



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**WELLINGTON MENDES DA SILVA FILHO**

**A INIBIÇÃO DIANTE DA IMPROVISACÃO MUSICAL:  
UM PROGRAMA OPERACIONAL DESTINADO A DESINIBIR O ALUNO PARA COM  
ESTA PRÁTICA.**

Salvador  
2009

**WELLINGTON MENDES DA SILVA FILHO**

**A INIBIÇÃO DIANTE DA IMPROVISACÃO MUSICAL:  
UM PROGRAMA OPERACIONAL DESTINADO A DESINIBIR O ALUNO PARA COM  
ESTA PRÁTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Joel Luis da Silva  
Barbosa

Salvador  
2009

S586 Silva Filho, Wellington Mendes da.  
A inibição diante da improvisação musical: um programa  
operacional destinado a desinibir o aluno para com esta  
prática.  
/ Wellington Mendes da Silva Filho. 2009.  
114 f. : il

Orientador: Prof. Dr. Joel Luis da Silva Barbosa.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,  
Escola de Música, 2009.

1. Musica – Instrução e estudo. 2. Aspectos psicológicos.  
3. Criatividade . 4.Improvisação - Música. I. Universidade  
Federal da Bahia. Escola de Música. II. Barbosa, Joel Luis  
da Silva. III. Título.

CDD 780.7

**WELLINGTON MENDES DA SILVA FILHO**

**A INIBIÇÃO DIANTE DA IMPROVISACÃO MUSICAL:  
UM PROGRAMA OPERACIONAL DESTINADO A DESINIBIR O ALUNO PARA COM  
ESTA PRÁTICA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em     /     /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Joel Luis da Silva Barbosa (Orientador) – EMUS – Universidade Federal da Bahia

---

Professor Dr. Claudiney Rodrigues Carrasco – Departamento de Música da Unicamp

---

Professora Dra. Diana Santiago – EMUS – Universidade Federal da Bahia

**Aos meus pais**

Uéliton Mendes da Silva (em memória),  
e Dirce Lopes Mendes.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha esposa, Daniella Amaral Tavares, por todo incentivo e apoio.

Ao meu orientador Joel Luis da Silva Barbosa e aos mestres das disciplinas de mestrado em Educação Musical, por toda orientação que me proporcionaram.

Aos participantes da pesquisa, por sua boa vontade em colaborar e pela bravura e desempenho durante os encontros.

Ao Centro Musical Teodoro Salles, na pessoa dos seus diretores, Teodoro e Armélia Salles, por toda colaboração e incentivo.

À boa sorte que me permitiu concluir esta etapa sem maiores percalços.

*Cantai ao Senhor um cântico novo.*

Salmo 96

## RESUMO

Esta pesquisa buscou observar o progresso da desinibição de um grupo de alunos diante da improvisação musical, grupo cujo perfil era de bloqueio diante da prática de improvisar. Essa observação foi feita mediante o emprego de um programa operacional baseado em textos, imagens e exercícios práticos, procurando através de uma mudança na atitude mental dos alunos, provocar uma desenvoltura nas suas atuações musicais improvisadas. As destinações dessa pesquisa foram: Proporcionar aos alunos a familiaridade com uma prática que traz em si muitos benefícios, contribuir para a formação de uma possível didática definida e funcional aplicável à disciplina de Improvisação Musical da Escola de Música da UFBA e finalmente procurar suprir as necessidades com que o músico profissional irá se defrontar no meio extra-escolar, onde os gêneros musicais costumam comportar a improvisação. Os resultados obtidos foram positivos: pudemos concluir que a inibição diante da improvisação é um fator de causa psicológica, antes de ser técnica; verificamos também que a inibição pode ser alterada sob o emprego de material reflexivo sobre o assunto, imagens de indução metafórica e prática dirigida do exercício de improvisar. Enfim, observamos que os progressos ocorreram conforme as particularidades de cada aluno.

**Palavras-chave:** Improvisação musical. Inibição. Criatividade. Educação Musical.



## ABSTRACT

This research analysed the development of inhibition breaking of a students group about musical improvisation. It was shown that the students group used to be afraid of improvising technique. That conclusion was possible because of an operational program based on texts, images and practical exercises that looked for, by a mental attitude changing, to provoke a development of their musical improvising performances. The purposes of this research were: making the students more comfortable and confident with musical practice, that carries a bunch of benefits, to contribute to constructing a possible teaching method, clear, efficient and applicable to Musical Improvisation subject of UFBA Music School and, finally, looking for attend the needs of the professional musician at extra class environment where musical genres uses perform improvisation. The results obtained were positives: We concluded that being afraid of musical improvisation is a psychological issue before being a technical issue. We also concluded that inhibition can be changed by using thinking techniques, induction metaforical images and monitorized practice of improvising exercises.

**Keywords:** Musical improvisation. Inhibition. Creativity. Musical education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	15
2.1	Improvisação: Relevância	15
2.2	Inibição e improvisação	22
2.3	Intencionalidade e criatividade	25
2.4	Improvisação e linguagem	32
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	39
3.1	Procedimentos	40
3.2	Descrição dos módulos	41
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	44
4.1	Relatório dos encontros diários	44
4.2	Análise dos resultados	75
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	82
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICES	88
	ANEXOS	104

## 1 - INTRODUÇÃO

A pesquisa acerca de improvisação musical nos centros acadêmicos brasileiros ainda não é satisfatória considerando os benefícios de tal prática, especialmente em relação à formação do instrumentista profissional. Seja devido à tradição do ensino musical ligado às fórmulas da partitura ou por preconceito para com a música improvisada, preconceito este nascido do desinteresse pela mesma, que pode advir de causas como uma suposta inaptidão dos que poderiam abrir espaço para ela no meio pedagógico ou por falta de informação quanto à relevância da prática de improvisação, uma vez que pedagogos de renome já enfatizaram a sua importância, como Keith Swanwick (2003), Murray R. Schafer (1991), John A. Sloboda (2008), Violeta Hemsy de Gainza (1983) e David Elliot (1995). A exemplo de outras escolas de música brasileiras, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA), a matéria é ministrada ao sabor das capacidades ou limitações daqueles a quem o encargo é dirigido. Reconhecendo a importância da prática de improvisação para a vivência musical e da sua importância na área de trabalho de muitos músicos que passam por esta escola, procuramos com esta pesquisa propor estratégias pedagógicas direcionadas à improvisação musical que possam, esperamos, num breve futuro, contribuir para o preenchimento desta lacuna, visando uma possível definição didática para o exercício pedagógico da matéria de improvisação em nosso meio. Considerando uma questão amígdala presente quando tratamos de improvisação, que é a inibição diante dela, buscamos nessa pesquisa observar num grupo voluntário de participantes cujo fator comum foi a inibição diante da improvisação, as transformações dessa atitude através de um programa operacional a eles dirigido. Este programa se fundamentou na reflexão sobre os elementos que envolvem a prática de improvisar, como risco, medo, insegurança, crítica e autocrítica; jogo, brincadeira, desafio, criatividade, desenvolvimento de performance, expressão e auto-estima. Partindo de um âmbito reflexivo e subjetivo para a observação dos resultados de forma objetiva na execução

musical dos participantes ao longo dos encontros que constituíram a pesquisa. Nela estiveram envolvidas práticas baseadas na idéia de música e linguagem e procedimentos desenvolvidos por autores como Schafer e Gainza. Buscamos desencadear uma desinibição nos participantes através dos procedimentos experimentados, utilizando-se de textos e imagens que pudessem estimular e esclarecer pontos ligados ao problema da inibição diante da improvisação; os textos trouxeram não somente idéias e esclarecimentos, como também depoimentos de educadores e artistas acerca do assunto; as imagens e gravuras utilizadas foram uma ferramenta pela qual procuramos instigar identificações e impulsos criativos nos participantes da pesquisa.

Etimologicamente, o termo ‘improviso’ deriva do latim *improvisus*, denotando um produto intelectual inspirado na própria ocasião e realizado repentinamente (Cunha, 1982, p. 429). No contexto musical, uma improvisação “é a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajuste de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites” (Horta, 1994, p. 450). O objeto de estudo desse trabalho não reside na improvisação em si, porém na atitude do aluno-músico, diante da prática de improvisação. Por consistir numa ação inopinada, ou seja, um exercício de criatividade momentânea, ocorre com freqüência que o aluno se sinta intimidado, numa atitude de receio, de medo perante a perspectiva de improvisar.

O Dicionário de Psicologia (Martins, 1994, p. 135), define “atitude”, num sentido lato, como a orientação perceptiva e disponibilidade à resposta em relação a um objeto especial ou classe de objetos; denota uma predisposição mental psicomotora, ou seja, uma reação individual a certa situação, uma atividade com relação a um objeto social ou psicológico, evento ou fenômeno, podendo ser positiva ou negativa, isto é, pode refletir uma aproximação ou um distanciamento para com o objeto. No presente estudo, este objeto é a improvisação musical. A psicologia também confere ao termo “atitude” a categoria científica de um constructo hipotético (construção puramente mental, objeto de percepção ou pensamento formado pela combinação de impressões passadas e presentes),

que não pode ser observado, antes deve ser deduzido como comportamento. Esta é uma concordância incompleta, considerando a extensão na qual uma atitude envolve cognição, afeto e atividade psicomotora; autores como Cook e Selltiz (*apud* Boyle, 1978), asseveram que a dimensão afetiva da atitude é o seu aspecto central. Em suma, atitude não é algo que se pode observar diretamente, porém pode-se inferir do comportamento observável, como declarações de opinião, mudanças fisiológicas por abandono ao objeto de atitude ou atos manifestos em relação ao objeto. Estas variáveis não são identificáveis como atitude em si, contudo são índices, medidas ou definições operacionais. Medem-se atitudes, em geral, através de análises de modelos de resposta a questionários e outras técnicas de *self-report*. Como função utilitária, atitudes podem dispor o indivíduo a obter objetos e meios que são instrumentais para a realização de metas válidas. Como função expressiva, atitudes podem ter papéis de auto-afirmação e catarse, podendo ser adotadas para apoiar ou justificar o próprio comportamento (Martins, 1994, p. 136-137). Numa contrapartida a essa idéia, podemos considerar que: “A música é um comportamento social complexo e universal. Todas as sociedades que conhecemos têm algo que podemos reconhecer como ‘música’ (Blacking, 1995: p. 224), e todos os membros destas sociedades são musicais” (Cross, 2006). Fundamentando-se nestas definições, esta pesquisa busca observar o comportamento de alunos - músicos e as suas atitudes perante o exercício de improvisar. Ela também se propõe, através dos procedimentos utilizados ao longo do estudo, observar possíveis alterações que os predisponham, em maior ou menor grau, a uma prática de improvisação mais livre, senão totalmente livre do receio de criar música instantaneamente.

