organistas improvisando como faziam os organistas do tempo de Bach. Olivier Messiaen é um desses exemplos. O organista e improvisador **Jean Langlais**,

²⁵ Instrumentos harmônicos como o cravo e o órgão.

considera-o, algumas vezes, mais brilhante como improvisador do que como compositor. (BAILEY, 1992, p.37)

Abaixo um exemplo de partitura de baixo contínuo. Os números (figuras) indicam uma espécie de cifragem da harmonia que deverá ser executada de improviso pelo tecladista.

Figura 3: Exemplo de baixo contínuo. Recitativo da Cantata BWV 140 de Bach. A linha do baixo, escrita na clave de fá, trás as figuras, e a linha do tenor se refere à melodia a ser executada pelo cantor. A linha da mão direita do tecladista a ser improvisada, não aparece nesse tipo de partituras, como escreviam originalmente os compositores barrocos

RECITATIV.

The image shows a musical score for a recitative piece. It consists of four systems of music. Each system has two staves: a Tenor staff (soprano clef) and a Continuo staff (bass clef). The Continuo staff includes figured bass notation (numbers 1-7) below the notes. The lyrics are in German and describe the groom's arrival and the bride's reaction.

Tenore. Er kommt, er kommt, der Bräutigam kommt! Ihr Töchter Zi.ons, kommt heraus, sein Ausgang
Continuo. ei. let aus der Hö. he in eu. er Mut. ter Haus. Der Bräutigam kommt, der ei. nem
 Re. he und jun. gen Hirsche gleich auf de. nen Hü. geln springt, und euch das Mahl der Hoch. zeit bringt.
 Wacht auf, ermuntert euch! den Bräutigam zu empfangen; dort! se. het! kommt er her. ge. gangen.

O estudo do baixo figurado vai além da compreensão da música barroca, podendo seus princípios e conceitos ser aplicados em todo o âmbito da música tonal. Vários são os livros sobre harmonia e análise que utilizam esse sistema figurado para explicar os exemplos musicais. É ainda um interessante componente de ligação da música do passado, de tradição contrapontística, com um novo sistema (sistema tonal) que estava se implantando.

Havia ainda outros espaços onde se esperava que o intérprete executasse mais do que aquilo que estava escrito. Essas situações aconteciam nas repetições, sempre propícias à atividade:

Em muitas composições, a linha melódica não era escrita por extenso. Esse trabalho cabia ao intérprete, que tomando como base pontos essenciais fixados na partitura, executava a melodia empregando diminuições e outras ornamentações. Vivaldi fornece exemplos do caráter esquemático em que eram notadas suas composições instrumentais. O exame de alguns movimentos lentos da época demonstra que muitos deles estavam esboçados em notas de valores longos, exigindo uma complementarização do intérprete durante a execução. Haendel, na segunda edição da Suíte em ré menor para cravo, escreveu por extenso a ornamentação da melodia, o que não fizera na primeira tiragem que estava apenas reduzida às notas essenciais (COUTO E SILVA, 1960, Apud LIMA, 2006, p.53).

É fácil supor que tais técnicas eram aceitas em formações camerísticas pequenas, executadas ora por um solista ou outro, seja na voz ou no instrumento. Mas em formações mais densas, como começou a ocorrer com mais frequência, adentrando no período clássico, a prática improvisatória passou a ter uma aplicabilidade bem mais restrita, até mesmo porque tal grupo exigia a presença de um regente, que integrava o grupo tocando contínuo. Havia ainda um espaço onde se permitia alguma extravagância, foi na *cadenza* dos concertos, uma prática que remonta a Handel e Corelli:

A chegada do solista virtuoso ampliou o papel da improvisação. Na ópera, o cantor sempre tivera liberdade para embelezar uma ária ou conjunto, mas essa liberdade chegou mais tarde para os instrumentistas. Mozart é um dos primeiros verdadeiros mestres do momento que, em um concerto, é chamado de *cadenza*, chegando antes do final tutti – que em italiano quer dizer “todos” –, quando a orquestra para, cabendo ao solista improvisar sobre temas e figurações do movimento precedente. [...] Usualmente a *cadenza* era inserida no primeiro e último movimentos (MENUHIN & DAVIS, 1979, p.164).

No entanto, não demorou muito para que os compositores passassem a escrever suas próprias *cadenzas*, principalmente por perceber certo declínio na capacidade improvisatória dos executantes. Beethoven foi o primeiro a fazer isso para seu último concerto de piano, o *Imperador*. Gradualmente, os compositores adotaram uma escrita musical extremamente precisa e completa, aboliram

qualquer espaço para a improvisação, num processo que atingiu seu ápice no serialismo integral no século XX. “Por fim, pouco sobrava para a imaginação do executante e a atinência escravizada à nota impressa tornou-se excessivamente aprisionadora.” (MENUHIN & DAVIS, 1979, p.166)

É seguro afirmarmos que a improvisação desapareceu da música clássica ocidental com o aprimoramento do sistema de notação. Há, entretanto, quem admita que o predomínio dos regentes de orquestra fez sucumbir essa prática:

The gradual restriction and eventual elimination of improvisation in this music also seems to have taken place over the same period that saw the increasing ascendancy of the orchestral conductor, the composer's proxy (BAILEY, 1993, p.20).²⁶

Um outro fator desencadeante foi a crescente especialização verificada na atuação musical. Atividades antes exercidas por um único músico no passado, passam gradualmente a ser realizada exclusivamente por especialistas em composição e execução musical (aquele que escreve e aquele que interpreta o que está escrito). Nessa nova configuração, os compositores não disponibilizam espaço para a improvisação e os executantes se acomodam em aceitar tal determinação:

A Era industrial trouxe consigo uma valorização excessiva da especialização e do profissionalismo em todos os campos de atividade. Os músicos, em sua grande maioria, viram-se restringidos a executar nota por nota as partituras escritas por um grupo de compositores que de alguma forma tinham acesso ao divino e misterioso processo de criação. A composição e a execução foram se separando gradualmente, em prejuízo de ambas. Formas clássicas e populares também foram se afastando cada vez mais, novamente em prejuízo de ambas. O novo e o velho perderam continuidade. (NACHMANOVITCH, 1993, p.20)

²⁶ Tradução. A restrição gradual e a eliminação da improvisação nessa música ocorre no mesmo espaço em que se vê o aumento da influência do regente na orquestra, o procurador do compositor.

3. A Improvisação e os níveis de aceitabilidade

Observa-se nos dias atuais e no universo musical erudito, que a improvisação ainda é um procedimento performático um tanto discutível, tendo em vista a larga tradição escrita difundida na produção musical. Notamos que os professores de instrumento e/ou canto e os intérpretes de música erudita têm se manifestado reticentes à sua utilização. Há certo preconceito com relação aos músicos improvisadores. Acredita-se que eles se utilizam da improvisação porque não sabem ler partituras, são músicos indisciplinados que no mais das vezes, violam um repertório escrito que não permite qualquer tipo de alteração ou intromissão interpretativa e executória. Também, presencia-se uma constante inabilidade por parte dos professores de performance para lidar com o ensino da improvisação, uma vez que eles trazem à tona, atividades criativas que não podem ser controladas:

Apesar da criatividade ser algo valorizado pela sociedade, o indivíduo criativo não é bem aceito, nem tão pouco estimulado em nosso meio. Isso porque apresenta traços de personalidade e características que são incompatíveis com aquelas enfatizadas pelos agentes socializadores, pais e professores. Haja vista a curiosidade da criança, que tende a ser bloqueada, tanto no lar como na escola. Este traço, que é uma característica observada não apenas na espécie humana, mas também entre outros mamíferos e aves. (ALENCAR, 1986, p.62)

Não obstante, o improvisador musical convive com uma realidade pouco vivenciada pelo intérprete de música erudita – o erro. As práticas improvisatórias induzem o performer a erros constantes e o ensino musical performático pautado na tradição erudita não está preparado para admiti-los. Cada vez mais se exige de um performer de música erudita, uma execução impecável e uma atenção irrestrita à partitura. Dessa maneira, a tradição erudita deixa de privilegiar a *autopoiese*²⁷, os processos de criação, teorias de aprendizagem significati-

²⁷ A teoria da autopoiese explica a dinâmica constitutiva da organização circular dos seres vivos. Significa autocriação, autoprodução, considerando que a conservação da organização de um ser vivo não pode ser considerada isolada do meio onde o mesmo existe. Nesse sistema, a estrutura é constituída pelos componentes (substâncias, energia, matéria, etc.), que juntamente com as relações entre esses elementos, constituem uma unidade sistêmica. Essa estrutura, por

vas e o próprio ato de improvisar como meios capazes de fundamentar práticas musicais relevantes para a área.

Muitas de nossas atitudes são advindas da nossa habilidade de improvisar. A ausência de um esforço sistemático para o treino de habilidades criativas, significativas e do pensamento crítico resulta na constante queixa dos professores, de que os alunos são desinteressados, passivos demais e que apenas tendem a repetir um conhecimento memorizado mecanicamente, entretanto, pouco se faz no sentido de levar o aluno a pensar criativamente e de forma crítica - habilidades cruciais no que se refere ao processo de prepará-los a lidar com um mundo complexo e cheio de desafios. Cabe ao professor proporcionar uma aprendizagem musical significativa. proporcionar aos alunos ambientes propícios ao desenvolvimento da criatividade e as práticas improvisatórias quando bem sistematizadas podem contribuir sobremaneira para esse tipo de aprendizado.

4. A Tradição Musical Escrita e a Improvisação

Conforme já mencionado, observamos que a tradição oral, tão freqüente na música do passado, aos poucos foi abandonada pelos intérpretes e compositores eruditos, dando origem à sacralização da tradição escrita. Essa tendência consolidou-se mais amplamente no Iluminismo, quando predominou entre os teóricos e compositores, a certeza de que faltava ao músico a racionalidade e a cientificidade presentes nas demais áreas de conhecimento.

Mais e mais, no iluminismo, os intérpretes pautaram suas execuções na fidelidade à partitura, no cumprimento eficaz dos modelos interpretativos sugeridos pelos teóricos e musicólogos, uma vez que essa atitude conferia ao discurso musical maior cientificidade. A partitura,

sua vez, precisa estar continuamente mudando de estado, interagindo constantemente com os componentes para garantir essa organização. É uma estrutura plástica, invariante e ao mesmo tempo mutável. Para manter-se vivo, é preciso que um sistema mantenha a organização, independente das mudanças, garantindo no tempo e no espaço uma forma atualizada e constante dessa organização (MORAES, 2003, p. 84-6).

vista como recriação fidedigna da composição musical, firmou-se como modelo inquestionável de perfeita execução. (LIMA, 2007, p.57)

Esse padrão epistemológico propiciou o abandono das práticas improvisatórias durante a execução musical. A improvisação consumou-se como uma atividade de somenos importância, até mesmo perniciosa para o intérprete:

Na tradição musical escrita observamos ainda o nascimento de um intérprete musical cada vez mais subjugado à partitura, afastado da prática improvisatória e da liberdade de expressão, costumes bastante frequentes na tradição oral. Mesmo assim, os novos referenciais não foram capazes de excluir a cumplicidade participativa do intérprete no ato da execução e muito menos afastar as alterações performáticas oriundas de fatores histórico-culturais introduzidos na sociedade (LIMA, 2005, p.20)

De certa forma, o desenvolvimento da tradição escrita no Ocidente, ao mesmo tempo em que possibilitou a perpetuação da ideia musical e a ampliação de sua reprodução no tempo e no espaço, culminou com o declínio da utilização da improvisação.

M. Carlos P.Saïsse, em artigo publicado na Revista *Música Hoje* (199?)²⁸, analisa sob uma perspectiva histórica, a relação existente entre a tecnologia e a música, focando não só a utilização dos instrumentos eletrônicos por parte do compositor para a produção da obra musical, como também o controle que ele detém na transmissão de suas ideias musicais na partitura, inibindo a liberdade interpretativa do executante.

O autor esclarece que no final do século XVIII e ao longo do século XIX, a busca por uma notação musical precisa foi significativa. As convenções de execução anteriores, que davam ao intérprete uma razoável flexibilidade em relação às indicações fornecidas, deram lugar a uma segunda ordem - o intérprete deveria ser fiel à notação musical expressa na partitura. Dessa forma, podemos intuir que os sistemas de notação no Ocidente evoluíram no sentido de expandir cada vez mais a área de controle do compositor sobre a execução musical,

²⁸ Não consta na Revista o ano de publicação.

em detrimento da liberdade interpretativa do executante sobre a partitura. A tendência de expansão da área de controle do compositor pode ser observada com bastante clareza na produção musical do início do século XX. Inicialmente os meios eletrônicos de produção de som foram utilizados pelos compositores, de forma a ampliar a área de controle sobre a execução musical, só mais tarde, eles foram empregados como meio efetivo de produção sonora.

Essa realidade histórica traz consigo, uma realidade contraposta: Como explicar, à luz desta tendência tão restritiva, o surgimento da música chamada aleatória, da qual Cage foi o grande representante?

Neste período assistimos a uma expansão da área de indeterminação nas composições e uma liberdade interpretativa a níveis jamais vistos na história da música ocidental, despojando muitas vezes a composição de qualquer vestígio de controle advindo do compositor. Também nesse período os meios tecnológicos que haviam sido empregados como proibitivos da liberdade interpretativa, foram utilizados como ferramentas adicionais para a produção sonora.

Para M. C. P. Saïsse, essas duas tendências antagônicas levaram o compositor a reavaliar a função do intérprete e do acaso na execução musical e perceber que a tecnologia trouxe para o compositor, a possibilidade de determinar os limites de sua área de controle, a área de controle do intérprete e a área de indeterminação que poderiam estar presentes na partitura:

Até então, toda a parte da execução musical que não correspondesse à intenção do intérprete ou do compositor em qualquer obra musical era vista como erro que deveria, sumariamente, ser eliminado e evitado. A partir do instante em que existe a possibilidade de se eliminar quase que totalmente o erro, o compositor passa a poder utilizar intencionalmente o acaso em suas composições. Sequências de sons e silêncios gerados aleatoriamente ganham uma função estética na música moderna e podem ser encarados não mais como decorrência de uma limitação intrínseca do processo de produção musical (pois a tecnologia eletrônica desenvolveu meios de produção de som que permitiram reduzir a níveis mínimos esta restrição) mas sim como resultado de uma atitude intencional do compositor. O mesmo raciocínio é válido no que diz respeito à posição do intérprete na execução musical, ou seja, uma área de controle do intérprete pode ser intencionalmente reservada e delimitada pelo compositor numa obra musical. Talvez a grande inovação trazida pela tecnologia eletrônica para a música oci-

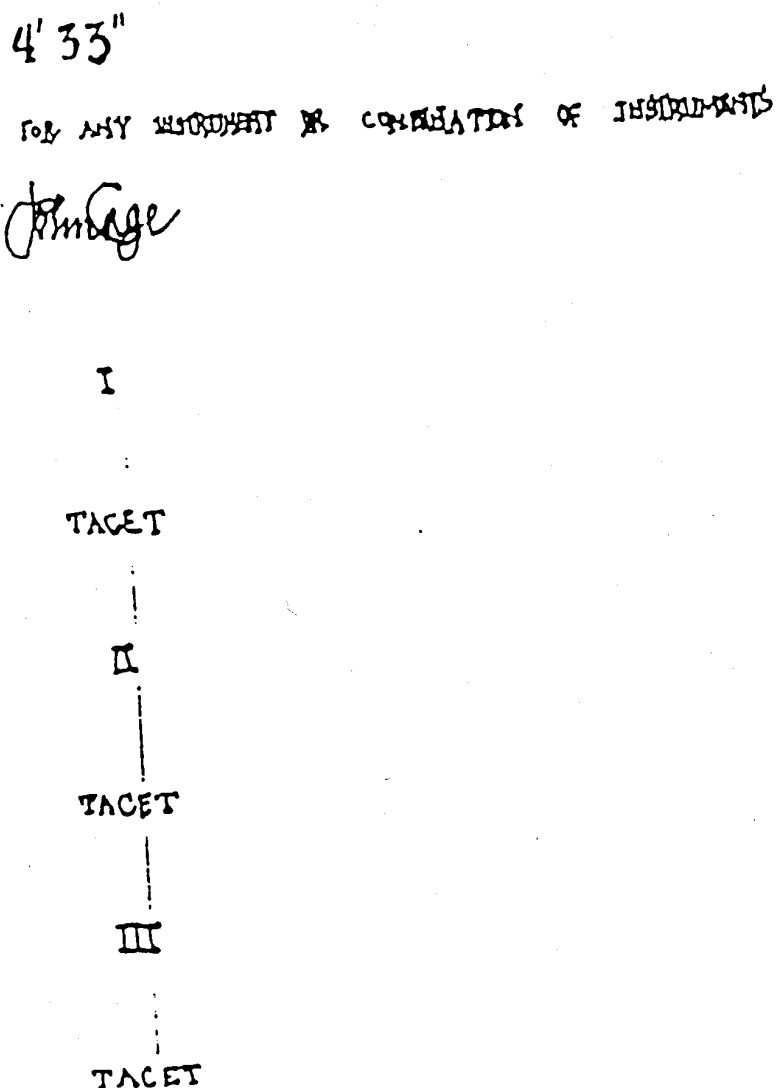
dental tenha sido não a possibilidade oferecida ao compositor de exercer um amplo controle sobre a execução de suas obras, mas sim, a possibilidade de determinar com uma grande flexibilidade, os limites de sua área de controle, bem como da área de controle do intérprete e da área de indeterminação. (SAISSE, 199?, p.55)

O serialismo integral, onde o princípio serial de organização dos sons não se dá apenas nas alturas, mas também nas durações, ataques e dinâmicas, proporcionou um controle quase que absoluto, até doutrinário do compositor sobre sua obra. Era o pensamento determinante da época, ele vinha reforçar a velha certeza de racionalidade e cientificidade introduzida no iluminismo (GRIFFTHS, 1987, p.133-7).

Coincidentemente é nessa mesma época que a música eletrônica se desenvolve na Europa, podendo inclusive adotar o serialismo, dentre outras práticas composicionais. Na música eletrônica, o compositor podia trabalhar seu material diretamente, podendo ouvi-lo em seguida, sem necessitar de um intérprete. Esse comportamento cria um canal direto de comunicação entre o compositor e sua obra. Griffiths cita como exemplo as composições de Edgar Varèse e Pierre Schaeffer (GRIFFTHS, 1987, p.146).

Ao mesmo tempo, surge nos EUA uma outra corrente, incorporando o aleatório, a indeterminação e a improvisação na música erudita. Como prática musical, temos as obras de John Cage e Earle Brown (ROCHA, 2001, p.5). Apresentamos a seguir a partitura escrita por Cage de sua famosa peça 4' 33'' de 1952 que leva ao extremo o conceito de acaso e indeterminação, num gesto provocativo. Essa peça deve durar 4 minutos e 33 segundos, não há uma única nota escrita, apenas a indicação "tacet" (não toque) e o tempo que isso deve durar.

Figura 4. 4'33" (1958) de John Cage, manuscrito escrito pelo próprio autor, para qualquer instrumento ou combinação de instrumentos



Vários motivos determinaram essa nova forma de compor: motivos filosóficos; de criação gráfico-musical; de representação sonora; de valores estético, histórico e cultural. Dentre estes encontramos o fato de alguns compositores reconhecerem a impossibilidade de um controle absoluto das suas composições no momento da execução. Também este pretense controle tomou proporções tão complexas que o sistema notacional tradicional tornou-se incapaz de atender às necessidades pretendidas. Efeitos extraídos com muita dificuldade das partituras do serialismo integral podiam ser obtidos de uma forma muito mais

interessante e espontânea a partir da indeterminação, como passou a fazer Earle Brown a partir de 1952, como ocorre no seu "String Quartet" (ROCHA: 2001, p.16; GRIFFITHS: 1987, p.160-161): Figura 5. *String Quartet* (1952) de Earle Brown, para quarteto de cordas, primeira página

STRING QUARTET **earle brown**

A-PERIODIC RHYTHM

The score is divided into three main sections with time signatures: 20", 45", and 30".

- Section 1 (20"):** Features a 'PERIODIC RHYTHM' with instructions like 'PLAY PHRASE TWICE, 2nd time more rapidly'. It includes dynamic markings such as *pp*, *mp*, and *ff*. A 'L.H. MUTE FOR MICROTONES & TIMBRE' instruction is present.
- Section 2 (45"):** Continues the rhythmic complexity with similar phrasing and dynamics. It includes 'PIZZ.' (pizzicato) markings and 'L.H. MUTE FOR MICROTONES & TIMBRE' instructions.
- Section 3 (30"):** Features a 'NAT. LEGATO' section with dynamics ranging from *mp* to *ff*. It includes 'PIZZ. LV' (pizzicato) and 'NAT. LEGATO' markings.

At the bottom right, there are performance cues: 'ENSEMBLE CUES AT ARROWS ONLY.' and 'TIMING OF EVENTS IS APPROXIMATE.'

Dessas buscas nascem as partituras gráficas, oferecendo maior liberdade para o intérprete e, em alguns casos, maior fidelidade até às idéias do compositor. Xenakis conseguiu esse efeito em sua obra "Psappha" para percussão, onde a notação musical utilizada é bem diferente da notação tradicional, porém com todas as ocorrências musicais especificadas e com alto grau de precisão, maior até que o oferecido pela notação tradicional. Seguem alguns exemplos de partituras gráficas:

Figura 6. Trecho da partitura *Kontakte* (1959-60) para piano, percussão e fita magnética de Stockhausen

The image shows a handwritten musical score for 'Kontakte' by Stockhausen, divided into four measures. The top section is a graphical notation for piano, with a horizontal axis representing time. The measures are labeled with Roman numerals and durations: Measure XI B (17,7"), Measure XI C (25,6" and 30,4"), and Measure XI D (46,1"). The notation includes various symbols such as dots, lines, and arrows, indicating pitch and dynamics. The bottom section is a traditional musical notation for piano, with a staff and notes. The measures are labeled with durations: 7,7", 4,2", 6,5", 15,7", and 7,7". The score includes dynamic markings like *pp*, *f*, and *pp sempre*, and performance instructions like *steh in II*, *sc links, schnell*, and *rechts, mehr*.

Figura 7. *Calder Piece* (1963-66), para 100 instrumentos de percussão, de Earle Brown, composição "open form" inspirada na escultura "Chef D' Orchestre" de Alexander Calder

The image shows a handwritten musical score for 'Calder Piece' by Earle Brown. At the top left, it is titled 'E.B. Percussion Score (see back of book 72) CALDER PIECE for 4 percussionists and 100 instruments'. To the right, there is a table of percussion instruments categorized into four groups:

1	2	3	4
1. Conga	1. Conga	1. Conga	1. Conga
2. Bongos	2. Bongos	2. Bongos	2. Bongos
3. Tom-toms	3. Tom-toms	3. Tom-toms	3. Tom-toms
4. Snare	4. Snare	4. Snare	4. Snare
5. Cymbals	5. Cymbals	5. Cymbals	5. Cymbals
6. Maracas	6. Maracas	6. Maracas	6. Maracas
7. Castanets	7. Castanets	7. Castanets	7. Castanets
8. Triangles	8. Triangles	8. Triangles	8. Triangles
9. Chimes	9. Chimes	9. Chimes	9. Chimes
10. Gongs	10. Gongs	10. Gongs	10. Gongs
11. Bells	11. Bells	11. Bells	11. Bells
12. Tambourines	12. Tambourines	12. Tambourines	12. Tambourines
13. Xylophones	13. Xylophones	13. Xylophones	13. Xylophones
14. Steel Drums	14. Steel Drums	14. Steel Drums	14. Steel Drums
15. Other Percussion	15. Other Percussion	15. Other Percussion	15. Other Percussion

Below the table, there are musical notations and instructions. A central diagram shows a tree-like structure with branches labeled 1, 2, 3, and 4. To the right, there are instructions such as 'PERCUSSION SECTIONS MUST BE PRESENT IN A PITCH CLASS OF INSTRUMENTS' and 'GO IN ORDER & SEQ. 1-3-2-4'. At the bottom, there are notes about the score's structure and a signature 'Earle Brown'.

No mesmo período observa-se ainda, a implantação da indeterminação proposital. Para obter tal resultado, alguns compositores utilizavam ou as práticas improvisatórias ou o aleatório (GRIFFITHS, 1987, p.159-160). Nas duas possibilidades, o compositor abdica da tomada de decisão, só que na aleatoriedade a decisão fica por conta do acaso; ela diz respeito a qualquer processo cujo produto final, ou parte deste, não pode ser completamente previsto. Ela deriva da palavra latina *alea* - jogar dados (COPE, 1997, p.161 apud ROCHA, 2001, p.16). Como exemplos de presença de elementos aleatório, temos o já citado "Twenty Five Pages" de Earle Brown e o interessante "Musikalisches Würfelspiel" [Jogos-dos-Dados](1777) de Mozart, onde a ordem dos compassos deve ser escolhida a partir de dois dados.

Já na improvisação, a tomada de decisão fica a cargo do intérprete (BAILEY, 1992, p.60). Alguns compositores passaram não apenas a aceitar a improvisação, como também incentivam a espontaneidade do intérprete como Stockhausen que preferia o termo "música intuitiva" por ser menos influenciado

por estruturas estilísticas. Como exemplos dessas peças, citamos *Stop* (1965) de Stockhausen, e a série de concertos improvisados do pianista americano Keith Jarrett que durante as décadas de 1970-80 realizou uma série de concertos em várias cidades do mundo, inclusive São Paulo, tocando peças compostas no momento de sua execução - uma autêntica improvisação. Vários desses concertos foram gravados pela ECM Records, como o *Köln Concert* (1975) e *Vienna Concert* (1992).

5. Os Processos de Musicalização e a Improvisação

Com maior aceitabilidade podemos encontrar práticas improvisatórias nos processos de ensino realizado pelos educadores musicais. Nas últimas décadas esses professores têm utilizado a improvisação tanto no aprendizado performático quanto nos processos de musicalização e iniciação musical. Na performance é comum o emprego da improvisação na repetição de frases musicais complexas, no estudo de escalas, na exemplificação dos vários estilos musicais, nos exercícios técnicos e também quando o professor acompanha seus alunos nas aulas. Isso torna o estudo da técnica mais criativo e não tão repetitivo e enfadonho. Certos instrumentistas, a exemplo - os organistas - utilizam a improvisação como técnica performática, tanto para a imitação estilística, quanto na realização de motivos litúrgicos. No culto luterano, por exemplo, é imprescindível ao organista, saber improvisar. Ela exige do executante um bom desempenho técnico, certo domínio harmônico-melódico, um trabalho preliminar de percepção musical e uma boa vivência do repertório musical. Dessa forma, podemos intuir 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.

No trabalho de musicalização e iniciação musical o emprego da improvisação fundamenta-se na decisão do docente de tornar o aluno mais livre e mais

consciente corporalmente para a construção do conhecimento musical e para a execução. Como afirma Perla Jaritonsky:

El alumno, puesto en situación de resolver la propuesta, responde con movimientos a lo que él interpretó de la consigna, según su comprensión, su repertorio, sus posibilidades, sin obligación de repetir, memorizar o pulir. El proceso de resolución corporal es inmediato. Escucha y acciona, no es necesario un tiempo para analizar, componer, etc.; en realidad piensa y compone mientras va moviéndose. El proceso de reflexión es posterior a la producción. En la improvisación lo fundamental es cómo selecciona sus recursos para resolver su mensaje en función de su intencionalidad comunicativa y su grado de emocionalidad en la ejecución. Éste es un aspecto importante de la disciplina, ya que su metodología se basa en ella. (MALAJOVICH, 2000, p.102)

A pedagoga Violeta Hemsy de Gainza, ao se referir aos jogos improvisatórios, manifesta que a pessoa que explora sua voz ou seu instrumento por via dos jogos improvisatórios, ao mesmo tempo em que afirma com bases sólidas sua relação pessoal com a música e o instrumento, exercita seu ouvido, sua sensibilidade e seu sentido estético, sem menosprezar suas faculdades intelectuais, sua imaginação e sua memória, ao mesmo tempo que adquire e reafirma conhecimentos e experiências:

A cualquier edad, un individuo debería poder establecer contacto con su mundo sonoro internalizado que constituye un verdadero lenguaje en potencia listo para emerger y servile como vehículo expresivo total. Esta activación - y consiguiente reestructuración- del archivo sonoro personal, a través del proceso de expresión espontánea que se remonta a las primeras expresiones vocales del niño pequeño, no debería interrumpirse nunca a través de la vida del hombre. Durante el proceso de juego o de improvisación sonora-musical interactúan una cantidad de factores que producen resultados muy diversos y a menudo pueden llegar a desorientar acerca de la génesis de esta conducta expresiva tan natural del hombre. (GAINZA, 1983, 7-8)

Até próximo à Émile-Jacques-Dalcroze (1865-1950), o corpo não era utilizado como meio de sensibilizar os alunos nos processos de ensino/aprendizagem musical. Foi ele que iniciou um trabalho de sensibilização musical integrando o corpo, a voz e a escuta para melhor compreender a linguagem musical e se obter uma performance menos comprometida com os ri-

gores da época. Para tanto, idealizou vários jogos e práticas improvisatórias utilizando todas as faculdades sensoriais, explorando o movimento corporal, a imaginação, a criatividade, a consciência de espaço e tempo, a flexibilidade, a agilidade, a acuidade auditiva e a concentração. Dalcroze é visto como pioneiro no reavivamento dessa atividade na educação musical (PRESSING, 1988, p.144). Primeiramente, utilizou improvisações rítmicas ligadas ao gesto e ao movimento corporal. Posteriormente essas práticas se ampliaram com o intuito de se obter maior independência corporal, controle sobre o aparelho vocal, melhor compreensão expressiva, maiores habilidades na escuta e melhor desenvolvimento perceptivo.

No trabalho pedagógico realizado no Conservatório de Genebra, Dalcroze constatou a precariedade do preparo auditivo de seus alunos. Estes não conseguiam imaginar os sons dos acordes que escreviam nas aulas de harmonia. Todo o trabalho musical da época estava centrado na mente, não havia uma atividade corporal e um trabalho capaz de integrar as sensações auditivas e a experimentação sonora nos processos de ensino/aprendizagem. Ele observou que muitos de seus alunos não conseguiam cantar obedecendo aos influxos rítmicos da melodia, devido à falta de controle do aluno sobre os movimentos do aparelho vocal. Seguindo os paradigmas educacionais de sua época, Dalcroze toma para si a tarefa de sistematizar um ensino musical pautado no movimento corporal e na habilidade de escuta (FONTERRADA, 2003, p.110-2):

O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático, ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento que isso ocorre, música e momento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo pelo qual Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo (Ibidem, p.120).

Dalcroze foi um revolucionário na sua época. Suas idéias influenciaram discípulos e educadores musicais posteriores e são utilizadas até a atualidade.

No tocante à improvisação, teve vários seguidores, pois essa prática traz embutida uma visão de ensino bastante criativa. Como menciona Teca Alencar de Brito:

Sua prática (prática da improvisação) permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. O professor 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)

Ao documentar alguns dos modelos de improvisação utilizados pelo seu professor H. J. Koellreutter, Brito declara que ele utilizava essa prática, pelo fato de defender a integração entre os níveis sensível e intelectual, de um lado, musical e humano, de outro. Os jogos criativos utilizados por esse professor visavam a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais, estimulando a reflexão e preocupando-se também em sugerir situações para o exercício de uma nova estética musical (BRITO, 2001, p.46).

6. A Música Popular e a Improvisação

Apesar da música erudita e da educação musical utilizarem a improvisação como uma das habilidades utilizadas pelos instrumentistas e professores, é na música popular que ela encontra níveis plenos de aceitação. Na pesquisa realizada com alunos dos cursos de bacharelado em composição, instrumento e licenciatura do IA -UNESP, que será apresentada no capítulo seguinte, observamos que a maioria desses alunos nunca improvisou, fato que não acontece nos cursos de música popular. A improvisação na música popular apresenta-se como uma habilidade de fundamental importância. É nessa área que encontramos inúmeros métodos de improvisação, artigos e publicações sobre o assunto.

Não é nossa intenção produzir uma relação de todo esse material, uma vez que não foi essa a intenção delineada pelo mestrando em sua introdução, mesmo porque, várias seriam as formas de improvisar a serem estudadas no

repertório popular. Cabe aqui relatar tão somente o caminho percorrido pela improvisação em um tipo específico de música popular executada no continente americano a partir de meados do século XIX, que não é nem música folclórica, nem música erudita.

Nesse relato histórico fica provado o quanto a improvisação e a tradição oral permitiram a consolidação de gêneros musicais de grande aceitação popular na virada do século XIX. O relato também consolidou a idéia de D. Bailey de que a improvisação está sempre presente na criação de novos sistemas notacionais, gêneros e estilos musicais, mesmo que durante os seus processos de consolidação ela saia de cena. Isso tanto pode ocorrer na música erudita, como na música popular, o que prova a natureza fluídica da improvisação e o quanto ela pode contribuir para a evolução dos gêneros musicais.

Esse tipo específico de música popular executada primeiramente no continente americano difere da música popular mais recente, necessariamente cantada, com maciça divulgação nos meios de comunicação. Trata-se de gêneros musicais basicamente instrumentais, semi-eruditos no sentido estrito do termo, sofisticados e provenientes do continente americano: o *Ragtime* nos E.U.A, o *Choro* no Brasil, o *Tango* instrumental argentino e uma diversidade de ritmos caribenhos conhecidos por *Salsa*, identificados hoje por “música afrocaribeña”, que apesar de ser tocada em vários países como Porto Rico, República Dominicana, Colômbia e Venezuela, tem sua origem em Cuba.

Esses estilos, gêneros, ou ainda idiomas, como tem sido recente chamados por alguns autores, têm em comum a peculiaridade de terem transcendido ao aspecto ligeiro e dançante de suas origens, graças ao empenho de alguns compositores em elevá-las a um patamar mais erudito, possibilitando então sua apreciação em ambientes mais propícios à audição, sem vínculos com a dança. Dentre esses autores podemos citar: Ernesto Nazareth, Duke Ellington, Astor Piazzolla, Tom Jobim e George Gershwin.

Henrique Cases (1998, p.17) identifica-os com o termo *música popular urbana*, pelo forte vínculo estabelecido com determinadas cidades onde eles se originaram, mas a melhor definição para esses gêneros musicais é fornecida por Geraldo Suzigan (1986, p.35), que se refere a essa música como o **quarto gênero musical** - a “Música das Américas”-, uma música que oferece um alto grau de ineditismo harmônico e rítmico, improvisação e uma gramática própria, afastando-a do gênero tido como popular, justamente por não ser tão popular e aproximar-se da música erudita.

O autor sugere uma atenção especial por parte das instituições e dos educadores no estudo desse gênero, devido a importância que ele detém em nossa cultura.

Todos esses gêneros musicais citados apresentam algumas características semelhantes. A saber:

1- Nasceram de tentativas locais de tocar a *Polca* e outros tipos de danças européias, mescladas ao sotaque do colonizador e à influência negra, gerando em pouco tempo uma série de “estilos híbridos” como *polca-habanera*, *polca-Scottish*, *polca-lundu*, *polca-mazurca*, que mais tarde, após um período de gestação que pode chegar a quase um século, seriam sintetizados em um “estilo” indetectável com características próprias, sofrendo, devido à origem, influências religiosas e culturais que lhe são determinantes. (KIEFER, 1990, p.21)

2- Nasceram basicamente em cidades portuárias em uma época de grande expansão urbana, principalmente a partir da metade do século XIX (fim da escravidão e expansão do industrialismo).

3- Na virada dos séculos XIX para o XX, esses estilos já se encontravam consolidados e amplamente difundidos, agradando às diversas camadas da população. (CASES, 1998, p.17; COLLIER, 1995, p.9)

4- Havia neles a presença efetiva das síncopes.

5- Apresentavam uma variedade de conotações, de mudanças de significado e uso freqüente e impróprio de palavras (KIEFER, 1990, p.24). Em diversas partituras - hoje consideradas *Choro*, aparece a indicação “tango” ou ainda “tango brasileiro” o que comprova a existência de uma confusão terminológica, falta de informação e ainda, a “vergonha” de assumir o verdadeiro nome “maxixe” - uma dança de bordel. Adotar o nome “tango” oferecia menos riscos e uma pseudo-erudição. O mesmo ocorreu com o *jazz* - uma palavra que carrega o significado de relação sexual (copulação) na gíria de alguns guetos, só vindo a ser efetivamente utilizada em 1913, primeiramente por músicos brancos. (MALSON & BELLEST, 1989, p.19).

6- Sofreram forte influência das bandas musicais, muito comuns em eventos cívicos e religiosos, que sempre se revelaram boas formadoras de músicos e maestros (arranjadores e compositores). (CASES, 1995, p.33; TINHORÃO, 1997, p.118)

7- Havia a presença determinante do piano e de pianistas, na forma solo, ou em conjunto com instrumentos característicos da região, pois muitos compositores eram pianistas e intérpretes de suas próprias obras.

8- Executado conjuntamente por músicos alfabetizados musicalmente e por músicos que “tocam de ouvido” (músicos que não sabem ler/escrever partituras).

No recorte histórico houve o intuito de analisar as semelhanças formais e estruturais entre dois desses gêneros, devido primeiramente às semelhanças entre ambos e à importância que um deles tem para a música instrumental brasileira: o *ragtime* e o *choro*, executados ao piano no início do século XX. As semelhanças entre os dois são muito grandes. Os elementos que permitem essa comparação concentram-se principalmente na forma como os compositores (principais intérpretes de suas obras) utilizaram as síncopes, mais comuns na música africana, mesclando-as às características de danças oriundas da Europa, como é o caso da *polca*.

O *ragtime*, publicado pela primeira vez em 1895, em pouco tempo tornou-se conhecido em todos os EUA. Em 1900 já era muito popular e encontrado em todo lugar: nas partituras²⁹, nos registros fonográficos, nos piano *rolls*,³⁰ sendo executado nos teatros, bares e bordéis, impulsionando o mercado de partituras, de pianos e gravações (fonógrafos nessa fase) (SAGER, 200?, s.p.)³¹. Tais considerações são relevantes ao que é conhecido como o *ragtime* clássico (*Classical Rag*), a fase áurea desse gênero, em que ele aparece estabilizado como estilo e escrito em notação tradicional, representado principalmente por Scott Joplin. No entanto, muitos dos termos associados ao *ragtime* têm definições inexatas e são definidas diferentemente por diversos especialistas, sendo deturpadas por razões comerciais, recebendo rótulos oportunistas de acordo com o momento. São confundidos como sendo *ragtime* os seguintes nomes, referentes a estilos, danças, canções, etc: *Cakewalk*; *Marcha* (característica); *Two-steps*; *Coon song* (estilo vocal *pré-ragtime* popular até 1901, com letras cruéis e racistas freqüentemente cantadas por cantores com o rosto maquiado de negro. Essa é uma das razões da má reputação atribuída ao *ragtime*); *Folk ragtime* (de tradições orais); *Classic rag* (o *ragtime* popularizado por Scott Joplin e James Scott por meio de partituras); *Fox-trot*; *Novelty piano*; *Stride piano*; etc. (JASEN, 2000, Apud SAGER, 200?).

²⁹ A venda de partituras para o piano foi sempre um aspecto muito relevante nesses gêneros e comprova que nessa fase a oralidade e a improvisação já não estavam mais presentes no *ragtime*. Em 1914 a partitura do *rag* *Maple Leaf Rag*, de Scott Joplin, publicada pela primeira vez em 1899, atinge a marca de um milhão de cópias. (SAGER, 200?)

³⁰ Um *piano roll* é um rolo de papel com perfurações acionado por um dispositivo conhecido como "bar tracker". A posição e tamanho das perfurações no papel determinam quando e quais notas serão tocadas no piano. Assim que uma perfuração passa a nota soa. É, portanto, um meio de armazenamento musical, utilizado para gravar, operar ou reproduzir um piano. Foi o primeiro meio que permitiu copiar industrialmente uma execução musical. Tiveram uma produção em massa a partir de 1896. Hoje eles foram substituídos por arquivos MIDI, uma forma moderna de armazenar e controlar os dados de uma execução, que podem por sua vez acionar via eletrônica, o mecanismo de um piano. Muitos softwares de música apresentam uma interface inspirada no piano roll, podendo ser muito mais precisa que a notação musical tradicional. In <http://en.wikipedia.org/wiki/Piano_roll>. Apresentamos nos anexos um trecho da transcrição do piano roll da música *Maple Leaf Rag* gravado em 1916 pelo próprio Scott Joplin para o sistema Midi. Essa mesma gravação em Midi está presente no DVD anexo, em áudio gerado a partir desse arquivo midi, e o próprio arquivo midi, devendo este ser aberto em software sequenciador apropriado.

³¹ Texto em formato html publicado no site da Biblioteca do Congresso Americano, não traz o ano de sua publicação, sendo publicado com certeza após o ano 2000 como demonstra a referência.

É difícil definir com clareza o que é o *ragtime*. A definição que se segue é mais adequada ao *ragtime* clássico:

[u]m estilo de composição musical para o piano, geralmente em compasso binário que contém um alto grau de sincopado na clave aguda, sobre o ritmo estável da clave grave (*stead*). Uma composição *ragtime* é geralmente composta de três ou quatro seções contrastantes, cada qual com 16 ou 32 compassos de duração. (SAGER, 200?)

Essas soluções pianísticas agradavam muito ao público e foram posteriormente adaptadas para as bandas, em forma de arranjos. Arthur Pryor - assistente de regente e trombonista da famosa banda de John Philip Sousa, ajudou a difundir esse gênero musical na Europa, em 1900, quando para lá excursionou. Ele não apenas compôs a maior parte do material da banda, como também ensinou aos seus integrantes, a maneira de executar as síncopes de uma forma bem mais relaxada. Apesar do sucesso da banda, suas músicas eram publicadas apenas como adaptações para piano solo. (SAGER, 200?)

A emoção do sincopado, muito presente no *ragtime*, causa geralmente no ouvinte, um sentimento de propulsão, de movimento, uma vontade de dançar. Esse deslocamento das batidas tem forte conotação com a música negra executada nas cidades que margeavam o rio Missouri, repleto de bares, bordéis e cabarés, lugares esses, onde um pianista com um repertório digno podia ter um nível de vida decente. (SAGER, 200?)

A síncope e outras soluções também sincopadas são muito comuns na música executada "de ouvido", encontrada em todo o Caribe e estados do sul dos EUA. A facilidade dos escravos em executá-la oralmente, foi com certeza determinante para a música desse continente. A síncope, porém, foi raramente encontrada em publicações americanas antes de 1880.

Acredita-se que o *ragtime* tenha nascido da tentativa dos pianistas negros de adaptar ao piano, por meio da oralidade, aquilo que os músicos itinerantes tocavam no banjo. O ensaísta Lafcadio Hearn fez em 1899 o seguinte comentário: "Did you ever hear negroes play the piano by ear?... They use the

piano exactly like a banjo. It is good banjo-playing but no piano-playing"³². (in EDWARD, 1985, p.54-8, Apud SAGER, 200?)

É difícil saber o que ocorreu anteriormente à fase escrita e consolidada do *ragtime* devido à falta de documentação. Não se pode explicar o *ragtime* a partir da primeira publicação, é preciso investigar como se chegou a ele. De nossa parte, podemos afirmar que a improvisação deve ter feito parte do processo que culminou nessas publicações, mas, nessa fase, ela já não fazia mais parte desse processo. O *classic rag* foi o tipo de *ragtime* que se perpetuou, devido justamente à escrita. O mesmo ocorreu com as famosas improvisações de Bach ao órgão. Elas só são conhecidas pelos relatos de seus contemporâneos, pois o que ficou para a posteridade são apenas suas obras escritas.

No início do século XX o *ragtime* exige para sua interpretação, uma técnica muito apurada, alcançada apenas por pianistas virtuosos com familiaridade para executar as sínopes. Apresentamos a seguir um exemplo didático extraído do livro *School of Ragtime: 6 Exercises for Piano*, de Scott Joplin (JOPLIN, 1908, p.vii):

Figura 8: *School of Ragtime: 6 Exercises for Piano*, de Scott Joplin: Exercício #1

Exercise No. 1.

Slow march tempo (Count Two)



O autor, que foi também professor de piano e teoria musical, teve a preocupação de escrever a melodia em uma pauta anexa facilitando a visualização das antecipações. Como se observa, o estilo sincopado da melodia se contrapõe

³² Tradução: "Você já ouviu negros tocar piano de ouvido?...Eles usam o piano exatamente como um banjo. É um bom tocador de banjo, mas não um pianista".

ao acompanhamento mais marcado (*stride*), resultando um estilo balançado e movimentado.

O *ragtime* teve grande aceitação popular, era porém, muito difícil de ser executado. Talvez esse tenha sido um dos motivos pelos quais os editores, inicialmente, relutaram em publicá-lo. O *ragtime*, assim como o *choro*, foi escrito em compasso binário de 2/4, como se escrevia comumente a polca. Os músicos de *jazz*, mais tarde, preferiram adotar o compasso 4/4 ou 2/2. No início tentou-se escrever o *swing*, onde o tempo é dividido em duas partes desiguais - a primeira nota tem uma duração maior que a segunda na razão de 2/3 até 3/4 do tempo. Utilizava-se então uma colcheia pontuada seguida de uma semínima:



Essa escrita não vingou. Os músicos preferiram escrever as colcheias de forma simples (50% do seu valor):



Que deveria ser interpretada da seguinte maneira:



A tarefa da execução do *swing* ficava a cargo do intérprete quando a indicação “*swing*” aparece com uma das instruções da partitura. O intérprete de *jazz* deve saber executá-las (tocar a primeira nota com maior duração que a segunda. Quanto maior for a permutação, maior será o *swing*). Por isso Jacques Rizzo escreve na contracapa de seu livro *Reading Jazz*: “no *jazz*, aquilo que você vê não é o que você tem” (RIZZO, 1989). Até hoje o intérprete de *jazz* tem presente essa regra.

O *ragtime* foi um gênero musical importante até próximo de 1917 (ano da morte de Joplin). Posteriormente, o *jazz* executado desde o início do século, começa a superá-lo. O *ragtime* não se transformou no *jazz*, mas contribuiu para a formação desse novo gênero, assim como o *blues*. Até hoje ele é executado sem grandes inovações e em 1920 seus intérpretes já estavam quase que esquecidos.

Apesar de os dois gêneros musicais (o *jazz* e o *ragtime*) terem sofrido influência direta da música negra, guardam certas diferenças. O *swing* é um dos principais diferenciais. Isso é bastante perceptível em uma interpretação jazzística e pode ser observado, por exemplo, nas gravações de Jelly Roll Morton interpretando *classic rags* e nas antológicas gravações do *Modern Jazz Quartet* quando interpreta Bach com roupagens jazzísticas. No *ragtime* a influência negra está concentrada na rítmica, no *jazz* ela se estende também para os recursos musicais verticais³³ melódicos e harmônicos, muito comuns na música negra rural e religiosa americana do século XIX (*spirituals* e *blues*).

Dessa maneira, portamentos, vibratos, glissandos e outras inflexões executadas com facilidade pela voz humana, podem ser reproduzidos pelos instrumentistas de sopro no *jazz* (MALSON & BELLEST, 1989, p.14).

A não adoção dos elementos verticais da música negra no *ragtime* pode estar associada ao fato de ser uma música composta quase que essencialmente para o piano - um instrumento que não permite alterações sonoras significativas, pois dispõe de poucos recursos de dinâmica depois de ter suas notas articuladas. O mesmo não ocorre com os instrumentos de arco e de sopro, vez que eles podem produzir alterações propositais após a nota ser articulada, como *crescendos*, *decrescendos*, portamentos, vibratos e alterações de afinação, etc.

³³ Utilizaremos o termo "recursos verticais" para referendar os aspectos relativos à altura das notas musicais. São aspectos que não são basicamente rítmicos (horizontais): são o sistema de afinação, os portamentos, os glissandos, a harmonia e uma série de sonoridades encontradas principalmente na música negra americana, e aqui se evidencia a influência religiosa. Esses aspectos são muito difíceis de serem transcritos no sistema de notação tradicional. É quase impossível escrever literalmente a interpretação de Ray Charles em *Georgia on my mind*. No entanto, ainda que isso pudesse ser realizado, seria impossível interpretá-la de forma semelhante utilizando apenas a partitura, e quanto mais detalhada a partitura, maiores as chances de soar falso.

Quanto aos aspectos harmônicos provindos da música negra, o melhor exemplo está no *blues*. Esse gênero musical, inicialmente cantado, é um gênero-forma inédito no Ocidente, geralmente com 12 compassos que utiliza os acordes básicos da tonalidade maior (I, IV e V) dispostos em ordem não convencional (a dominante antecede a subdominante no compasso 9). Com o tempo, agregaram-se a esses acordes, sétimas menores, conferindo à harmonia uma sonoridade peculiar proveniente da melodia. A melodia *blues* utiliza notas estranhas à harmonia: as *blue notes* [notas de blues], (b3, b5 e b7) levemente bemolizadas (pois não seguem o temperamento), sendo assim melhor interpretadas por instrumentos sem afinação fixa. O *blues* é mais uma forma do que um estilo, forma muito adotada pelos jazzistas, sendo parte de seu repertório básico. Mais tarde ele foi utilizado por músicos de outros gêneros, como o *rock*. O grupo *Beatles*, por exemplo, surgiu de tentativas de tocar o *blues* que ouviam em Liverpool, cidade que mantém uma base militar americana, repleta de soldados negros que praticavam o *blues* na época.

A *Rhapsody in Blue* (1924) para piano e orquestra de George Gershwin (1898-1937) é um exemplo típico da utilização desses recursos musicais verticais. Gershwin, compositor americano, judeu, filho de russos, que morava no Brooklin - um bairro negro de New York - soube como poucos, explorar essa sonoridade americana. Já no início da obra, o compositor explora no solo do clarinete a sonoridade jazzística. Os intérpretes atuais já incorporaram em suas execuções alguns desses recursos sonoros que não estão escritos de forma clara na partitura, como o *glissando* inicial, possível apenas no clarinete, enriquecendo demais a orquestração, bem como alguns *bends* (desafinações para baixo) que o clarinete faz logo em seguida e uma série de recursos utilizados por músicos de *jazz*, como surdinas nos trompetes e trombones, *trillos* executados de uma forma diferenciada (*shakes* - um *trillo* característico do *jazz* em intervalo de terça menor, começando mais lento e *ascelerando*). Muitos outros desses recursos verticais foram empregados na obra. Gershwin consegue incorporar o piano nesse ambiente sonoro, inclusive como instrumento solista. Na maior parte da peça, o piano soa como um piano clássico, em outros, o autor tenta explorar a sonori-

dade jazzística dentro de suas possibilidades³⁴, pois utiliza muitos elementos harmônicos e melódicos provindos do *blues*.

Outra diferença entre os dois gêneros está no emprego da improvisação. O *jazz* revitalizou o uso da improvisação na música popular do Ocidente, reacendendo uma idéia musical esquecida, a de que execução e criação musical não são atividades necessariamente separadas (BAILEY, 1993, p.48). Contrariando o senso comum, o *jazz* não é uma música totalmente improvisada. Há momentos em que um dos integrantes tem liberdade para criar suas próprias melodias (o momento do solo). Isso acontece sobre o *chorus* – a estrutura harmônica e rítmica de uma melodia que é utilizada como tema. A improvisação também acontece no acompanhamento, que não é escrito e deve ser executado sobre a mesma estrutura harmônica. Essa característica, entretanto, não esteve presente desde sua implantação:

Essas bandas iniciais, portanto, desenvolveram-se da tradição de uma música que era, sem dúvida alguma, tocada em conjunto e não essencialmente improvisada. Os músicos podiam “ornamentar”, mas na banda de marcha esperava-se que tocassem mais ou menos de acordo com uma linha preestabelecida; o interesse estava nas diferentes entradas dos instrumentos, sem contar, é claro, como o elemento rítmico. (COLLIER, 1995, p.36)

Só no final de 1920 o *jazz* tornou-se uma música para solista improvisador. Foram Sidney Bechet e Louis Armstrong os responsáveis por essa primeira grande transformação, ao criarem o solo improvisado. Como comenta Bob Wilber, enquanto Armstrong procurava o caminho, Bechet já o havia encontrado: “Falando de um modo geral, embora Sidney, no *blues*, improvisasse livremente, ele nem por isso deixava de seguir a forma do tema e variação, desenvolvendo com segurança um *chorus* de outro” (COLLIER, 1995, p.45). Isso significa que Sidney estava criando melodias novas e ao mesmo tempo respeitando a estrutura rítmica e harmônica do *chorus*.

³⁴ Os músicos de *jazz* sabem utilizar muito bem o piano no *blues*, buscando efeitos compatíveis com os outros instrumentos, como *apogiaturas* e *clusters*. Um bom exemplo a ser ouvido é o pianista Jelly Roll Morton (1890-1941), que se auto intitula o inventor do *jazz* com gravações disponíveis inclusive em piano-roll.

Um exemplo de *chorus* está na estrutura rítmica e harmônica (cifrada) da canção de 16 compassos de "When the Saints Go Marching In", um hino evangélico tradicional americano tocado frequentemente em funerais de New Orleans. Foi muito executado por músicos de *jazz*, que utilizavam apenas a primeira parte (apresentada aqui) com uma conotação mais alegre. Os músicos solistas improvisavam, repetindo a estrutura quantas vezes desejassem. A estrutura da música deve ser também obedecida pelos músicos encarregados do acompanhamento.

Figura 9. When the Saints go Marchin In, Hino tradicional, C.1 a C.16

WHEN THE SAINTS GO MARCHIN' IN

The musical score is presented in four staves, all in treble clef and common time (C).
 - Staff 1: Measures 1-4. Measure 1 has a repeat sign. Measure 2 has a C chord above. Measure 3 has a G chord above. Measure 4 has a C chord above.
 - Staff 2: Measures 5-8. Measure 5 has a measure rest. Measure 6 has a G chord above. Measure 7 has a G chord above. Measure 8 has a C chord above.
 - Staff 3: Measures 9-12. Measure 9 has a measure rest. Measure 10 has an F chord above. Measure 11 has an F chord above. Measure 12 has a C chord above.
 - Staff 4: Measures 13-16. Measure 13 has a measure rest. Measure 14 has a G7 chord above. Measure 15 has a C chord above. Measure 16 has a first ending (1.) and a second ending (2.) structure.

A eficiência dos solos sobre o *chorus* nessa fase do *jazz* ocorreu devido à utilização de seqüências harmônicas simples, simétricas (em estruturas múltiplas de 4 compassos, geralmente 16 ou 12, como ocorre no *blues*) curtas e intuitivas. Tais estruturas possibilitavam aos músicos a criação de novas melodias independentes do tema e relacionadas à estrutura harmônica, afastando-se, portanto, das variações sobre o tema, ou adornos e embelezamentos melódicos como se fazia anteriormente. Essa concepção possibilitou ao *jazz* um desenvolvimento improvisacional baseado na harmonia, atingindo um alto grau de eficiência já na década de 40. Foi por meio dessa concepção que músicos como

Charlie Parker, John Coltrane, Miles Davis e tantos outros, puderam se desenvolver como improvisadores e elevar o *jazz* à categoria de música feita por improviso, mesmo que isso não fosse totalmente verdadeiro, mas que lhe conferiu o título de ter reintroduzido a improvisação no Ocidente, o que é uma verdade.

Outra característica importante que permitiu ao *jazz* se manter vivo, tendo a improvisação como principal vertente criativa, foi a sua incrível capacidade de absorver influências externas sem se desestruturar. O *jazz* sofreu influências do *ragtime*, do *blues*, da música erudita, da música flamenca, da música brasileira, etc. e ao mesmo tempo em que foi influenciado, também influenciou, como ocorreu com a bossa nova. São muitas as oportunidades de ouvir músicos de *jazz* americanos tocando bossa nova com músicos brasileiros: João Gilberto & Stan Getz (1964), Tom Jobim & Frank Sinatra (1967); Milton Nascimento & Wayne Shorter (1975), etc. Nessas oportunidades, a bossa nova para esses músicos americanos se desenvolveu como um tipo de *jazz* (Brazilian *jazz*), assim como outras possibilidades: *Latin jazz*; *gipsy jazz*; *free jazz*; *cool jazz*. Músicos de *jazz* americanos compuseram bossa-nova: *Pensativa* (1962) de Clare Fischer e *Alone in the morning* (1994) de Joshua Redman, são alguns exemplos. Isso só foi possível com a adoção do *chorus*, que delimita claramente o campo de ação do improvisador.

O *jazz* experimentou mais de uma vez o rompimento com o passado, buscando novos horizontes. A primeira vez foi por volta de 1930, situação já comentada, com a invenção dos solos, a segunda com o *bebop* (meados de 1940) e a terceira, com o *free jazz* (1960), o que demonstra a sua forte vocação para a renovação.

O *bebop* praticado a partir da segunda metade da década de 1940 constituiu-se em um ato de rebeldia dos jazzistas contra o *jazz* orquestrado, arranjado e escrito, tocado pelas orquestras de dança no entre guerras (orquestras de *swing*). Nessas formações orquestrais, os músicos tinham cada vez menos espaço para improvisar. Uma das questões fundamentais do *bebop* foi o ressurgimento da improvisação nos moldes introduzidos por Bechet no final dos anos 1930. Sua

execução em andamentos rapidíssimos, com harmonias mais complexas, revolucionou a forma de executar o *jazz*, implicando em sua modernização. Nenhum músico ao tocar o *bebop* poderia fazê-lo da forma como era executado o *swing*, pois as antigas soluções simplesmente não funcionavam nos andamentos do *bebop* – muito mais rápido. A atitude de músicos como Thelonious Monk, Charlie Parker e Dizzy Gillespie, conhecidos por “inventar” o *bebop* (HOBSBAWM, 1989, p.365), reiterou a importância da utilização da improvisação nessa música, impedindo que a atividade viesse a desaparecer como sempre ocorreu no desenvolvimento musical de formas, estilos e sistemas musicais onde um dia a improvisação esteve presente.

O terceiro momento revolucionário do *jazz*, conhecido como *free jazz*, trouxe consigo um intenso desejo de renovação, uma proposta radical que teve como lema a negação das leis, das regras idiomáticas e da gramática dos sistemas. Tentou romper com idiomas, clichês e gestos, rumo à liberdade total, mas ainda assim, continuou *jazz*, pois manteve aspectos comuns ao gênero executado por seus antecedentes, não conseguindo se desvincular dessas características. Como exemplos de músicos que adotaram essa linha *avant-gard* citamos: Ornette Coleman, Archie Shepp, Eric Dolphy, Don Cherry e posteriormente John Coltrane, Charles Mingus e Cecil Taylor (HOBSBAWM, 2008, p.12).

Após essa experiência radical, a improvisação continuou seu curso básico dentro dos moldes introduzidos por Bechet, sempre considerando o respeito à improvisação e ao improvisador, sendo esse o foco dessa maneira de tocar, que independente dos momentos de inovação-tradição-renovação, manteve a improvisação em um fluxo de energia constante e renovador, quase como um ideal.

A questão da improvisação na música popular brasileira se desenvolveu de forma bem diferente da verificada nos EUA, apesar das características semelhantes verificadas entre os principais estilos nos dois países antes do século XX. Podemos dizer que as influências religiosas e culturais foram determinantes nessas diferenças. A religião predominante nos EUA é a protestante, não tão

permissiva como a católica, predominante na América Latina. Nos EUA, o negro deveria cantar os hinos evangélicos, em língua inglesa, não podendo, por exemplo, dançar, tocar um tambor, ou falar seu idioma nativo. Isso também ocorreu na América Latina, não com tanta restrição, mas com implicações musicais profundas. A música negra da América Latina é basicamente alegre e dançante, o *blues* americano é arrastado, pesado, chorado, um lamento.

O principal gênero popular no Brasil foi o *choro*, que apresenta uma história de 130 anos, um período de tempo considerável para a cultura brasileira. O choro brasileiro surgiu no início dos anos 1870, antes do *ragtime*, e assim como outros gêneros sul-americanos, teve raízes na forma de executar a polca³⁵ (TINHORÃO, 1991, p.103).

Assim como ocorreu nos EUA e Caribe, a influência da música negra na música popular brasileira se fez presente basicamente na rítmica, utilizando muito pouco dos recursos verticais, tão familiares ao *jazz*. Apesar de sua origem dançante (polca), o choro constituiu-se em uma música instrumental para ser ouvida. Contou para essa tarefa com músicos consagrados como: Antonio da Silva Callado, Ernesto Nazareth, Chiquinha Gonzaga, dentre outros. Muitos intérpretes e compositores brasileiros executavam suas próprias obras, e muitos músicos de choro, assim como no *ragtime*, provinham de bandas musicais, comuns em eventos cívicos e religiosos, que sempre se revelaram boas formadoras de músicos e maestros também arranjadores e compositores, sabendo, portanto ler partituras (CASES, 1995, p.33; TINHORÃO, 1997, p.118).

³⁵ A polca foi apresentada no Rio de Janeiro em 1845 e causou um verdadeiro fascínio nas Américas, servindo inicialmente ao gosto da recente classe média surgida da revolução industrial. O ritmo em 2/4, em andamento *allegretto* transmitia uma vivacidade inédita e ao mesmo tempo coerente com a euforia econômica do momento. Essa dança de par unido, como a valsa, era tocada ao piano - um instrumento considerado mais aristocrático naquela época. Ela influenciou outros gêneros musicais provenientes da América do Sul a partir da metade do século XIX, como o choro e o tango. Não se tem certeza de que o *ragtime* americano tenha recebido essa influência. Não há dúvidas, porém, de que a sincopação desse estilo tenha tido suas raízes na música negra. José Ramos Tinhorão declara que o escritor Machado de Assis, que tinha como tema predileto para suas obras a vida carioca, mais especificamente a das elites e da alta classe média da segunda metade do século, cita a polca em oito de suas obras (TINHORÃO, 1991, p.59-60).

Enquanto o *ragtime* teve sua produção basicamente dirigida para o piano, no choro, as execuções se desenvolveram coletivamente em conjuntos típicos formados por flauta, cavaquinho, pandeiro e violão - as “rodas de choro”. Só depois de algum tempo o choro foi adaptado especificamente para o piano, exigindo para isso, ambientes mais aristocráticos para sua apresentação na forma solo. O choro para piano teve como ícone a figura de Ernesto Nazareth (1863-1934), que preferiu adotar a denominação “tango brasileiro” para suas peças, por rejeitar a idéia de que sua música pudesse ser considerada “popular”.

Nas rodas de choro participavam tanto intérpretes alfabetizados musicalmente como músicos que “tocavam de ouvido” (músicos que não sabiam ler ou escrever partituras). Antonio da Silva Calado, que foi considerado um dos maiores flautistas de seu tempo, era o único que sabia ler partituras em seu grupo de choro:

Ficou então constituído o mais original agrupamento reduzido do nosso país - O Choro, de Calado. Constava ele desde a sua origem de um instrumento solista, dois violões e um cavaquinho, onde somente um dos componentes sabia ler a música escrita: todos os demais deviam ser improvisadores do acompanhamento harmônico. (SIQUEIRA, Apud TINHORÃO, 1991, p.104)

Tanto a oralidade, como a improvisação, foram componentes importantes no desenvolvimento do choro. Comumente, o que se executava musicalmente não era o que estava escrito na partitura. É o típico caso de uma música que estava sendo criada e modificada ao mesmo tempo em que era executada. A notação musical transcrita servia apenas de guia para os solistas, da mesma forma como ocorreu na música executada no período Barroco.

Recentemente tem surgido uma série de publicações visando resgatar o material sonoro deixado pelo choro, de forma fidedigna. As dificuldades tem sido enormes, como nos conta a pianista Maria José Carrasqueira na recente reedição da obra do flautista Pattápio Silva:

É de suma importância ressaltar que nem sempre Pattápio foi fiel ao texto impresso das obras que gravou, mesmo porque, suas composições ainda não estavam editadas nessa época. Nosso propósito é aclarar somente as diferenças mais significativas, reiterando seu caráter inventivo de músico-criador, em interpretações surpreendentes para um jovem músico de apenas 22 anos de idade (CARRASQUEIRA, 2001, p.14).

Como no *ragtime*, a presença das síncopes no choro é predominante, no entanto, aqui elas aparecem também no acompanhamento:

Figura 10: Primeira parte de *Cavaquinho porque choras?* de Ernesto Nazareth, C. 1 a 16

Dedicado a minha prima Aracy Nazareth Montel

CAVAQUINHO PORQUE CHORAS?

Chôro ERNESTO NAZARETH

The musical score is presented in four systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The first system begins with a piano dynamic marking and a tempo marking of 8/8. The melody in the right hand is characterized by syncopated rhythms and slurs. The left hand accompaniment consists of chords and single notes, also featuring syncopation. The piece concludes with a double bar line and the word 'FIM' written below the staff.

O choro, como o *ragtime*, utilizou preferencialmente a forma rondó “A-ABBACCA” com modulações – forma muito comum em músicas realizadas por

bandas e piano no século XIX e que se mostrou bastante inapropriada à improvisação, como a utilizada pelo *jazz* a partir do final da década de 1930, baseada em solos, devido às obrigações de repetição, à complexidade da harmonia e ao tamanho das partes que dificultavam a memorização da estruturação harmônica e uma improvisação intuitiva de novas melodias sobre a base harmônica. As harmonias dos choros são relativamente complexas, longas e modulantes, servindo esplendidamente como acompanhamento melódico, mas não para uma improvisação intuitiva “feita de ouvido”.

Pixinguinha, nas composições “Lamentos” (1928) e “Carinhoso” (1929), arrisca de forma visionária a utilização da forma binária não se sabe se vislumbrando tais liberdades improvisatórias. Ele foi extremamente criticado por tal ousadia, sendo acusado de estar rompendo com a tradição do choro (CASES, 1998, p.73-4). Pixinguinha, consagrado como um grande improvisador sucumbiu ao mercado musical tendo de ver seu “Carinhoso” receber uma letra e ser interpretado “erradamente” de forma *abolerada* pelos cantores, pois não teve forças para lutar sozinho contra a mentalidade da época.