A Improvisação em música, embora seja uma prática reconhecidamente relevante por diversos educadores e uma realidade presente na música em diversos contextos, ainda é tema de controvérsias e preconceitos. É freqüente se ouvir, mesmo de músicos maduros, a sentença de que “não sabem improvisar”. Isso costuma ocorrer em situações de estúdio, por exemplo, quando lhes é pedido que criem algo naquele momento. Com certo desalento declaram que não o sabem, não conseguem, ou não é o seu “estilo”. Muitas vezes essas afirmações denotam impressões equivocadas e preconceituosas sobre si mesmos e sobre a música em si. Sobre si mesmos porque a sua atitude criativa se acha

turvada por alguma razão que, antes de ser de natureza teórica ou prática, consiste numa intimidação diante da prática criativa de improvisar. Sobre a música em si porque os detalhes técnicos que possibilitam a prática improvisatória são perfeitamente assimiláveis por qualquer músico que se disponha a conhecê-los.

Baseada na experiência pessoal de ensino e prática instrumental, além de embasamento teórico em obras referentes ao assunto, esta pesquisa sugere a idéia de que, antes de ser uma questão técnica, a prática de improvisar é uma questão de atitude mental e de autoconhecimento, ou seja, uma questão psicológica. Cumpre ressaltar também que esta pesquisa não se destina a qualquer gênero específico de música. Seu foco é a atitude mental do aluno diante da prática da improvisação, comportando procedimentos pedagógicos abertos a relativas circunstâncias e sendo flexível aos interesses e manifestações do aluno e a sua maneira de encarar a prática que busca desenvolver.

Concluindo esta introdução, enfatizamos a necessidade prática do exercício da improvisação aplicado ao nosso contexto musical. Contexto no qual inúmeros músicos atuam lidando com gêneros musicais que, muitas vezes, exigem performances de criação instantânea. Tal fato confere à prática improvisatória a posição de uma ferramenta profissional relevante para a realidade musical de muitos profissionais.

Ao situar a improvisação musical no princípio psicológico, espera-se com esta pesquisa contribuir para um progresso essencial que traga não somente resultados úteis para a realidade de trabalho de muitos músicos, assim como o contentamento na prática da música e desenvolvimento da criatividade. Procurando também proporcionar satisfação para todos os que busquem um discurso musical espontâneo, encontrando o elemento puro e a princípio simples que está no âmago da nossa necessidade de expressão musical - o que canta em nós.

## **2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Um problema com o qual nos deparamos ao organizar a bibliografia desta pesquisa foi a escassez de material que versasse diretamente sobre a inibição em improvisação musical. Sabemos, e diversos autores o citam, como veremos, que a produção literária de pesquisa sobre criatividade em música ainda é parca: “A criatividade musical inicialmente foi pesquisada na ação da composição musical, focando a obra. Os processos criativos musicais foram pesquisados posteriormente, sendo considerados os processos de composição e improvisação musical” (Fogaça, 2009). Assim sendo, buscamos uma produção que fundamentasse não somente o tema em si, como também suas margens; entenda-se por margens assuntos relativos à questão de criar música espontaneamente, como música e linguagem, intencionalidade e criatividade e a relevância da improvisação, seja no campo pedagógico, como também artístico e pessoal de quem a pratica; buscamos também textos que fundamentassem as práticas dirigidas aos participantes.

### **2.1- Improvisação: Relevância**

Gostaríamos de iniciar esta revisão bibliográfica citando a pedagoga musical Violeta H. de Gainza, porque seu pioneiro trabalho na área da criatividade musical é de suma importância para nossa pesquisa. Embora seu trabalho, assim como os trabalhos de autores como Swanwick e Schafer, se destine em grande parte a alunos crianças, diversos elementos concernentes ao exercício da improvisação musical são aplicáveis em alunos de qualquer faixa etária. No capítulo que dedicaremos ao tema Improvisação e Linguagem explicaremos a razão. Sua obra “A Improvisação musical” (1983), traz esclarecimentos sobre a importância da prática improvisória, não somente no contexto pedagógico como pessoal dos alunos; traz também sugestões didáticas muito úteis e aconselhamentos preciosos para quem pretende ministrar aos alunos esta prática. Conforme seu conceito,

improvisação é a produção instantânea de feitos musicais; o termo improvisação alude tanto ao produto musical como ao processo que ‘desemboca’ em si mesmo (Gainza, 1983, p. 24). Nos objetivos que ela atribui à improvisação temos uma clara exposição dos benefícios que a prática da improvisação pode trazer. Ela considera que a improvisação consiste numa forma de **jogo – atividade – exercício** que permite projetar e absorver elementos que denominou como “alimentos” musicais em uma constante “retro-alimentação (feedback)” e seus objetivos gerais seriam, por uma parte, possibilitar ao indivíduo: Atuar, manipular, criar, recrear, exercitar-se e desinibir-se, nos níveis: Corporal, afetivo mental e social. Em contrapartida, a improvisação permite incorporar sensações, experiências, conhecimentos; desenvolver destrezas, hábitos, memória, imaginação, capacidade de observação e imitação, adquirindo sensibilidade, consciência, confiança e segurança em si mesmo e suas possibilidades. Os objetivos específicos da improvisação poderiam sintetizar-se da seguinte maneira:

- 1) A aproximação e contato com o instrumento e por seu intermédio, com a música.
- 2) A aquisição dos elementos da linguagem musical.
- 3) O desenvolvimento da criatividade.
- 4) O fortalecimento da técnica musical.

Ademais, do ponto de vista do pedagogo, a improvisação o conduz, por seu valor projectivo, a um conhecimento mais profundo do aluno, já que lhe permite apreciar e eventualmente desenvolver distintas atitudes: sua imaginação, sua inteligência, sua sensibilidade, sua destreza motriz, sua capacidade de estruturação, seu nível cultural, suas características psicológicas e ambientais, etc. (GAINZA, 1983, p. 25).

Ainda segundo Gainza, é inconcebível uma educação musical sem o exercício da livre expressão, considerando que a música, tanto quanto às outras artes, comporta o elemento criativo em seu cerne. Sendo este exercício, para uma criança, por exemplo, algo tão realizável quanto a própria linguagem falada e escrita, sendo tão passível de evolução



quanto a sua aptidão em caminhar, transitar pelo espaço, inventar formas, rabiscando e esculpindo ou mesmo descrevendo suas experiências.

Se somente a ensinarmos a recitar ou a transcrever de memória poesias, relatos, obras literárias, não poderia desenvolver-se nem sequer entender o significado do que está dizendo. Se somente a preparássemos tecnicamente para copiar com fidelidade e cuidado desenhos, pinturas e esculturas famosas, desvirtuaríamos o sentido de sua infância e com isso partes essenciais de sua vida futura. Por que então olvidar que a música também a pertence e que com ela pode 'jogar', dizer, enviar 'cartas' e mensagens pessoais? (GAINZA, 1983, p. 07).

Ainda segundo esta educadora musical, improvisar em música é o que há de mais próximo ao falar em linguagem comum. Mesmo um estudante proficiente em seu instrumento deveria ser capaz de expressar idéias musicais de um nível de complexidade equivalente aos diálogos que cotidianamente ele improvisa ao conversar com os amigos.

Não se trata, por certo, de negar nem passar por cima da arte musical, mas construir um caminho que permita aos alunos um acesso maduro à mesma. Para nós, esse caminho que vai ao encontro da música, está profundamente vinculado aos processos de livre expressão: é indispensável ter a possibilidade de participar com a própria música, a que levamos dentro de nós, para melhor poder integrar a música de fora. Por isso partimos e nos apoiamos naquilo que o aluno traz ou contribui para o processo educativo. (GAINZA, 1983, p. 07).

O violinista, compositor e psicólogo Stephen Nachmanovitch, sobre quem discorreremos em detalhe mais adiante, tanto quanto Violeta de Gainza, ressalta o termo **jogar** associado à improvisação. Este termo, que comporta não somente a idéia de risco como de diversão, se harmoniza perfeitamente à idéia da prática de improvisar, porque nela se encontram a fascinação do desafio e a alegria de uma brincadeira.

“A criação do novo não é uma conquista do intelecto, mas do instinto de prazer agindo por uma necessidade interior. A mente criativa brinca com os objetos que ama” (Jung, *apud* Nachmanovitch, 1993, p. 49). Meditando sobre esta assertiva, percebemos que ela se remete à idéia do *Homo Ludens* – O homem que brinca. Uma característica natural dos

mamíferos chamados superiores, portanto intrínseca à nossa espécie e que é de preponderante relevância no contexto de aprendizado. Porquê **brincar** é tão relevante num contexto pedagógico? Nos esclarece Nachmanovitch:

Até o trabalho mais difícil, se enfrentado com espírito alegre, pode ser diversão: Brincar é libertar-se das restrições e expandir o próprio campo de ação. A brincadeira possibilita uma maior riqueza de reações e melhora nossa capacidade de adaptação. (...) Ao reinterpretar a realidade e criar coisas novas, nos protegemos contra a rigidez. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 50).

Destes comentários podemos reunir três termos que, estando relacionados à improvisação, a tornam uma relevante ferramenta pedagógica para a transmissão de conhecimento musical: **Expressão, Jogo e Brincadeira**.

Abordando a idéia de Expressão podemos considerar que o uso da voz ou de um instrumento na prática improvisatória solidifica a relação pessoal do aluno para com a música e com o seu instrumento, exercitando a percepção auditiva, a sensibilidade estética, o intelecto, a imaginação e a memória (Gainza, 1983). “A criatividade musical é a matéria prima do pensamento musical, o indício da música antes mesmo que ela exista em forma de som” (Fogaça, 2009). No aspecto de Jogo, o aluno é confrontado com o agradável desafio de criar algo novo conforme certas regras que podem ser sugeridas e que podem consistir no corpo teórico do ensino, como tonalidade, ritmo, noção de intervalos, entre outros detalhes. Algo que vem complementar esta idéia de ‘jogar’ é a natureza transformadora do processo improvisatório, que ‘recicla’ elementos trazidos pelo executante em material inteiramente novo ou desenvolvido:

O jogo imaginativo se caracteriza pela transformação de estruturas, ou formação de novas relações estruturais, de fragmentos já assimilados anteriormente, criando um mundo de novas relações apesar de partir de elementos já conhecidos que rodeiam o sujeito, surgindo daí uma nova reconstituição de possibilidades. Portanto, o jogo imaginativo é uma organização que se relaciona às construções cognitivas (assimilação/acomodação), obtidas pela transformação do meio e que pressupõe a existência da ação do próprio sujeito. É o momento da imaginação e portanto da criação. (COSTA, 2005, p. 367).