Da mesma forma que o *ragtime*, a partir de 1930 o choro cai no esquecimento, apesar dos 60 anos anteriores de glória, perdendo espaço para gêneros cantados nas rádios, provenientes do samba (samba-canção, samba-exaltação, etc.), gêneros que tiveram como base o próprio choro. Poucas intervenções modificaram esse quadro nefasto, como a de Jacob do Bandolin, um dos grandes nomes da música popular brasileira. O choro virou uma música de “velhos” e teve de esperar até 1970, quando ocorreu um verdadeiro *revival*³⁶ sendo redescoberto por jovens músicos do Rio de Janeiro e Brasília. É hoje uma música muito executada e estudada nesses centros, contando com algumas inovações, ainda tímidas no que se refere à improvisação.

Nas gravações existentes, observa-se que o choro utiliza a improvisação de uma maneira diferente da utilizada no *jazz*. O músico que executa a melodia

³⁶ Interesse renovado por certo costume, tendência, estilo de música, de literatura etc. (HOUAISS, 2001)

(músico solista), não foge muito dela, pois tais modificações seriam “perseguidas” facilmente pelos habilidosos e intuitivos músicos acompanhantes. Esse pensamento norteou grandes músicos, como Callado, Pixinguinha, Pattápio e Jacob do Bandolim. O flautista Daniel DALAROSSA descreve o que acontece em uma roda de choro no que diz respeito à improvisação:

Numa roda de choro, uma característica importante é a liberdade dada ao solista para conferir sua própria interpretação à música que executa, não tendo necessariamente de seguir a partitura em todos seus detalhes.

Isso faz parte do espírito do Choro. O Chorão interpreta um dado Choro utilizando ornamentos (trilos e mordentes são muito comuns) previamente inseridos na frase musical, ou cria frases de acordo com sua personalidade, ensaiando tudo isso previamente. O Chorão também pode simplesmente improvisar, criando frases não existentes na partitura original.

Com muita frequência, o Chorão aperfeiçoa uma dada improvisação ou criação já ensaiada e tocada muitas vezes em sua vida musical, até incorporar a frase em seu repertório e consagrá-la como sua “marca-registrada” (DALAROSSA, 2008, p.17).

Expressões “inseridas previamente” e “uma improvisação já ensaiada” estão em desacordo com a concepção de improvisação como a oferecida, por exemplo, pelo Dicionário Groves de Música: “a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada”. Elas não trazem a idéia fundamental da improvisação que é a criação no momento da execução. Outros dicionários dão definições semelhantes (OXFORD, 1997; HARVARD DICTIONARY OF MUSIC, 1969; DICCIONARIO DE LA MÚSICA LABOR, 1954). No entanto, tais práticas são empregadas e entendidas como sendo improvisação por parte dos músicos de choro. No nosso modo de entender, a improvisação não está nesses gestos. A improvisação ocorre no choro atual de forma bastante restrita no aspecto melódico pelas razões já apresentadas (a não utilização do *chorus*). Já no acompanhamento do choro, a improvisação ocorre em maior grau, mantendo-se em um nível semelhante ao que deve ter sido no passado. Em cada repetição, em cada nova execução, percebe-se que esses acompanhamentos são executados de maneira diversa e espontânea. Apesar das restrições formais,

o choro tem mantido a presença da improvisação, sendo ainda hoje, o gênero onde mais se improvisa e onde mais se respeita o improvisador no Brasil.

Esse é um componente histórico que se quer preservar. Percebe-se nos novos intérpretes de choro, uma grande tentativa de encontrar novos espaços para a improvisação nesse gênero musical. No entanto, é difícil desvencilhar-se das estruturas formais do passado, produto dos 130 anos de tradição. É preciso encontrar uma forma de romper com tais amarras, caso se queira avançar e manter a improvisação em um patamar mais alto nesse gênero tão interessante e tão genuíno da música brasileira. Fazer o que fez o *jazz*, mas não como ele fez, tendo em vista que as soluções encontradas já se mostraram incompatíveis. É a hora de a improvisação voltar a falar mais alto e poder contribuir na solução desse problema, nem que para isso o choro adquira uma nova nomenclatura.

O depoimento que Rogério Costa apresenta em sua tese de doutorado, é uma boa maneira de explicar a diferença de improvisação utilizada no *jazz* e no choro: em um primeiro momento criam-se os territórios³⁷. Isso se dá por meio da repetição periódica (ritornelos) dos componentes, criando membranas que o separam do mundo exterior. Nesse início, existe apenas o plano, as matérias e as energias não formadas. Ainda não há qualidade nem permanência para se tornar forma. Não há ainda um discurso analítico, sistematizador. Só há virtualidades sendo atualizadas. Em algum momento se atinge a “maturidade” do território com suas referências históricas e geográficas, possibilitando o idioma (o estilo), a expressão e a improvisação idiomática, que depois de estabelecidos,

³⁷ Conceito baseado na Ontologia. Deleuze assim entende o território: “O território é primeiramente a distância crítica entre dois seres de mesma espécie: marcar suas distâncias. O que é meu é primeiramente minha distância, não possuo senão distâncias. Não quero que me toquem, vou grunhir se entrarem no meu território, coloco placas” (DELEUZE & GUATARI, 1997, p.127). “O território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos. [...] Ele é construído com aspectos ou porções de meios. Ele comporta em si mesmo um meio exterior, um meio interior, um intermediário, um anexado. Ele tem uma zona interior de domicílio ou de abrigo, uma zona exterior de domínio, limites ou membranas mais ou menos retráteis, zonas intermediárias ou até neutralizadas, reservas ou anexos energéticos. Ele é essencialmente marcado por “índices”, e esses índices são pegos de componentes de todos os meios: materiais, produtos orgânicos, estados de membrana ou de pele, fontes de energia, condensados percepção-ação. [...] Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. (DELEUZE & GUATARI, 1997, p.120-1).

oferecem resistência às novas configurações. Por isso as mudanças são lentas e graduais. Os *ritornelos*, as redundâncias e tudo o que dá identidade e qualidade à performance, acabam gerando membranas tão espessas que acabam impossibilitando o ritmo e a produção. Surge então uma fórmula abstrata, um sistema de reprodução, uma superfície de captura e uma gramática, possibilitando a sistematização e a criação de uma escola a ser imitada (parte abstrata do idioma) (COSTA, 2003, p.75-6).

Na improvisação é importante que haja um ritmo fluente entre os diversos meios para que ela se dê de forma potente e isso depende da configuração dos meios e da permeabilidade da membrana de cada um. Isso exige o equilíbrio entre a atitude que visa a manutenção da identidade de cada meio-músico em manter tal membrana e uma atitude inversa que visa sua diluição (COSTA, 2003, p.66). Há várias gradações desse entrosamento: “Há ritmo desde que haja passagem transcodificada de um para outro meio, comunicação de meios, coordenação de espaços-tempos heterogêneos. [...] É a diferença que é rítmica, não a repetição” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.119-120).

Na territorialização um ser vivo estabelece suas membranas, seus territórios a partir de procedimentos repetitivos. Mas, para isso, é preciso que se abram poros nas membranas. Quando há ritmo, quando flui, o grupo se torna expressivo, surge uma possibilidade de estilo, que se expressa no território. As repetições periódicas de componentes, as redundâncias, podem acabar gerando membranas espessas, impossibilitando o ritmo e a produção. Quando algo se torna uma fórmula abstrata, um sistema de reprodução, uma superfície de captura é sinal de que algo se perdeu (COSTA, 2003, p.69). Em outras palavras, a improvisação já não mais existe.

Essa repetição periódica característica dos seres vivos (*ritornelos*) apresenta por sua vez um caráter dinâmico e não estático. Da mesma forma que um

plano tende a se territorializar³⁸, tende também a se desterritorializar³⁹, em um processo contínuo e alternado, que depende da fluência do ritmo entre os diversos meios e da permeabilidade da membrana de cada um (COSTA, 2003, p.66).

Num terceiro momento partem linhas de fuga por dentro do território (pequenas escapadas, indisciplinas, que acontecem em direção ao caos: a viagem de Colombo) que vão lentamente desestruturando o idioma (desterritorialização), e também as infiltrações do caos nos sistemas fechados (as invasões). Aqui, há uma volta da produção em um processo que o autor denomina de *bri-colagem* (raspagem), onde acontecem as revoluções, as transformações a partir do que existia. Assim nasceu o *Bebop*.

Concluimos, por meio desse pensamento, que o choro e os músicos de choro criaram membranas tão espessas que impossibilitaram esse terceiro momento inovador do idioma, preferindo permanecer dentro do conforto oferecido pela tradição a se arriscar por novos horizontes. Já o *jazz*, experimentou mais de uma vez esse rompimento com a tradição. A primeira vez se deu por volta de 1930 com a invenção dos solos, a segunda com o *bebop* (meados de 1940), e uma terceira, com o *free jazz* (1960), demonstrando uma forte vocação à renovação. Permitir espaço para improvisação significa aqui renovação, revolução, como ocorreu no início, na gênese dos novos estilos, inclusive o choro. Impedir tal manifestação representa conformismo. Os músicos de choro precisam romper com as membranas que os prendem ao passado e sair em busca desse terceiro momento renovador que ainda não ocorreu. Precisam ainda considerar, como mostra a história, que a improvisação é o meio pelo qual essas novas descobertas serão conhecidas. É por meio da improvisação que se consegue aglutinar idéias aparentemente desconexas em soluções criativas e originais que possibilitam a descoberta de um caminho novo, original.

³⁸ Ações e repetições (ritornelos) dos seres vivos dentro dos territórios que têm dentre outras funções, delinear o território. Por exemplo, os diversos cantos dos pássaros.

³⁹ Outro tipo de ação, o ritornelo do segundo tipo, uma força evasiva que parte de dentro do território para fora dele em busca do desconhecido (a viagem de Colombo).

O choro tenta manter a improvisação em seu escopo, como se disso dependesse sua própria vida, talvez sabendo que se ela desaparecer, ele também desaparecerá, cristalizando-se em uma forma por demais endurecida como ocorreu com o *ragtime*. A solução dos músicos de *jazz*, que no início também eram músicos de *ragtime*, foi manter a todo custo a vertente improvisacional, transformando o *ragtime*, ou qualquer outra influência em *jazz* - uma forma libertária de tocar. Puderam, por meio dessa ideologia, alcançar um alto grau de desenvolvimento nas questões improvisatórias, que foram solucionadas pelas próprias possibilidades da habilidade. Curiosamente, o *jazz* consegue manter-se vivo e inovador, sendo o gênero mais influente e desenvolvido no uso dessa habilidade. Esperamos também que o choro encontre soluções ousadas e personalizadas que permitam o desenvolvimento da improvisação em níveis mais acentuados. Sabemos como mostra a história, que essas soluções serão encontradas por meio da própria improvisação, assim, quanto maiores forem as oportunidades, maiores serão as possibilidades de inovação. Resta acrescentar ainda o papel da educação nesse processo. É preciso estudar e sistematizar todo esse conhecimento adquirido em 130 anos de tradição, para que se possa então ter coragem e fundamentação para transgredir a ordem estabelecida, saindo em busca do terceiro momento inovador levantado por Deleuze, momento esse que o choro ainda não assistiu.

Como sempre, a improvisação esteve presente na gênese das novas concepções que viriam a se tornar estilos ou sistemas, contribuindo, mesmo que de forma nublada, com o desenvolvimento das mesmas. Um músico poderia estar improvisando sem saber que estava improvisando, no sentido que damos hoje à palavra, mas estava contribuindo potencialmente com o desenvolvimento da música da qual participava ativamente. À medida que esses sistemas e estilos vão se consolidando, se tornando tradicionais, a improvisação vai saindo de cena, na mesma medida em que vão se aperfeiçoando os sistemas de notação dessas idéias. Encontrar um ponto de equilíbrio entre essas forças parece ser a questão fundamental a ser trabalhada: “mudar não significa esquecer o passado, pois, nos últimos anos, um dos problemas das lideranças tem sido a ênfase

excessiva “naquilo que muda” acompanhada da relativa displicência com “as coisas que perduram””. (MONTEIRO & MARX, 2006, p.47)

Roberto Sion, ao ser perguntado sobre o período que tocou com o Grupo Um⁴⁰, nos revela seu ponto de vista a respeito dessa questão:

O *Grupo Um* foi muito legal. Eu não gostava da atitude radical deles. Como todo inovador, ele não quer saber do passado. E eu nunca tive essa atitude. Eu sou digamos assim, mais clássico. Eu vou inovando, mas sempre em cima de uma tradição. Eu não sou radical na vida, então não posso ser radical na música. Eu sou balança, então tendo pelo equilíbrio. Então, o Grupo Um, A Divina Encrénca, O Arrigo Barnabé, foram caras que puxaram a música instrumental pra frente, de tal forma, que mesmo hoje é uma música difícil de ser aceita, era muito avançada, muito personalista, sabe aquela coisa do cara radical: “eu estou fazendo um som diferente e eu não quero saber o que você acha” e tem de ser assim. Aquela atitude me incomodava um pouco, mas foi uma vivência muito importante. Porque tudo o que você quebra o padrão de convenção é bom. E tudo que você toca na convenção também é bom. Cada coisa tem seu momento. Foi super importante essa experiência com o Grupo UM. (in ALBINO, 2008b, pergunta #8)

As mudanças são os sinais de que a improvisação por ali passou, mas ela não veio para destruir, e sim para construir uma nova perspectiva, se teve de passar por cima de velhos paradigmas, é porque eles já estavam desgastados, clamando por mudanças. Essa parece ser a verdadeira função da improvisação.

Esse relato histórico, de certa forma reafirma a idéia central exposta no início dessa exposição, a de que a improvisação se fez bem mais presente na música popular. Se a metodologia percorrida pelo mestrando possibilitar a criação de paradigmas para o ensino da improvisação, é nesse universo da música popular que encontraremos o sustentáculo para essa sistematização. Segue o capítulo V que vai descrever a metodologia utilizada para a elaboração dessa pesquisa.

⁴⁰ O Grupo Um, formado em 1976, foi um dos principais grupos da vanguarda do jazz brasileiro. Após alguns anos tocando com Egberto Gismonti e Hermeto Pascoal, o grupo criou sua linguagem musical própria, misturando jazz, música brasileira e música contemporânea, incluindo o *free jazz*.

CAPÍTULO V

1. Metodologia da pesquisa e análise dos resultados

Além da fundamentação teórica obtida, foram adotados os seguintes procedimentos para a elaboração da pesquisa. Primeiramente, foi aplicado um questionário padrão aos alunos do IA-UNESP, com o intuito de averiguar o tipo de envolvimento que eles tiveram com a improvisação, seja no percurso escolar ou no *terceiro ambiente* descrito por Hargreaves e a forma como aprenderam essa prática. Posteriormente, o mestrando compôs a peça “Móbile”, em quatro partes, contendo procedimentos improvisatórios, para ser executada por músicos eruditos, seguido de um novo questionário que teve a função de averiguar o comportamento desses intérpretes no período compreendido entre os ensaios e a estréia da obra. Seguem ainda, a entrevista de Cleide Borba de Oliveira, diretora da ACARTE, Academia Adventista de Arte, descrevendo os resultados obtidos em um curso de improvisação ministrado pelo mestrando, no biênio 2004-2005, nesta escola, e outra, com o músico improvisador e educador Roberto Si-on, comentando sua trajetória enquanto improvisador e o seu aprendizado nos EUA com o saxofonista Lee Konitz. Em se tratando de uma pesquisa-ação no campo do ensino musical, as reflexões do mestrando sobre a prática aplicada e a análise dos resultados, foram contínuas e sistemáticas, de forma a conciliar e integrar na pesquisa, elementos teóricos, práticos e analíticos (TRIPP, 2005).

2. Questionário com os alunos do IA-UNESP

O questionário padrão (um formulário) aplicado aos alunos do Instituto de Artes da UNESP, teve o intuito de averiguar como estes se relacionavam com a improvisação, quais as suas expectativas a respeito dessa habilidade e caso soubessem improvisar, verificar como e onde esse aprendizado ocorreu. Com o auxílio da professora Valery Albright, 78 alunos do curso superior de música deste instituto, responderam às questões em duas oportunidades. A primeira, no dia 29 de abril de 2008, na aula de *Interpretação da música contemporânea* - disciplina optativa do terceiro ano. Responderam ao formulário, 21 alunos.

A segunda coleta foi realizada no dia 7 de Maio de 2008, em duas classes do primeiro ano (ingresso 2008), na disciplina *Teoria e Percepção* - matéria obrigatória para todos os cursos superiores do IA-UNESP. Responderam ao questionário, 57 alunos.

Os cursos superiores de música do IA-UNESP, principalmente o Bacharelado em instrumento e canto, herdaram o modelo de ensino musical tradicional⁴¹ provindo dos antigos conservatórios europeus. Criados primeiramente como institutos de ensino musical ou conservatórios musicais brasileiros, mais tarde foram autorizados pela legislação brasileira a se transformarem em faculdades de música, modificando muito pouco a estrutura curricular copiada dos conservatórios estrangeiros. Nessas escolas a improvisação não faz parte do conteúdo curricular dos cursos, daí o nosso interesse na aplicação dos questionários. Queríamos verificar nas respostas obtidas, se esses alunos aprenderam a improvisar em escolas de música ou no terceiro ambiente.

O questionário aplicado foi o seguinte:

Questionário aplicado em alunos do IA-UNESP em ____/___/08

- 1- Qual o seu curso? composição/regência ; instrumento ; canto ; licenciatura
- 2- Qual seu instrumento principal? piano ; flauta ; clarinete ; violão ; violino ; viola ; violoncelo ; contrabaixo ; percussão ; canto ; outro: _____
- 3- Além desse instrumento, toca algum outro? (instrumento secundário) _____
- 4- Sua experiência musical abrange apenas a música erudita (música escrita para solo, câmara e orquestra) ou contempla ainda alguma outra forma, como música popular, música folclórica ou outro tipo? (responda abaixo indicando a questão).
- 5- Já teve alguma experiência com música contemporânea? sim ; não
- 6- Já teve alguma experiência com improvisação? sim ; não

⁴¹ O Instituto de Artes da UNESP nasceu efetivamente em janeiro de 1949, como Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, anexo ao Instituto de Educação Caetano de Campos. Em 1974 passou a se chamar Faculdade Estadual "Maestro Julião", instalando-se na cidade de São Bernardo do Campo. Em 1976, ainda na qualidade de Faculdade de Música, passou a integrar, através da Lei n. 952, de 30 de janeiro de 1976, a então criada Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Em 1981, o Instituto de Artes vem para a Capital, instalando-se no bairro do Ipiranga, na Rua Dom Luiz Lasagna, 400 (www.ia.unesp.br/inst/instituto.php).

Se respondeu sim em 6:

7- Tem o hábito de improvisar? sim ; não

8- Em que situações costuma realizar essa habilidade?

aulas dadas ; aulas recebidas ; ensaios ; gravações ;
shows/concertos/recitais ; grupos experimentais ; música contemporânea ;
música popular brasileira em geral ; jazz ; rock ; outros:

9- Como aprendeu a improvisar? (idem 4)

10- Participou de algum curso? (idem 4)

11- Se você respondeu “não” na questão 6: por que nunca improvisou? Consegue encontrar alguma razão? (idem 4)

12- Para todos: como você vê um músico com habilidade para improvisar?

com admiração ; com indiferença ; com desprezo

13- Você acha que a improvisação é: uma habilidade ao alcance de todos? ;

um dom para poucos? ; que se trata de uma habilidade nata? .

14- Você gostaria de participar de uma experiência de improvisação tendo acompanhamento didático à atividade? sim ; não . Escreva seu nome e email para contato se quiser participar:

Os dados obtidos nesses formulários foram transferidos para um banco de dados no formato ACCESS (Microsoft), gerado especificamente para a pesquisa⁴². Depois de auferidos foram transformados, a partir desse banco de dados, em tabelas e gráficos. Agradecemos de antemão a ajuda de Tânia de Oliveira⁴³ que nos ofereceu consultoria, conferiu as tabelas e dados e nos sugeriu acrescentar algumas tabelas baseadas em cruzamentos de outras, facilitando a visualização de alguns e o agrupamento de outros em categorias, já que a base de dados que estávamos trabalhando (78) era pequena. Agradecemos também ao doutorando do Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina Hugo Cogo Moreira, que gentilmente concedeu-nos informações preciosas sobre a utilização de tabelas em pesquisas voltadas para a educação.

Apresentamos a seguir o resultado tabulado de cada resposta seguido do gráfico correspondente. Não houve intenção de obter nessa coleta, dados estatísticos. Houve apenas a intenção de tabular esses resultados para maior visua-

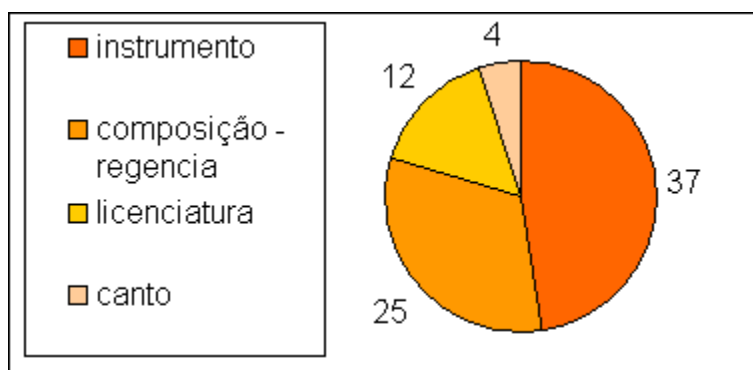
⁴² O arquivo está presente no CD anexo.

⁴³ Tânia de Oliveira é analista, sócia da Insight Assessoria e Pesquisa LTDA.

lização das respostas, o que significa tratar-se de uma pesquisa de coleta qualitativa e não quantitativa. Seguem os dados coletados:

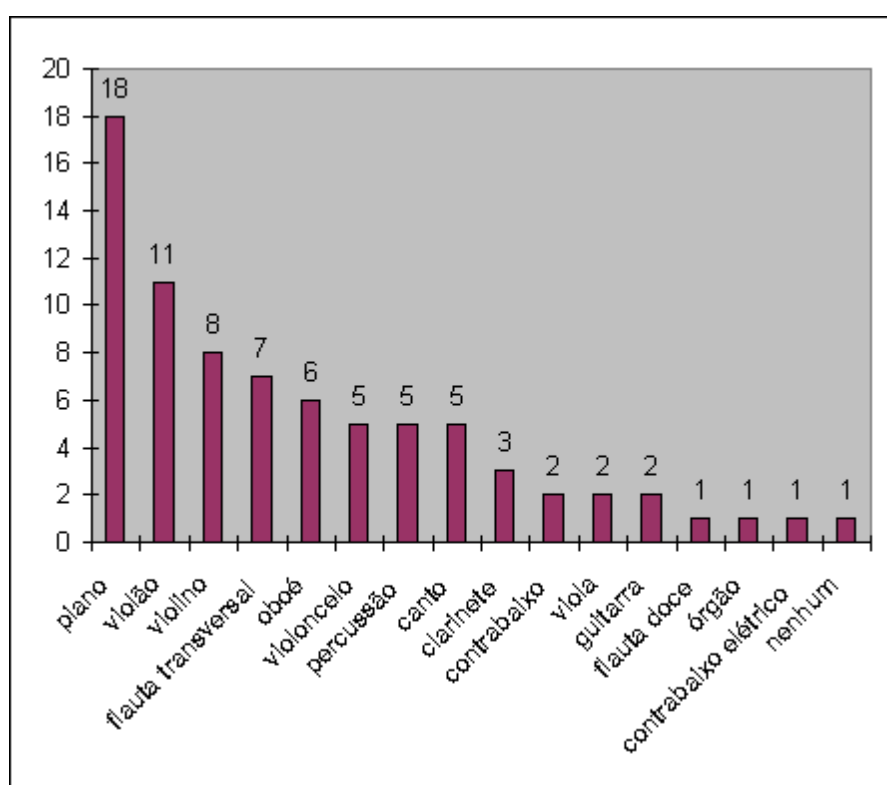
Tabela/gráfico 1. Qual o seu curso?

Instrumento	37	47%
composição – regência	25	32%
Licenciatura	12	15%
Canto	4	5%
Total	78	100%



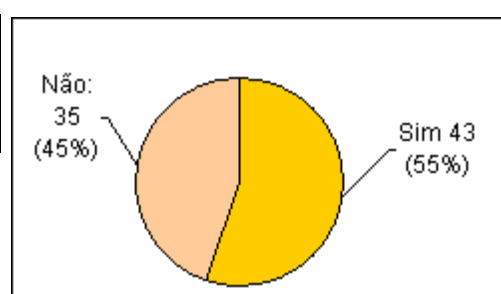
Tabela/gráfico 2. Qual seu instrumento principal?

Piano	18
Violão	11
Violino	8
Flauta transversal	7
Oboé	6
Violoncelo	5
Percussão	5
Canto	5
Clarinete	3
Contrabaixo	2
Viola	2
Guitarra	2
Flauta doce	1
Órgão	1
Contrabaixo elétrico	1
Nenhum	1
Total	78

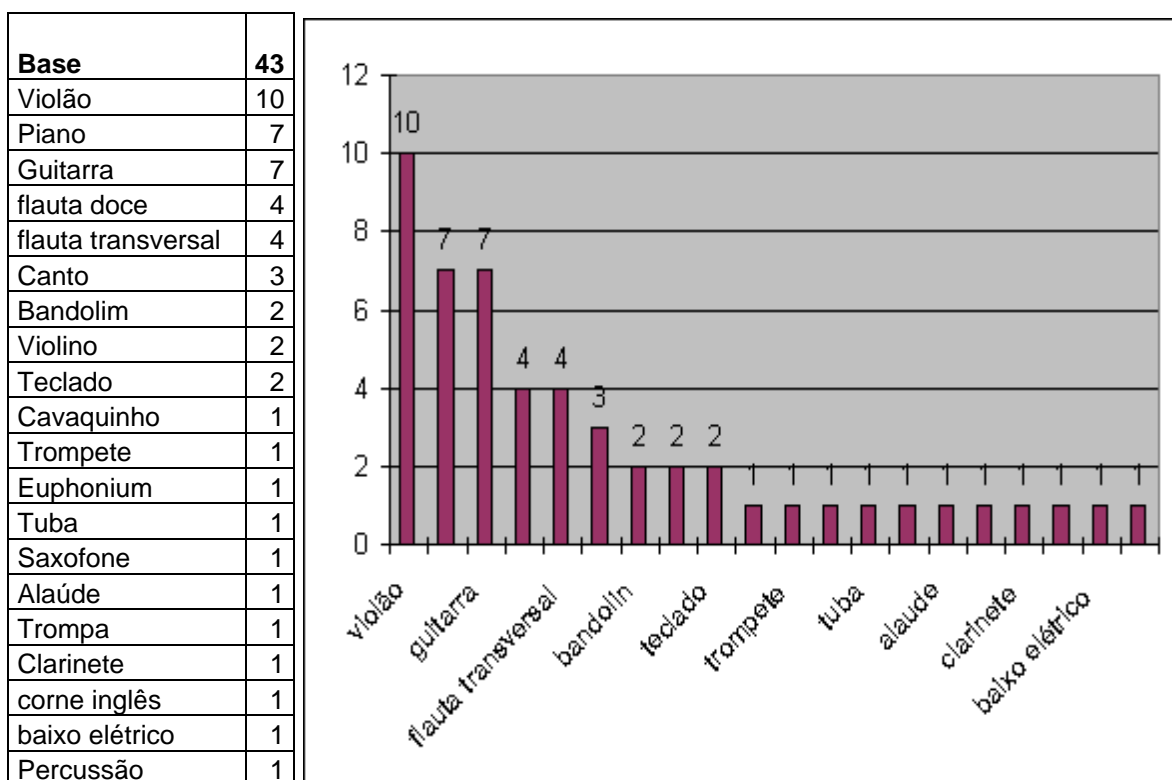


Tabela/gráfico 3. Além desse instrumento, toca algum outro? (instrumento secundário), (pergunta aberta/respostas múltiplas)

sim, toca um ou mais instrumentos? (instrumentos secundários)	43	55%
não toca um segundo instrumento	35	45%
total	78	100%



Tabela/gráfico 4. Detalhamento dos resultados “sim” da tabela anterior



Tabela/gráfico 5. Sua experiência musical abrange apenas a música erudita (música escrita para solo, câmara e orquestra) ou contempla ainda alguma outra forma, como música popular, música folclórica ou outro tipo?

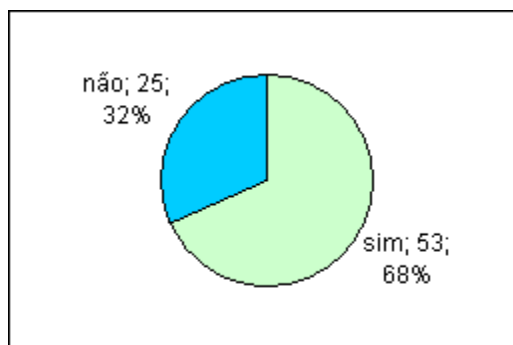
* (pergunta aberta / respostas múltiplas)

** porcentagem referente ao total de respostas abertas

Total	78	100%
Apenas música erudita	26	33%
outras músicas*	52	67%
Música popular	32	42%**
MPB	16	21%
Jazz	11	14%
Rock	8	11%
Musica folclórica	4	5%
grupos vocais, coral	2	3%
Choro	2	3%
Música étnica	1	1%
total de respostas abertas	76	100%

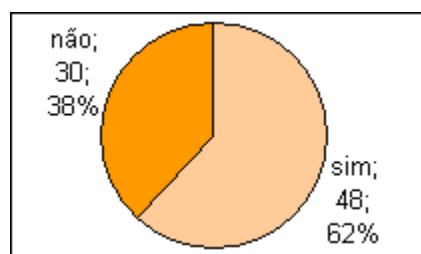
Tabela/gráfico 6. Já teve alguma experiência com a música contemporânea?

sim	53	68%
não	25	32%
total	78	100%



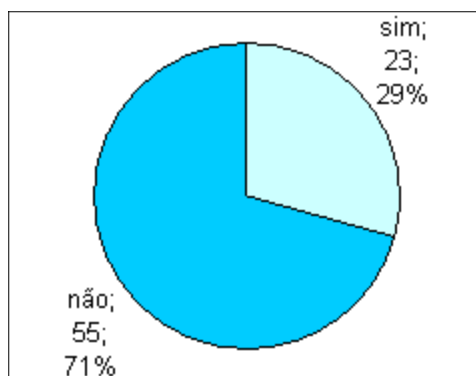
Tabela/gráfico 7. Já teve alguma experiência com improvisação?

sim	48	62%
não	30	38%
total	78	100%



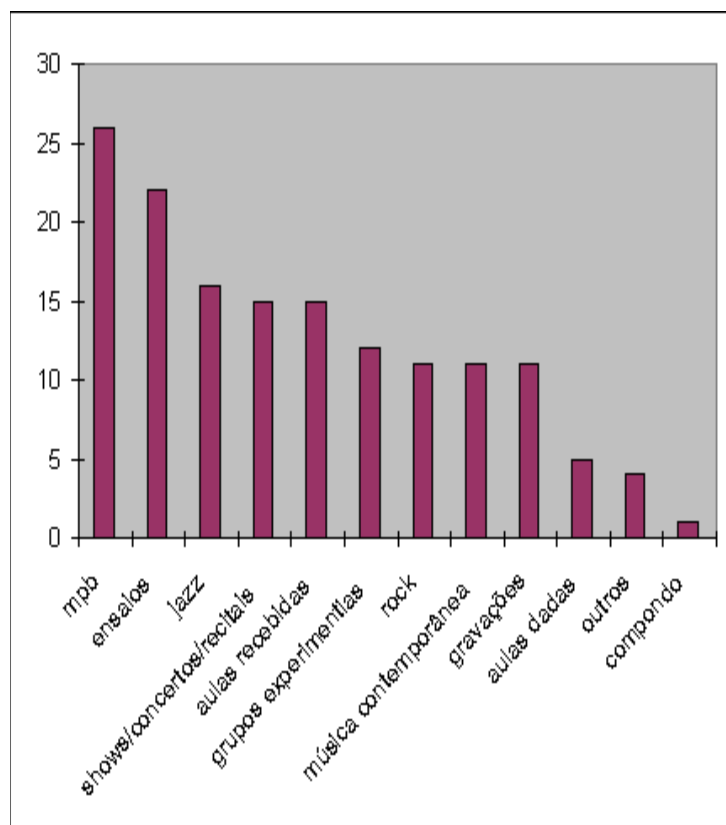
Tabela/gráfico 8. Tem o hábito de improvisar?

Sim	23	29%
Não	55	71%
total	78	100%



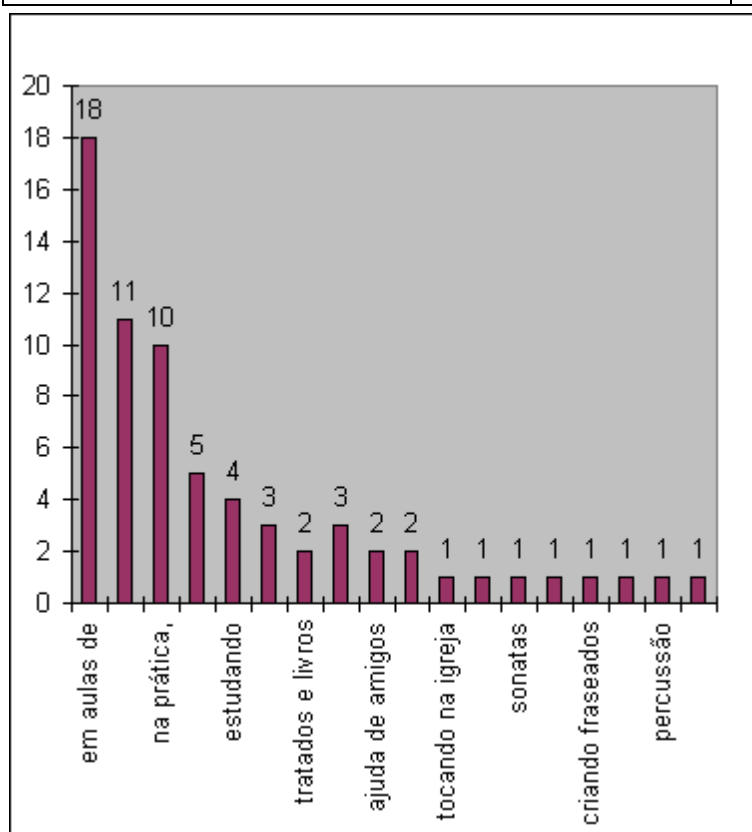
Tabela/gráfico 9. Em que situações costuma realizar essa habilidade?

Base	48
MPB	26
Ensaio	22
Jazz	16
shows/concertos/recitais	15
aulas recebidas	15
grupos experimentais	12
Rock	11
música contemporânea	11
Gravações	11
aulas dadas	5
Outros	4
Compondo	1



Tabela/gráfico 10. Como aprendeu a improvisar? (pergunta aberta/respostas múltiplas)

Base	40
em aulas de instrumento (ou canto)	18
Sozinho	11
Na prática, intuitivamente	10
observando outros músicos improvisando	5
estudando material pertinente (escalas, etc.)	4
improvisações escritas	3
tratados e livros sobre o assunto	2
em cursos/aulas de improvisação	3
ajuda de amigos	2
brincando informalmente	2
tocando na igreja	1
aplicando conhecimentos de harmonia e teoria	1
sonatas metódicas	1
por meio de gravações	1
criando fraseados antecipadamente	1
inventando vozes num coro ou roda de amigos	1
percussão corporal	1
tocando música barroca	1



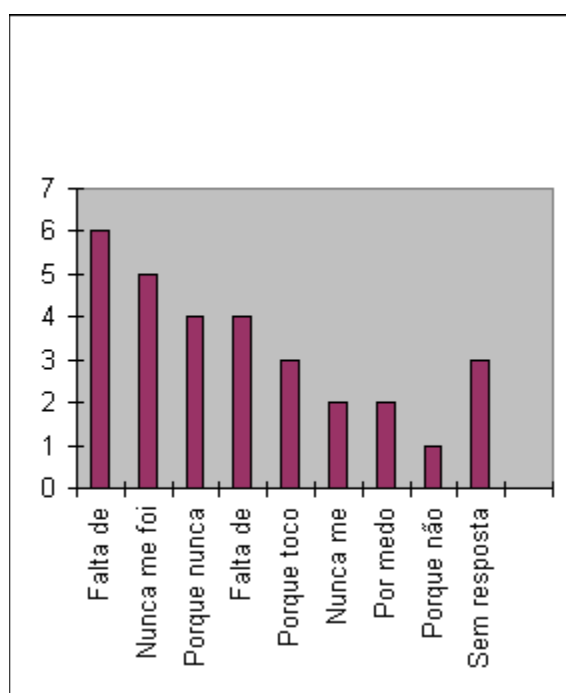
Tabela/gráfico 11. Participou de algum curso?

curso de improvisação	7	9%
curso de música popular/jazz	6	8%
não	65	83%
total	78	100%



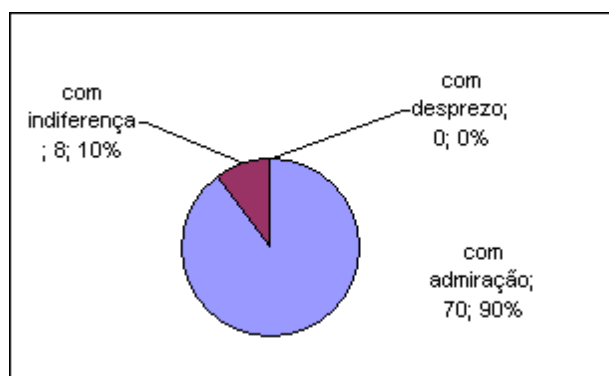
Tabela/gráfico 12. Se você respondeu “não” na questão 6: por que nunca improvisou? Consegue encontrar alguma razão? (pergunta aberta/ respostas múltiplas)

Base	30
Responderam a pergunta	16
Falta de oportunidade	6
Nunca me foi exigido, falta de incentivo	5
Porque nunca tive aulas de improvisação	4
Falta de conhecimento	4
Porque toco apenas música erudita	3
Nunca me interessei	2
Por medo	2
Porque não sei improvisar	1
Sem resposta	3



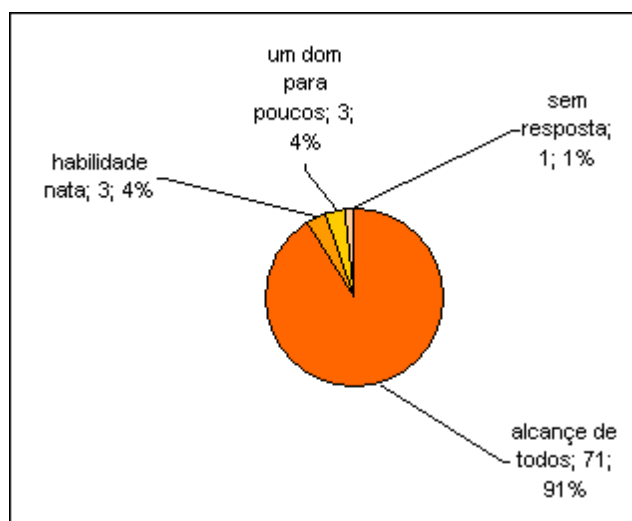
Tabela/gráfico 13. Como você vê um músico com habilidade para improvisar?

com admiração	70	90%
com indiferença	8	10%
com desprezo	0	0%
total	78	100%



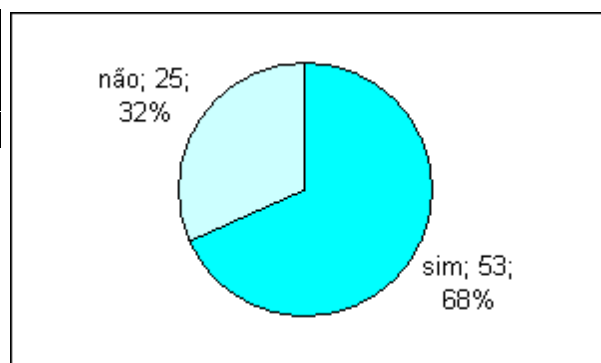
Tabela/gráfico 14. Você acha que a improvisação é?

Uma habilidade ao alcance de todos	71	91%
habilidade nata	3	4%
um dom para poucos	3	4%
sem resposta	1	1%
Total	78	100%



Tabela/gráfico 15. Você gostaria de participar de uma experiência de improvisação tendo acompanhamento didático à atividade?

Sim	53	68%
Não	25	32%
total	78	100%



A próxima tabela apresenta o cruzamento das perguntas 1 (cursos) com a 7 (hábito de improvisar) e 4 (se toca apenas música erudita). As porcentagens indicadas a partir dos instrumentos referem-se ao sub-total representado pelo instrumento e não ao curso todo. Por exemplo: dos 18 alunos de piano, 6 deles estão locados no curso de piano, isso representa 33,3% do total de 18 alunos de piano, e não ao total dos 78 alunos.

Tabela/gráfico 16. Cruzamento perguntas 1 e 7

		Total	Cursos				toca apenas música erudita?		teve alguma experiência com a improvisação?		hábito de improvisar		
			instrumento	composição - regência	licenciatura	canto	Sim	outras músicas	sim	não	sim	não	
	Base	78	37	25	12	4	26	52	48	30	24	54	
	%	100,0%	47,4%	32,1%	15,4%	5,1%	33,3%	66,7%	61,5%	38,5%	30,8%	69,2%	
Instrumento principal	Teclados	Piano	18	6	8	4		6	12	12	6	5	13
		Órgão	1		1			1	0	0	1	0	1
		Total	19	6	9	4	0	7	12	12	7	5	14
		%*	24,4%	31,6%	47,4%	21,1%	0,0%	36,8%	63,2%	63,2%	36,8%	26,3%	73,7%
	Cordas arco	Violino	8	6	2			4	4	4	4	3	5
		Viola	2	1	1			1	1	0	2	0	2
		violoncelo	5	4	1			3	2	4	1	0	5
		contrabaixo	2		2			0	2	2	0	2	0
		Total	17	11	6	0	0	8	9	10	7	5	12
	%	21,8%	64,7%	35,3%	0,0%	0,0%	47,1%	52,9%	58,8%	41,2%	29,4%	70,6%	
	Sopros	flauta transversal	7	5	2			4	3	4	3	3	4
		flauta doce	1	1				0	1	0	1	0	1
		Oboé	6	4	2			4	2	2	4	0	6
		clarinete	3	2	1			2	1	1	2	1	2
		Total	17	12	5	0	0	10	7	7	10	4	13
	%	21,8%	70,6%	29,4%	0,0%	0,0%	58,8%	41,2%	41,2%	58,8%	23,5%	76,5%	
	Cordas dedilhadas	Violão	11	4	4	3		0	11	11	0	5	6
		Guitarra	2		1	1		0	2	2	0	2	0
		contrabaixo elétrico	1			1		0	1	1	0	1	0
Total		14	4	5	5	0	0	14	14	0	8	6	
%		17,9%	28,6%	35,7%	35,7%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	57,1%	42,9%	
Outros	percussão	5	4		1		0	5	4	1	0	5	
	Canto	5			1	4	1	4	3	2	1	4	
	Nenhum	1			1		0	1	1	0	1	0	
	Total	11	4	0	3	4	1	10	8	3	2	9	
	%	14,1%	36,4%	0,0%	27,3%	36,4%	9,1%	90,9%	72,7%	27,3%	18,2%	81,8%	

A próxima tabela apresenta os resultados “sim” para o cruzamento das perguntas 6 (experiência com improvisação) 7 (hábito de improvisar), 2 (toca mais de um instrumento) e 4 (apenas música erudita), com a primeira (cursos):

Tabela/gráfico 17. Cruzamento perguntas 6, 7 e 2

		instrumento		Composição - regência		licenciatura		Canto		total
tem experiência com a improvisação	sim	19	51%	18	72%	9	75%	2	50%	48
tem o hábito de improvisar	sim	9	24%	11	44%	3	25%	0	0%	23
toca mais de um instrumento	sim	11	30%	19	76%	8	67%	3	75%	41
apenas a música erudita	sim	17	46%	6	24%	3	25%	1	25%	27
Total		37	100%	25	100%	12	100%	4	100%	78

Das respostas oferecidas, a mais contundente é a 13: 91% (71 de 78) acham que a improvisação é uma habilidade ao alcance de todos, 4% (3 de 78) acham que se trata de uma habilidade nata. A mesma proporção foi encontrada na resposta “um dom para poucos”. Um aluno não respondeu a pergunta. Podemos afirmar por este dado que eles consideram a improvisação uma habilidade ao alcance de todos.

Para a pergunta 12 (como você vê um músico com habilidade para improvisar?), 90% (70 de 78) respondeu que vê o músico improvisador com admiração, 10% (8 de 78) respondeu que vê esse músico com indiferença, e nenhum vê o músico improvisador com desprezo. Essa foi uma resposta positiva, pois apontou um grande respeito para com o músico improvisador. Essa idéia mostra que a nova geração de músicos parece estar vendo a improvisação e o músico improvisador de outra maneira, diferente daquela que foi apresentada no capítulo IV, quando se aventou a hipótese de que existia no universo da música erudita um preconceito para com os músicos improvisadores, por se acreditar que eles improvisavam pelo fato de não saberem ler partituras.

A pergunta número 10 (participou de algum curso), foi mal formulada, não permitindo uma resposta clara. A pergunta deveria ter sido feita da seguinte forma: “Participou de um curso *específico* de improvisação musical?”. A forma como foi apresentada a questão, deu margem a dúvidas e alguns alunos acabaram respondendo que participaram de um curso de música popular, achando que estaria implícita nesta resposta, a participação em um curso de im-

provisação. Mesmo assim, obtivemos nas respostas uma nova categoria - 83% (65 de 78) dos alunos disseram que nunca participaram de um curso de improvisação, 9% (7 de 78) disseram ter participado de um curso, mas não ficou claro se era um curso específico de improvisação, e 8% (6 de 78), disseram ter participado de um curso de música popular, jazz, ou de instrumento (em música popular), tendo algum contato com a improvisação. Detectamos aqui uma tendência de alguns alunos em confundir o curso de instrumento em música popular com um curso de improvisação. Assim, 13% (10 dos 78) desses alunos participaram de cursos ligados à música popular, sendo cursos de instrumento ou especificamente improvisação. Dos 3 alunos restantes, apenas 1 disse ter participado de um curso de improvisação em um festival de música erudita.

Nossa dúvida ainda persiste: onde e como as pessoas que tem o hábito de improvisar aprenderam?

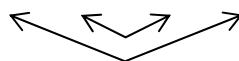
Antes, porém, vamos observar novamente a tabela 5, referente à pergunta Nº 4 (Você toca apenas a música erudita?). Do total, 33% (26 de 78) - exatamente 1/3 dos entrevistados, disseram tocar apenas música erudita. Só 4 desses 26 alunos disseram ter tido experiência anterior com a improvisação, e 1 desses 4, disse ter o hábito de improvisar. Curiosamente, esse único aluno toca música barroca e disse ter aprendido improvisação de diversas formas: aulas, tratados, transcrições de improvisações e na própria prática musical. Esses dados estão de pleno acordo com o que a pesquisa bibliográfica revelou (músicos que tocam música barroca ainda hoje mantêm o hábito de improvisar). O músico erudito, em geral não improvisa, e não tem interesse em aprender, apesar de admirar quem improvise. As respostas para esse comportamento foram diversas: falta de conhecimento (3); falta de oportunidade (6); falta de incentivo por parte dos professores (1); porque toco apenas música erudita (3); nunca me foi exigido (4); por medo (1); por pouco conhecimento em harmonia (1); porque não sei improvisar (1); porque nunca tive aulas de improvisação (3); nunca me interessei. As respostas eram abertas e múltiplas o que permitiu várias opções. À grosso mo-

do, ficou implícito nas respostas obtidas, que se esses alunos tivessem aprendido técnicas de improvisação, estariam realizando essa prática.

Aconselhados por Tânia de Oliveira, geramos uma nova tabela (tabela 19), a partir da tabela 17, agrupando os instrumentos por categorias (naipes), gerando um extrato que facilita a leitura, mas não enfatiza uma tendência, já que a pesquisa não é quantitativa. Essa nova tabela é então uma simplificação da tabela 17, mostrando apenas as respostas “sim”, facilitando sua visualização e interpretação:

Tabela/gráfico 18. Agrupamento da tabela 17 por naipes

	toca apenas música erudita?		teve alguma experiência com a improvisação?		hábito de improvisar	
	sim	não	sim	não	sim	não
teclados	36,8%	63,2%	63,2%	36,8%	26,3%	73,7%
cordas arco	47,1%	52,9%	58,8%	41,2%	29,4%	70,6%
sopros	58,8%	41,2%	41,2%	58,8%	23,5%	76,5%
cordas dedilhadas	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	57,1%	42,9%
outros	9,1%	90,9%	72,7%	27,3%	18,2%	81,8%



As linhas *teclados*, *sopros* e *cordas dedilhadas*, apresentam proporções exatamente inversas entre as que disseram “tocar apenas música erudita” e as que disseram não ter tido experiências com improvisação e na linha *cordas com arco*, a proporção foi bem próxima da proporção inversa (47,1% para 41,2% e 52,9 para 58,8%). Na última linha (outros, composta por cantores e percussão) as inversões entre as proporções não se mantêm. A amostragem aqui é de 11 alunos, sendo 5 cantores, 5 percussionistas e 1 não declarou um instrumento específico (ver tabela 16). Todos os alunos de percussão disseram ter tido experiências com a improvisação, mas nenhum deles disse manter o hábito de improvisar. Na música do Século XX, a percussão foi a área que mais recebeu atenção por parte dos compositores no sentido de inovações como a improvisação e indeterminação. Sabemos ainda que os professores de percussão do IA incentivavam os alunos a utilizar esses meios. Na dissertação de mestrado de Fernando

Rocha, das três peças analisadas para percussão que utilizam improvisação, acaso e indeterminação, duas foram compostas por professores do IA. Isso demonstra que os professores incentivam os alunos, mas estes ainda não despertaram seu interesse para as atividades que envolvem a improvisação.

A experiência de tocar mais de um instrumento se mostrou na pesquisa como uma porta de entrada à experiência da improvisação: 55% (43 de 78) dos alunos disseram tocar outro ou mais instrumentos além do instrumento principal. No entanto, a relação desses instrumentos com a improvisação se dá na medida em que estes estejam ligados à música popular, como o bandolim (instrumento de grande ligação com o Choro), a bateria e a guitarra. Dos 43 alunos que responderam tocar mais de um instrumento, 35 disseram ter tido experiência com a improvisação e 20 disseram ter o hábito de improvisar, sendo que apenas um afirmou tocar apenas música erudita. Ficou claro nos resultados obtidos que os músicos populares utilizam bem mais a improvisação do que os músicos eruditos. As oportunidades de improvisação na música erudita concentram-se nas composições contemporâneas e nos intérpretes de música barroca.

Verifica-se que 67% dos alunos (52 de 78) disseram tocar outros tipos de música, além da erudita e, 22 deles disseram ter o hábito de improvisar, sendo que apenas um provém da música erudita (o que toca música barroca). A forma como eles disseram ter aprendido a improvisação se deu pelos seguintes meios: em aulas de instrumento (10); sozinho (8); na prática (8); estudando material pertinente (escalas, etc.) (4); cursos; gravações; em livros; transcrições; observando outros músicos (oralidade); e, ajuda de amigos. Categorizando tais respostas (67 respostas múltiplas) em ensino formal (em aulas de instrumento ou canto, cursos, tratados e livros, improvisações escritas, transcrições) e ensino informal, observamos um equilíbrio: 35 respostas para o ensino informal e 32 para o ensino formal. Esses dados demonstram que os interessados saem em busca de um aprendizado sistemático para o desenvolvimento da habilidade. Já as oportunidades de improvisar foram as seguintes: MPB (26), ensaios (22), aulas dadas e recebidas (20), jazz (16), shows (15), em grupos experimentais (12),

na música contemporânea (11), rock (11), gravações (11) e composito (1). Não é possível uma separação clara entre ambientes formal e informal a partir desses dados, porém, exceto “aulas dadas e recebidas” e talvez “música contemporânea”, as outras atividades estão presentes no terceiro ambiente (MPB, jazz, rock, shows) – a composição e a música experimental podem estar presentes tanto no formal como no informal, mas estariam mais ligadas ao ambiente formal.

A tabela 18 demonstra que praticamente metade das pessoas que tiveram algum contato com a improvisação, disseram não praticá-la habitualmente. Isso pode ocorrer pela falta de incentivo, por medo, por negligência e pela falta de habilidade. O problema parece residir na falta de oportunidades continuadas para exercer a prática improvisatória, situação que poderia ser resolvida com a participação desses alunos em cursos regulares de improvisação.

Podemos ainda considerar nos dados apresentados, que há interesse por parte dos alunos em aprender a improvisar (pergunta 14): 68% dos entrevistados (53 de 78) disseram que gostariam de participar de um curso ou ter alguma experiência semelhante, contra 32% (25 de 78) que respondeu que não gostariam. Esse nos parece um dado positivo, pois partiu de alunos que frequentam um curso regular de longa duração como a graduação, que já têm uma carga horária pesada, com diversas disciplinas obrigatórias. Assumir mais uma disciplina parece ser um dado altamente positivo. Provavelmente, não se alcançariam os mesmos números se a pergunta se referisse a um curso de percepção musical ou contraponto.

As respostas apresentaram dados compatíveis com as nossas expectativas, ou seja, os cursos de música erudita não oferecem oportunidades para a prática da improvisação, com pequenas exceções projetadas para o ensino de música contemporânea e para os percussionistas: 5 de 4 alunos (80%) que tiveram experiências com a música contemporânea também tiveram experiências com a improvisação. A proporção entre os diversos instrumentos e as mesmas relações citadas anteriormente é de 72% (dos 53 alunos que tiveram experiências com a música contemporânea, 38 tiveram experiências com a improvisa-

ção). As oportunidades de praticar a improvisação, no entanto, não se mostraram muito claras na pesquisa. O ambiente escolar (aula propriamente dito) parece ainda distante para oferecer aulas de improvisação, quando o assunto é música erudita. Algumas oportunidades ocorrem no bacharelado em composição, na prática da música antiga e na música popular. Observou-se ainda, nos resultados coletados, haver um interesse por parte dos alunos em obter um conhecimento formal para o desenvolvimento dessa habilidade. Quando isso não se realiza, o conhecimento advém da própria prática. Já, o ensino formal se apresentou em grande desvantagem em relação ao ensino informal da improvisação (83% dos alunos responderam aprender improvisação na prática e não na escola ou em cursos).

Esses dados, de forma geral, não apresentaram grandes novidades em relação aos dados levantados pela bibliografia consultada. Podemos considerar como dados novos, a visão mais arejada dos estudantes em relação ao músico improvisador e certa vontade, ainda contida de praticar a habilidade com orientação. Fica evidente a postura do músico erudito em não se interessar pela improvisação, comportamento facilmente compreendido, já que as oportunidades de improvisação seriam quase impossíveis. Lamentamos, no entanto esse desinteresse devido às possibilidades que poderiam se desenvolver a partir dessa prática, inclusive no que se refere à educação. Esperamos poder convencer esses músicos das melhorias que a improvisação pode proporcionar na musicalidade a quem se dispuser praticá-la, na seqüência da pesquisa.

3. A Peça *MóBILE*

A idéia de compor as peças *MóBILE* surgiu em maio de 2007, com o convite do compositor Celso Mojola para escrever uma peça que seria executada no V Encontro do NEC (Núcleo de Estudos de Composição)⁴⁴, realizado no dia 27 de

⁴⁴ O NEC é um projeto artístico-musical criado e coordenado pelo Professor e Compositor Celso Mojola na Faculdade de Música Carlos Gomes. Hoje ele congrega não só os alunos de graduação e pós-graduação dessa instituição de ensino, como compositores, instrumentistas e pesquisadores interessados na área, conquistando notoriedade extra-muros. O I Encontro foi realizado

outubro de 2007, no Auditório SESC-Vila Mariana. Nessa atividade artística vislumbrei não só a possibilidade de criar uma peça de cunho improvisatório, como também, utilizá-la como parte da pesquisa. Por meio dela pude levantar novos dados, refletir e interagir mais prontamente no trabalho científico que vinha desenvolvendo.

A concepção inicial da peça é inspirada no compositor Earle Brown que por volta de 1952, após visitar uma exposição do escultor Alexander Calder, tenta aplicar em sua música, aspectos observados no movimento dos móveis (aspectos móveis) que conseguiu, introduzindo flexibilizações de diversos tipos na notação musical. Foram essas aberturas que possibilitaram em muitas vezes, a utilização da improvisação (BAILEY, 1993, p.60). Segundo Enrique Pichon-Rivière (RIVIÈRE, 1999, p.10), o móbil e suas possibilidades habitua as pessoas às mudanças geradas pelas situações estruturais, exigindo uma aclimação às estruturas autônomas.

Essas idéias formaram a base da composição. Por meio delas, pude isolar aspectos que pretendia comprovar - basicamente o de utilizar a improvisação no ensino musical a partir de flexibilizações na notação musical. Adotei a notação tradicional com o objetivo pedagógico de atingir o maior número de alunos, afastando a obra do grafismo.

Há uma intenção intrínseca nessa composição, que pretende propagar a idéia de que qualquer pessoa que se proponha a interpretá-la será capaz de improvisar. Assim, a partir dessa intenção e do pressuposto já apresentado pela

em 13 de dezembro de 1999. O NEC consiste em uma seqüência de atividades ligadas à composição musical. Teve como foco inicial os trabalhos dos alunos do Bacharelado e da Especialização em Composição da FMCG. Ele incorpora em suas atividades trabalhos desenvolvidos por professores da Instituição, músicos convidados interessados em atividades relacionadas à prática e ao estudo teórico da composição. Realiza debates e audições acerca de temas relacionados à criação musical. Fortalece nos estudantes de composição, um juízo crítico sobre os problemas que envolvem a criação e veiculação da arte contemporânea na sociedade brasileira. Faz despertar o interesse de intérpretes pela produção artística dos criadores brasileiros atuais.

psicóloga Maria Eunice de Alencar⁴⁵, procurei proporcionar ao músico erudito um contato agradável com a improvisação musical.

Fayga Ostrower defende que a necessidade gera possíveis soluções criativas. Os princípios ordenadores que regem o fazer e o pensar partem de noções de desenvolvimento e equilíbrio e o *fazer concreto* se apresenta de acordo com o caráter da matéria, que permite determinadas possibilidades e impossibilidades de ação. (OSTROWER, 1977, p.31-2).

Se as vemos como *limitadoras* para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das limitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para ampliá-lo em direções novas. De fato, só na medida em que o homem admita e respeite os *determinantes da matéria* com que lida como *essência de um ser*, poderá seu espírito criar asas e levantar vôo, indagar o desconhecido. (OSTROWER, 1977, p.31-2)

Essas limitações e determinantes alimentam a imaginação criativa. Há uma imaginação específica para cada campo de trabalho, logo, há uma imaginação específica para a improvisação musical, adequada à forma de pensar e agir dessa atividade e a mesma deve ser desenvolvida. Esse desenvolvimento não significa pegar um instrumento e começar a improvisar do nada. Entendemos que esse desenvolvimento deve ser iniciado com limitações: seja uma forma, uma idéia geradora, uma quantidade limitada de notas, o *chorus*, etc. E a partir dessas limitações, o músico vai se sentindo seguro para alterar e, posteriormente, transgredir os limites iniciais criando novas fronteiras, novos limites, novos desafios, novas formas.

Esse modelo está presente nas peças, está também presente no livro *How to improvise* de Hal Crook que contribui com a fundamentação da proposta didática, é o componente didático por meio do qual pretendemos comprovar sua eficácia no aprendizado da improvisação. Seguiremos, portanto a recomenda-

⁴⁵ Trata-se do enunciado: “Todo ser humano apresenta certo grau de habilidades criativas e que essas habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas por meio da prática e do treino. Para isso, são necessárias tanto as condições ambientais favoráveis, como o domínio de técnicas adequadas.” (ALENCAR, 1986, p. 12)

ção: “uma idéia de cada vez” (CROOK, 1991, pg. 10), por meio da qual um músico poderá improvisar manipulando alguns aspectos específicos da música, sem se preocupar com os aspectos gerais da peça, proporcionando um ambiente seguro e ao mesmo tempo interativo. Essa concepção foi combinada com a concepção estética fornecida por Earle Brown apresentada anteriormente.

Até esse momento, a peça *MóBILE* é composta de quatro partes intituladas: *MóBILE #1 - Organun*, de caráter modal; *MóBILE #2- Intermezzo*, em caráter tonal tardio; *MóBILE #3 - Final*, de caráter serial dodecafônico, e *MóBILE #4*, ainda sem nome, de caráter politonal. A formação inicial foi pensada para um clarinete em si bemol (ou qualquer instrumento melódico agudo), um piano (ou qualquer instrumento harmônico), um violoncelo (ou qualquer instrumento grave) e um kit de percussão. A instrumentação é praticamente livre dentro dessas possibilidades timbrísticas.

Tentamos criar laboratorialmente um ambiente propício ao desenvolvimento da improvisação, segundo os moldes concebidos pelo plano teórico explicado anteriormente. Pensando na pesquisa-ação, os intérpretes puderam manifestar suas sensações com relação a essa prática improvisatória durante os ensaios e ainda, respondendo a dois questionários (um anterior e outro posterior à execução), o que me deu a oportunidade de averiguar se a metodologia aplicada foi eficaz, se a fundamentação teórica sugerida por Hal Crook foi importante, ou se seriam necessários novos aportes. A peça *MóBILE* não poderia ser executada em um computador, prescindindo do componente humano (máquina) para sua execução. Seguem as partituras recentes⁴⁶ desses quatro *MóBILES*:

⁴⁶ As partituras iniciais sofreram modificações sugeridas pelos próprios intérpretes durante os ensaios.

Figura 11: *Móbile #1* de César Albino, C. 1-21**Móbile #1 - Organum**

César Albino 2007

The musical score is divided into three systems, each starting with a measure number (8, 15, and 15 respectively).

System 1 (Measures 1-7):

- Clarinete Sib:** Rests in measures 1-5, then plays a quarter note G4, quarter note F4, and quarter note E4 in measure 6.
- Piano:** Treble clef rests in measures 1-5. Bass clef plays a quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2 in measure 1. Measure 2 has a quarter note D2, quarter note C2, and quarter note B1. Measure 3 has a quarter note A1, quarter note G1, and quarter note F1. Measure 4 has a quarter note E1, quarter note D1, and quarter note C1. Measure 5 has a quarter note B0, quarter note A0, and quarter note G0. Measure 6 has a quarter note F0, quarter note E0, and quarter note D0. Measure 7 has a quarter note C0, quarter note B0, and quarter note A0.
- Violoncelo:** Plays a quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2 in measure 1. Measure 2 has a quarter note D2, quarter note C2, and quarter note B1. Measure 3 has a quarter note A1, quarter note G1, and quarter note F1. Measure 4 has a quarter note E1, quarter note D1, and quarter note C1. Measure 5 has a quarter note B0, quarter note A0, and quarter note G0. Measure 6 has a quarter note F0, quarter note E0, and quarter note D0. Measure 7 has a quarter note C0, quarter note B0, and quarter note A0.
- Perc.:** Plays a quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2 in measure 1. Measure 2 has a quarter note D2, quarter note C2, and quarter note B1. Measure 3 has a quarter note A1, quarter note G1, and quarter note F1. Measure 4 has a quarter note E1, quarter note D1, and quarter note C1. Measure 5 has a quarter note B0, quarter note A0, and quarter note G0. Measure 6 has a quarter note F0, quarter note E0, and quarter note D0. Measure 7 has a quarter note C0, quarter note B0, and quarter note A0.

System 2 (Measures 8-14):

- Clarinete Sib:** Rests in measures 8-10, then plays a quarter note G4, quarter note F4, and quarter note E4 in measure 11. Measure 12 has a quarter note D4, quarter note C4, and quarter note B3. Measure 13 has a quarter note A3, quarter note G3, and quarter note F3. Measure 14 has a quarter note E3, quarter note D3, and quarter note C3.
- Pno.:** Treble clef plays a quarter note G4, quarter note F4, and quarter note E4 in measure 8. Measure 9 has a quarter note D4, quarter note C4, and quarter note B3. Measure 10 has a quarter note A3, quarter note G3, and quarter note F3. Measure 11 has a quarter note E3, quarter note D3, and quarter note C3. Measure 12 has a quarter note B2, quarter note A2, and quarter note G2. Measure 13 has a quarter note F2, quarter note E2, and quarter note D2. Measure 14 has a quarter note C2, quarter note B1, and quarter note A1.
- Vcl.:** Plays a quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2 in measure 8. Measure 9 has a quarter note D2, quarter note C2, and quarter note B1. Measure 10 has a quarter note A1, quarter note G1, and quarter note F1. Measure 11 has a quarter note E1, quarter note D1, and quarter note C1. Measure 12 has a quarter note B0, quarter note A0, and quarter note G0. Measure 13 has a quarter note F0, quarter note E0, and quarter note D0. Measure 14 has a quarter note C0, quarter note B0, and quarter note A0.
- Perc.:** Plays a quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2 in measure 8. Measure 9 has a quarter note D2, quarter note C2, and quarter note B1. Measure 10 has a quarter note A1, quarter note G1, and quarter note F1. Measure 11 has a quarter note E1, quarter note D1, and quarter note C1. Measure 12 has a quarter note B0, quarter note A0, and quarter note G0. Measure 13 has a quarter note F0, quarter note E0, and quarter note D0. Measure 14 has a quarter note C0, quarter note B0, and quarter note A0.