Sob o ângulo da brincadeira (Nachmanovitch, 1993), é notável o sentimento de diversão desencadeado pela experiência de ‘jogar’ com a improvisação e sobretudo o contentamento diante dos resultados, com a idéia de ter-se criado algo novo e pessoal. Vemos portanto a importância e a utilidade da prática de improvisação em música aplicada ao contexto pedagógico. Infelizmente tal exercício foi e em alguns casos continua a sofrer certa proscrição. Acerca disso observemos a citação abaixo:

A improvisação, em nossa educação musical, ocupa um lugar muito particular porque é o signo da vida. Se foi ignorada no passado, se deveu, em primeiro lugar, a que não se fazia educação mas doutrinação; em segundo lugar, o simples desconhecimento. Recordemos que na nova educação do século XX, a música apareceu em último lugar, depois da língua materna, o cálculo, o desenho, a pintura e outras disciplinas. (WILLEMS, *apud* GAINZA, 1993, p. 10).

Felizmente trabalhos atuantes como os de Keith Swanwick, Murray Schafer e Violeta Gainza, entre outros, vêm trazendo à tona a prática da improvisação musical de maneira sistemática e produtiva, ressaltando a relevância desta experiência e a entronizando como um importante elemento dentro da pedagogia musical. Contudo, adverte Gainza, a improvisação não deve ser cultivada como um fim em si mesma ou um objeto de consumo pedagógico, mas como um meio, uma via de aperfeiçoamento (1993, p. 8).

Nas palavras do pedagogo Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 25). Talvez nenhuma prática musical se harmonize tanto com este parecer como a improvisação musical, pois que através dela se proporciona ao aluno a oportunidade de construir música a partir de elementos racionais que compõem o corpo teórico da matéria e da sensibilidade que lhe permite **cantar**, ou seja, encontrar o que Nachmanovitch aponta como “a voz do coração” – a melodia pura que soa dentro de cada um, o discurso pessoal que advém do “direito de ser criativo” (Aebersold, 1992, p. 22).

Habitualmente, a reação dos alunos perante a sugestão de improvisar é negativa. O que é compreensível porque muitos sequer tentaram. É papel do instrutor auxiliar o aluno a tecer suas primeiras criações espontâneas, utilizando-se da criação de um ambiente pedagógico propício a esta espontaneidade através de uma atitude afetuosa e estimulante. Como enfatiza Paulo Freire, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (1996, p. 29). O professor deve também estimular o aluno a “superar o medo com o conhecimento” (Aebersold, 1992, p. 5), apontando a razão teórica do discurso que a sua sensibilidade está construindo, instigando o melhor possível a sua curiosidade: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. (Freire, 1992, p. 35). Enfim, pelo estímulo da memorização (Aebersold, 1992), o professor pode auxiliar o aluno a construir ou concatenar o discurso que está a improvisar passo a passo, numa verdadeira experiência composicional. Outro fator relevante é a avaliação do que se está a improvisar. Segundo Freire, “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação” (Freire, 1992, p. 71). Podemos assim conjecturar que a melhor maneira de avaliar o exercício musical improvisatório é, a princípio, adotar um enfoque qualitativo e não quantitativo, pois não é o número de notas que irá determinar a relevância do produto, mas o seu ‘sentido’ melódico-discursivo: “A música não foi feita para ser complicada” (Aebersold, 1992, p. 11). Em seguida dirigir ao próprio aluno o resultado que paulatinamente for sendo obtido, estimulando sua autocrítica, ajudando-o, como diria Paulo Freire, a “reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (1992, p. 140). Abrimos um parêntese para aludir ao autor Jamey Aebersold, um dos poucos que encontramos que toca diretamente ao assunto da inibição e cuja obra didática, embora de cunho jazzístico, traz aconselhamentos e procedimentos excelentes para os que buscam a prática da improvisação musical de uma maneira menos confusa e segura, independentemente do gênero para o qual se dirige o trabalho do autor.

Jamais encontrei uma pessoa que não pudesse improvisar. Já encontrei muitos que pensam que não podem. A nossa mente é o construtor, e aquilo que pensamos, acabamos realizando. Por isso, uma atitude mental positiva contribui muito para um bom desempenho na improvisação. (AEBERSOLD, 1992, p. 3).

Prosseguindo nesse contexto de apreciação da prática improvisatória, gostaríamos de acentuar o lugar dessa prática no trabalho do professor e educador musical David J. Elliott, que desenvolveu uma vertente filosófica da educação musical denominada Filosofia Praxial, ou Pragmatista. Ele explica, em sua obra *Music Matters* (1995), que o termo pragmatista vem de *práxis*; de acordo com a concepção aristotélica da palavra, ou seja, uma ação que está integrada e responde a um contexto específico de uma atividade. Ele acrescenta que se trata de uma filosofia pragmatista porque esta palavra encerra uma das idéias chaves do seu pensamento pedagógico: Que um entendimento completo da natureza da música implica muito mais que entender as peças e os trabalhos musicais. Elliott busca explicar os valores da música, tomando isto como ponto de partida para explicar os valores da educação musical. Em sua obra ele discorre sobre um conceito multidimensional da música e o produto da inteligência musical, sobre valores musicais na vida do ser humano e de questões múltiplas para se atingir estes valores. Seu método repousa em estratégias como: **Crítica reflexiva e ações interdependentes de executar e escutar, improvisar e escutar, compor e escutar, regular e escutar e, finalmente, dirigir e escutar**. Citamos Elliott com ênfase porque encontramos apoio em suas idéias para nossas práticas nesta pesquisa quanto à prática da **crítica-reflexiva** e do lugar que ele concede à prática improvisatória como elementos importantes de desenvolvimento, não apenas no aspecto musical. Sua concepção de uma educação musical abrangente e reflexiva, na qual tipos de pensamento e conhecimento se inter-relacionam, se harmonizam com as estratégias pedagógicas utilizadas em nossa pesquisa. Ademais, consideramos que o desenvolvimento das habilidades em improvisação tocam valores que Elliott considera como básicos, que são: **Progresso pessoal, deleite, conhecimento de si mesmo e auto-estima** (1995, caps. 5; 12).

Refletindo sobre estas considerações, podemos concluir que o exercício de improvisação musical possui acentuada relevância, pois, comportando a atuação de elementos concernentes à razão e sensibilidade, também constitui em si um exercício destes fatores intrínsecos e determinantes para a nossa formação. Proporcionando ainda enfoques mais maduros na relação do aluno para com a prática musical e facilitando-a, pelo quanto colore e ameniza o processo de aprendizado. Podemos, por fim, ponderar que este recurso de criatividade musical não representa uma experiência estática, insulada no contexto apenas pedagógico musical, porém algo mais amplo, o exercício do autoconhecimento advindo de uma prática na qual se joga com desafios, auto-realização, autocrítica, senso estético e discursivo, trazendo a noção das potencialidades pessoais e também das limitações, demonstrando como estas limitações podem ser, se não vencidas, transformadas pela atitude criativa, ou seja, pela idéia de reciclar a vida. Um exercício de criação musical é mais que um item pedagógico. É um estímulo ao exercício do intelecto e da inteligência emocional, da alegria e da autoconfiança: “a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 1992, p. 105). Concluindo este tópico, mais uma apreciação acerca da importância da prática improvisatória na educação musical:

Se a educação musical valoriza a criatividade e a invenção, então a improvisação é instrumento pedagógico valioso. A improvisação é aqui entendida como composição instantânea, jogo lúdico com os sons, livre exercício da musicalidade; está portanto associada a uma experiência musical intensa e participativa. Saber improvisar significa compreender profundamente a proposta musical do autor: ouvir "por entre" as notas, escutar a intenção de cada frase, perceber o sentido de cada acorde, o significado de cada cadência. É ter intimidade com o texto musical. Nós acreditamos que interpretar é recriar, recompor; portanto, ainda que o aluno não tenha por objetivo ser um improvisador como Charlie Parker, Pixinguinha, Sarah Vaughn ou tantos outros, o hábito de improvisar vai abrir novas possibilidades interpretativas, construindo uma visão cada vez mais intensa e pessoal de qualquer música de seu repertório. (GOULART, 2000).

## **2.2 - Inibição e improvisação**

Um autor no qual encontramos material dos mais fecundos com relação ao tema da nossa pesquisa, isto é, a inibição diante da improvisação, além de outros elementos substanciais quanto ao tópico ‘improvisação e linguagem’, foi John A. Sloboda, na sua obra “A Mente Musical” (2008). Ele expõe dois casos típicos e bastante ilustrativos do que acontece, mesmo com músicos experientes. Sloboda relata a experiência do pianista erudito David Sudnow, que escreveu acerca da sua própria experiência didática na aprendizagem do gênero *jazzístico*. Após árduas práticas envolvendo questões de técnica pianística, detalhes de harmonia e peculiaridades do gênero *jazzístico*, o pianista não estava satisfeito com os resultados, pois que não se via tocando *jazz* da forma como gostaria. Ele se apercebeu tocando “aos botes”, ou seja, um *jazz* composto de porções esporádicas de improvisação motivada, unidos uns aos outros por conexões pré-concebidas. Foi pela observação de um pianista de *jazz* – Jimmy Rowles, que se deu uma ruptura. “Rowles sentava-se ao piano numa posição bem abaixada e jogado para trás, encarando o piano com a mesma preguiça com que um motorista competente e desligado fica folgado atrás do volante em uma rodovia sem movimento. Ainda assim, ele cuidava da melodia, acariciando-a, dando aquilo que se devia a cada trecho. Ele nunca tinha pressa...”. Sudnow percebeu o contraste entre o relaxamento do pianista de *jazz* e suas tentativas ‘frenéticas’ nas passagens mais rápidas. Viu o pianista tocar mais devagar, centrando-se na melodia básica. No esforço por imitá-lo, Sudnow percebeu que todos os modos de ser anteriores pareceram profundamente falhos, e a nova maneira era encontrada através de uma sensação de “é isso aí”, no que ele relatou como sendo “quase uma revelação”. (Sloboda, 2008, p. 191)

#### Relato de Sloboda sobre sua experiência pessoal:

Muito frequentemente, uma ‘nota errada’ na tentativa de tocar uma fórmula poderia ser usada com um bom propósito. Ao invés de corrigir o erro com um tropeço, a nota podia ser explorada de uma maneira *jazzística*. (...) O improvisador é relaxado e não tem pressa, porque sabe que, qualquer que seja o lugar a que chegue, há dúzias de maneiras diferentes de sair dali para outros lugares.

Essa confiança na disponibilidade de uma infinidade de ‘rotas de fuga’ é, com toda certeza, a marca registrada da habilidade, em qualquer realização de improviso. Tomando uma analogia não-musical de minha experiência pessoal, a minha profissão requer que eu faça, com bastante frequência, palestras e seminários a outros colegas de profissão. Quando comecei a fazer isso, eu ficava particularmente aterrorizado com a sessão de perguntas que se seguia a minha ‘fala pré-organizada’. Eu tinha medo de muitas coisas: não saber a resposta de uma pergunta, receber críticas arrasadoras ao meu trabalho, não ser capaz de formular uma resposta fluente sem preparação prévia. Tais medos começaram a diminuir conforme (a) fui percebendo que tinha uma vantagem natural sobre o meu público por conhecer os detalhes de meus materiais; resultado de ter-me envolvido com ele, por vários meses, muito mais a fundo do que qualquer pessoa do público, e (b) eu desenvolvi um repertório de maneiras de lidar com questões esquisitas ou desagradáveis sem hesitar ou ficar confuso. A coisa mais importante em situações como esta não é apresentar a *melhor* resposta, mas fornecer *uma* resposta de certa respeitabilidade com aquele grau de fluência e imediatez que denota competência. Hoje em dia, geralmente enfrento uma sessão de perguntas com a mente relaxada e confiante porque sei que serei sempre capaz de encontrar *algo* apropriado para dizer. O improvisador do *jazz* pode gostar de sua improvisação porque sabe que sempre haverá *algo* que ele possa tocar. Em sua competência, como os demais improvisadores, sabe que produzirá improvisações bastante comuns por grande parte do tempo; mas que, de tempos em tempos, e de acordo com circunstâncias como humor e escolha, surgirá algo realmente superlativo. (SLOBODA, 2008, p. 193).

Muito podemos extrair desses relatos para fundamentar a nossa pesquisa, que repousa, também, sobre a idéia de que a improvisação, antes de constituir-se numa questão técnica, é uma questão psicológica. Sem desconsiderar que a improvisação une o psicológico ao técnico, o senso criativo e o repertorial, o intuitivo e o racional. Sudnow, apesar de sua vasta experiência ao piano como músico erudito e mesmo havendo estudado a linguagem jazzística a fundo, só conseguiu concatenar suas idéias improvisatórias, ou seja, auferir fluência, após testemunhar um exemplo vivo de espontaneidade. Percebeu que a música não repousa sobre fórmulas padronizadas, descobrindo assim uma atitude mental que se achava oculta em si mesmo – chave pela qual conseguiu ‘cantar’ ao seu instrumento e descobrir-se, não só fecundo em expressão, como um indivíduo capaz de criar algo verdadeiramente expressivo e significativo. Diria Nachmanovich, ele descobriu a “voz do coração”. O relato pessoal de Sloboda traz não somente um importante ponto didático sobre improvisação, que é a idéia dos ‘pontos de fuga’, mas também o testemunho de como a sua atitude diante da improvisação, mesmo em caso extra-musical, como ele nos conta, pôde lhe trazer uma autonomia e autoconfiança para além da vivência musical.



Encontramos uma boa descrição do processo de inibição diante da improvisação nos anais do SIMCAM III (Fonseca, 2007). O artigo trata da ansiedade em performances musicais, contudo vem a tocar diretamente o nosso assunto, quando é exposto que a ansiedade é um problema que cria dificuldade para muitos músicos atingirem seu potencial. Ela se manifesta a princípio como um medo muitas vezes incapacitante, da situação de exposição ao público e como em qualquer situação de medo, o impulso é de correr daquela circunstância, uma vez que a adrenalina prepara o corpo para uma luta ou uma fuga; não sendo possível fugir da situação, acaba-se por se ter o desempenho prejudicado. “(...) a ansiedade de performance está freqüentemente associada a uma forma de julgamento ou censura, que pode tanto ser interna ou externa e real ou imaginária. Como possuímos um forte ‘censor interno’, termina-se, durante a performance, não lançando mão das qualidades que mais se necessita: autoconfiança, força de persuasão e coragem” (Kesselring, *apud* Fonseca, 2007).

Concluindo este tópico, citamos o elemento **risco** inerente à improvisação, pois que é uma das maiores causas da inibição diante da improvisação:

Improvisar é inventar, e está sujeito aos riscos de qualquer invenção – pode dar certo ou errado. Citando Paulo Freire: “ Quando se assume qualquer possibilidade humana de ser e fazer, você necessariamente assume um risco. (...) Fora do risco não há criação artística, científica, criação de espécie alguma. Faz parte de todo movimento criador o risco de não ser, de distorcer-se no meio do caminho”. Evitar o risco é resignar-se a repetir o que já foi feito, é conformar-se com a impossibilidade de romper horizontes. (GOULART, 2000).

### 2.3 - Intencionalidade e Criatividade

Podemos definir Intencionalidade como uma propriedade de consciência ativa pela qual o indivíduo interage no mundo, com autonomia e pensamento: É a consciência de um querer intenso, objetivo e seguro. Segundo o filósofo Merleau-Ponty, “A intencionalidade afetiva e motora é que impulsiona a imaginação” (Rojas, 2006). Julgamos

cabível o termo “intencionalidade” a esse contexto, uma vez que constitui o princípio ativo das ações humanas e no que tange à improvisação musical, sabemos, por experiência pedagógica, que a inibição diante da improvisação afeta diretamente a vontade de ação musical espontânea, sendo necessários, às vezes, estímulos extra-musicais que venham a desencadear a ação criativa do aluno. Em suma, um dos propósitos da nossa pesquisa busca despertar o agir musical espontâneo e com propósito de comunicar algo musicalmente. Nas palavras de Schafer, “a palavra que vale é “intenção”. Faz uma grande diferença, se um som é produzido intencionalmente para ser ouvido, ou não. (...) Música é uma organização de sons com a intenção de ser ouvida” (1991, p. 34-35).

Encontramos no livro de Stephen Nachmanovich (1990) profuso material de estímulo, direto e indireto. Por estímulo direto, queremos nos referir aos extratos de texto que através da nossa pesquisa foram apresentados aos participantes como matéria de reflexão sobre a criação espontânea, sua importância, sentido e exequibilidade. Por estímulo indireto, nos referimos a procedimentos inspirados pela obra de Nachmanovich, cujos resultados extra-pesquisa têm sido positivos e que figuraram em nossos planos de estratégia pedagógica para este estudo. Tais estímulos se destinariam a instigar a intencionalidade dos participantes, através da interpretação de textos alusivos à criatividade espontânea, ilustrações literárias de circunstâncias e poesia, imagens e material de natureza lúdica. Por tais meios, sugerimos atitudes de reflexão e auto-observação sobre o assunto, visando o estímulo da ação de se improvisar música.

Quando me perguntam como improvisar, muito pouco do que posso dizer é sobre música. A verdadeira história fala da expressão espontânea, e é muito mais uma história espiritual e psicológica do que sobre a técnica de uma ou outra forma de arte. (...) Como é que alguém aprende a improvisar? A única resposta possível é uma outra pergunta: O que nos impede? A criação espontânea nasce de nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós. O que temos de expressar já existe em nós, *é nós*, de forma que **trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural.** (NACHMANOVICH, 1990. p. 21) [Grifo nosso].

Uma vez que nossa estratégia didática dirigida a uma desinibição para com o improviso musical tem caráter subjetivo aliado a procedimentos técnicos, tais reflexões nos são extremamente úteis, como o que sugere Nachmanovich (1990): O conhecimento do processo criativo não substitui a criatividade, mas pode evitar que desistamos dela quando os desafios nos parecem excessivamente intimidadores e a livre expressão parece bloqueada.

Ainda Nachmanovich (1990), acerca das dificuldades iniciais com as quais é preciso lidar:

Até mesmo os bloqueios de criatividade e sua solução podem ser vistos como uma preparação (p.76). Os limites são regras de um jogo a que voluntariamente nos submetemos ou circunstâncias que escapam ao nosso controle e exigem de nós uma adaptação. (...) Às vezes amaldiçoamos os limites, mas sem eles a arte não é possível. Eles nos proporcionam algo com que trabalhar e contra o que trabalhar (p. 81). Improvisar não significa romper com formas e limitações apenas para se sentir “livre”, mas usá-las como um meio real de superação. (NACHMANOVICH, p. 84-84).

Num capítulo muito significativo para nosso tema, denominado “O Poder dos Erros”, Nachmanovich nos fornece preciosa matéria para ponderação sobre o medo de improvisar:

O poder dos erros nos permite reestruturar os bloqueios criativos e virá-los pelo avesso. Às vezes, o pecado da ação ou omissão pelo qual vivemos nos culpando pode ser a semente de nossa melhor obra. (O cristianismo fala da *felix culpa*, ou seja, o pecado afortunado.) As partes mais problemáticas do nosso trabalho, as mais desconcertantes ou frustrantes, são, na verdade uma ampliação de nossos limites. Só poderemos perceber essas oportunidades se abandonarmos nossos preconceitos e nossa presunção. (NACHMANOVICH, 1990, p. 90).

Uma das maiores razões do bloqueio perante a improvisação é a questão da **crítica e autocrítica**. Encontramos no livro de Nachmanovich alusões diretas e utilíssimas para se refletir sobre o assunto:

Quando a crítica é obstrutiva, e se interpõe perpendicularmente ao fluxo de nosso trabalho em vez de correr paralela a ele, nossa visão de tempo se fragmenta em segmentos, e cada segmento é um possível ponto de parada, uma oportunidade para que a confusão ou a dúvida entrem em cena sorrateiramente. Apreciar ou rejeitar nosso trabalho por mais do que um minuto pode ser perigoso. A voz do fantasma julgador logo pergunta: “É bom o suficiente?”, mesmo que tenhamos criado algo realmente estupendo, mais cedo ou mais tarde vamos ter de repetir o desempenho, e o juiz interior voltará a se manifestar: “Difícilmente vai sair melhor do que da última vez”. Portanto, até um grande talento pode ser um fator de bloqueio da criatividade. Tanto o sucesso quanto o fracasso podem detonar essa voz interior. (NACHMANOVICH, p. 124).

Apesar de ser uma das poucas obras que aludem diretamente ao assunto da nossa pesquisa, que é o bloqueio perante o ato de improvisar música, encontramos na obra de Nachmanovich um certo excesso holístico que o leva a adentrar por temas como orientalismo místico e esoterismo – elementos que procuramos evitar para não incorreremos numa descentralização do nosso assunto, já tão sujeito a pontos de vista de diversas vertentes como a psicologia e a filosofia, e também para afastar qualquer idéia de espiritualismo.