System 3 (Measures 15-21):

- Clarinete Sib:** Rests in measures 15-17, then plays a quarter note G4, quarter note F4, and quarter note E4 in measure 18. Measure 19 has a quarter note D4, quarter note C4, and quarter note B3. Measure 20 has a quarter note A3, quarter note G3, and quarter note F3. Measure 21 has a quarter note E3, quarter note D3, and quarter note C3.
- Pno.:** Treble clef rests in measures 15-17, then plays a quarter note G4, quarter note F4, and quarter note E4 in measure 18. Measure 19 has a quarter note D4, quarter note C4, and quarter note B3. Measure 20 has a quarter note A3, quarter note G3, and quarter note F3. Measure 21 has a quarter note E3, quarter note D3, and quarter note C3.
- Vcl.:** Plays a quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2 in measure 15. Measure 16 has a quarter note D2, quarter note C2, and quarter note B1. Measure 17 has a quarter note A1, quarter note G1, and quarter note F1. Measure 18 has a quarter note E1, quarter note D1, and quarter note C1. Measure 19 has a quarter note B0, quarter note A0, and quarter note G0. Measure 20 has a quarter note F0, quarter note E0, and quarter note D0. Measure 21 has a quarter note C0, quarter note B0, and quarter note A0.
- Perc.:** Plays a quarter note G2, quarter note F2, and quarter note E2 in measure 15. Measure 16 has a quarter note D2, quarter note C2, and quarter note B1. Measure 17 has a quarter note A1, quarter note G1, and quarter note F1. Measure 18 has a quarter note E1, quarter note D1, and quarter note C1. Measure 19 has a quarter note B0, quarter note A0, and quarter note G0. Measure 20 has a quarter note F0, quarter note E0, and quarter note D0. Measure 21 has a quarter note C0, quarter note B0, and quarter note A0.

Additional markings include *tacet* (guia piano & cello) and *(clarinete)* in the first system, and *(cello)* in the second system. The third system includes a *p* dynamic marking and the instruction *toca: solo caixa*.

Figura 12: Móbile #1 de César Albino, C. 22-45

Organum

2

Clarinete Sib

improvise com estas notas.
repouse na tônica quando quiser terminar

Pno.

monte acordes com notas do modo (Ré dórico) na rítmica dada

Vcl.

improvise com estas notas.
repouse na tônica quando quiser terminar

clarinete e violocelo improvisam

26

Clarinete Sib

faça clusters espaçados no modo dado:

Pno.

Vcl.

30

Clarinete Sib

improvise com estas notas.
repouse na tônica quando quiser terminar

Pno.

monte acordes com notas do modo (D Frígio) na rítmica dada

Vcl.

improvise com estas notas.
repouse na tônica quando quiser terminar

clarinete e violocelo improvisam

Figura 13: *Móbile #1* de César Albino, C. 34-45

Organum

3

Clarinete Sib

Pno.

Vcl.

34

34

34

34

Clarinete Sib

36

improvise com estas notas.
repouse na tônica quando quiser terminar

38

monte acordes com notas do modo (Escala cigana) na ritmica dada

Pno.

38

improvise com estas notas.
repouse na tônica quando quiser terminar

Vcl.

38

38

Clarinete Sib

42

músicos se entreolham para a volta...

Pno.

42

Vcl.

42

42 Toca (solo caixa)

Figura 14: *MóBILE #1* de César Albino, C. 46-51

Organum

4

Clarinete Sib

Pno.

Vcl.

46 Tacet (cello, clarinete) Toca: solo caixa

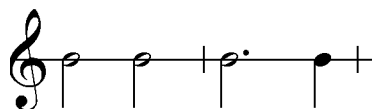
Instruções para a peça *MóBILE #2*, Intermezzo

Dicas harmônicas:

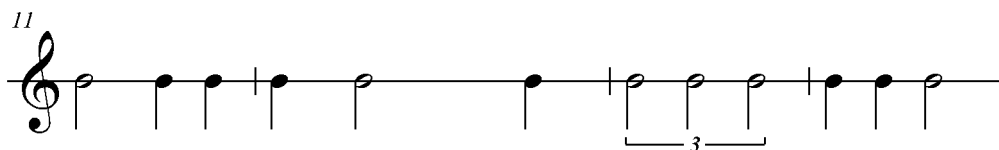
- 1- Mantenha as notas em comum na mesma voz.
- 2- Se a nota não puder ser mantida, procure uma próxima preferencialmente por aproximação diatônica ou cromática.
- 3- Dica: se o acorde está parado, mova-se; se a harmonia está se movendo, fique parado, e se não for possível ficar parado, mova-se por grau conjunto (bom na segunda espécie).

Espécies:

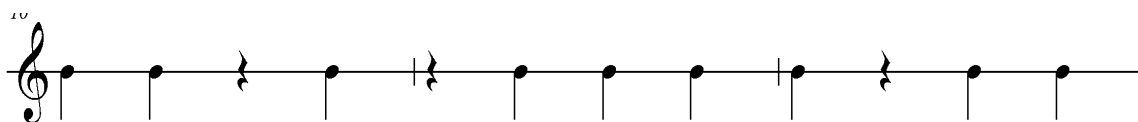
- a- Primeira espécie: uma nota por compasso-acorde.
- b- Segunda espécie, duas notas por compasso-acorde.



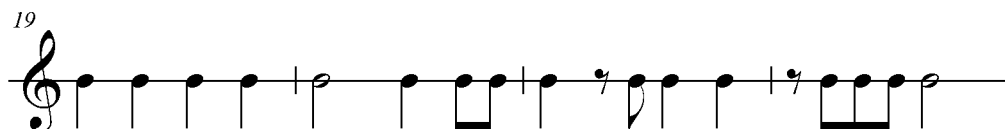
- c- Segunda espécie variante (3 notas por compasso-acorde).



Variantes com pausas:



d- Terceira espécie: quatro notas por compasso-acorde.



Regras melódicas

Notas do tipo A (do acorde): podem ser tocadas livremente quanto à duração e quanto aos saltos melódicos, ou seja, podem durar quanto tempo o intérprete quiser, podendo saltar livremente de uma nota do tipo A para outra do tipo A. Podem ser empregadas em qualquer espécie.

Notas de passagem diatônica "D": podem ser empregadas da segunda espécie em diante. Devem estar entre duas notas do tipo "A" distantes uma terça (maior ou menor) uma da outra, movendo-se diatonicamente no mesmo sentido.

Notas de passagem cromática "C": podem ser empregadas da segunda espécie em diante. Devem estar entre duas notas do tipo "A" distantes uma segunda maior uma da outra, movendo-se cromaticamente no mesmo sentido.

Notas auxiliares "X": podem ser utilizadas para adornar a mesma altura, partindo de uma nota do tipo A, voltando para a mesma nota, sendo que esta pode pertencer ao acorde anterior ou mesmo a um próximo acorde e mover-se no sentido ascendente ou descendente, cromaticamente ou diatonicamente.

Roteiros possíveis:

Devem ser planejados roteiros, antes de a peça ser iniciada, como mostra o seguinte exemplo:

Toquem todos na primeira repetição (*chorus*) utilizando somente a primeira espécie.

Na segunda repetição os instrumentos 1 e 2 tocam a primeira espécie e os instrumentos 3 e 4, a segunda.

Na terceira repetição, o instrumento mais grave toca na primeira espécie o segundo na segunda espécie, o terceiro na terceira, tentando empregar o maior número possível de notas do tipo “D”, enquanto que o instrumento 4 toca também na terceira espécie procurando utilizar o maior número possível de notas do tipo “X” (cromáticas ascendentes).

Esse foi apenas um exemplo de roteiro possível dentre tantas outras possibilidades. Os músicos devem estipular seus roteiros individualmente ou de acordo com o grupo antes de cada execução. Como o tempo, os roteiros devem se tornar livres, sendo decididos durante a execução da peça.

Figura 15: *MóBILE #2* de César Albino**MóBILE #2 (Intermezzo)**

César Albino 2007

E F m7(♭5) B7/F# F#m7(♭5) F#/E B/F# G/F E

Clarinet in B \flat

D D#m7(♭5) A7/E E m7(♭5) E/D A/E F/E \flat D

Piano

Violoncello

G#/E A/F B \flat /E B dim7 F/C C m7 C#/D

B \flat Cl.

F#/D G/E \flat A \flat /D A dim7 E \flat /B \flat B \flat m7 B/C

Pno.

Vc.

A terceira peça, MóBILE #3 é um cânone:

Figura 16: *MóBILE #3* de César Albino, parte A

MóBILE #3 - Final

- 1- A peça é em forma de canon. O grupo deve determinar a ordem de entrada dos instrumentos.
- 2- As figuras indicadas por linhas pontilhadas devem ter suas durações alteradas segundo a vontade do intérprete. Essas frases podem manter as mesmas durações dos grupos que a precedem, mas é mais interessante que não se mantenham essas células para que o acaso se manifeste. O intérprete pode optar ainda por introduzir pausas de qualquer duração para separar esses grupos de notas (antes e/ou depois).

Cesar Albino 2007

The musical score is arranged in four staves, each with a label on the left:

- Clarinete Bb:** Treble clef, 4/4 time. Measure 1 starts with a box labeled 'A' and a dynamic marking 'p'. Notes in measures 2 and 4 have dotted lines above them. A 3x repeat sign is at the end.
- Percussion:** Percussion clef. Notes in measures 2 and 4 have dotted lines above them. A 3x repeat sign is at the end.
- Piano:** Grand staff (treble and bass clefs). Notes in measures 2 and 4 have dotted lines above them. A 3x repeat sign is at the end.
- Cello:** Bass clef, 4/4 time. Notes in measures 2 and 4 have dotted lines above them. A 3x repeat sign is at the end.

Each measure is numbered 1, 2, 3, and 4 at the bottom of the staff.

Figura 18: *Móbile #3* de César Albino, C. 13

Móbile #3 3

Móbile #4

O objetivo desta peça é trabalhar a politonalidade. Escolha um nome duplo. Pode ser o seu nome ou um apelido - o nome de um compositor, por exemplo. Solicitamos, no entanto, a escolha de um nome duplo - por exemplo, *FERNANDO PESSOA*. A primeira letra desse nome determina a tonalidade da série. No nosso exemplo: Fá. As notas seguintes determinam a série levando em conta os acidentes pertinentes à tonalidade como mostra a tabela a seguir:

<i>lá</i>	<i>si</i>	<i>dó</i>	<i>ré</i>	<i>mi</i>	<i>fá</i>	<i>Sol</i>
A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	X	Y	Z	W		

Figura 19: *Móbile #4* de César Albino, exemplo de série

série original

F E R N A N D O P E S S O A

E suas disposições, como utilizado na palavra BACH abaixo:



Figura 20: *MóBILE #4* de César Albino, série em todas as modalidades

3 série retrógrada 4
O D N A N R E F A O S S E P
5 série invertida 6
F E R N A N D O P E S S O A
7 série retrógrada invertida 8

Ao inverter a série, os intervalos são mantidos cromaticamente, ou seja, se na série original sobe um tom, na inversão deve descer um tom, e assim por diante. Podemos utilizar qualquer combinação de séries a qualquer tempo, como por exemplo: 1-4; 5-8, 7-2, etc. No entanto, visando criar certa estabilidade inicial, pedimos a utilização da série original (1-2) nas três primeiras vezes antes de variá-las.

Instrumentos harmônicos podem aglutinar notas da série formando acordes e ou encadeamentos harmônicos, como mostra o exemplo abaixo. Instrumentos de percussão podem ser organizados de forma que cada letra seja associada a uma possibilidade sonora segundo as possibilidades do kit. Por exemplo, aro da caixa para a letra F.

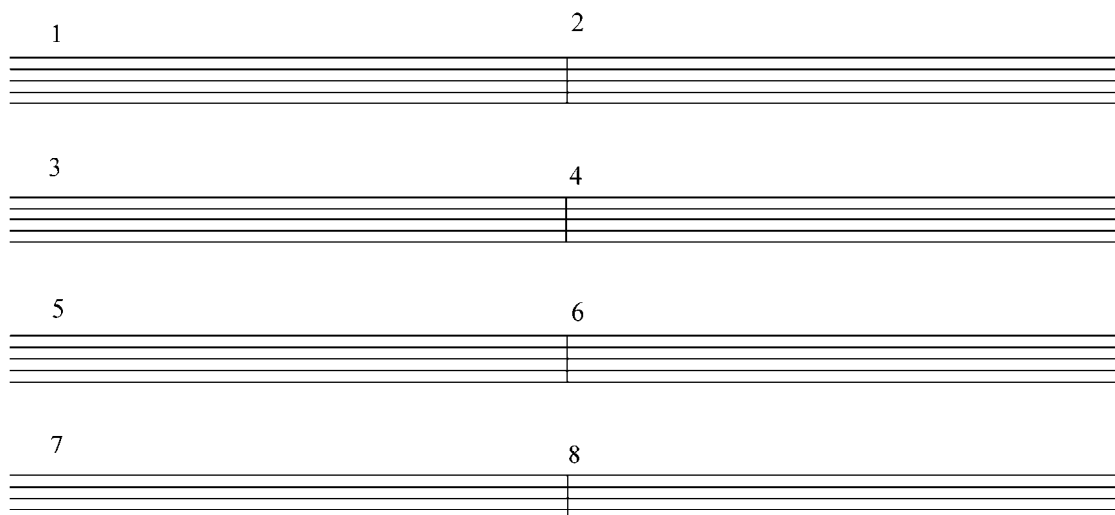
Figura 21: *MóBILE #4* de César Albino, aplicação harmônica da série

2 1 série original 2
F E R N A N D O P E S S O A
F E R N A N D O P E S S O A

Escreva agora a sua série:

Nome escolhido: _____

Figura 22: *Móbile #4* de César Albino, pautas em branco para escrever a série



Para a apresentação, tivemos como primeira preocupação a escolha dos músicos participantes. A princípio, pretendíamos contar com a participação de instrumentistas “eruditos” que não tivessem tido nenhuma experiência anterior com a improvisação. Foram convidados: o pianista Nicholas Abdo, que também se apresentaria no evento como compositor, a violinista Ana Flávia de Oliveira (no lugar do clarinete), o baterista Guilherme Stephan. Buscamos um violoncelista, mas não conseguimos. Convidamos um fagotista e uma contrabaixista (alunos da pós-graduação da UNESP) para o lugar do violoncelo e também não conseguimos adesão. Optamos então pelo guitarrista Fábio da Rocha e Silva Alcântara.

Foi necessário adaptar a partitura do violoncelo para a guitarra e do clarinete para o violino, o que se concretizou sem maiores problemas. A violinista Ana Flávia, apesar da boa vontade, não pode participar dos primeiros ensaios, então tivemos de fazer mais uma alteração. Trocamos o violino pelo saxofone soprano, executado por mim. Foi mais uma perda potencial, já que além da expectativa em torno das sonoridades do violino e do violoncelo, diminuimos as chances de aplicar a pesquisa em músicos eruditos sem experiência anterior com a improvisação - como era o caso da violonista Ana Flávia. Dos integrantes

do grupo formado, o único que não havia tido nenhuma experiência anterior com a improvisação foi o pianista Nicholas Abdo. Guilherme e Fábio foram alunos do curso de improvisação ministrado por mim na FMCG e eram alunos do bacharelado em música popular. Foi essa a formação possível para a primeira audição da peça: César Albino⁴⁷ (saxofone soprano); Fábio Alcântara⁴⁸ (guitarra); Guilherme Stephan⁴⁹(bateria) e Nicholas Abdo (piano)⁵⁰.

Com os músicos definidos, distribuímos as partituras e suas explicações. Nesse momento, o *Móbile #4* ainda não fazia parte do conjunto das peças, então, foram distribuídos apenas os *Móviles #1, #2 e #3*. Foram realizados quatro ensaios, nos dias 27 de setembro, 10, 17 e 24 de outubro. Era perceptível a expectativa dos músicos em torno dos resultados da peça antes de ela ter sua primeira estréia. As expectativas de cada integrante, porém, eram bem diversas. No meu caso, eu pretendia saber se a proposta funcionaria, ou seja, se haveria efetivamente improvisação e principalmente, se o Nicholas iria conseguir improvisar. Essa também era a preocupação dele, mas, enquanto eu estava bastante confiante, ele estava bastante apreensivo.

Nos ensaios procurei proporcionar um ambiente favorável para a prática da improvisação tanto para mim quanto para os participantes. O resultado final da peça pôde ser alcançado de forma melhorada, por meio de colaborações significativas, decorrente do envolvimento participativo do grupo. Para que isso ocorresse, eu me limitei a ser apenas um intérprete integrante do grupo e não um professor ou compositor. Caso eu adotasse outra política, poderia causar constrangimentos no grupo. Durante os ensaios, percebemos a necessidade de pequenos ajustes nas peças que foram sugeridos pelos próprios músicos. Ten-

⁴⁷ Saxofonista, bacharel e licenciado em música pela FMCG, pós graduado pela mesma instituição em Educação Musical. Mestrando pela UNESP, compositor da obra. Vasta experiência com improvisação, lecionando essa disciplina na Instituição a 13 anos.

⁴⁸ Técnico em música com habilitação em guitarra pelo Conservatório Souza Lima. Bacharel em guitarra pela FMCG, graduando-se em 2007. Experiência com improvisação adquirida em seu curso técnico e na FMCG.

⁴⁹ Cursou bateria na ULM, estudando além da bateria, improvisação com o baterista Bob Wyatt. Bacharel em bateria pela FMCG. Experiência com improvisação adquirida nesses dois cursos.

⁵⁰ Compositor, pós-graduação lato sensu em composição contemporânea pela FMCG, nenhuma experiência anterior com improvisação.

tamos simular o terceiro ambiente, sugerido por Hargreaves. O pianista Nicholas deu sugestões muito interessantes enquanto compositor e acabou encontrando espaço para suas experimentações. Na data projetada aconteceu a estréia da obra. Há um vídeo do recital que se encontra no DVD anexo.

A proposta da peça permitiu o diálogo entre os músicos, que conseguiram liberar suas potencialidades musicais, explorando-as com liberdade e responsabilidade. A peça pôde ser alterada pelos componentes do grupo dentro das possibilidades previstas, sem, no entanto ser desmantelada, mantendo-se organizada devido às estruturas, de acordo com a idéia do *móBILE* descrita por Earle Brown. Um ponto interessante da peça, não previsto em sua concepção, foi a limitação de manifestações idiomáticas por parte dos músicos. Na concepção da peça foram adotados elementos estruturantes (modos, acordes, séries) que tiveram a intenção de fugir de emblemas que lembrassem determinados idiomas. Os músicos por sua vez, se vêm obrigados a respeitar essas estruturas, executando seus “ritornelos” e “territorializações” a partir do desenvolvimento dessas mesmas estruturas, sem precisar buscar por outras externas que poderiam não interagir com as estruturas sugeridas, impedindo o fluxo da improvisação.

O resultado artístico foi bastante satisfatório, tanto para mim como para o professor e compositor Celso Mojola. Para a pesquisa, no entanto, interessava saber se a questão primordial fora respondida, ou seja - poderia um músico erudito, que nunca tivesse tido contato com a improvisação, improvisar musicalmente nas peças *MóBILE*?

Estava previsto um debate entre os participantes e a platéia no final da apresentação, como aconteceu em outros recitais promovidos pelo NEC, mas por questão de tempo na reserva do espaço, ele não ocorreu. Foi uma grande perda, já que poderíamos ter colhido impressões, comentários e críticas de todos os presentes, fato que enriqueceria muitíssimo a pesquisa.

Na apresentação e nos ensaios pudemos observar que o pianista e compositor Nicholas Abdo não deixou nada a desejar em nenhum aspecto, inclusive no quesito improvisação, que lembramos, era uma experiência inédita em sua carreira profissional. No entanto, não temos como saber até este momento, o que representou essa experiência para ele, pelo simples fato de ele não ter respondido ao questionário que foi entregue aos integrantes do grupo após a apresentação. Aliás, esse questionário não pode ser aproveitado, pois não trouxeram dados significativos para a pesquisa. Restaram apenas as impressões da apresentação e os comentários verbais.

Entre o Nicolas e os dois músicos havia uma diferença fundamental - os dois músicos que participaram dessa apresentação tiveram experiências anteriores com a improvisação: aulas de improvisação no Bacharelado, participaram de inúmeros recitais e shows, sendo ambos semi-profissionais na música popular. Eles consideraram o resultado artístico da apresentação bom e manifestaram espontaneamente vontade de dar continuidade ao projeto, demonstrando grande entusiasmo.

Nessa primeira apresentação não foi possível o mestrando avaliar se um músico erudito poderia improvisar a partir de uma composição dirigida para essa prática, pois, Nicholas Abdo, apesar de ser um pianista voltado para o repertório erudito era um compositor, portanto, possuía mais potencialidades do que a maioria dos instrumentistas eruditos para executar essa tarefa. É impossível saber em que medida esse seu conhecimento pôde ou não ser repassado para a performance, ou se houve algum tipo de limitação nessa transferência, mesmo porque, ele não respondeu o questionário. A situação reporta-nos a seguinte inquietação pedagógica: como fazer para que um músico transfira o conhecimento musical obtido em tempo real (no instante) para o seu instrumento. Penso que este fato é de vital importância para que ocorra o ensino da improvisação.

Houve outras oportunidades para executar essa obra. Uma delas se deu ainda no segundo semestre de 2007, na disciplina intitulada "Interpretação da

Música do Século XX”, ministrada pelo professor Giacomo Bartoloni, no curso de pós-graduação em Música da UNESP, cursada por mim. Na proposta desse professor, os alunos deveriam tocar em grupo, peças do Século XX e XXI. Propus a execução dessa obra após uma curta apresentação da proposta pedagógica almejada, que me pareceu ter sido entendida pela classe, entretanto, nenhum aluno se interessou em executá-la ao longo do curso, apesar do empenho do professor. Muitos alunos nesses cursos tendem a executar peças românticas do século XX, escritas para pequenas formações (solo, duo ou trio), do que se aventurar em interpretar novas concepções estilísticas.

Outra oportunidade, ainda no IA-UNESP, surgiu em maio de 2008, quando da aplicação do primeiro questionário. Nessa oportunidade, eu realizava o meu estágio de docência no curso de graduação em música, com a professora Valery Albrigt, na disciplina “Música Contemporânea”. Para a avaliação, a professora exigia que os alunos tocassem duas peças do século XX - um solo e outra em grupo. A professora sugeriu uma apresentação em grupo com a peça *MóBILE*. Foram ministradas as informações musicais necessárias para a execução da peça. Só um grupo foi constituído e rapidamente destituído, pois os seus integrantes alegaram falta de tempo para os ensaios. Novamente, apesar da abertura proporcionada pela professora, os alunos preferiram executar uma das sonatas de Francis Poulenc.

Penso que se a disciplina improvisação tivesse sido oferecida em um curso de música erudita, ainda que técnico, os resultados da pesquisa seriam outros, o que me faz intuir, que apesar do interesse dos alunos de música erudita por essa habilidade, a falta de uma metodologia de ensino os impede de praticá-la.

No início do ano de 2008, surgiu a idéia de escrever a *MóBILE* #4. Foi então que, ao lecionar na ETEC de Artes⁵¹, propus aos 27 alunos de uma classe,

⁵¹ Escola Técnica do Estado de São Paulo, administrada pelo Centro Paula Souza que também administra as FATECs. Essa escola iniciou suas atividades no segundo semestre de 2008, sob a coordenação da Prof. Dr. Marisa Fonterrada, apenas com os cursos técnicos de Música e Dança.

preparar esta peça para ser executada na mostra de artes que seria realizada no final do ano. Montei vários grupos e experimentei várias formações. Isso ocorreu durante as aulas semanais, com grupos formados aleatoriamente até que se encontrasse alguma formação mais consistente. Os alunos dessa classe eram muito curiosos - não foi difícil convencê-los. Porém, após algumas tentativas, eles começaram a ter grandes receios, não por causa dos erros possíveis, mas por causa das dissonâncias resultantes. Os resultados não eram bons. Eles simplesmente não conseguiam se comunicar musicalmente - não interagiram sonoramente.

Foi nessa ocasião que os conceitos apresentados por Rogério Costa em sua tese começaram a fazer sentido. Por exemplo, os músicos tentaram ocupar seus devidos espaços na música e no grupo por meio de territorializações. Essas territorializações eram produto de sua experiência e ao mesmo tempo essa experiência se ampliava durante a atividade. No entanto, como cada um fazia suas territorializações dentro de seus idiomas de origem, o resultado foi uma não interação provocada pela falta de comunicação. A solução passaria pela desterritorialização em busca de um idioma neutro. Essa solução, entretanto, só funcionaria se os músicos do grupo tivessem maior experiência musical, como eles se encontravam no início de um aprendizado musical, eles necessitavam de um ambiente com maiores territorializações para adquirir um outro patamar. Ou seja, eles não estavam ainda preparados para a tarefa de transcender seus territórios musicais. Esses músicos precisam conhecer mais sobre seus idiomas, sobre outros idiomas e sobre improvisação, passando por exercícios improvisacionais mais básicos e simples com vistas ao seu desenvolvimento musical. Para o resultado apresentado no vídeo foi necessário intervir diversas vezes, apresentando sugestões como: não toque o tempo todo, dê espaços e aproveite para ouvir o que os outros têm a dizer; toque mais forte; estava tão bonito, mas você estava com tanto medo das dissonâncias; converse mais, dialogue, livre-se das frases prontas (clichês).

Ficou evidente a importância de se oferecer aos alunos, a formação musical necessária para a prática da improvisação. Sem um estudo dirigido, os alunos não puderam fazer muita coisa, apesar do interesse, faltavam subsídios teóricos e performáticos para a prática. Também ficou claro que os alunos não podiam expor idéias musicais que não estivessem incorporadas no seu cognitivo. Como explicou Ausubel, algo que foi aprendido periféricamente não permite uma expressão, daí a dificuldade. Esse conhecimento deve estar incorporado, por isso a dificuldade de improvisar, criar e interagir com o grupo e a música.

Essa classe, a primeira de um curso técnico recém inaugurado, era muito heterogênea nos quesitos faixa etária (18 a 65 anos) e formação musical anterior. Havia alunos sem nenhuma formação musical anterior; outros tocavam bem, mas não liam partituras; alguns vinham do universo da música popular; outros da música erudita. Todos, entretanto, tinham muito interesse e curiosidade para aprender. Alguns deles, provindos da música erudita, tiveram sua primeira oportunidade de improvisar nessas aulas de prática musical em grupo.

Para a apresentação do dia 12 de dezembro de 2008, foi montado um único grupo. Novamente os alunos da música erudita se esquivaram de participar, só os alunos provindos da música popular aceitaram esse desafio. Participaram: Anderson José Marzola, ao trombone; Cauê Andreassa Lopes da Silva, na guitarra; Davi Jardim Silva, ao piano; Carla Casado Silva e Eugênio Rossi Mariotto, na percussão, Oscar Silveira Rodrigues, ao violão e João Francisco de Jesus Bruno ao baixo elétrico - todos do 1º ano do curso técnico de música da ETEC de Artes. O resultado da apresentação foi satisfatório, considerando-se o nervosismo e a falta de confiança dos alunos, o que pode ser conferido na gravação presente no DVD anexo.

Entre uma apresentação e outra foram possíveis várias interações, reflexões, alterações de escrita. Houve dois momentos em que os pianistas sentiram falta de uma estrutura harmônica de apoio, fosse ela escrita ou improvisada. A primeira ocasião ocorreu na peça *Móvil #1 - Organun*, no momento de sua primeira montagem (setembro de 2007) onde se pedia ao pianista que susten-

tasse um *ostinato* em quintas paralelas no momento em que o saxofone e a guitarra (originalmente clarinete e o violoncelo) improvisavam sobre *tetracordes*. A solução que o pianista Nicholas Abdo encontrou por meio da experimentação, foi criar *clusters*⁵² com as notas dos modos utilizados após a sessão improvisada dos outros instrumentos, criando um diálogo muito interessante entre os dois blocos. Na partitura final da *MóBILE#1*, apresentada na pesquisa, está sugerido ao pianista montar acordes com as notas dos modos, mantendo a rítmica escrita. A intenção é deixar o pianista “ocupado” apenas com o aspecto harmônico desse acompanhamento, como defende Hal Crook: “uma idéia de cada vez”.

O segundo momento em que os pianistas sentiram falta de um suporte harmônico, não previsto na peça, ocorreu no *MóBILE #4*, logo após sua concepção em maio de 2008. Ao apresentar a idéia ao compositor Celso Mojola em um ensaio do duo⁵³, logo surgiu a curiosidade de tocá-la para ver como a idéia soava. Decidimos antecipadamente não utilizar nossos próprios nomes, pois os mesmos começam com a letra “C”, significando que os dois tocariam em Dó maior, impedindo assim a politonalidade. Cada um escolheu então um “nome duplo” em segredo e escreveu as séries geradas por esses nomes. Executamos a peça e gostamos do resultado sonoro obtido. Conseguimos, certamente, devido à nossa experiência musical individual e de conjunto, uma boa interação, com bons diálogos, chegando a ponto de dissolver as tonalidades em direção a uma liberdade total, como preconiza a improvisação livre. Não era essa a intenção, mas ela ocorreu naturalmente. Celso Mojola sugeriu que se montassem blocos de notas (acordes) a partir das séries para que a música ficasse mais pianística. Adotamos essa idéia e ela faz parte da “partitura” atual.

A escuta das peças *MóBILE* apresenta um dado muito contundente que é a diluição de um componente rítmico integrador, muito presente na música popular (as batidas rítmicas). Isso comprova que a questão rítmica assume uma posição fundamental no pensamento musical que envolve a improvisação. É

⁵² Aglutinações “aleatórias” de notas.

⁵³ Duo Celso Mojola & Cesar Albino formado em 2001 com intenção de tocar música dos séculos XX e XXI para saxofone e piano.

impossível pensar melodicamente sem considerar o ritmo, por exemplo. Qualquer que seja a proposta pedagógica que se pretenda trabalhar, a improvisação deve partir de uma estruturação rítmica. O livro de Hal Crook apresenta vários pontos que nos conduzem para essa afirmativa, e foi por meio dele que muitas atividades performáticas do curso da ACARTE (que será discutido logo em seguida) foram pensadas. Talvez esteja aí a razão de seu sucesso.

As experiências performáticas realizadas, no entanto, foram frustrantes no intuito de esclarecer se um músico erudito seria capaz de executar a partir de uma obra dirigida a prática da improvisação. Também ficou comprovado que os alunos dos cursos técnicos e superiores de música popular têm mais contato com essa prática e não são tão reticentes ao seu aprendizado. O mesmo ocorre com os compositores. Ainda que haja interesse de alguns alunos de instrumento pela improvisação, isso é insuficiente, diante da necessidade desse estudante possuir um conhecimento musical anterior solidificado e desenvolver habilidades técnicas dirigidas para essa prática. Daí a importância desse aprendizado nas escolas de música.

A improvisação pode ocorrer tanto no *terceiro ambiente*, como nas escolas técnicas de formação performática e nos bacharelados de instrumento e/ou canto erudito, mas ela precisa de subsídios técnicos apropriados. Isso não acontece na maioria das escolas de música, uma vez que não existe um professor de música que leccione essa disciplina. Só com uma formação gradual e dirigida, os músicos eruditos vão se sentir capacitados a produzir uma performance que envolva a improvisação. Ela permite a prática de um conhecimento teórico em tempo real, afasta o músico do domínio da partitura, dá mais capacidade performática aos instrumentistas nas questões que envolvem ritmos e melodias complexas; potencializa a criatividade do intérprete no momento da execução, afasta o aluno de uma dependência com a partitura e facilita a memorização.

A educação musical tem apresentado resultados pedagógicos satisfatórios ao utilizar a improvisação no seu processo de aprendizagem. Muitas vezes, os alunos desses cursos, ao passarem para outros níveis de aprendizado, são

obrigados a abandonar essa prática. Observamos ainda, que as escolas superiores e os cursos técnicos de música, na sua grande maioria, se não se adaptarem às novas metodologias, estarão despreparadas para receber essa nova safra de alunos. Hoje, são raros os professores habilitados e as escolas que oferecem esse curso em suas grades curriculares. No entanto, cada vez mais assistimos uma geração de virtuosos capazes de executar a música erudita e construções jazzísticas. Recentemente pudemos assistir na sala São Paulo a apresentação do pianista Jean-Yves Thibaudet que apesar de uma formação eminentemente clássica tem se dedicado a interpretar um repertório jazzístico, principalmente, o de Duke Ellington e Bill Evans. Essa atitude tem demonstrado que a linha divisória que se estabeleceu entre a música erudita e a música popular gradativamente está se dissolvendo, e que um performer contemporâneo deve estar capacitado para migrar por todos os universos musicais.