Outro autor que muito nos foi útil na fundamentação teórica e na didática: Murray R. Schafer. No livro “O Ouvido Pensante” (1991), encontramos referências diretas sobre o nosso tema, ressaltando que muitos músicos cultivam preconceitos sobre si mesmos, impedindo-os de criar livremente no seu instrumento. Schafer também enfatiza que no nosso sistema musical existe uma tendência a se difamar a música criativa, relegando-a muitas vezes ao esquecimento, para prejuízo dos praticantes. Deveras, boa parte das causas apontadas por quem se sente bloqueado para improvisar reside na tradição pela qual é priorizada a música escrita. Vem corroborar com este parecer a opinião do musicólogo Professor Manoel Veiga, no seu artigo ‘Cantos de Passarinho’: “Especialista em preconceitos, o músico dito “erudito”, termo derogatório, deve insistir: tudo o que música necessita é que se queira ouvi-la. A notação musical, pretexto para a preguiça de muitos, não é essencial ao processo de transmissão de música. Música complexíssima, como a indiana, dispõe de notação para fins teóricos e analíticos, mas não para a execução.

Outras, ritmicamente complexas, como as africanas, e afro-derivadas, não dispõem de notação alguma. Isso não impede, por exemplo, que os membros dos candomblés bahianos pratiquem e aprendam sem qualquer bloqueio” (Veiga, 2004, p. 05-23).

Ainda nos baseamos nos diversos procedimentos pedagógicos dirigidos ao uso da criatividade que na obra são relatados. Tais procedimentos nos foram extremamente úteis no esforço por estimular a intenção musical espontânea dos participantes.

Schafer considera a improvisação uma pesquisa formal sem fim, diante da qual é errôneo esperar sempre resultados perfeitos, pois a sua vitalidade está propriedade de transformação constante (2004, p. 65):

Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados. (...) Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas eles são nossos. É feito um contato real com o som musical, e isso é mais vital para nós do que o mais perfeito e completo programa de audição que se possa imaginar. As habilidades de improvisação e criatividade, atrofiadas por anos sem uso, são redescobertas, e os alunos aprendem algo muito prático sobre dimensões e formas dos objetos musicais. (SCHAFER, p. 68).

Enfatiza também a importância da audição – um dos expedientes da nossa pesquisa aplicada, seja como veículo de autoconhecimento, como também de refinamento do gosto:

Uma vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver gosto são: Sensibilidade e Inteligência. Eu não concordo; diria que são Curiosidade e Coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver os próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar ou dizer. (...) Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único. (SCHAFER, 1990).

Encontramos uma citação do português Professor Levi Leonido Fernandes da Silva (2006), muito significativa para nós, uma vez que versa diretamente sobre o tema da nossa pesquisa e o título deste tópico:

Nesta busca de saber, deparamo-nos com um enigma grandioso, o qual passamos a apresentar: Porque razão é que um músico profissional, em alguns casos com experiência de décadas, paralisa quando lhe pedimos para improvisar? Simples, foi desenvolvendo uma idéia na sua cabeça e no processo de trabalho musical, de que pode ser bom executante, mas é incapaz de fazer música. O sintoma é conhecido, mas a causa ainda é imprevisível, [embora possamos] apontar para uma solução, o medo de tentar e de errar. O que seria bom, era juntar o prazer de executar e sentir a música com o prazer da composição e da mensagem a ditar, seria um processo mútuo francamente saudável e próspero, com certeza. (SILVA, 2008).

Sob uma perspectiva eminentemente científica, encontramos no *blog* português *All That Jazz* (Pregueiro, 2008), a seguinte notícia, que se remete ao nosso tema de maneira direta porém inquisitiva, pelo que apresenta:

De acordo com estudos recentes, os músicos de jazz desligam inconscientemente regiões do cérebro que dizem respeito à auto-censura e inibição e ligam aquelas que estão ligadas à expressão da própria personalidade. Para isso, os cientistas responsáveis pelo estudo usaram ressonância magnética em tempo real para analisar o cérebro dos músicos enquanto tocavam num teclado especialmente criado para esse efeito. “Os cientistas descobriram que o córtex pré-frontal dorso-lateral (vasta porção frontal do cérebro que se estende pelos lados) mostrava um abrandamento de atividade durante a improvisação. Esta área está ligada ao planeamento de ações e à auto-censura, tal como o escolher cuidadoso das palavras numa entrevista de emprego. Desligar esta área pode levar a menos inibições, sugeriu Charles Limb, um dos cientistas responsáveis do estudo. (PREGUEIRO, 2008).

Este parecer científico sobre o tema nos impõe uma inquiridora questão, uma vez que demonstra uma contrapartida à idéia sobre a qual nos fundamentamos, ou seja: Buscamos desinibir para o improvisado, enquanto o texto científico nos diz que o improvisado é que leva à desinibição. Nos vemos diante da antiga charada do ovo e da galinha, contudo,

talvez o parecer científico e a nossa pesquisa se encontrem num mesmo sentido, uma vez que as nossas práticas de livre expressão oral, por exemplo, e as práticas ao instrumento sob sugestões extra-musicais desestimulariam as áreas cerebrais ligadas ao bloqueio psicológico perante a ação de improvisar, acarretando transformações na atitude do improvisador e por conseguinte, em sua música improvisada; ademais, uma vez que através do nosso programa de práticas o aluno pode iniciar sua experiência de improvisação, o processo observado pelos cientistas, evidentemente, pode entrar em ação. A página virtual onde colhemos estas informações se remete ao artigo *Neural Substrates of Spontaneous Music Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation*, publicado no periódico científico (*PloS*) *ONE – accelerating the publication of peer-reviewed science*, onde encontramos relatos aprofundados da pesquisa e proveitosas argumentações sobre criatividade e comportamento, além de outras conclusões atingidas pelos cientistas envolvidos, que se referem à individualidade na música improvisada no gênero jazzístico. Uma equipe de cientistas do instituto médico John Hopkins, em Baltimore, junto a outros cientistas de variadas instituições, como *University's School of Medicine e o the National Institute on Deafness and Other Communications Disorders*, reuniu músicos voluntários, pianistas de jazz e através das imagens de ressonância magnética neles aplicada enquanto improvisavam foram detectadas diferenças significantes de atividade em certas áreas cerebrais, constatando que os músicos concebiam suas improvisações em ciclos de baixa inibição e alta criatividade, interdependentemente: *“It appears, they conclude, that jazz musicians create their unique improvised riffs by turning off inhibition and turning up creativity”* (Daily, 2008). Haveria assim uma possível e curiosa interdependência neurológica entre a área do cérebro responsável pela criatividade musical espontânea e a área concernente à inibição e autocensura. Os músicos de jazz, segundo os pesquisadores, apresentavam um estado similar a um transe durante suas performances (Limb e Braun, 2008). Sabemos por experiência que em certos momentos de performance a fluência musical se dá num estado de semiconsciência, originado em parte pela

necessária concentração dos músicos na forma e nos detalhes da peça que se está a executar. Nesse estado de concentração, parte da ação é intuitiva e possivelmente foi o que aos cientistas se apresentou como sendo um estado de semitranscência, pelo quanto deve manifestar no cérebro reações detectáveis pela ressonância magnética.

#### **2.4 - Improvisação e Linguagem**

Este é um tópico controverso sobre o qual opiniões divergem. A princípio exponhamos o seu papel na nossa pesquisa: Alguns dos exercícios dirigidos aos participantes desse estudo são de criação espontânea de discurso verbalizado e diálogos; se fundamentam na idéia de Vigotsky (1998), pela qual as primeiras tentativas do ser humano em se expressar oralmente teriam funções emocionais e sociais, no que ele denominou como “fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem”. Buscando as manifestações musicais mais simples e espontâneas, fazemos um paralelo com este pensamento, considerando um estágio anterior à aquisição de técnicas específicas a certos gêneros musicais que comportem a improvisação, ou seja, buscando a raiz do discurso musical e falado. Origem que, conforme o parecer de diversos autores que citaremos a seguir, seria a mesma.

Se na comunicação animal e primitiva, música e “fala” (podendo ser aqui entendida como vocalizações, ou ainda por sonorizações), são um só e o mesmo processo, e se o papel da comunicação sonora nesse contexto é o de expressão de estados afetivos, então tudo indica que a música, em seu estágio primário, elementar é igualmente o veículo comunicativo de expressão das emoções: Isso está presente e se afirma no processo filogenético. (PEREDIVA E TUNES, 2008).

Frisemos, todavia, uma refutação à idéia de uma fonte comum para a música e a linguagem, que colhemos no livro da autora Marisa Trench de O. Fonterrada (2005): O psicólogo social e filósofo da música Bennett Reimer desenvolveu uma idéia de Estética da



Educação Musical pela qual a educação musical e por conseguinte a música, necessitariam de uma filosofia que as apoiasse e deveriam ter um papel utilitário conforme o valor social que pudessem oferecer. Para ele a música não deveria ser reconhecida como uma linguagem porque o processo criativo é algo que se distancia do processo comunicativo. No processo de comunicação, diz ele, haveria uma relação unidirecional entre o emissor e o receptor da mensagem, via canal de comunicação. A mensagem seria algo previamente preparado pelo emissor, que teria uma clara idéia acerca do que pretendia transmitir; para estabelecer-se uma ‘boa comunicação’, diz Reimer, é preciso uma boa qualidade da mensagem, do conhecimento do código por parte dos interlocutores, bem como do canal transmissor. No processo criativo, explica Reimer, o emissor não partiria de uma idéia precisa, mas de um impulso, de maneira que a idéia não se complementaria anteriormente à transmissão. Esse impulso consistiria numa “idéia germinal” e evoluiria por meio de tentativas, até se consolidar na realização que se traduziria na obra de arte. Nesse sentido, ao contrário da objetividade do processo de comunicação, teríamos na criatividade um método subjetivo, dinâmico e pluridimensional (Fonterrada, 2005, p. 106-107). A autora rechaça as assertivas de Reimer :

Quanto a esse aspecto, o autor parte de pressupostos frágeis para fazer valer seus pontos de vista. Inicie-se com o processo de comunicação. Ao contrário do que diz Reimer, a mensagem nem sempre é fácil de ser transmitida. O emissor nem sempre tem uma clara idéia do que pretende dizer, mesmo que tenha opinião formada a respeito. Isso só se dá quando o teor das mensagens é extremamente simples, como em “é proibido fumar”, ou “entrada proibida”, ou “compre aquilo”. Em processos de comunicação mais complexos, a premissa cai por terra; em um discurso comunicativo, mesmo comum, muitas coisas estão envolvidas, e pode-se mudar de opinião após refletir sobre a questão ou ouvir a argumentação do outro; as reações que se têm no processo comunicativo são, até certo ponto, imprevisíveis, pois pode-se reagir de muitos modos diferentes à mensagem e, nessas reações, expressão e sentimentos estão freqüentemente envolvidos. Outro ponto de discordância é que os pensamentos não são anteriores à linguagem, como acredita Reimer. Muitas vezes, não se sabe o que se vai dizer, até o momento em que é dito. Recordem-se as palavras de Merleau-Ponty: “Minhas palavras me surpreendem e me ensinam meus pensamentos”. (FONTERRADA, 2005, p. 107).

A autora ressalta que, ao contrário do que Reimer alega, o processo de comunicação não é claro e simples, mas complexo e não completamente definível e

previsível (p. 109). Nos apoiamos nessa idéia para acentuar a correspondência entre o processo improvisatório musical com a ação discursiva, algo que está fortemente presente nas práticas que utilizamos em nossa pesquisa. Um outro autor que vai de encontro a Reimer é Keith Swanwick, a quem passamos a citar como um dos que aceitam e trabalham a música como linguagem.

A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. (...) Pretendo usar a palavra “discurso” neste livro, não no sentido técnico e usual. Outros termos semelhantes são “argumento”, “troca de idéias”, “expressão do pensamento”, e “forma simbólica”. E o discurso se manifesta por uma variedade de caminhos não somente por palavras. (...) Discurso é um termo genérico, útil para toda troca significativa. Engloba o trivial e o profundo, o óbvio o recôndito. O novo e o velho, o complexo e o simples, o técnico e o vernáculo. Como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode ser socialmente reforçado ou culturalmente provocativo, aborrecido ou estimulante. (...) Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. (SWANWICK, 2003, p. 18).

Para Swanwick (2003), “a música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos *insights* tornam-se possíveis. (...) Ela é um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque estas articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas” (p. 38). “Se a música é uma forma de discurso, então é análoga também, embora não idêntica, à linguagem” (p. 68). “Música é uma forma de discurso simbólico” (p. 112).

Ora, é evidente para o autor que existe uma dialética (arte de argumentar) na música. Algumas das estratégias que adotamos em nossa pesquisa se fundamentaram nessa idéia, pois que é pela observação do caráter discursivo dos participantes aos seus instrumentos que verificaremos os efeitos das reflexões sobre textos e exercícios dirigidos ao ‘problema’ de improvisar. Ademais, partimos do ponto de que, lembrando Vigotsky, os primeiros passos na expressão, seja falada ou tocada, são os fundamentos de uma desenvoltura discursiva musical. Entre os princípios essenciais apontados por Swanwick para os

educadores musicais, está a “consideração pela música como discurso, consideração pelo discurso musical dos alunos, consideração pela fluência musical” (2003, p. 113).

Mais uma fonte substancial na qual nos fundamentamos no âmbito de improvisação e linguagem foi o autor John A. Sloboda, já citado com ênfase no tópico Inibição e Improvisação. Vejamos que ele nos diz no seu livro “A Mente Musical” (2008), acerca da relação música e linguagem: “Minha opinião (Embora com as devidas ressalvas: a linguagem se dirige a uma comunicação direta sobre fatos e objetos e a música é uma linguagem emocional, além do fato de tal analogia, música e linguagem, seja algo a ser avaliado) é que a analogia com a lingüística merece séria atenção em música” (p. 19).

Sloboda baseia-se no lingüista Chomsky e no musicólogo Schenker, ao argumentarem em suas respectivas áreas de estudo, que o comportamento humano deve ser sustentado pela capacidade de formar representações abstratas subjacentes. Ambos chegaram aos seus principais *insights* ao examinarem a estrutura da linguagem e da música, ao invés de examinarem os comportamentos lingüísticos e musicais. Estudos empíricos recentes demonstraram que a música e a linguagem compartilham não só elementos comportamentais como também formais (p. 17).

Outras comparações que Sloboda no traz entre linguagem e música:

a) Tanto a linguagem quanto a música são características da espécie humana que aparentam ser *universais* para todos os seres humanos e *específicas* dos seres humanos. Dizer que a linguagem e a música são universais é dizer que os humanos têm uma capacidade geral de adquirir competências lingüísticas e musicais.

b) Tanto a linguagem quanto a música são capazes de gerar um número ilimitado de seqüências novas. As pessoas podem produzir sentenças que nunca ouviram antes, e os compositores podem escrever melodias que ninguém jamais produziu.

c) A fala e o canto espontâneos aparecem mais ou menos na mesma idade (entre o primeiro e segundo ano de vida). O desenvolvimento da linguagem passa por

formas intermediárias, até modelar a gramática do adulto, por volta dos cinco anos de idade. Estudos mostram que há uma progressão análoga à música.

d) O meio natural de transmissão, tanto da linguagem quanto da música, é auditivo-vocal, isto é, tanto a linguagem quanto a música são recebidas principalmente como seqüências de sons e produzidas como seqüências de movimentos vocais que criam sons. Portanto, muitos mecanismos neurais usados para a análise do *input* e para a produção do *output* precisam ser comuns. A mais universal de todas as formas musicais é a canção, na qual palavras e música estão intimamente ligadas.

e) Embora o modo auditivo-vocal seja o primário, muitas culturas desenvolveram maneiras de escrever música (p. 25-29).

Considerando a diversidade nas formas lingüísticas e musicais, inicialmente parece enigmático que alguém possa sustentar a existência de elementos universais. Uma forma de argumentar a favor da existência dos universais lingüísticos, é o seguinte: o papel da linguagem é expressar o pensamento. A forma do pensamento humano é inata e comum a todos os seres humanos. A estrutura profunda de uma enunciação está fortemente relacionada ao pensamento que representa (não precisamos nos perguntar aqui se ela é ou não idêntica ao pensamento). Para poder representar um pensamento de maneira fiel, a estrutura profunda sujeita-se a certas restrições. Em outras palavras, uma vez que todos os pensamentos pré-lingüísticos humanos têm o mesmo tipo de forma, todas as estruturas profundas lingüísticas que os representam devem ter um mesmo tipo de forma (...)

A primeira pergunta que precisamos fazer é se existe qualquer entidade que tenha a mesma relação com uma seqüência musical que o pensamento tem com a seqüência lingüística. Um pensamento não é, por si, uma seqüência lingüística pela argumentação que acabam de esboçar. Ele existe independentemente da linguagem e pode ser abrigado tanto por seres humanos não lingüísticos como pré-lingüísticos. Há qualquer forma de atividade mental que poderia ocorrer numa mente que não tenha conhecimentos musicais, e que poderia, de alguma maneira, ser *expresso* por uma seqüência musical? Tal atividade seria, precisamente, tal que encontrasse expressão musical em formas tão naturais e diversas como o canto tibetano ou as rimas e parlendas. Uma sugestão é que o substrato mental da música é algo como o substrato de certos tipos de estória. Nestas estórias, é especificado um ponto inicial de equilíbrio ou repouso. Em seguida, é introduzida alguma perturbação da situação, produzindo vários problemas e tensões que precisam ser resolvidos. A estória termina com a volta ao equilíbrio. (SLOBODA, p. 28 e 29).

Ainda Sloboda, sobre improvisação comparada ao discurso verbal:

Para nos ajudar a pensar na improvisação musical em perspectiva, é preciso compará-la a alguma habilidade verbal que tenha, grosso modo, o mesmo tipo de demandas, como é o caso do ato de recontar uma estória por um habilidoso contador de estórias. Primeiramente, o contador de estórias possui conhecimentos acerca de uma série de episódios específicos que constituem o ‘enredo’ de sua estória. Isso é semelhante ao conhecimento de uma melodia ou seqüência de acorde em música. (SLOBODA, p. 181).

No artigo “Música é Linguagem?” (Neto, 2005, p. 8-9), o autor considera que pretender que a música seja uma linguagem significa reduzi-la. Ele conclui que “estamos diante de uma metáfora quando encontramos a afirmação de que música é linguagem”, contudo, “trate a música como trataria a linguagem e veja a que resultados você chega”. Aponta uma natureza epistemológica para essa metáfora, pela qual tudo o que conseguirmos saber sobre música pode ser aplicado ao estudo da linguagem. Ambos os elementos podem “saber mais sobre seus objetos se mantiverem essa “conversa” teórica e tal interação nos levaria a algo maior – o estudo da mente humana e de suas capacidades inatas. Estas assertivas são sedutoras e comportam certa razão, todavia, vimos acima como Sloboda cautelosamente coloca a analogia música-linguagem aberta a ressalvas. Poderíamos conjecturar, após estes pareceres, que a música seria um elemento complementar à linguagem para o ser humano, sendo uma arte e como arte, um veículo de comunicação sutil e, muitas vezes, metafórico. De toda sorte, ver a música como linguagem torna-se útil à nossa pesquisa a partir de quando utilizamos experiências de improvisação verbal e diálogo improvisado. Segundo a professora Silvia Cordeiro Nassif Schroeder (2006), podemos dizer que a música, referindo-se especialmente à música ocidental e a linguagem verbal possuem semelhanças bastantes óbvias: ambas trabalham com a articulação de sons temporalmente e possuem formas de organização de tal maneira similares que os próprios termos de análise musical são emprestados da análise lingüística, como frases, períodos, pontuações, pergunta e resposta, etc. Ela defende a existência de uma sintaxe musical análoga à sintaxe verbal em prol de uma aceitação efetiva da música como forma de linguagem:

Quando falamos em sintaxe, temos implícita a idéia da existência de regras combinatórias que permitem que, dentro de um sistema, pequenas unidades dêem origem a unidades maiores. Para que possamos falar em sintaxe, portanto, dois pressupostos são necessários: a descontinuidade, ou seja, a possibilidade de decomposição de um *continuum* (no caso, sonoro) em unidades que lhes atribua funções ou condições de aparecimento. Do ponto de vista da música, podemos dizer que esses dois pressupostos estão presentes: toda música é decomponível em unidades sonoras (não necessariamente “notas”, mas “eventos” musicais e em toda música as unidades se combinam de acordo com determinadas regras, quer seus participantes tenham ou não consciência delas. Num primeiro momento, então, podemos falar na existência de uma sintaxe musical análoga à sintaxe lingüística. (SCHROEDER, 2006).

Infelizmente os preconceitos e descaso ainda vigentes nos meios acadêmicos, musicais e científicos, vêm obstar progressos na pesquisa dessa questão:

Acredita-se hoje que a música e a linguagem oral possam ter tido uma origem comum, uma forma de comunicação classificada muitas vezes como proto-música por musicólogos e como proto-linguagem por lingüistas. Um terceiro termo utilizado e que integra tanto a música quanto a linguagem oral em um mesmo sistema de comunicação é denominado musi-linguagem. (...) apesar de ser um tema de interesse comum entre musicólogos, lingüistas e outros especialistas, a falta de estudos interdisciplinares e de uma taxonomia comum muitas vezes prejudica os resultados e dificulta um avanço significativo. (CASERTA, 2006).