4. As Entrevistas

Na primeira entrevista editada (anexo da dissertação) realizada com Cleide Klein de Borba Oliveira, diretora da ACARTE, Academia Adventista de Arte, ligada ao UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo, a diretora fala dos resultados pedagógicos obtidos na realização de um curso experimental de improvisação, ministrado pelo mestrando, com duração de dois anos (2004-2005). Buscamos nessa entrevista, levantar dados sobre a viabilidade da aplicação de cursos regulares de improvisação em escolas de nível técnico e avaliar os seus resultados pedagógicos.

Os alunos que participaram do curso tinham idade entre 16 e 18 anos, apresentando um bom nível musical e técnico adquirido nessa escola, mas, segundo a diretora, necessitavam de um componente criativo, que seria fornecido pelo curso em questão. Ela apresenta três razões básicas para a implantação desse curso em regime experimental:

[p]rimeiro, dar coragem para eles [alunos] se mostrarem como instrumentistas plenos; segundo, oferecer um caminho diferente para

que eles não fossem meros repetidores, não fossem só interpretes, e sim que eles tivessem coragem de ousar, se aventurar, e a terceira: fundamentar essa brincadeira, que não ficasse uma brincadeira sem nexos, e sim uma brincadeira com valores e padrões musicais. (in Albino, 2008, pergunta #5)

Ficou claro no depoimento que se segue que os objetivos do curso foram alcançados:

Olha, quando eu observo os meninos que participaram do curso, como eles eram antes e como eles são agora, podemos em vários momentos observar (eles continuaram na escola por mais dois anos), que eles têm mais coragem de se expor. Isso ocorreu em gravações, em solos e mesmo tocando em grupo, assumindo um solo de improviso, com capacidade, com linguagem, mostrando um resultado agradável, que as pessoas percebem que ele pensou antes de fazer, e que mesmo naquele impulso momentâneo, se percebe uma lógica. Eu acho que eles estão muito mais desinibidos, com muito mais consistência na hora de tocar. Então eu considero que foi muito válido, acho que a experiência deles depois do curso é outra. (in Albino, 2008, pergunta #6)

É possível observar nessas informações, que a classe teve um bom aproveitamento. A avaliação da diretora apresenta evidências da eficiência de algumas idéias defendidas no decorrer deste trabalho, como: a importância da inclusão da disciplina improvisação em um curso regular de música, a importância da própria improvisação como atividade para o desenvolvimento performático do estudante de música, e o aproveitamento dos conhecimentos musicais anteriores do aluno. Foi uma atividade pedagógica que surtiu um bom resultado.

Os alunos depois de terem realizado esse curso tornaram-se mais independentes e autônomos musicalmente. Apresentaram iniciativas para criar e interagir de forma intuitiva e ao mesmo tempo coerente. Esse fazer musical, aparentemente lúdico e ao mesmo tempo honesto e sincero aponta uma atividade artística salutar e produtiva. Esses alunos aumentaram sua participação musical e social nos grupos que participavam, gerando novas oportunidades de trabalho e interação:

O que começa a surgir na escola é eles fazendo seus próprios ajuntamentos, eles se reunindo entre si, e agora você faz isto, eu faço aquilo, essa coisa de sair para experimentar, para fazer, para criar, essa coisa de ter a audácia de sair fazendo. Esse relacionamento diferente com a música, que eu acho que é um sinal de maturidade, sem dúvida nenhuma, surgiu depois do curso. (in Albino, 2008, pergunta #7)

Houve um aumento na curiosidade e maior facilidade para aprender. Em relação à harmonia, por exemplo, primeiro houve a curiosidade, depois o aprendizado formal no decorrer do curso. Ficou claro, no entanto, que a falta desse conhecimento impediu que o mesmo fosse trabalhado plenamente, mas não impediu que o interesse pelo estudo da harmonia fosse despertado:

A disciplina Harmonia está programada para o decorrer do curso técnico, e naquele momento eles ainda não tinham tido contato com a disciplina. Tiveram depois, e o que eu percebo é que a harmonia agora, para aqueles alunos que fizeram o curso de improvisação, é relativamente tranqüila. Porque eles já viveram. Sabe aquela coisa de aprender a falar antes de ler? Eles falaram aquilo, eles viveram aquilo na prática. Assim, não tem sentido você fazer um curso formal sem a vivência. O grande barato dessa matéria é poder aplicar após o experimento, mudando a ordem das coisas. Seria a harmonia posta em prática. (in Albino, 2008, pergunta #13)

A conclusão que ela tira do curso é a seguinte:

Minha impressão é essa. Eu acho que esse é um caminho viável. Mais do que viável ele é muito interessante. É um caminho que vem quebrando a rigidez das escolas e preparando os alunos, e o mais legal de tudo, é que ele tem conteúdo, transformando o que seriam meros repetidores em criadores, os músicos de amanhã, com coragem de mexer nas coisas de uma forma consistente. (in Albino, 2008, pergunta #14)

Essa foi uma oportunidade muito rica e propícia para se promover uma avaliação, já que pudemos olhar para ela com um espaçamento de tempo e observar a atitude dos alunos depois do curso. As falas da diretora Cleide de Oliveira, que é também mãe de um desses alunos, é bastante reveladora sobre os resultados que um curso regular nesses moldes pode estar proporcionando ao desenvolvimento musical dos alunos, sejam eles de que áreas forem, até porque, o aluno em época de estudos, não tem muita noção do que é importante

para seus estudos, sendo essa uma decisão que fica a cargo dos professores, coordenadores e diretores dos cursos. Quem, porventura, estudaria percepção musical ou contraponto se não fosse obrigado?

No DVD anexo, há uma gravação de alguns desses alunos algum tempo depois do curso, praticando música no terceiro ambiente. Nem todos os elementos integrantes do vídeo fizeram o curso, mostrando como essas idéias proliferaram. Essa é realmente uma manifestação do terceiro ambiente que aconteceu na própria escola, pois não há nenhuma interferência externa. Tudo ocorre de forma espontânea, inclusive a gravação do vídeo. Esse vídeo mostra não apenas a existência do terceiro ambiente, como o potencial criativo desses alunos.

Outro depoimento importante foi dado pelo músico Roberto Sion e editado a partir de uma gravação (a entrevista em sua íntegra está presente nos anexos da dissertação). Nessa entrevista, o músico nos conta que teve uma educação musical rica e significativa, altamente favorável, que lhe propiciou uma carreira musical promissora. Sua formação complementar, no entanto, se deu de forma tumultuada, com muita perda de tempo, idas e vindas. O músico precisou estudar nos EUA em busca de uma sistematização musical existente naquele país, que ainda não ocorreu de forma adequada no Brasil, como comenta Geraldo Suzigan⁵⁴. Sion nos conta que apenas recentemente encontrou o caminho para um estudo onde o prazer foi incorporado, e os resultados obtidos são preciosos.

Ao revelar sua história, ele comenta como se deu sua formação musical. Além de ter obtido uma formação tradicional, ele participou de um curso de musicalização pautado na metodologia Orff, e de muitas experiências musicais realizadas no terceiro ambiente. Ele nos conta o quão importante foi o contato desde cedo com os grandes músicos que freqüentavam sua casa e no decorrer de sua vida. Esse ponto apesar de não sido abordado anteriormente, levanta

⁵⁴ Esse pedagogo sugere a atenção por parte das instituições e educadores no estudo do quarto gênero musical pela importância que o mesmo representa em nossa cultura (SUZIGAN, 1986, pg. 35).

uma questão importante: O quanto pode o contato com um músico influenciar o desenvolvimento e o interesse de um aprendiz?

Roberto Sion faz parte de uma geração de músicos brasileiros que saíram do país em busca de conhecimentos, sendo pioneiro em diversas atividades, como por exemplo: tocar flauta e saxofone, algo que era “proibido” no meio musical da época. Ele nos conta o que encontrou na Berklee School of Music:

... no meio do estágio eu fui para a Berklee⁵⁵. O Nelson⁵⁶ estava lá. Foi outra parte importante da minha história, onde eu comecei a ver que a música popular, o jazz podiam ser ensinados academicamente. Havia laboratórios de percepção, vários pianos numa sala para ensino complementar desse instrumento, biblioteca com partituras acompanhadas de fitas, etc. Bem diferente de só ouvir discos, que foi sempre a única maneira de se aprender até então. [...] Na Berklee, como eu te falei, era um conhecimento que era impossível adquirir aqui. [...] foi lá que eu vi pela primeira vez uma estrutura em que a música popular funcionava. Você escrevia um exercício, o pessoal da classe tocava, ou você levava num *ensemble* lá embaixo, ou para uma Big Band, e o pessoal tocava. Se podia ouvir como soava. Isso me mostrou, pela primeira vez, um tipo de ensino que a gente meio que implantou na Fundação das Artes, no CLAM, no CMBP, e você participou disso. (in Albino 2008b, perguntas #1 e 3)

Ele nos conta como se deu o início de sua carreira profissional e como o lado criativo esteve sempre lado a lado com os estudos e com os desafios da profissão:

Nessa mesma época o Nelson Ayres começou com a Big Band⁵⁷ dele. Estávamos cheios de entusiasmo por nossos estudos e por esse estilo. O Nelson começou a dar aulas de arranjo grátis para os músicos veteranos de São Paulo como Buda, Bolão, Carlos Alberto, Demétrius - ou seja, a nata dos músicos de estúdio da época. Eram também os músicos geralmente convidados para tocar em shows de artistas estrangeiros no Brasil, como Burt Bacharach, Tonny Bennet, etc. Desse grupo de estudos nasceu a idéia de se reunir para tocar os arranjos que se produziam. Passou assim de uma segunda feira com 2 mesas reservadas para uma casa constantemente lotada, 5 anos depois (1973-7). Assim acontecia esse maravilhoso encontro semanal, berço da musica instrumental em São Paulo. Varias canjas antológicas: Victor Assis

⁵⁵ Berklee School of Music em Boston.

⁵⁶ Refere-se ao pianista e arranjador Nelson Ayres, o primeiro brasileiro a se formar na Berklee School of Music.

⁵⁷ Nelson Ayres criou uma Big Band na cidade de São Paulo, um laboratório experimental que reunia músicos e arranjadores na segunda feira, um dia fraco na noite paulistana, e tocavam espontaneamente os arranjos.

Brasil, Casé, Ted Wilson, Hermeto Paschoal, Dave Brubeck e muito mais. Penso que, exceto por ocasiões esporádicas anteriores, foi a primeira Big Band no Brasil, formada não para tocar em bailes, mas só para se ouvir. (in Albino 2008b, pergunta# 2)

Comenta sobre suas preocupações sobre a educação musical, o ensino da improvisação, os benefícios e perigos da implantação de uma sistematização do ensino dos gêneros populares:

Eu acho que isso virá com o tempo, mas eu tenho uma crítica a fazer. Nessa sistematização do ensino que o americano fez, é preciso entender primeiramente que eles são sistemáticos por natureza. Existe um exagero de consumo, eles escrevem uns cinqüenta livros sobre a mesma coisa. Eu não agüento mais, eu abro um livro sobre improvisação e é sempre a mesma coisa. Então no que redundou esse excesso de sistematização? Você pode ver 50 músicos que estudaram com o Michael Brecker, tocando igual a ele. Então, nós somos pobres, não temos tantos músicos de qualidade, mas em compensação cada um tem o seu espaço individual ainda. Que lá também tem. Tem claro, mas como a quantidade é muito grande e o nível muito alto, fica bem mais difícil. Eu já vi um músico que tocava igual ao Stan Getz, igual ao Phil Woods, outro igual o Michael Brecker... Mas é tudo padronizado. Quem vence? São os caras que saem da média, como o próprio Michael Brecker, que teve uma influência coltraneana, mas misturou com o *funk*, então criou uma coisa nova. Como o Stanley Jordan, que criou uma técnica... O músico para se ressaltar tem de sair daquela massa enorme. (in Albino, 2008b, pergunta #5)

Ser pioneiro lhe custou muito tempo e sofrimento:

Como saxofonista eu acho que perdi muitos anos da minha vida discutindo problemas [...] o que me salvou foi, que a partir de um ponto, eu vi que aquilo tudo não dava em nada, era um angústia, eu ficava preocupado, então o que eu aprendi, o que eu não aconselho pra ninguém, é pegar um só aspecto da musicalidade e ficar neurótico com aquilo. [...] Infelizmente, como fui meio que um autodidata como professor aqui no Brasil, isso me custou caro, mas já passou. [...] O que eu aprendi é que não adianta você tentar se segurar numa certa postura, dia após dia. Você tem de curtir cada dia. É claro que você tem de ter uma base, um fundamento.

Foi terrível. Eu passei muitos anos em conflito [...] eu fui um obstinado. Saber hoje o que eu sei, modéstia parte, me custou um grande esforço. Depois de tanto lutar, depois que larguei todas aquelas preocupações, foram duas coisas que me salvaram: primeiro, foi que eu ouvi falar dos estudos dos harmônicos no sax⁵⁸, [...] E a outra, foi que eu

⁵⁸ Ele está falando do livro *Top Tones for Saxofone*, de Sigurd Raschèr, que introduziu, na década de 1930, o estudo de harmônicos no saxofone.

desencanei, eu comecei a curtir, colocar um disco na vitrola e sair tocando junto e de repente eu tava fazendo um som que por mais que passasse horas estudando na frente do espelho eu não conseguiria. Então isso eu aprendi, que a gente tem de aprender a tocar se divertindo. Curtindo a música. Por isso que quando você fala em sistematização do ensino... Pode sistematizar, mas inclui sempre, segundo meu pensamento atual, incluir sempre a experiência aural. A experiência de tocar ao vivo com os colegas, a experiência dos estudos de transcrição, de percepção, de realmente você vivenciar cada material pelo ouvido e não pelo intelecto. O intelecto ajuda a organizar a coisa, claro, pondo categorias, você fica naquele mundinho e ali você constrói. Mas o grande barato da música é você curtir tocar. Eu por exemplo, curtia quando eu tocava com o Vinícius, mas sempre estava grilado com os aspectos técnicos, intelectualmente. (in Albino, 2008b, pergunta #6)

Essa sua obstinação, apesar de seu sofrimento, teve grandes resultados, influenciando artisticamente, criticamente e didaticamente uma geração de músicos, dos quais, eu me incluo. A impressão que tive ao sair de sua casa no dia da entrevista foi que ele havia respondido naquela ocasião, a todas as questões as quais esta pesquisa se propunha a responder. No entanto, coube a mim, juntar as peças do quebra cabeça e tentar dar uma explicação aos fenômenos apresentados, tarefa esta reservada às conclusões finais. Ficamos agora com o extrato do que Roberto Sion entende como resultado desse esforço:

Essa coisa de transcender é um enorme esforço pessoal de criatividade que você tem que buscar dentro de você, e nem sempre é uma coisa voluntária. Eu acho que você tem de ter humildade e a própria prática te leva a isso. Requer tempo e oportunidades. Como é que você vai ser um músico de jazz num país onde ninguém escuta jazz, não tem onde tocar jazz? Por isso, muitos músicos têm de sair do país. Nós somos educadores, somos músicos de várias tendências, a gente faz um pouco de tudo. Eu me considero um amante de jazz, um músico de jazz, mas não somente um músico de jazz. Meu primo Cláudio Roditi talvez seja um músico de jazz, mesmo assim ele faz um jazz brasileiro, que eles chamam de samba de Nova York. São temas com harmonias transcendentais com uma linguagem brasileira. (in Albino, 2008b, pergunta #11)

O levantamento bibliográfico realizado; a composição e execução das peças *MóBILE*, e as entrevistas concedidas, foram importantes para a elaboração desta pesquisa. Elas forneceram subsídios que contribuíram muito para solucionar os questionamentos veiculados. Os questionários aplicados, que inicial-

mente me pareceram importantes para o trabalho, apesar de conterem informações significativas, deram mostra de algumas falas incongruentes, o que evidenciou que esse tipo de documentação só responde à realidade quanto integrada a outras fontes informativas.

Recomendamos ao leitor observar ainda as gravações disponíveis no DVD anexo que possibilitam uma análise auditiva e visual mais objetiva, oferecendo a oportunidade de uma avaliação baseada na execução das peças. Passamos agora às considerações finais da dissertação onde pretendemos extrair conclusões finais sobre a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo tem a intenção de verificar em que medida o mestrando respondeu às inquietações apresentadas na Introdução desta dissertação e quais dos objetivos propostos foram atingidos.

Consta no texto introdutório a seguinte problemática: seria possível elaborar um ensino significativo de improvisação musical nas escolas que trabalham com a performance musical, ou esta seria uma tarefa a se contrapor à natureza do que vem a ser improvisação? Como ensinar alguém a improvisar?

No que tange aos objetivos, foram enumerados os seguintes:

Discutir o conceito de improvisação e de aprendizagem significativa, com o intuito de promover um diálogo profícuo entre a prática improvisatória e os aspectos teóricos nela envolvidos.

Promover cursos e oportunidades de improvisação em escolas que tenham a performance como modelo de ensino musical para verificar, junto aos estudantes, o nível de aceitação dessas práticas improvisatórias e o grau de desenvolvimento musical adquirido após essa prática.

Oferecer aos estudantes e professores de música alguns paradigmas metodológicos que poderão fazer da improvisação uma das disciplinas dos cursos de prática instrumental ou canto.

A problemática da pesquisa nos levou a estudar mais intensamente a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, o conceito de improvisação musical e os aspectos relacionados ao ensino/aprendizado dessa habilidade, por meio da pesquisa-ação.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel presente no capítulo IV permitiu comprovar que o conhecimento só se consolida enquanto aprendido significativo. Qualquer conhecimento aprendido de forma mecânica, não é

capaz de interagir nem com a estrutura cognitiva do aprendiz, nem com as interações que esse aprendizado pode realizar com o meio.

A improvisação musical, por sua vez, requer um tipo de pensamento especial, que se faz presente no ato de execução e esse conhecimento só estará disponível na velocidade que a improvisação exige, se o conteúdo musical a ser utilizado tiver sido aprendido de forma significativa.

Ficou provado que a improvisação quando ensinada de forma significativa, pode incentivar e despertar interesses e conhecimentos musicais que serão trabalhados no futuro. Foi o que ocorreu na ACARTE. Aqueles alunos quando participaram do curso de improvisação, não tinham um conhecimento prévio de harmonia e mesmo assim, puderam compreender alguns princípios harmônicos de forma intuitiva, a partir dos jogos improvisatórios. Essas “brincadeiras” forneceram subsídios aos alunos que lhes ajudaram a compreender a harmonia com maior facilidade em uma fase posterior do seu aprendizado musical. A improvisação configurou-se como uma excelente possibilidade de compreensão futura de um conhecimento mais sistematizado, ao que Ausubel denomina de **organizador prévio** - um material introdutório, apresentado antes do material a ser aprendido, porém em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade que o material a ser aprendido (MOREIRA, 2006, pg. 23). A harmonia musical é uma disciplina tipicamente racional e se for ensinada de forma abstrata e mecanizada, tornar-se-á um ensino vazio, de difícil aplicação e manuseio. Portanto, o conhecimento prévio dessa disciplina ministrado de forma significativa, permite a compreensão futura dessa disciplina de forma bem mais adequada. Foi o que ocorreu com os alunos da ACARTE. O emprego de alguns preceitos harmônicos básicos durante as práticas improvisatórias permitiu àqueles alunos desenvolver as bases cognitivas necessárias para um estudo mais aprofundado dessa disciplina no futuro. Conclui-se então, que a improvisação pode ser aprendida significativamente e que a partir desse aprendizado, ela pode proporcionar o desenvolvimento de subsídios valiosos para a compreensão de outras disciplinas necessárias ao desenvolvimento musical do aluno.

No decorrer da pesquisa estudamos a natureza da improvisação musical. Deparamo-nos, por meio da bibliografia estudada, com a natureza “líquida” dessa habilidade musical. Sua contínua capacidade de se adaptar, de estar sempre se modificando e de não deixar rastros, dificulta uma análise histórica e conceitual do termo. Um estudo histórico que pretendesse demonstrar com exatidão a utilização da improvisação em um gênero musical específico transformou-se em tarefa quase impossível, pois são inúmeras as dificuldades em rastrear os vestígios de sua participação. Como exemplo, temos aquilo que ocorreu com o *choro* e com o *ragtime*, onde se considera como momento inicial desses estilos a data das primeiras publicações escritas, desprezando-se todo um período anterior de gestação e transformações em que a improvisação esteve muito mais presente. A improvisação foi e ainda continuará a existir como uma força poderosa, presente na criação de novas formas e recursos musicais, participando ativamente, mesmo que de forma nublada, na gestação das mais diversas técnicas e formas de composição (FERAND, 1961 Apud BAILEY, 1992, p. ix e x).

Constatamos ainda, que o sonho antigo de registrar momentos sublimes de grandes intérpretes improvisando, pôde se consolidar apenas no final do século XIX, com o surgimento de uma tecnologia capaz de dar conta dessa tarefa. No entanto, o registro da improvisação não se confunde com a própria ação. O registro funciona como um documento histórico que ajuda a provar a existência do ato, mas a ação é muito mais complexa e exige estudos específicos.

Para compreender a improvisação, os conceitos filosóficos de Deleuze e apresentados pelo professor Rogério Costa foram de grande auxílio. Conceitos como idioma, território, territorialização, desterritorialização, presentes nas performances improvisadas, ajudaram a orientar os alunos para realizar essa habilidade. No DVD anexo, apresentamos uma performance improvisada com alunos da ETEC de artes, o Movimento Apepu⁵⁹, que desenvolve um movimento

⁵⁹ O movimento APEPU que em tupi significa som de coisa oca é um movimento que tem como ação, realizar um espaço de troca e experimentação por meio de encontros de artistas. Inicia com a idéia de fazer arte coletivamente. Cada artista traz o seu espírito livre de uma maneira de fazer, e se propõe a dialogar e construir uma criação artística, cuja maneira e produção nascem

musical baseado nessas bases filosóficas. Essa corrente nasceu em sala de aula a partir de uma proposta de trabalho coletivo nas aulas de composição ministradas por este mestrando, no entanto, todo o desenvolvimento é autônomo e ocorre no terceiro ambiente, sendo praticamente uma extensão da experiência realizada com a montagem da peça *Móvil #4*, que apesar de naquela ocasião não ter sido satisfatória, mostra que desta vez o foi, e o amparo da filosofia de Deleuze e sua aplicação segundo os moldes propostos pelo professor Rogério Costa. Os resultados apresentados no vídeo, menos de seis meses depois é uma evidência da eficiência dessas propostas. O resultado ocorre justamente devido ao diálogo entre os músicos participantes, algo que não ocorreu anteriormente, mostrando uma maturidade musical, que por sua vez é produto dessas experiências.

A pesquisa-ação propiciou o diálogo permanente entre os conceitos teóricos estudados, a prática improvisatória e a forma de ensinar essa habilidade.

Quanto ao segundo objetivo apresentado, a entrevista concedida pela diretora Cleide de Oliveira foi bem esclarecedora e apresenta uma avaliação bastante benéfica dos resultados alcançados pelos alunos que participaram do curso de improvisação oferecido em sua escola. No depoimento ficou comprovado que quando essa prática é ministrada em escolas de ensino musical com regularidade e carga horária suficiente, os resultados são satisfatórios. Os alunos que participaram desse curso, hoje são capazes de desenvolver uma performance mais criativa, libertaram-se um pouco do jugo da partitura, aprenderam de forma significativa, têm um atuar musical mais lúdico, boa desenvoltura performática e maior envolvimento com as práticas advindas do *terceiro ambiente*

no encontro. É um novo trabalho que se inicia e se finda a cada apresentação, pois o grupo pretende ser mutante em pessoas, em sua criação e anseia por crescer. A idéia de movimento traz uma escolha de desafio ao trabalho coletivo, com as influências e contribuições de cada artista circulando no grupo, e que se desliga de um estilo próprio para um estilo criado no coletivo, com a busca de um desprendimento para a força e possibilidade de inovação sem a repressão do acomodado fazer. É um incentivo aos encontros e uma circulação entre cada área artística e entre elas. Um ato criativo que inicia com a vontade de inovação, com a entrega desse ato no contato com o público que pode ser feito em espaços variados, como: parques, esquinas, abertura de shows, eventos literários, instituições de ensino dentre tantos outros que prevaleça o desejo, in <www.myspace.com/apepu>.

descrito por Hargreaves. A palavra “caminho”, utilizada pela diretora Cleide é muito apropriada, pois representa a trilha, que não é a mesma para todos, mas que o aluno deve percorrer para atingir seus objetivos.

A avaliação dos resultados processou-se depois de um decurso de tempo. Se tivesse sido realizada após o término do curso (final de 2005), outros seriam os resultados, pois o conhecimento adquirido ainda estaria em interação como a estrutura cognitiva do aluno, não estando ainda totalmente assimilado. Foi preciso certo tempo, para que esse conhecimento afluísse e pudesse ser avaliado por terceiros. Tanto a entrevista da diretora como a prática desses alunos comprovada em vídeo, dão testemunho dos resultados favoráveis obtidos com esse curso.

A crença na viabilidade da utilização da improvisação como proposta pedagógica propiciou à diretora Cleide de Oliveira uma revisão curricular no curso técnico da ACARTE. Hoje a improvisação faz parte da matriz curricular do curso técnico dessa instituição, como disciplina optativa. Ficaram claras as vantagens que um curso de improvisação pode promover em uma escola de música. Mesmo não sendo possível formar improvisadores, pode-se por meio de um curso dessa natureza, arejar o ensino performático, tornando-o mais interessante, divertido, musical, participativo e também significativo.

Ficou evidente que a melhor forma de se trabalhar a improvisação ainda é por intermédio de cursos regulares e coletivos, pois o ensino da improvisação demanda certo tempo. Na pesquisa realizada com alunos do IA-UNESP, 68% (53 de 72) dos participantes disseram que gostariam de participar espontaneamente de um curso ou experiência de improvisação com apoio pedagógico - um dado bastante promissor e positivo. No entanto, nos bacharelados de instrumento e canto erudito, a improvisação não é ministrada, portanto deixa de ser o foco de interesse dos alunos. As respostas dos alunos do IA-UNESP comprovam essa afirmativa.

Não pudemos cumprir o terceiro objetivo da pesquisa, que pretendia verificar a possibilidade de a improvisação vir a ser uma disciplina obrigatória dos cursos técnicos e superiores de música. Não foi possível verificar se as práticas e modelos improvisatórios utilizados na música popular e na educação musical teriam a mesma eficiência ao serem aplicadas na música erudita. Os poucos referenciais teóricos que encontramos relacionados à prática da improvisação permanecem ainda como incógnitas quanto à proposta que pretendíamos utilizar, aguardando novas oportunidades de verificação.

Acreditamos que a utilização da improvisação no cotidiano de um músico lhe permite desenvolver mais assiduamente sua criatividade. Não sem razão os educadores musicais da atualidade têm utilizado a improvisação para o desenvolvimento performático do iniciante. Não obstante, cada vez mais o mercado de trabalho exige um profissional que migra por vários gêneros musicais, a contar as orquestra tipo *Jazz Sinfônica*, e a execução constante da música étnica pelos músicos eruditos. O instrumentista contemporâneo cada vez mais amplia seu leque de conhecimento em relação às “outras músicas” e em muitos casos esse conhecimento não estará disponível em livros, e sim na própria prática. Nessas ocasiões, o músico é convidado a improvisar. É relevante vislumbrarmos o desenvolvimento dessa habilidade para o futuro; a improvisação deverá ser um requisito importante para o desenvolvimento performático do músico, seja ele de que área for.

Os questionários planejados aplicados tanto nos alunos do IA, como naqueles que participaram da montagem da peça *Móbile*, não surtiram o efeito esperado. Poucas foram as informações obtidas que nos levaram a alguma conclusão consistente. Isso nos leva a crer que é necessário outra forma de captação de dados, que não sejam formulários/questionários, principalmente em momentos onde a performance está presente. Foi um equívoco pedir a um músico que preenchesse um questionário após uma apresentação. Os vídeos e as observações externas apresentam dados de análise bem mais contundentes que os formulários/questionários. Percebeu-se ainda um problema mais sério: alguns

dados apesar de convincentes nos números apresentaram resultados opostos na prática. Por exemplo, 91% dos alunos (71 de 78) responderam que vêem a improvisação com uma habilidade ao alcance de todos e 90% (70 de 78) disseram ver o músico improvisador com admiração. No entanto, poucos foram os alunos dispostos a participar de uma experiência com a improvisação, apesar de 68% (53) dizer que gostariam de participar.

O depoimento oferecido por Roberto Sion parece percorrer todas as trajetórias que esta pesquisa adotou, antecipando algumas conclusões. Primeiramente se verificou a importância que um ensino significativo, sensibilizador na formação de um bom profissional da área. Esse ensino significativo continua, em fase propícia, mas de forma organizada, sistematizada, apoiada em uma vivência anterior (significativa), fornecendo bases para um futuro desenvolvimento. A educação musical recebida por Roberto Sion pode ser entendida como um bom modelo de educação musical. Isso permitiu a ele se aventurar no *terceiro ambiente* de Hargreaves e dessas experiências extrair novos conhecimentos, produtos de experiências vivas, que uniam a tradição e a inovação. Felizmente para nós, ele não se acomodou nesse patamar e saiu em busca de novos horizontes, devido principalmente a seu senso crítico e inquiridor, implantando no Brasil um modelo de ensino organizado e ao mesmo tempo inovador. Toda essa experiência lhe propiciou responder antecipadamente a uma das inquietações desta pesquisa: é possível um ensino sistematizado de improvisação? Relembrando de forma resumida sua resposta, achamos importante considerar que, segundo a experiência de Roberto Sion e os pressupostos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, é possível e desejável um ensino sistematizado, organizado da música, desde que o mesmo seja realizado em momento apropriado da educação (quando os subsunçores estejam presentes). Já, quanto ao ensino sistematizado da improvisação concluímos que o mesmo pode ocorrer na medida em que um sistema esteja consolidado. Porém, quando um sistema musical, um idioma, ou qualquer que seja a forma de estrutura musical envolvida ainda não estiver consolidada, solidificada, cristalizada, como é comum na presença da improvisação, uma sistematização é impossível. Em outras pala-

vras, podemos dizer que uma sistematização da improvisação apenas confirma que a mesma não mais existe, e o que se está tentando transferir é a parte abstrata do idioma em questão. A parte concreta do idioma, a parte viva, a parte maquínica, não é possível de ser ensinada como comentou Deleuze. Assim, a improvisação se apresenta como um paradoxo educacional: ela contribui com o desenvolvimento dos sistemas, dos idiomas, dos músicos, mas ao mesmo tempo em que esses sistemas se desenvolvem, se solidificam, possibilitando uma sistematização, ela começa a desaparecer. Essa é a profunda natureza do objeto como o qual nos debruçamos a estudar.

No mais, resta esclarecer que, apesar dos problemas apresentados, um curso de improvisação possibilitaria ao músico em geral, maior independência performática, maior domínio rítmico, um trabalho conjunto direcionado, maior concentração no processo de execução, a diminuição da tensão musical no ato de execução, maior leveza e intenção interpretativa, maior utilização dos aspectos teórico-musicais na execução, em suma, tudo aquilo que um bom instrumentista, seja ele de que idioma for, apresenta, como parte do próprio corpo, em performances que consideramos inesquecíveis. Ademais, caso isso tudo não seja possível, fará ela, a improvisação, mal algum a quem se dispuser a praticá-la?

REFERÊNCIAS

1. Livros, teses, dissertações e artigos

- ALBINO**, César. *Entrevista com Cleide Oliveira*. Não publicado, 2008.
- _____, César. *Entrevista com Roberto Sion*. Não publicado, 2008b.
- ALENCAR**, Eunice M. L. Soriano de. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- AUSUBEL**, David Paul, **NOVAK**, Joseph D., **HANESIAN**, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL**, David Paul. *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscivo*. México: Editorial Trillas, S.A. 1978.
- BAILEY**, Dereck. *Improvisation: its nature and practice in music*. USA: Da Capo Press, 1993.
- BRINGS**, Allen, **BURKHART**, Charles, **KAMIEN**, Roger, **KRAFT**, Leo, **PERSHING**, Drora. *A new approach to keyboard harmony*. W.W. Norton & Company, Inc. New York. 1979.
- BRITO**, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- CARRASQUEIRA**, Maria José (coordenação). *O livro de Pattápio Silva: obra completa para flauta e piano*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2001.
- CASES**, Henrique. *O Choro: do quintal ao municipal*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- CHECCHETTO**, Mário. *Jazz: suporte e improviso: a reinvenção da tradição oral na música ocidental*. Dissertação de Mestrado, FASM, 2007.
- CHIOZZINI**, Daniel Ferraz. *Os ginásios vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora*. Dissertação de Mestrado. (1961 - 69)

- COLLIER**, James Lincoln. *Jazz: a autêntica música americana*; tradução Carlos Sussekind, Teresa Resende da Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- COSTA**, Rogério. *Improvisação livre e idiomática: a máquina e o mecanismo, o que deve comunicar a música?* In: *Música Hodie*; Revista do programa de Pós-Graduação Stricto-Senso da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Vol. 2 (n. 1/2, 2002): UFG, 2002
- _____, Rogério. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese de doutorado. PUC São Paulo, 2003.
- CROOK**. Hal. *How to improvise: an approach to practicing improvisation*. EUA: Advanced Music, 1991.
- DALAROSSA**, Daniel. *Uma palavra sobre interpretação e improvisação*: In Ernesto Nazareth: clássicos do Choro brasileiro, vol. 1. São Paulo: Global Choro Music Corporation, 2007.
- DE BONO**, Edward. *O pensamento lateral*. (The use of lateral thinking). Tradução de Eduardo Francisco Alves. – 2ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- DELEUZE**, Gilles: **GUATARI**, Félix. 1837 – *A cerca do ritornelo*. In mil platôs, vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DEMSEY**, David. *John Coltrane plays Giant Steps: completed transcriptions of every recorder solo by jazz master John Coltrane on his legendary composition Giant Steps – All 96 choruses!* USA: Hal Leonard Corporation, 1996.
- DICCIONARIO DE LA MUSICA LABOR**. Barcelona: Editorial Labor, 1954.
- DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS**. Versão 1.0. Editora Objetiva Ltda., 2001.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA**. Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- DICIONÁRIO OXFORD**. Inglês – português; português – inglês. New York: Oxford

University Press, 1999.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. Campinas: Papirus, 2003.

FERREIRA, Luis de França. *Ambiente de aprendizagem construtivista*. Disponível em <<http://penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/AmbApC.html>> acessado em 17/05/2009, última atualização em 8/2/1998.

FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FRAZEE, Jane, **KREUTER**, Kent. *Discovering Orff: a curriculum for music teachers*. New York: Scott Music Corporation, 1987.

FURTADO, Odair; **TEIXEIRA**, Maria de Lourdes Trassi; **BOCK**, Ana; **LACERDA**, Cibele Simão. *Diálogos, um olhar plural sobre a realidade*. Revista do Conselho Regional de Psicologia de SP, disponível em <http://www.crp06.org.br/crp/midia/jornal_crp/128/frames/fr_dialogos.aspx> acessado em 5 de março de 2009.

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

GALWAY, James. *A música no tempo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1987.

GLASER, Scheilla. Regina. *Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor*. Dissertação de Mestrado. UNESP São Paulo, 2005.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 1978.

HARGREAVES, David. “*Within you without you*”: música, aprendizagem e identidade. Tradução Beatriz Ilari. Revista eletrônica de musicologia, volume IX, outubro de 2005. Disponível em <<http://www.rem.ufpr.br/REMv9-1/hargreaves.html>> acessado

em 5 de março de 2009.

HOBBSAWM, Eric J. *História social do jazz*. Tradução Ângela Noronha. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2008.

IAZZETA, Fernando. *Reflexões sobre a música e o meio*. XIII Encontro Nacional da ANPPOM, Belo Horizonte, 23 a 27 de Abril de 2001. Anais. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, vol. I.

JARINTONSKY, Perla. *A muchas preguntas, algunas respuestas*. La expresión corporal en el nivel inicial. In: MALAJOVICH, Ana (compiladora). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós, 2000, p.91-114.

JARRETT, Keith. *The Köll Concert: original transcription: piano*. Mainz: Scott, 1991.

KIEFER, Bruno. *Música e dança popular: sua influência na música erudita*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.

LACHERT, Pior. *Etudes improvisantes pour piano*. Bruxelles: Chiola Music Press, 1989.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes* – São Paulo: Summus, 1980.

LIMA, Sonia. *Uma metodologia de interpretação musical*. São Paulo: Musa Editora, 2005.

_____. *Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora, 2006.

_____ (org.). *Uma leitura transdisciplinar de fenômeno sonoro*. São Paulo: Editora Som, 2007.

LIMA, Sonia Albano & **RÜGER**, Alexandre C. L. *O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical*. OPUS. Revista da ANPPOM, vol. 13, n. 1, junho 2007.

MALSON, Lucien, **BELLEST**, Christian. *Jazz*. Tradução Paulo Anderson Fernandes Dias. Campinas: Papyrus, 1989.

- MARTIN**, Elisa Ramos. *La polifonia al ritmo de Notre Dame*: Paris marcando estilo. Disponível em <<http://www.filomusica.com/filo22/eli.html>> acessado em 8 de março de 2009.
- MATURANA**, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e Tradução: Cristina Magro & Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- MENUHIN**, Yehudi, **DAVIS**, Curt. *A música do homem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editoria Ltda., 1981.
- MIZUKAMI**, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLES**, Abraham. *As ciências do impreciso*. Porto: Edições Afrontamento, 1995. Tradução Pedro Barbosa. Título original: Les sciences de l'imprécis. Éditions du Seuil, 1990.
- MONTEIRO**, Maria da Penha, **MARX**, Lore Cecília. *Pensamento lateral e resiliência como facilitadores das ações da gestão de enfermagem*. Revista Gerenciais, São Paulo, v. 5, 2006.
- MORAES**, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- MOREIRA**, Marco Antonio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- NACHMANOVITCH**, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.
- NUNES**, Clarice. *O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos*. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, número 014. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Brasil, 2000.
- OSTROWER**, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

- PAREJO**, Enny José Pereira. *Escuta musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar*. Tese de doutorado. PUC São Paulo, 2008.
- PRESSING**, Jeff. *Improvisation: methods and models*. In generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition. SLOBODA, John A., (organizador). New York: Oxford University Press, 1988.
- RASCHÈR**, Sigurd. *Top tones for the saxophone – four octave range*. New York: Carl Fischer, Inc., 1977.
- ROCHA**, Fernando Oliveira. *A improvisação na música indeterminada: análise de três obras brasileiras para percussão*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2001.
- PICHON-RIVIÈRE**, Enrique. *O processo de criação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RIZZO**, Jacques. *Reading jazz: the new method for learning to read written jazz music*. Miami: Belwin, 1989.
- SAGER**, David. *A History of Ragtime*. Disponível em <<http://lcweb2.loc.gov/diglib/ihas/html/ragtime/ragtime-home.html>> acessado em 4/10/2009.
- SAISSE**, Manoel Carlos Pego. *Tecnologia e música: os instrumentos eletrônicos e o controle da execução musical*. *Música Hoje - Revista de Pesquisa Musical* n. 02.
- SION**, Roberto. *Alguns itens fundamentais para a improvisação*. Apostila da FDEF – Escola de Música de Brasília, 1984.
- SUZIGAN**, Geraldo, **SUZIGAN**, Maria Lúcia. *Educação musical: um fator preponderante na construção do ser*. São Paulo: CLR Balieiro, 1986. Coleção ensinando-aprendendo, aprendendo ensinando. Cadernos brasileiros de educação.
- THE NEW HARVARD DICTIONAY OF MUSIC**. USA, Harvard University Press Reference Library, 1969. **THE OXFORD COMPANION TO MUSIC**: New York:

Oxford University Press, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular brasileira: da modinha à lambada*. São Paulo: Art Editora Ltda., 1991.

_____. *Música popular: um tema em debate*. São Paulo: Editora 34 Ltda. 1997, 3ª edição.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo. V. 31, n. 3, set/dez 2005.

ZIROLDO, Ângela. *Os vocacionais*. Revista Isto É, número 157, 26/12/1979.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

2. Partituras

ALBINO, César. *Móbile #1 – Organun*. Edição do autor, 2006.

_____. *Móbile #2 – Intermezzo*. Edição do autor, 2006.

_____. *Móbile #3 – Final*. Edição do autor, 2006.

_____. *Móbile #4*. Edição do autor, 2007.

BACH, Johann Sebastian. *Eleven Great Cantatas*. New York: Dover Publications, Inc., 1990. Coro e orquestra.

BROWN, Earle. *Twentyfive pages*. New York: Edition Peters, 1953. Para 1 até 25 pianos.

_____. *String Quartet*. New York: Edition Peters, 1965. Quarteto de cordas.

_____. *Calder Piece*. New York: Edition Peters, 1966. Quarteto de cordas. Percussão.

CAGE, John. *4' 33''*. Manuscrito do autor, 1958.

Autor desconhecido. *When the Saints go Marchin In*. Partitura digitalizada pelo mes-

trando.

JOPLIN, Scott. *School of ragtime: exercises for piano by Scott Joplin*. New York:

Scott Joplin, 1908.

NAZARETH, Ernesto. *Cavaquinho, porque choras?* Editorial Mangione S. A.

3. Consultas à internet (sem referência autoral)

Dúvidas lingüísticas: disponível em

<<http://linguistica.publico.clix.pt/duvida.aspx?id=2980>> , acessado em 17/05/2009.

GVive – Associação dos ex-alunos e amigos do vocacional: disponível em

<www.gvive.org> acessado em 17/05/2009.

Instituto de artes – UNESP: disponível em: <<http://www.ia.unesp.br/inst/instituto.php>>

acessado em 17/05/2009.

Movimento Apepu: disponível em <www.myspace.com/apepu> acessado em

17/05/2009.

Wikipédia: disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/Piano_roll> acessado em

22/04/2009

<[http://www.discogs.com/Sidney-Bechet-Sidney-Bechet-1932-](http://www.discogs.com/Sidney-Bechet-Sidney-Bechet-1932-1941/release/511270)

1941/release/511270> acessado em 18/05/2009.

<<http://www.doctorjazz.co.uk/page22.html>> acessado em 18/05/2009.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Maple_Leaf_Rag> acessado em 18/05/2009.

4. Leitura Recomendada

ALEXANDER, Scott. *The first jazz recorder*. Disponível em

<<http://www.redhotjazz.com/jazz1917.html>>, acessado em 5 de março de

2009.

ALMADA, Leonardo. *Consolidação definitiva da psicologia experimental: a supressão do método introspectivo no modelo comportamental do behaviorismo*.

Revista AdVerbum 3 (1) Jan a Jul de 2008: pp.68-85.

ASHLEY, Kahn. *Kind of blue: a história da obra-prima de Miles Davis*. Tradução Patrícia de Cia e Marcelo Orozco. São Paulo: Editora Barracuda, 2007.

BERLIN, Edward A. *A biography of Scott Joplin*. Scott Joplin International Ragtime Foundation. 1998. Disponível em

<<http://www.scottjoplin.org/biography.htm>> acessado em 15/05/2009.

BOURSCHEIDT, Luis. *Pesquisa-ação: uma alternativa para a pesquisa em educação musical no Brasil*. Anais do XVII congresso da ANPPOM. São Paulo, 2007.

CALDWELL, John. *La música medieval*. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1984.

CASALLA, Luis Maria. New Cork: *Apontes para la cronología de una Jazz City*.

Revista Todo El Jazz. Ano 5, # 29, Abril – Mayo 1993. Buenos Aires.

CAMPOS. Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia da pesquisa-ação*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, set/dez. 2005.

KERMAN, Joseph. *Musicologia*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

MASCELLANI, Maria Nilde. *Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de*

trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo, SP, 1999 Tese de Doutorado - FE/USP.

MIRANDA, Marília Gouveia de; **RESENDE**, Anita C. Azevedo. *Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, set/dez. 2006.

MONCEAU, Giles. *Transformar práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, #3, set-dez 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, #3, set-dez 2005.

RIBEIRO JÚNIOR. João. *O que é positivismo*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1985.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ANEXOS

1. Entrevista concedida por Cleide Oliveira no dia 22 de abril de 2008.

Esta entrevista foi gravada e posteriormente transcrita e editada com a colaboração da entrevistada, sendo esta a versão final por ela autorizada. A gravação do depoimento na íntegra faz parte do DVD anexo.

A entrevista:

1- CA: Eu gostaria que você falasse um pouco sobre você para que o leitor tenha uma referência ao ler este depoimento.

CO: Muito bem, eu sou Cleide Klein de Borba Oliveira, sou diretora da Academia Adventista de Arte, a ACARTE, do UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo). Eu sou graduada em piano, pela Faculdade São Judas onde fiz faculdade de educação artística e licenciatura plena em música.

2- CA: Que cargo você exerce na ACARTE?

CO: No momento sou a diretora da ACARTE. Aqui é uma escola que tem um programa de instrumentos e canto em nível básico e em nível técnico. No curso técnico nós temos uma habilitação para composição e arranjo, uma habilitação para regência e técnico em diversos instrumentos. A escola desenvolve um programa de musicalização infantil desde seis meses de idade que se prolonga seqüencialmente até os 12 anos. Nós temos programas para crianças não alfabetizadas como iniciação em flauta doce, piano, violoncelo e violino. Quando alfabetizada, pode ainda optar por outros instrumentos, continuando com a musicalização. Mais futuramente a criança pode optar por um instrumento de banda, podendo logo de início participar de uma das bandas da escola, que também são seqüenciais. A escola dá muito valor para a música em grupo, por isso ela mantém oito corais, três bandas sinfônicas, uma orquestra, a orquestra de sinos, além de um projeto de banda pedagógica para crianças carentes com duas bandas. Há muito envolvimento dos alunos de música nesses grupos.

3- CA: Quando a escola foi fundada?

CO; A escola foi fundada em 1956.

4- CA: Você me convidou no final do ano de 2004 para dar um curso de improvisação, um curso experimental, fora do currículo que foi iniciado em 2005 durando até 2006.

CO: Isso, ele não estava no currículo nem do curso básico nem do curso técnico. Mas nós sentimos a necessidade, a partir da vivência com os alunos e do resultado do trabalho que eles apresentavam em música, de estar investindo num segmento diferente dentro da escola, por isso eu te convidei para dar esse curso de improvisação experimentalmente.

CA: Eu acho que foi depois daquele concerto que eu dei com a banda, com a música "Catch me if you can"⁶⁰.

CO: Com certeza (risos). Os meninos ficaram encantados com aquele concerto e aquilo gerou uma grande movimentação dentro da escola, do tipo: nós queremos ter aula com esse cara, nós queremos aprender a fazer aquilo!!!

CA: Agora, deixe eu te falar que aquilo tudo estava escrito, não teve nada de improvisação!

CO: Ainda bem (risos)!

CA: Aquela música tem um final bem caótico mesmo, é muito interessante.

CO: Pois pra eles parecia uma grande brincadeira. Com pé e cabeça, não sem pé e sem cabeça.

5- CA: Legal. E por que você quis fazer aquele curso?

⁶⁰ "Catch me if you can", concerto para saxofone contralto solo e banda sinfônica de John Williams, executado em 11 de dezembro de 2004 no salão de atos do UNASP.

CO: Como eu já falei um pouco, a escola tem um grande número de alunos envolvidos, participando dos grupos. E isso é bom e ruim. É bom por que a música feita com amigos conta como um fator motivacional, com disciplina, ensina a trabalhar em equipe, etc., é uma atividade muito importante. Mas os alunos se escondem, eles se escondem no “som-do-grupo”. E vão perdendo sua identidade individual, vão perdendo sua coragem de se apresentar como solistas. Não só como solistas, mas também como criadores, num relacionamento diferente com o instrumento. Foi nesse momento que decidimos impulsionar esses garotos: - Vamos tentar colocar rumo nessa participação individual, vamos por lógica nessa coragem que agente quer que eles tenham. E ai surgiu a idéia de fazer esse curso de improvisação, por três razões básicas: primeiro, dar coragem para eles se mostrarem como instrumentistas plenos; segundo, oferecer um caminho diferente para que eles não fossem meros repetidores, não fossem só interpretes, e sim que eles tivessem coragem de ousar, se aventurar, e a terceira: fundamentar essa brincadeira, que não ficasse uma brincadeira sem nexos, e sim uma brincadeira com valores e padrões musicais.

6- CA: E pelo que você pôde acompanhar, você acha que de alguma forma esse curso atingiu esses objetivos?

CO: Olha, quando eu observo os meninos que participaram do curso, como eles eram antes e como eles são agora, podemos em vários momentos observar (eles continuaram na escola por mais dois anos), que eles têm mais coragem de se expor. Isso ocorreu em gravações, em solos, e mesmo tocando em grupo, assumindo um solo de improviso, com capacidade, com linguagem, mostrando um resultado agradável, que as pessoas percebem que ele pensou antes de fazer, e que mesmo naquele impulso momentâneo, se percebe uma lógica. Eu acho que eles estão muito mais desinibidos, com muito mais consistência na hora de tocar. Então eu considero que foi muito válido, acho que a experiência deles depois do curso é outra.

7- CA: Nesses grupos, eles trabalham muito com música escrita, mas deve haver grupos onde isso não aconteça.

CO: É. O que começa a surgir na escola é eles fazendo seus próprios ajuntamentos, eles se reunindo entre si, e agora você faz isto, eu faço aquilo, essa coisa de sair para experimentar, para fazer, para criar, essa coisa de ter a audácia de sair fazendo. Esse relacionamento diferente com a música, que eu acho que é um sinal de maturidade, sem dúvida nenhuma, surgiu depois do curso.

8- CA: Legal. O seu filho Ricardo, trompetista, está agora com 17 anos, ele frequentou o curso nesses dois anos. Você pôde acompanhar de longe esse desenvolvimento.

CO: O Ricardo não se arriscava por nada. O Ricardo é de um temperamento tímido, e mesmo como trompetista, ele procurava se apoiar nos outros. Eu falo agora fundamentada nele mesmo. Agora eu já consigo ouvir o som dele no meio do grupo e ele puxando e tendo iniciativa, como trompetista ele precisa disso, é uma característica do seu instrumento. Eu vejo o Ricardo muito mais solto, fazendo por fazer. Ele conseguiu se desvencilhar de coisas mais presas pra sair tocando. Frequentemente eu vejo o Ricardo no piano, ou no trompete, brincando, com liberdade, e ao mesmo tempo produzindo com resultado.

CA: Eu mesmo me surpreendi com um aluno meu, o David, com o desenvolvimento que ele teve. Mesmo ele tendo problemas e não podendo terminar o curso de saxofone, ele apresentou essa coisa de tocar espontaneamente, tanto é que uma vez eu estava tocando num lugar e ele pediu o saxofone emprestado e começou a tocar na frente de todos, muito desinibido e espontâneo.

CO: Eu acho assim César, o que achei demais, é que na hora que eles param pra criar, eles agora não ficam fazendo conta, nem pensando se vão viajar de uma escala pra outra, nem se esta harmonia está certa ou não, eles não ficam ali parados tentando decifrar um código, eles “metem a cara” e a música sai. Eles saíram pra um experimentalismo muito mais complexo e com prontidão, e a coisa realmente acontece naquele momento.

10- CA: Eu lembro também do Renan. Você se lembra de mais algum exemplo de coisas que eles fizeram?

CO: O Renan é impressionante. Ele é meu vizinho e eu o ouço o tempo todo tocando. Fim de tarde, final de semana, a vida do Renan é colocar música no DVD e ficar tocar junto. O DVD não tem nem parte pra saxofone nem pra nada e o Renan está lá em cima, está viajando, ele constrói realmente as coisas. E ele começou brincando com isso em casa. Hoje o Renan toca num naipe instrumental para um grupo vocal. Ele lidera um grupo de saxofones, improvisando o tempo todo. O Renan é um menino tímido, e ele acaba puxando os outros, vai do sax soprano, para o alto, para o sax tenor, com total mobilidade no palco. Então da brincadeira da aula, foi pra brincadeira da casa e hoje ele está no palco tocando pra 2000 pessoas com uma tranqüilidade impressionante.

CA: Com autonomia e responsabilidade...

CO: Ele continua tímido pra falar, mas na hora que ele põe o instrumento na boca, acabou, é outro Renan.

11- CA: Então parece que o curso valeu mesmo a pena.

CO: Não tenho dúvida disso César. Nós pegamos um menino da terceira fila da banda, escondido no meio de 50 meninos e deu autonomia a ele. O curso deu conhecimento, profundidade, coragem, de uma maneira até lúdica muitas vezes. Eles descobriram o prazer de um outro tipo de relacionamento com a música. Não tenho nenhuma dúvida disso.

12- CA: Obrigado. Agora vou fazer uma pergunta difícil. Já que foi tão legal, deu tudo certo, por que não se manteve o curso? Será que os resultados não foram suficientes para convencer? Será que esbarra na burocracia acadêmica, na formulação do currículo?

CB: Como eu te falei. Foi um curso extra classe. Ele surgiu de uma necessidade. Sentimos que os alunos estavam precisando, que eles estavam querendo

do, então resolvemos experimentar. Não estávamos preocupados estar inserindo o curso dentro de uma grade de curso técnico. Quando fizemos a mudança da grade do curso técnico, não se aventou essa possibilidade da continuidade. Os meninos que estavam no *top*, estavam satisfeitos, haviam feito o curso, e ficamos tranqüilos com isso. Só que hoje eu já vejo diferente. Dentro da minha proposta para o ano que vem, baseada nessa experiência, pretendo inserir esse curso na grade do técnico para todos os alunos certamente.

13- CA: Um outro ponto que eu percebi, é que eles não tinham muito conhecimento de harmonia. Eles tinham uma formação musical muito boa de leitura, por exemplo, sonoridade, técnica no instrumento, mas não tinham esse conhecimento de harmonia.

CO: A disciplina Harmonia está programada para o decorrer do curso técnico, e naquele momento eles ainda não tinham tido contato com a disciplina. Tiveram depois, e o que eu percebo é que a harmonia agora, para aqueles alunos que fizeram o curso de improvisação, é relativamente tranqüila. Porque eles já viveram. Sabe aquela coisa de aprender a falar antes de ler? Eles falaram aquilo, eles viveram aquilo na prática. Assim, não tem sentido você fazer um curso formal sem a vivência. O grande barato dessa matéria é poder aplicar após o experimento, mudando a ordem das coisas. Seria a harmonia posta em prática.

14- CA: Então acho que é isso, foi muito legal. Agradeço muito sua colaboração.

CO: Minha impressão é essa. Eu acho que esse é um caminho viável. Mais do que viável ele é muito interessante. É um caminho que vem quebrando a rigidez das escolas e preparando os alunos, e o mais legal de tudo, é que ele tem conteúdo, transformando o que seriam meros repetidores em criadores, os músicos de amanhã, com coragem de mexer nas coisas de uma forma consistente.

Conseguimos uma gravação (no you tube, www.youtube.com) espontânea de alguns desses alunos tocando num grupo, anexada ao DVD. Eis o terceiro ambiente, não se vê a interferência de nenhum adulto, nenhum professor, os jovens apenas se reuniram e começaram a tocar, algo que foi inventado naquele mesmo momento.

2. Entrevista com Roberto Sion realizada em 29 de Abril de 2008.

A entrevista foi gravada, transcrita e posteriormente editada juntamente com o entrevistado, sendo esta a versão final autorizada por ele.

Antes da entrevista, foi entregue por e-mail ao entrevistado o seguinte roteiro:

Você pode falar um pouco sobre você, um pouco da sua história, da sua formação?

Como se deu o seu contato com a improvisação? Você consegue se lembrar da primeira vez que improvisou? Foi uma experiência gratificante?

No início, como você fazia? Era puramente intuitivo, ou teve alguma dica, algum livro te ajudou?

Você estudou na Bercklee. Por que foi para lá? Foi em busca de um conhecimento que não seria possível adquirir aqui no Brasil? O que a escola oferecia que não tinha aqui?

Acha que valeu a pena, ou seja, que realmente acabou aprendendo o que não aprenderia aqui?

Você percebeu algum tipo de sistematização naquele ensino? Você pode falar sobre isso, se isso te ajudou, se foi fundamental, se ainda utiliza esse conhecimento?

Assim como eu, muitos jovens estudaram contigo. Considero isso um ponto fundamental de minha formação, e acredito que deve ter ocorrido o mesmo com muitos outros jovens músicos de São Paulo. O que efetivamente você acha que conseguiu passar para essa geração? Ou de outra forma, qual foi a sua contribuição, no seu ponto de vista, com o ensino da improvisação?

Você estudou com Lee Konitz. O que ele te ensinou que você considera essencial em relação à improvisação?

Eu me lembro que quando estudei com você, você estava tendo uma experiência com o “Grupo Um”, você poderia falar um pouco sobre essa experiência?

Das coisas que você aprendeu referentes à improvisação, o que ainda considera fundamental, ou seja, o que ainda utiliza em sua preparação e o que não utiliza mais por achar que não valeu à pena? O que você faria novamente se pudesse voltar no tempo?

Tem acompanhado as tendências da improvisação na atualidade, o que tem te chamado atenção musicalmente falando?

Quais foram as influências predominantes para você?

Como saxofonistas, não podemos deixar de falar de Victor Assis Brasil.

A entrevista aconteceu no estúdio doméstico de Roberto Sion, seu próprio ambiente de estudo. A conversa durou cerca de duas horas e ele, sempre muito atencioso, nos forneceu nesta entrevista, quase uma história de vida. Acabou sendo uma improvisação, muito espontânea, emotiva, reflexiva. O roteiro acima apresentado serviu apenas como ponto de partida, como um tema. Os números das questões acima podem não mais corresponder ao número das questões abaixo.

A entrevista:

1- Você pode falar um pouco sobre você, um pouco da sua história, da sua formação?

RS: Então, eu me olho agora com 61 anos e vejo que essa formação, essa história toda da música está ligada (toca um celular...) voltando: Nessa idade, há uma tendência em olhar o passado numa perspectiva bem ampla (é nessa

fase que muitas pessoas escrevem sua auto-biografia), então para não ficar muito prolixo, eu vejo a minha história assim: uma história em que, na minha casa, em Santos, meu pai recebia músicos como Dick Farney, Chu Viana, o Bolão que era mocinho e trabalhava no Parque Balneário Hotel, o Costita que chegou para trabalhar em Santos... E eu era adolescente, estava começando a tocar. Mas a minha iniciação com a música começou antes, meu pai, quando eu estava com cinco anos, não sei por que, de todos os filhos, fui o único que ele fez questão que estudasse música, e eu tinha uma certeza que eu tinha uma ligação com a música. Ai fui estudando, junto com o primário, piano erudito com as professoras particulares, na esquina de casa, e jogando bola, e tudo. Lá em casa, às vezes, meu pai ensaiava o conjunto dele amador de baile, ou então minha mãe me levava a concertos. Tinha os amigos (dos meus pais) que iam em casa tocar. Eu me lembro da Dóris Monteiro, o Jaques Klein, o Dick Farney, como eu falei... Então essa coisa da música estava também nos discos da adolescência, eu ia ao armário, tinha os discos do Sammy Davis, tinha os primeiros discos do jazz brasileiro, Dick Farney no Globo, Casé - Coffee and Jazz, então tudo isso foi um imaginário para mim. Mas eu me lembro que eu escutava também um pouco de Elvis Presley que tinha na vitrola por causa de meus irmãos. E eu gostava, mas depois comecei deixar de lado essa coisa mais *Rock and Roll* bem primário e comecei a curtir o *jazz*. Comecei a gostar e aí meu pai me comprou um saxofone. Meu pai me levava ao clube dos amigos do Jazz de Santos, numas *jam sessions*⁶¹ semanais. E eu me lembro que eu tocava piano e ficava olhando um saxofone em cima da cadeira, e eu achava bonito. Era o saxofone *Selmer* prateado do Gil, que foi um clarinetista aqui do Municipal⁶² que morava em Santos. Ai eu comecei a pegar um clarinete de um amigo e o Cláudio Roditi⁶³ também foi morar em Santos naquela época, então eu comecei a tocar um pouco de jazz no trompete. Meu pai então comprou o sax e eu comecei a estudar sozinho. Mas continuei no conservatório, e eu tive a sorte de estudar num conservatório de duas

⁶¹ Reunião descompromissada de jazzistas.

⁶² Teatro Municipal de São Paulo. O músico tocava na orquestra sediada no teatro.

⁶³ Roditi é primo de Roberto Sion, e hoje radicado em New York, é um dos trompetistas mais respeitados no cenário do jazz e Latin music atualmente.

professoras de mente muito aberta, Dulce e Adriana, onde já se fazia iniciação musical com método Orff. Coisas que os outros conservatórios não tinham. Eu fazia parte do coral e da bandinha rítmica. Tinha nove, dez anos e já estava lá vivenciando tudo isso. E essa professora, a Dulce, foi minha grande incentivadora. Continuei estudando piano e tocando o sax.

Na minha adolescência, veio a bossa nova. Em casa tinha eu tinha o disco “Canção do amor demais”⁶⁴ e meus pais tinham comprado já o “Amor, sorriso e a flor” e o “Chega de saudade”.

Quando a gente voltava da praia, um amigo falava “olha o acorde que eu descobri!”. Tinha aquela coisa quadrada do violão, que era o pessoal do regional, e os acordes da bossa nova. O nosso orgulho era descobrir os acordes novos, os caminhos harmônicos, tudo intuitivamente, ninguém falava em dominante, nada disso. A gente sabia que soava bem e gostávamos daquela estética, daquela poética musical. Era a bossa nova junto com o conjunto de baile, e então eu já ganhava um dinheirinho tocando. Esse conjunto ensaiava na barbearia do canal onde eu morava. Isso foi muito importante na minha formação, porque ao mesmo tempo em que eu estudava teoria clássica no conservatório, eu ensaiava à noite esse conjunto na barbearia e todos os arranjos eram de ouvido. O chefe falava: “olha, vamos fazer esta introdução, cantarolando uma melodia...”, e assim a gente preparava o repertório. Tinha-se de preparar seleções de músicas para que o pessoal pudesse dançar. Era muito legal. Toquei por Santos toda, São Vicente, Guarujá... Também fizemos um quarteto de jazz, que não tinha contrabaixo. Era só o sax, bateria e piano. Algumas vezes aparecia algum contrabaixista para dar uma canja e tocava conosco. Quem nos ajudou muito nessa época foram os irmãos Luís Chaves e o Sabá⁶⁵. Quando a gente vinha a São Pau-

⁶⁴ Disco de Elizete Cardoso lançado em Abril de 1958, com arranjos de Tom Jobim, e pela primeira vez em disco, o violão característico de João Gilberto, que pouco mais tarde, receberia o nome de bossa-nova e passaria a ser imitado no Brasil e no mundo. Nas duas faixas que têm a batida de João, o ritmo original cedeu lugar ao novo balanço. Foi "Chega de Saudade" que fez a cabeça da maioria dos compositores mais jovens, um marco a partir do qual o pensamento musical brasileiro tomou novo rumo e novo impulso. In <http://www.jobim.com.br/dischist/amordemais/amordemais.html>.

⁶⁵ Dois irmãos contrabaixistas de Belém do Pará, residentes em São Paulo. Luiz Chaves (Belém

lo para um concerto, nós éramos muito jovens e raros no meio, não tinha muita gente tocando, então o Luís e o Sabá tocavam com agente. Deram-nos muita força, foi muito legal e sou muito grato a eles.

E lá foi o jazz, a bossa nova com os amigos... Naquela época havia um grande preconceito com quem tocava jazz. O pessoal do jazz achava que não podia tocar samba, senão estragava o jazz, olha a cabeça! Imagine isso hoje em dia. Então a turma da bossa nova era meio separada. Era o conjunto de baile que tocava um pouco de bossa nova, um pouco de bolero, *fox*⁶⁶, e o conservatório. Eu fiz três anos de teoria, três anos de harmonia, continuei estudando piano, mas depois larguei e comecei a me dedicar ao sax. Quando eu estava com uns dezesseis, dezessete anos, terminando o curso de harmonia, aconteceu uma coisa muito importante na minha vida. O importante maestro alemão Klaus-Dieter Wolff fundou o movimento Ars Viva⁶⁷ lá em Santos, e a sede era no conservatório que eu estudava. Ele morava em São Paulo e passava os fins de semana em Santos, então o coral do Ars Viva ensaiava no sábado à tarde. Eu vi todo o movimento de música contemporânea nascer lá. O Gilberto Mendes é de Santos e ele cantava no coral Ars Viva. Eu falava: “que interessante, ele é um compositor que mexe com música contemporânea e vem aqui cantar música renascentista”. Eram as duas pontas da vanguarda. A vanguarda que fazia música coral que ninguém fazia e que cantava peças contemporâneas, do maestro e do Willy⁶⁸... Em uma oportunidade, eu, a minha professora e mais alguns alu-

do Pará, 27 de agosto de 1931 – São Paulo, 22 de fevereiro de 2007) tocou por diversos anos no Zimbo Trio ao lado do pianista Amilton Godoy e do baterista Rubens Barsotti, participou ainda de diversas gravações antológicas da música brasileira e era conhecido como um grande incentivador de jovens músicos.

⁶⁶ Foxtrot [galope de raposa]. O Foxtrot foi introduzido em 1913 por um homem chamado Harry Fox, tornando-se uma dança bastante popular nos EUA, associada posteriormente ao jazz. In <http://academiaexpressao.com/node/12>.

⁶⁷ Criado em 1961, em Santos, o **Madrigal Ars Viva** projetou-se de imediato por um trabalho pioneiro dentro da música coral brasileira, estreando as primeiras peças aleatórias e microtonais escritas no país. In <http://www.movimento.com/mostraconteudo.asp?mostra=3&codigo=2137>.