No aspecto cognitivo associado ao fator da linguagem, podemos citar Ian Cross (2006), quando afirma que temos razões para argumentar que a música, ou os comportamentos proto-musicais não são apenas úteis mas sim essenciais para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e para o desenvolvimento das habilidades necessárias a uma interação social flexível. A música pode ser tanto uma forma isenta de conseqüências de explorar as interações sociais, como um “espaço-oficina” para ensaiar os processos necessários para conseguir flexibilidades cognitivas. Afirma também que música, ou atividade proto-musical, pode servir de base para o aparecimento de um domínio *metafórico*, que age no sentido de criar e manter a flexibilidade cognitiva que distingue os seres humanos das outras espécies. Consideramos que estas ‘virtudes’ do exercício musical se acentuam na prática improvisatória, pois que nela o contato com a arte da ordenação dos sons é direto, mais do que em qualquer outro exercício musical.

### 3 - METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho adotamos a estratégia da metodologia de Pesquisa-ação por corresponder melhor às necessidades do trabalho em questão, considerando que consiste num método concebido e realizado em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema estão vinculados de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1986). Embora este método via de regra seja utilizado em contexto sociológico, no presente caso, ele se adequa pelas seguintes razões: Há uma ampla e implícita interação entre o pesquisador e os indivíduos implicados na situação investigada, ou seja, o elemento de interesse comum que é a improvisação musical. Desta interação resultará a ordem de prioridades dos problemas a serem investigados e das possíveis soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta, isto é, a realização da prática de criatividade musical espontânea e seu aprimoramento.

Embora, em geral, o objeto da Pesquisa-ação costume consistir em questões sociais, podemos considerar que a inibição perante a prática de improvisar é um fato que ocorre com frequência no meio musical, criando-se assim um contexto social particular. Contexto este perfeitamente investigável por tal método, uma vez que ele compreende a resolução ou elucidação dos problemas relativos à situação observada. Outra razão pela qual foi escolhida esta estratégia é que, ao longo do processo de pesquisa, haverá um acompanhamento das decisões, ações e de toda atividade intencional dos atores da situação, não se limitando a uma forma de ação, mas de veículo de instrução também para o pesquisador, pretendendo elevar o conhecimento do pesquisador e o ‘nível de consciência’ do grupo participante. Ademais, a natureza deste método de pesquisa permite uma relativização bem vinda ao assunto pesquisado, se harmonizando com as ambigüidades da matéria pesquisada, que é o comportamento diante da improvisação musical na prática, ensejando uma amplitude de argumentações e observações. Por ser mais dialógico que os métodos convencionais, este método abre espaço para sua variante, que é a Pesquisa

Participativa, que toca ao aspecto comunicativo e interativo entre o pesquisador e o grupo. Também possibilita uma Avaliação Democrática, ou seja, aberta a discussões acerca dos resultados das práticas (Méndez, 2002), e o recurso de entrevistas semi-estruturadas, isto é, a inquirição aberta a respostas de caráter menos restritos.

### **3.1 - Procedimentos**

A princípio foram escolhidos como sujeitos da pesquisa 11 alunos para as atividades que foram realizadas ao longo de cinco encontros, sendo os mesmos selecionados mediante entrevista entre músicos de variados interesses e instrumentos, acerca das suas disposições para com a prática de improvisação musical. Foram convidados aos encontros aqueles que se declararam incapazes de praticar a improvisação ou para quem tal atividade é algo por demais complexo, porém almejável. Encontra-se no Apêndice A o registro das entrevistas. Gostaríamos de salientar a total concordância dos participantes para com o uso dos seus nomes, imagens e produção sonora nesta pesquisa.

Nesta série de encontros sob os moldes de uma pesquisa participativa, nos quais o professor esteve sempre presente e atuante nos exercícios junto aos alunos, uma série de práticas a serem testadas foi sugerida. Os resultados dessas práticas foram registrados e ponderadas em grupo com o intento de estimular a auto-avaliação. As práticas consistiram em reflexões sobre temas que cercam a prática da improvisação e da atitude do músico diante dela; exercícios de expressão verbal, interpretação de textos e imagens, exercícios de improvisação individual e coletiva de caráter aleatório e dirigido e desenvolvimento de temas. Os encontros foram permeados de discussões acerca dos resultados destas práticas. Tais resultados tiveram o registro áudio-visual e o registro em diário de classe. A análise dos dados foi realizada mediante a triangulação: Questionamentos ao longo das aulas, depoimentos dos participantes sobre suas impressões ao longo dos encontros e observações das práticas pedagógicas, que foram, por sua vez, anotações em diário de classe e registro



áudio-visual. Por sua vez, estes registros foram submetidos à apreciação de três juízes a fim de colher pareceres imparciais acerca do trabalho e seus resultados.

### **3.2 - Descrição dos módulos**

Os encontros foram realizados no Centro Musical Teodoro Salles, em Salvador, Bahia, entre os dias 12 de Setembro a 6 de Outubro de 2009. O programa operacional que buscamos desenvolver compreendia uma série mais longa de encontros. Inicialmente o projeto de pesquisa previa dez encontros que envolveriam práticas de audição e maior aprofundamento no exercício de improvisação musical, porém devido a detalhes de horários dos participantes e do local de trabalho, nos vimos compelidos a reduzir estes encontros em módulos que abordassem o essencial para o andamento da pesquisa. Foram estes módulos os seguintes:

#### 1- O Salto no Vazio.

Neste módulo abordamos os fatores de imprevisibilidade e risco que estão ligados à idéia de improviso e que comportam causas para a inibição diante da improvisação; em suma, o medo do desconhecido.

#### 2- O Poder dos Erros.

Neste encontro, de natureza mais reflexiva, foi abordado o medo de errar; textos abordando o assunto e depoimentos de educadores e artistas foram expostos buscando o debate entre os participantes e através destas reflexões, uma nova visão do elemento 'erro', tão responsável pela inibição entre os músicos na hora de improvisar. Foram também apontados os fatores positivos desse elemento, procurando estimular nos participantes uma mudança de atitude, vendo no chamado 'erro', não um obstáculo, mas um meio de desenvolver suas idéias musicais.

#### 3 - Falando música.

Nesta etapa a pesquisa se apoiou na idéia da música como linguagem e nos pareceres de educadores, como os citados em nossa revisão bibliográfica, para trabalhar exercícios de discurso vocal improvisado, diálogo improvisado e enfim diálogo musical improvisado; este módulo buscou estimular a criatividade discursiva na sua origem, que, conforme diversos autores, seria comum à do discurso musical.

#### 4 - Tocando Imagens.

Utilizando estratégias experimentadas por educadores como Gainza e Schafer, neste módulo, exercitou-se a improvisação sob a sugestão de figuras desenhadas; procurando levar os participantes a digressões técnicas e a uma amplitude no exercício criativo que os motivasse a ousar novas maneiras de tocar, interpretar e criar; em resumo, buscamos ir diretamente à mente criativa dos participantes.

#### 5 - Saltando na Rede.

Esse último módulo foi essencialmente prático. A improvisação foi norteadada por padrões estabelecidos, de ritmo, tonalidade e forma; procuramos com isso unir os resultados positivos colhidos nas experiências anteriores menos formais, à idéia de estruturas que auxiliariam os discursos musicais improvisados, sendo também um princípio didático para uma improvisação mais avançada sob a sugestão de estruturas harmônicas.

Foi solicitado aos participantes, ao final dos encontros, que redigissem suas impressões pessoais sobre os mesmos e suas experiências vividas ao longo da pesquisa; estes depoimentos se encontram no Apêndice B.

Foram convidados três juízes para assistirem aos vídeos dos encontros e proferirem pareceres imparciais sobre os resultados da pesquisa. Foram eles: Alexandre Leite de Ávila, pianista erudito e de jazz, professor de piano popular na EMUS e profissional com vasta experiência na área da improvisação musical; Flavio José Gomes de Queiroz, professor de Literatura e Estruturação Musical na EMUS, organista graduado na Bélgica e conhecedor da arte de improvisar sobre os baixos cifrados da música barroca, além de experiência com a música popular; Joatan Nascimento, trompetista da Orquestra

Sinfônica do Estado da Bahia, com vastíssima experiência na música erudito, no jazz e na música popular, exímio conhecedor da arte de improvisar. Aos juízes foram dirigidas as seguintes questões:

- 1) Resultado sonoro – se houve evolução dos participantes nas suas performances.
- 2) Atitude – se houve alteração na inibição dos participantes ao longo dos encontros.
- 3) Ferramentas pedagógicas – se algum procedimento pedagógico utilizado lhes pareceu ter sido eficaz ou não.
- 4) Se algo corroborou com a idéia da inibição diante da improvisação ser de origem a princípio psicológica.
- 5) Observações gerais.

Suas observações encontram-se no Apêndice C de nossa dissertação.

## **4 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo passamos a descrever os encontros ocorridos ao longo da pesquisa, com base nas anotações em diário de classe e observações dos registros audiovisuais; além disso, analisaremos os resultados cruzando-os com os pareceres dos juízes.

### **4.1- Relatório dos encontros – diários de aula.**

#### MÓDULO 1 – O SALTO NO VAZIO

##### 1) Apresentação:

Saudação aos alunos e apresentações individuais.

Texto lido para os participantes: Nossos encontros não consistirão num curso de improvisação, mas numa pesquisa sobre nosso comportamento diante da improvisação, que abordaremos em dois âmbitos: O subjetivo e o objetivo; por quê uma coisa antes da outra, o subjetivo antes do objetivo? Nosso trabalho repousa sobre a idéia de que a intimidação diante da improvisação é antes de tudo uma questão psicológica, embora causas técnicas possam evidentemente intensificá-la; assim, ao longo dos nossos encontros iremos partir de um processo de introspecção, ou seja, da ponderação sobre idéias relativas à improvisação, para o processo prático, isto é, a execução musical improvisada. Através dos resultados sonoros e da auto-observação partilhada em debates, buscaremos chegar a conclusões e verificar a eficácia do nosso exercício pedagógico no sentido de termos obtido alterações de atitude perante a ação de improvisar, que possam ter produzido uma desinibição para a criação instantânea de música.