⁶⁸ **Willy Corrêa de Oliveira** (Recife, 1938), compositor brasileiro, um dos fundadores do Ars Viva. Após um primeiro período de intensa produção como compositor de tendência nacionalista, freqüentou os principais laboratórios de música eletroacústica da Europa e os cursos de Darmstadt, no início da década de 1960. Nesse período, participou do Grupo Música Nova de São Paulo, que publicou um manifesto em 1964 e instaurou um Festival de Música Nova, que ocorre periodicamente até hoje. Foi professor de composição na Universidade de São Paulo,

nos do conservatório fizemos um workshop com o Cozzella⁶⁹, que ia para lá de quinze em quinze dias. Cheguei a escrever algumas músicas contemporâneas. Eu nasci também no meio desse movimento de música contemporânea, embora não tenha sido o forte da minha vida. Mas isso me abriu sempre uma janela, que esteve sempre aberta, sempre fornecendo elementos para minhas atividades. Então essa é a minha história.

Depois, devido às perspectivas relativas à Santos, profissionalmente, não tinha como eu me sentir músico, não havia faculdade (de música), não tinha trabalho, então resolvi fazer psicologia e fui estudar em Campinas. Foi uma época que eu abandonei a música, não totalmente, continuava escutando música, mas não estudava o instrumento. Aliás, pra falar a verdade eu continuei estudando clarinete com o José Máximo, aqui em São Paulo, mas de certa forma a atividade musical se interrompeu porque eu tive de me dedicar à faculdade de corpo e alma. Nos quatro anos que estive em Campinas, eu não repeti nenhuma matéria. No quarto ano, no entanto, eu comecei a pegar gosto pela música novamente e acabamos formando um grupo de jazz, com os estudantes, foi o primeiro de Campinas, pois lá só havia um grupo de *Dixieland*⁷⁰. Tocávamos toda sexta a noite no centro acadêmico da medicina. Eu tocava e explicava as improvisações, fazia assim umas audições comentadas. Comecei então a me animar novamente, ter aquela coceirinha, fui me acreditando músico novamente. Acabei o curso, e como o último ano era só estágio, no meio do estágio eu fui para a Berklee⁷¹. O Nelson⁷² estava lá. Foi outra parte importante da minha história, onde eu comecei a ver que a música popular, o jazz podiam ser ensinados academicamente. Havia laboratórios de percepção, vários pianos numa sala para ensino complementar desse instrumento, biblioteca com partituras acompanha-

desde a fundação do Departamento de Música, onde se aposentou.

⁶⁹ Damiano Cozzella.

⁷⁰ Um tipo de jazz mais rudimentar, dos primórdios. Há ainda muitos grupos de Dixieland pelo mundo. Uma das características desse estilo é a presença de elementos do jazz, como o swing, mas com muitas limitações musicais, principalmente no que se refere à improvisação. Está num meio termo para música de banda e jazz.

⁷¹ Berklee School of Music em Boston.

⁷² Refere-se ao pianista e arranjador Nelson Ayres, o primeiro brasileiro a se formar na Berklee School of Music.

das de fitas, etc. Bem diferente de só ouvir discos, que foi sempre a única maneira de se aprender até então.

2- CA: Você concluiu o curso de Psicologia?

RS: Sim, foram seis anos, quatro lá (PUC–Campinas) e mais dois na PUC de São Paulo. Trabalhei na Secretaria do Bem Estar Social como psicólogo e na Psicologia Social Educacional. Nessa época eu me casei e continuei trabalhando com a psicologia. Nessa mesma época o Nelson Ayres começou com a Big Band⁷³ dele. Estávamos cheios de entusiasmo por nossos estudos e por esse estilo. O Nelson começou a dar aulas de arranjo grátis para os músicos veteranos de São Paulo como Buda, Bolão, Carlos Alberto, Demetrius. Ou seja, a nata dos músicos de estúdio da época. Eram também os músicos que eram geralmente convidados para tocar em shows de artistas estrangeiros no Brasil, como Burt Bacharach, Tonny Bennet, etc. Desse grupo de estudos nasceu a idéia de se reunir para tocar os arranjos que se produziam. Passou assim de uma segunda feira com 2 mesas reservadas para uma casa constantemente lotada, 5 anos depois (1973-7). Assim acontecia esse maravilhoso encontro semanal, berço da musica instrumental em São Paulo. Varias canjas antológicas: Vitor Assis Brasil, Casé, Ted Wilson, Hermeto Paschoal, Dave Brubeck e muito mais. Penso que, exceto por ocasiões esporádicas anteriores, foi a primeira Big Band no Brasil, formada não para tocar em bailes, mas só para se ouvir. Na minha teoria, esse impulso para o instrumental, foi favorecido pela Ditadura, já que ao não utilizar “letras potencialmente subversivas” éramos inofensivos, portanto mais livres. Então eu tive de me decidir, e falei: “bom, é agora ou nunca”. Foi difícil esse começo, saindo pela noite tentando arrumar trabalho, fazendo uns concertos com a Big Band, dando umas aulas, não demorou muito e larguei meu emprego de psicólogo. Ai começou a vida de músico. Isso foi em 1973. Ai veio a fase do Som da Gente⁷⁴. O meu primeiro disco onde gravei como solista, pelo selo Eldorado,

⁷³ Nelson Ayres criou uma Big Band na cidade de São Paulo, um laboratório experimental que reunia músicos e arranjadores na segunda feira, um dia fraco na noite paulistana, e tocavam espontaneamente os arranjos.

⁷⁴ Uma gravadora que acompanhou o apogeu de uma constelação de talentos sem precedentes

chamado “Vadico”, já com 33 anos, graças ao incentivo do produtor musical Toninho Cerezzo, que morreu tragicamente, uma pessoa que me fez acreditar mais em mim, pois eu gravava sempre como músico de estúdio (acompanhante). Um pouco depois, eu comecei a tocar com o Toquinho e Vinícius. Eu entrei porque eu era amigo de infância do Toquinho, da época da bossa nova, e ele não queria colocar nenhum pianista, porque ainda tinha esperanças quanto ao Tenório Júnior⁷⁵. Esse foi um divisor de águas, onde eu pude viajar o mundo todo, me fixar profissionalmente, tendo tempo para escrever os arranjos do meu disco solo que iria sair pelo Som da Gente, em 1981.

na música instrumental brasileira na década de 1980. “Aqueles músicos foram responsáveis por um surto criativo absolutamente notável, que, à época, tinha seu pólo principal na cidade de São Paulo. Geralmente, a maioria dos músicos responsáveis por aquele boom estavam ligados a selos independentes, e não a grandes gravadoras, numa época pré-CD, muitas das gravações permaneceram apenas em vinil. O mais radical e criativo conjunto surgido nessa fase foi o **Grupo Um**, liderado por Luiz Eduardo (Lelo) Nazário aos teclados e integrado por seu irmão Zé Eduardo (bateria e percussão), Zeca Assumpção (contrabaixo) e Mauro Senise (sopros). O seu disco de estréia, “Marcha sobre a cidade”, de 1979, produzido pelo saudoso Lira Paulistana, assombra pela total e furiosa liberdade criativa, em faixas como “A porta do ‘sem nexos’” e “54754 P(4) D(3) 0”. O disco constitui um verdadeiro manifesto *free* brasileiro [...] a música do Grupo Um, resultado de um pensamento musical altamente estruturado, estava longe de ser caótica e/ou maçante como a da maioria dos grupos *free* tradicionais, e dispunha ademais de uma estimulante pulsação, um *beat* especificamente brasileiro. O terceiro e último disco do grupo, “A flor de plástico incinerada”, celebra a aliança com a música experimental eletrônica, numa formação que já trazia o talentoso Teco Cardoso aos sopros. [...] Se o Grupo Um representava o rigor criativo e o experimentalismo, a potência telúrica estava com o **Medusa**. Em seu disco de estréia, “Medusa”, estão reunidos alguns dos melhores músicos brasileiros, responsáveis por uma coesão harmônica e rítmica extraordinária: Amílson Godoy (piano), Cláudio Bertrami (contrabaixo fretless), o mestre Heraldo do Monte (guitarra, violão, bandolim) e Chico Medori (bateria), contando ainda com Theo da Cuíca e Jorginho Cebion atuando na percussão. O “Medusa” poderia ser sido uma das mais perfeitas máquinas instrumentais brasileiras [...] Os arranjos, sempre objetivos e nunca prolixos, colocavam em relevo a incrível competência dos improvisadores, especialmente Heraldo, cuja inventividade melódica parece inesgotável, e Bertrami, que fazia o contrabaixo fretless cantar, proeza que Medori inexplicavelmente também conseguia fazer com a bateria.” (BEZERRA, 1998).

⁷⁵ **Francisco Tenório Cerqueira Júnior**, pianista brasileiro, um dos profissionais brasileiros mais requisitados pelos artistas na década de 1970, desapareceu misteriosamente em Buenos Aires no dia 27 de março de 1976, enquanto acompanhava os artistas Toquinho e Vinícius de Moraes em show na Argentina. Na ocasião, deixou no hotel um bilhete no qual estava escrito: *Vou sair pra comprar cigarro e um remédio. Volto Logo. Nunca mais voltou.* Dez anos após o seu desaparecimento, Cláudio Vallejos, torturador e ex-integrante do serviço secreto da Marinha Argentina revelou que ele tinha sido abordado por homens que trabalhavam para o regime militar. Sequestrado, torturado e morto com um tiro na cabeça, Francisco Tenório tinha 33 anos e deixou, na ocasião, quatro filhos e a esposa grávida de oito meses. Fora visto a última vez no ano de 1977 em uma prisão em La Plata, segundo entrevista de Elis Regina dada a Folha de São Paulo em 3 de junho de 1979.

3- Como se deu o seu contato com a improvisação? Você consegue se lembrar da primeira vez que improvisou?

RS: O contato com a improvisação se deu através do clube de jazz. Meu pai me levava nas *jam sessions*. Tem uma foto de eu pequenininho lá aplaudindo. Sabe que o engraçado era que meu pai, que era um músico de jazz, improvisava, e ele me chamava para perto do piano e falava: “veja se você consegue adivinhar que música eu estou improvisando...” e ele me dava uma moeda pra eu comprar sorvete quando eu adivinhava que música era. Meu pai que me ensinou a tocar a primeira batida de samba, o primeiro acompanhamento do *fox*, ele me deu muita força, mas ele queria que eu estudasse o clássico. Foi então uma experiência gratificante. No começo eu improvisava meio com o que me vinha na cabeça e o pessoal mais velho não gostava muito que eu fosse lá à *jam session*, depois um músico mais velho confessou: “Ih, lá vem o Sion com o clarinete dele!”. Eu tinha um clarinete de 14 chaves, mas eu lá fazia meus blues e coisas assim. Eu me lembro que o Casé⁷⁶, que foi um ídolo, uma referência pra mim, ele aparecia por lá algumas vezes e fazia aquelas frases rápidas e eu tentava imitar como uma criança, eu achava que aquilo era jazz, como muita gente faz até hoje (risos...). Ai o Claudinho (Roditi) apareceu com uns discos do Dizzy Gillespie, e então a gente formou aquele grupo de jazz, que o Ars Viva encampou, deu uma força, emprestou o contrabaixo, era o quarteto Ars Viva. Puramente intuitivo. Nenhum livro. Eu não tinha nenhum livro. Eu nem lia bem em inglês naquela época. Meu pai tinha uns livros de improvisação. Eu tenho até hoje um livro de *Be Bop* que era dele.

⁷⁶ José Ferreira Godinho Filho, O Casé (Guaxupé- MG, 3/8/1932 – São Paulo – SP, 1/12/1978). Radicado em São Paulo, morreu aos 46 anos. [...] foi um músico de músicos, contribuindo decisivamente para a formação de futuros instrumentistas. [...] excepcional músico, o melhor saxofonista brasileiro, sem dúvida. Casé integrava o Conjunto do Betinho na Rádio Excelsior, à noite tocava na orquestra do seu irmão, Clóvis Eli, e ainda encontrava tempo para estudar, durante dois anos, harmonia com Hans Joachim Koellreutter, o então "enfant terrible" da música erudita de vanguarda. Casé tinha som denso, conciso, extremamente inventivo, lembrando Lee Konitz e Paul Desmond. Deixou dois discos gravados, objeto de colecionadores, duas obras primas. Foi assassinado na cidade de São Paulo na época da ditadura militar (COELHO, 1978).

Na Berklee, como eu te falei, era um conhecimento que era impossível adquirir aqui. O Nelson me falou, quando eu estava querendo ir pra lá: “não é que você vai sair daqui um Bill Evans, você tem de vir aqui estudar...”. Mas foi lá que eu vi pela primeira vez uma estrutura em que a música popular funcionava. Você escrevia um exercício, o pessoal da classe tocava, ou você levava num *ensemble* lá embaixo, ou para uma Big Band, e o pessoal tocava. Se podia ouvir como soava. Isso me mostrou, pela primeira, vez um tipo de ensino que a gente meio que implantou na Fundação das Artes, no CLAM, no CMBP, e você participou disso.

E tem um pessoal que está fazendo algo, tem um rapaz do Rio que fez um livro de *patterns* de choro⁷⁷, tem você com o seu método⁷⁸...

4- CA: Porque que a improvisação se desenvolveu tanto no jazz, e no Brasil praticamente se vê muito pouca coisa (material didático, livros, etc.).

RS: Olha, eu vejo assim: hoje em dia devido a divulgação das vídeo-aulas, da internet, etc., você tem músicos excelentes, não muitos, como nos EUA, improvisando bem, no Maranhão, no Brasil todo... Os EUA é muito poderoso economicamente na área educacional, e acho que as sistematizações tem de ser adaptadas. Você tem de copiar as coisas, adotar alguns livros, textos... Eu penso assim: até hoje eu estudo o jazz como um veículo de improvisação, mas eu não me prendo mais a tocar um certo estilo, porque não dá mais. Precisei estudar pouco de cada estilo, inclusive profissionalmente. No tempo das gravações, para se gravar um jingle, por exemplo, era necessário ter um leque de timbres: o contratante falava: hoje eu quero um que você faça um som tipo Paul Desmond, que é um jingle calmo, outro dia era David Sanborn. Então essa utilização comercial do jazz, como vivência profissional, foi necessário aprender. Percebo hoje que está tudo muito confuso, resultado de muita informação, mas ao mesmo tempo eu vejo fenômenos que eu não via na minha época, que é o grande

⁷⁷ Vocabulário do Choro de autoria do saxofonista Mário Seve, editora Lumiar.

⁷⁸ Método de Saxofone de autoria de César Albino, publicado em 2003 pela editora Gondini. Apresenta algumas inovações como o acompanhamento de um CD didático e propostas de notação aberta.

número de instrumentistas que as igrejas evangélicas vêm fomentando, junto com a escola municipal num primeiro plano, depois a ULM, então, está havendo uma conversa entre a periferia que está fabricando matéria prima, que são os músicos que estavam sendo esquecidos. O que está faltando então nessa área teórico-acadêmica, está sobrando com essa prática musical, pelo menos em São Paulo. Antigamente era muito difícil ver um músico tocando, às vezes numa *boite*, ou um músico americano quando vinha ao Brasil, muito raramente. Hoje já tem muita gente, e eu fico muito contente em ver os jovens tocando tão bem! Essa nova geração, o Josué, o Cássio Ferreira, o Israel, o Jéferson, tem uns cinco ou seis altos improvisando muito bem, com personalidade, enquanto que na minha época era eu e o Victor Assis Brasil. Esse é um cara que eu precisava falar. Ele me influenciou bastante antes de eu ir pra Berklee. Todas as férias eu ia para o Rio e aparecia no Beco das Garrafas. Lá eu pude tocar com o Tenório, com todo o pessoal da bossa nova, como amador, dando canjas, e eles gostavam já de mim. Mas no saxofone era eu, ele e o Íon Muniz e o resto era o pessoal da velha guarda⁷⁹.

5- Pergunta oculta (ele passou a ler o roteiro indo direto às respostas) [Você percebeu algum tipo de sistematização naquele ensino? Você pode falar sobre isso, se isso te ajudou, se foi fundamental, se ainda utiliza esse conhecimento?]

Agora eu não sei o que você quer que eu comente... (deve ser sobre a sistematização do ensino). Eu acho que isso virá com o tempo, mas eu tenho uma crítica a fazer. Nessa sistematização do ensino que o americano fez, é preciso entender primeiramente que eles são sistemáticos por natureza. Existe um exagero de consumo, eles escrevem uns cinqüenta livros sobre a mesma coisa. Eu não agüento mais, eu abro um livro sobre improvisação e é sempre a mesma coisa. Então no que redundou esse excesso de sistematização? Você pode ver 50 músicos que estudaram com o Michael Brecker, tocando igual a ele. Então, nós somos pobres, não temos tantos músicos de qualidade, mas em compensa-

⁷⁹ Velha guarda era o pessoal do choro.

ção cada um tem o seu espaço individual ainda. Que lá também tem. Tem, claro, mas como a quantidade é muito grande e o nível muito alto, fica bem mais difícil. Eu já vi um músico que tocava igual ao Stan Getz, igual ao Phil Woods, outro igual o Michael Brecker... Mas é tudo padronizado. Quem vence? São os caras que saem da média, como o próprio Michael Brecker, que teve uma influência coltraneana, mas misturou com o funk, então criou uma coisa nova. Como o Stanley Jordan, que criou uma técnica... O músico para se ressaltar tem de sair daquela massa enorme.

6- CA: O que você acha que valeu a pena estudar e o que você acha que foi uma completa perda de tempo, já que você está nessa fase de olhar pra trás... (Na entrevista Roberto Sion se referiu mais ao saxofone, posteriormente por e-mail, ele fornece outra resposta referente à improvisação, que é a presente).

RS: Como saxofonista eu acho que perdi muitos anos da minha vida discutindo problemas, isso é uma crítica pessoal que eu faço, tentando pesquisar temas como embocadura, respiração... E o que me salvou foi, que a partir de um ponto, eu vi que aquilo tudo não dava em nada, era um angústia, eu ficava preocupado, então o que eu aprendi, o que eu não aconselho pra ninguém, é pegar um só aspecto da musicalidade e ficar neurótico com aquilo. Eu quero improvisar igual ao fulano; eu quero saber sobre a embocadura; aonde vai a língua; isso gera muita confusão mental. Infelizmente, como fui meio que um auto-ditada como professor aqui no Brasil, isso me custou caro, mas já passou. Eu continuo estudando, meu sax está aqui, hoje eu estava estudando um *blues*. Eu passei essa angústia para o Lee Konitz, e ele falou: "bem, não tem dias que você acorda meio assim, com dor de barriga, está chovendo?" É o mesmo com o instrumento, ele respondeu. O que eu aprendi é que não adianta você tentar se segurar numa certa postura, dia após dia. Você tem de curtir cada dia. É claro que você tem de ter uma base, um fundamento.

CA: Eu posso imaginar que falar isso hoje é muito fácil.

RS: É. Mas eu sofri.

CA: Eu me lembro que eu passei um pouco disso. Quando eu comecei a tocar a flauta e o saxofone, o pessoal colocava a mão na cabeça. E eu acho que foi você que introduziu isso no Brasil (tocar flauta e saxofone, antes, eram os clarinetistas que tocavam o saxofone como um segundo instrumento). O pessoal comentava que um instrumento estraga a embocadura do outro, então eu imagino como deve ter sido para você ter ser o pioneiro.

RS: Foi terrível. Eu passei muitos anos em conflito. Eu queria encontrar uma embocadura que servisse para os dois, e não encontrava. Foram tantos anos... Eu fazia muitos estudos com o Toninho Carrasqueira. Ele me passou muito de suas técnicas. A Loren⁸⁰: eu estudei sete anos com ela, ela me ensinou tudo sobre música erudita, toda a técnica básica da flauta, fiz todos aqueles estudos do *Anderson*. Mas eu me lembro que às vezes na aula eu conseguia um som, e ficava todo contente, e no dia seguinte eu perdia tudo. Eu não sabia de onde vinha aquele conhecimento. Ela me dava umas dicas na aula e o ouvido guardava na hora, mas não tinha gravador. Era essa frustração. Eu vou te contar, eu fui um obstinado. Saber hoje o que eu sei, modéstia parte, me custou um grande esforço.

Depois de tanto lutar, depois que larguei todas aquelas preocupações, foram duas coisas que me salvaram: primeiro, foi que eu ouvi falar dos estudos dos harmônicos no sax⁸¹, (eu te passei tudo isso!) E a outra, foi que eu desencanei, eu comecei a curtir, colocar um disco na vitrola e sair tocando junto e de repente eu tava fazendo um som que por mais que passasse horas estudando na frente do espelho eu não conseguiria. Então isso eu aprendi, que a gente tem de aprender a tocar se divertindo. Curtindo a música. Por isso que quando você fala em sistematização do ensino... Pode sistematizar, mas inclui sempre, segundo meu pensamento atual, incluir sempre a experiência aural. A experiência de tocar ao vivo com os colegas, a experiência dos estudos de transcrição, de percepção. De realmente você vivenciar cada material pelo ouvido e não pelo

⁸⁰ Grace Loren, flautista da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo.

⁸¹ Ele está falando sobre o livro *Top Tones for Saxofone*, de Sigurd Raschèr, que introduziu na década de 1930 o estudo de harmônicos no saxofone.

intelecto. O intelecto ajuda a organizar a coisa, claro, pondo categorias, você fica naquele mundinho e ali você constrói. Mas o grande barato da música é você curtir tocar. Eu por exemplo, curtia quando eu tocava com o Vinícius, mas sempre estava grilado com os aspectos técnicos, intelectualmente.

8- CA: você estudou com Lee Konitz, estudou saxofone, ou foi improvisação, ou foi ainda uma coisa conjunta?

RS: Eu estava ainda na faculdade, e naquela época que eu estava retomando aquela vontade de tocar, no segundo, terceiro ano, ai caiu na minha mão uma *downbeat's*⁸² e vi: "*Lee Konitz accepting students for correspondence*" [Lee Konitz aceita alunos por correspondência]. Escrevi pra ele e ele me aceitou, eu tenho as cartas aqui. Meu pai então colocava 10 dólares num envelope junto com uma fita cassete, e então ele me ouvia e me corrigia.

CA: Era um ensino a distância.

RS: Ensino a distância. Mas isso foi importante, porque ele me ensinou, isso que você pergunta aqui, o que eu ensinei de improvisação para as pessoas, foi tudo o que eu aprendi na Berklee e com ele, que foi também uma sistematização de ensino. Porque antes da Berklee, todo mundo improvisava de ouvido, pela intuição. Não existia o conceito de escalas, de *patterns*, não existia nada. O músico fazia o *pattern*, mas não sabia que era *pattern*, era por imitação. Então, com aqueles exercícios que ele foi me passando, me corrigindo, mostrando a importância da percepção, do *ear-training*, isso foi me dando segurança, e me ajudou muito na improvisação. Ele nunca falou do estilo pessoal dele. Ele deu dicas, que depois eu fui ver que ele tinha tirado de livros. Quando eu fui para a Berklee, eu o visitei na volta. Não tive aula. Fui apenas fazer uma visita. Ele me deu um disco autografado, isso foi em 1972. Ai, em outras viagens que eu voltei, eu tive umas aulas particulares. Tinha gravado um duo com ele, mas eu perdi essa fita no dia de ir embora. Nunca me desculpei por isso. Ele foi um grande professor, não pelo estilo dele, eu não fui um seguidor do estilo dele,

⁸² Revista americana especializada em jazz.

mas pela atitude dele como músico. Naquela ocasião, ele tocou junto com uma gravação do Charlie Parker para me mostrar como se transcrevia o solo de uma pessoa, independente do estilo que se praticasse. O Lee Konitz me ensinou bastante.

9- Pergunta oculta (Ele responde agora a pergunta 9 do roteiro apresentado, sobre ter tocado com o Grupo Um) [Eu me lembro que quando estudei com você, você estava tendo uma experiência com o “Grupo Um”, você poderia falar um pouco sobre essa experiência?]

RS: Tocar com o Grupo Um foi muito legal. Eu não gostava da atitude radical deles. Como todo inovador, ele não quer saber do passado. E eu nunca tive essa atitude. Eu sou digamos assim, mais clássico. Eu vou inovando, mas sempre em cima de uma tradição. Eu não sou radical na vida, então não posso ser radical na música. É meu estilo. Então, o Grupo Um, A Divina Encrência, O Arrigo Barnabé, foram caras que puxaram a música instrumental para frente, de tal forma, que mesmo hoje é uma música difícil de ser aceita, era muito avançada, muito personalista. Sabe aquela coisa do cara radical: “eu estou fazendo um som diferente e eu não quero saber o que você acha” e tem de ser assim. Aquela atitude me incomodava um pouco, mas foi uma vivência muito importante. Porque tudo o que você quebra o padrão de convenção é bom. E tudo que você toca na convenção também é bom. Cada coisa tem seu momento. Foi super importante essa experiência com o Grupo Um.

10- [O que você ainda usa].

RS: Eu faço, por causa dos alunos, e por minha causa os exercícios de harmônicos para a sonoridade. Eu uso muito as técnicas do Keith Underwood que estão muito bem explanadas no site do Sávio Araújo que toca na OSESP e do Marcos Kiehl⁸³. Eu acho esses exercícios fabulosos, embora eu goste mais das técnicas antigas, a do balãozinho, de tudo que ajude na consciência do ar. Isso me libertou muito, então eu continuo fazendo, inventando meus exercí-

⁸³ Flautistas que estudaram com o flautista americano Keith Underwood.

cios... E os fundamentos. Frequentemente eu toco os acordes em todos os tons, mesmo sozinho. O que eu acho importante agora, digamos ser uma reação àquela preocupação com a técnica, com a embocadura, aquela coisa compulsiva, é tocar junto com um disco, de Leny Andrade, de Filó, de João Gilberto, de qualquer um e ficar tocando junto. Não jazz, mais música brasileira.

11- [Sobre Victor Assis Brasil]

RS: Ele foi intuitivo, mas depois ele foi lá (na Berklee)⁸⁴ e estudou direitinho (respondendo parte da questão: ele era intuitivo?). Eu morei com ele na época convivemos muito. O que eu admiro no Victor, no Nestico e no Íon, que eram os três jazzistas da minha geração, é que eles tiveram a “pachorra” de ir atrás dos discos e tirar todos os solos, uma aprendizagem por imitação. Minha neta está aprendendo a falar justamente pela imitação. Esse foi o grande caminho. O Nestico ia mais pra linha do Joe Henderson, o Íon mais Coltrane e o Victor, Phil Woods e Cannonball. O Victor foi um cara que foi fundo. Ele ouvia jazz o dia inteiro. Eu me lembro dele tirando um solo do Phil Woods, do “The Quin-

⁸⁴ O saxofonista e compositor Victor Assis Brasil (Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1945 - Rio de Janeiro, 14 de abril de 1981), foi um dos maiores improvisadores brasileiros. "Victor Assis Brasil foi sem dúvida um dos nossos maiores músicos. Brillhou intensamente como instrumentista extraindo do saxofone sons e fraseados inesquecíveis. Como compositor foi um espanto. De sua formação jazzística, escreveu um jazz original entrando no meandro da música brasileira. Trilhou um caminho originalíssimo até os domínios da música erudita, que ele amava de coração. Como irmão e músico, eu tive o privilégio de acompanhar seu processo criativo. As frases e as melodias vinham rápidas, líricas e intensas, assim como um pintor em meia dúzia de traços expressa todo um quadro" **João Carlos Assis Brasil** in <http://victorassisbrasil.com.br>. Em uma apresentação no famoso Beco das Garrafas no Rio de Janeiro, é convidado pelo pianista Friedrich Gulda a participar do Concurso Internacional de Jazz em Viena, onde obtém o terceiro prêmio na categoria saxofone e a oportunidade de permanecer por quase um ano na Áustria, aperfeiçoando sua arte. Participa na mesma época do Festival de Jazz de Berlim, sendo considerado o melhor solista do evento, o que lhe vale uma bolsa de estudos para prestigiosa Berklee School of Music. Gravou os discos Trajeto (1965), Victor Assis Brasil toca Antônio Carlos Jobim (1970), Esperanto (1974), Victor Assis Brasil Quinteto (1979) e Pedrinho (1979). Autor de mais de quatrocentas composições baseadas em suas raízes, utilizando com grande maestria elementos da Música Popular Brasileira, do Jazz e da Música Erudita, fundindo-os com resultados admiráveis. Retorna em definitivo ao Brasil em 1974, sendo convidado por seu talento a atuar como solista em apresentações eruditas. Os três últimos anos de vida marcam o ápice de seu prestígio público e também a manifestação mais intensa dos problemas de saúde que o levariam a morte. Destacam-se particularmente suas performances no Festival Internacional de Jazz de São Paulo e no Monterey Jazz Festival, nos quais liderando formações internacionais exhibe sua técnica e talento como compositor obtendo sinceros elogios a sua arte (<http://victorassisbrasil.com.br>).

tessence”, de Quince Jones, numa vitrolinha, colocando e tirando a agulha, coisa que muita gente hoje em dia não teria paciência de fazer.

CA: Você se lembra quando estávamos numa banca na FASM, e o aluno tocou uma frase e você disse: “olha, parece o som do Victor!”. Dá para perceber as influências, mas dá para perceber também quando uma pessoa está repetindo aquilo mecanicamente, e quando transcende aquilo.

RS: Sim. Essa coisa de transcender é um enorme esforço pessoal de criatividade que você tem que buscar dentro de você, e nem sempre é uma coisa voluntária. Eu acho que você tem de ter humildade e a própria prática te leva a isso. Requer tempo e oportunidades. Como é que você vai ser um músico de jazz num país onde ninguém escuta jazz, não tem onde tocar jazz? Por isso, muitos músicos têm de sair do país. Nós somos educadores, somos músicos de várias tendências, agente faz um pouco de tudo. Eu me considero um amante de jazz, um músico de jazz, mas não somente um músico de jazz. Meu primo Cláudio Roditi talvez seja um músico de jazz, mesmo assim ele faz um jazz brasileiro, que eles chamam de samba de Nova York. São temas com harmonias transcendentais com uma linguagem brasileira.

...

A entrevista segue ouvindo uma gravação da peça *MóBILE* com alguns comentários deste entrevistador e Roberto Sion, prosseguindo com os agradecimentos e algumas ponderações sobre educação musical.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Valter Alnis. Notas sobre a música instrumental brasileira dos anos 80. Disponível em <<http://www.ejazz.com.br/textos/mib.asp>>, acessado em 21/03/2009.

COELHO, João Marcos. Jornal Folha de São Paulo, Sexta-Feira, 01/12/1978. Disponível em <http://www.clubedejazz.com.br/noticias/noticia.php?noticia_id=484>, acessado em 21/03/2009.

MORAIS, Vinícius de. Contracapa do disco Canção do Amor de Mais. Disponível em <<http://www.jobim.com.br/dischist/amordemais/amordvin.html>> acessado em 21/03/2009.

Academia Expressão. <<http://academiaexpressao.com/node/12>>, acessado em 21/03/2009.

Movimento.

<<http://www.movimento.com/mostraconteudo.asp?mostra=3&codigo=2137>>, acessado em 21/03/2009.

Zimbo Trio. <<http://www.zimbotrio.com.br/home.htm>>, acessado em 21/03/2009.

Victor Assis Brasil. <<http://victorassisbrasil.com.br>>, acessado em 21/03/2009

Anexo 3: Tela do piano roll gerada pelo software cakewalk da gravação realizada por Scott Joplin em 1916

The screenshot displays the Cakewalk Express software interface for editing a MIDI file. The title bar reads "Cakewalk Express - MAPLEL-1.MID* - [Piano Roll - Track1]". The menu bar includes "File", "Edit", "View", "Insert", "Realtime", "Mark", "GoTo", "Track", "Settings", "Window", and "Help". The toolbar contains various playback and editing tools, including a play button, a stop button, a record button, and a solo button. The main piano roll area shows a grid with a vertical axis for pitch (labeled C1 to C8) and a horizontal axis for time (labeled 2, 3, 4, 5, 6). The piano roll contains several notes, represented by small rectangular blocks, which are arranged in a pattern that suggests a specific musical piece. The notes are primarily in the C4 to C6 range. The interface also shows a status bar at the bottom with the text "3:04:096 A 8 (105)".

Anexo 4: Autorização para publicação de entrevista com Cleide Klein de Borba Oliveira⁸⁵

São Paulo, 24 de junho de 2008

Eu, Cleide Klein de Borba Oliveira, atesto que realizei no dia 22 de abril de 2008, uma entrevista com César Augusto Coelho Albino discutindo sobre assuntos referentes a um curso de improvisação por ele realizado na instituição que dirijo, nos anos de 2005-2006. Ainda por meio desta, autorizo a publicação dessa entrevista e de sua transcrição com as devidas edições por mim realizadas em sua dissertação de mestrado.

(Cleide Klein de Borba Oliveira)

⁸⁵ As cópias assinadas estão em poder do pesquisador.

Anexo 5: Autorização para publicação de entrevista com Roberto Sion

São Paulo, 24 de junho de 2008

Eu, Roberto Sion, atesto que realizei no dia 29 de abril de 2008, uma entrevista com César Augusto Coelho Albino discutindo sobre assuntos relacionados à minha formação e minha experiência como músico e professor de música e sua ligação com a improvisação. Ainda por meio desta, autorizo a publicação dessa entrevista e de sua transcrição com as devidas edições por mim realizadas em sua dissertação de mestrado.

(Roberto Sion)