##### 2) Performances:

Os participantes foram convidados a espontaneamente ocuparem uma cadeira diante da *web-cam* e tocar livremente algo improvisado. Houve um instante de tensão e silêncio (DVD, Cena 1), seguido de comentários que demonstraram uma ligeira animosidade de alguns e também intimidação. Essa atmosfera de tensão também foi observada pelos juízes; o juiz Alexandre Ávila atentou para o clima de hesitação e tensão entre os participantes e seus movimentos ansiosos; declarou que estava impressionado pelo fato de que, para ele particularmente, a tensão se faz presente quando tem de lidar com a música pré-determinadamente escrita, ou chamada erudita e para os participantes a tensão se manifestava diante da criação livre. O participante Áttila apontou a cadeira como um “confessionário”. Ao fim da sessão de improviso individual o professor indagou aos participantes como se sentiram durante e experiência. O participante Stephan, foi o primeiro a improvisar, ao trombone; apesar de ter aparentado uma concentrada tensão, declarou que se sentiu tranquilo; segundo a observação do juiz Joatan Nascimento, sua performance essencialmente melódica poderia ter inspirado os demais a buscar valores essencialmente melódicos nesta primeira experiência de improvisação livre, ao invés de investir em elementos rítmicos. Sua execução foi fluente e expressiva. Disse que costuma e gosta de criar, quando a sós, linhas melódicas; nos pareceu contraditória esta declaração, se comparada ao perfil de sua entrevista, todavia, este resultado nos foi satisfatório pela fluência que o instrumentista demonstrou. O segundo a improvisar foi o André Eugênio, ao violoncelo, aparentando tensão. Declarou após a performance ter ficado nervoso e indeciso mas “foi tocando”, declaração que fez com certa emoção. O terceiro a improvisar foi Ricardo Oliveira, ao violão; declarou que enquanto chegava a sua vez fez mil planos que na hora foram esquecidos e tocou o mais espontaneamente possível, falou sobre “o que se pensa e o que acontece” na hora de improvisar. O quarto a improvisar foi Cristiano, ao sax-soprano; aparentou alguma tensão e declarou que pensou na escala, considerando que alguns momentos não lhe foram satisfatórios. Falou sobre sua preocupação com os resultados. Aishá Roriz foi o sexto participante a improvisar individualmente, entoando linhas melódicas nas quais o cromatismo estava muito presente. Declarou que buscara planejar algo antes, contudo, naquele instante, sua vocalização foi espontânea. Disse que se

sentiu perdida e não sentiu um contexto no que estava a produzir; sentiu-se cantando algo “estranho”. O sexto participante a improvisar foi Átila, flauta doce; disse que procurou tocar algo simples e marcado. Tentou soltar-se mais e não seguir uma tonalidade; sentiu-se um pouco perdido e nervoso devido à excessiva liberdade, pois seria mais fácil se houvesse algum padrão a seguir. Enfim, disse, optou por “brincar” e conseguiu algo que considerou razoável; os juizes Alexandre Ávila e Joatan Nascimento observaram que sua performance foi das mais espontâneas, além de sua compulsão por tocar entre as sessões, fora da área de alcance da *web-cam*, fato que também observamos. O fagotista Wruhay foi o sétimo, aparentando uma tensa concentração; declarou que ficou nervoso e aborrecido com alguns momentos do improviso; falou sobre como as circunstâncias de exposição atemorizam. Observamos e também o juiz Flávio de Queiroz, que sua performance foi marcada por uma forte intenção de expressar-se. Catarina Marcolin, ao piano, foi o oitavo participante a improvisar com certa hesitação; declarou que ficou “obviamente” nervosa. Tentou seguir uma tonalidade. Sentiu-se perdida e não teve noção de início, meio e fim, não sabendo para onde ia. Ficou descontente com o resultado. O último participante a improvisar foi Vera Lúcia, à clarineta; tendo chegado atrasada improvisou após a sessão de improvisos individuais, demonstrando concentração e aparentemente uma atitude serena. Observamos que ao longo dessa primeira experiência de improvisação individual os participantes buscaram mais uma exploração das possibilidades dos instrumentos, faltando uma intenção musical, decerto tolhida pela tensão do momento. Esta experiência está contida no DVD, Cena 2.

### 3) O salto no vazio:

Foi apresentada a foto do artista moderno Yves Klein (Anexos, figura 1), atirando-se do alto de um muro. O professor do encontro falou acerca da sentença de Yves Klein – “é preciso usar as forças do vazio” e sugeriu um debate sobre isso e como poderíamos associar aquela foto e aquela idéia ao tema improvisação musical. Os participantes expuseram suas impressões nas quais a idéia de saltar no vácuo se associava à experiência de criar algo inopinadamente, portanto, uma impressão de temor e ousadia rara.

O participante Cristiano trouxe uma idéia bastante proveitosa acerca da imagem do “salto no vazio” de Yves Klein, resgatando-a do que até então vínhamos considerando, ou seja, a impressão de perigo e risco em se lançar no vácuo ou no desconhecido; ele viu a imagem de maneira positiva pois lhe pareceu que aquele seria o início de um vôo para a liberdade, uma grande atitude de coragem e despojamento dos receios e preconceitos, enfim da inibição.

Texto lido para os participantes:

A idéia de improvisar, ou seja, fazer algo sem preparação prévia, talvez nos traga palavras que traduzam nosso sentimento diante dela, desde termos como ‘inibição’ ou ‘risco’, até palavras transcendentais como ‘imaginação’ e ‘infinito’; passando por termos instigantes, como ‘desafio’ e ‘audácia’. Que palavra poderíamos encontrar que estivesse associada à arte de produzir sons e comportasse a natureza vaga evocada pelo ato de improvisar? (O participante Ricardo Oliveira sugeriu a palavra ‘efêmero’; Átila sugeriu ‘silêncio’) Talvez a palavra ‘silêncio’ seja a mais adequada. Segundo o educador musical Murray R. Schafer, “o silêncio é um recipiente dentro do qual é colocado um evento musical (...) Silêncio é uma caixa de possibilidade. Tudo pode acontecer para quebrá-lo. O silêncio é a característica mais cheia de possibilidade da música.” (1991, p. 71). Por que razão estamos a dar tal importância ao silêncio nesse instante? Porque, associando-o à idéia do ‘salto sobre o vazio’, temos uma oportunidade para uma interessante experiência didática: A de ‘ouvir’ o silêncio. Buscá-lo por entre os ruídos que nos rodeiam e tentarmos manter nossa concentração nele. Obviamente que se há ruído, não há silêncio, contudo, imaginemos o silêncio como a tela em branco na qual iremos ‘pintar’ nossos sons. Segundo o antigo e sábio Lao-Tse, é essencial o uso do vazio: Sem o espaço entre os passos não se pode caminhar, os ‘vazio’ entre as pás de um cata-vento é o que lhe confere utilidade; um copo só é um copo e nos é útil se nele existe um espaço para o líquido.

4) Ouvindo o silêncio:

Foi sugerido aos participantes que procurassem concentradamente perceber o silêncio por trás dos ruídos, ou ainda, capturá-lo e manter o foco em sua presença. Foi

solicitado que procurassem perceber de forma consciente todos os sons em volta, identificando-os, sem contudo perder o foco no silêncio. Em seguida foi sugerido que buscassem perceber sua ‘extensão’, como se ele fosse um grande espaço deserto a ser ocupado por nossas idéias musicais. Foi citado Saint-Exupery: “No deserto nada se vê, contudo, algo vibra no ar”.

Após esta experiência os participantes foram convidados a discorrer sobre a experiência. Átila falou sobre a idéia de preencher o vazio. Aishá Roriz declarou que sua imaginação lhe trouxe de forma bastante viva a imagem de um plano definido e sólido, dando-lhe uma sensação de chão, de um plano sobre o qual criar coisas. Wruhay também descreveu algo similar e curiosamente, assim como outros declararam, este plano se colocaria à sua esquerda, como um piso que se estendesse ao seu lado. Conjeturamos sobre esta sensação ser causada por uma questão de hemisférios do cérebro, no entanto, não nos cabe emitir julgamentos nesse âmbito, que pertence à ciência. O professor sugeriu que tomassem este plano imaginário, ou seu espaço de silêncio como um lugar particular de trabalho, onde cada uma irá desenvolver suas criações, mesmo tocando em grupo. O juiz Alexandre Ávila aprovou como interessante e útil a experiência de ‘ouvir o silêncio’ que figurou neste módulo.

#### 5) Improvisação coletiva:

Foi sugerida uma experiência de improvisação coletiva na qual os participantes procurassem utilizar seus ‘espaços’ de criação e, ao mesmo tempo, atentos aos eventos musicais à sua volta, procurar construir algo a partir de uma correspondência mútua. O participante Wruhay se antecipou aos demais, sugerindo ao fagote um motivo rítmico sugestivo para variações. O professor, em alguns momentos, sugeriu contrastes de dinâmica que ressaltassem instantes de solo para cada uma dos participantes. Catarina Marcolin, ao piano, demonstrou hesitação em participar da improvisação coletiva, fazendo intermitentes e tímidas inserções ao longo da sessão, com alguns momentos mais atuantes devido ao estímulo do professor. Vera Lúcia, à clarineta, em certo momento sobressaiu-se em comentários expressivos seguidos de trinados. O juiz Alexandre Ávila observou a presente



intuição rítmica que os participantes apresentaram na improvisação livre, sobretudo quando o fagote impôs a idéia rítmica que norteou a sessão. Esta experiência está contida no DVD, Cena 3.

6) Para reflexão:

Foi entregue a cada participante um trecho de Stephen Nachmanovich, com a sugestão de que meditassem sobre o seu conteúdo:

Quando me perguntam como improvisar, muito pouco do que posso dizer é sobre música. A verdadeira história fala da expressão espontânea, e é muito mais uma história espiritual e psicológica do que sobre a técnica de uma ou outra forma de arte. (...) Como é que alguém aprende a improvisar? A única resposta possível é uma outra pergunta: O que nos impede? A criação espontânea nasce de nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós. O que temos de expressar já existe em nós, é *nós*, de forma que trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural. (NACHMANOVICH, 1990, p. 21).

Observação: O professor, ao analisar o vídeo deste primeiro encontro, percebeu que houve bastante tensão, não somente da parte dos participantes como também um pouco da sua própria parte. Percebeu também que num aspecto geral as improvisações aparentaram uma certa falta de direcionamento se comparadas às experiências posteriores e que os participantes não estavam à vontade o bastante para a fluência de uma intenção musical, apenas explorando as possibilidades técnicas dos instrumentos, com alguns momentos excepcionais. Este encontro aconteceu em 12 de setembro de 2009, no Centro Musical Teodoro Salles, das 14:30hs às 16:00hs.

MÓDULO 2 – O PODER DOS ERROS.

1) Leitura de texto:

Neste módulo iremos mais ouvir e refletir que tocar. Nossa pesquisa, que se destina também a experimentar estratégias pedagógicas que possam desinibir-nos para a

improvisação, passa preponderantemente pelo viés subjetivo, isto é, buscamos a ação musical a partir de reflexões que possam alterar nossa atitude.

Um dos fatores mais atuantes para o bloqueio diante da improvisação é o receio de ‘errar’, não corresponder às expectativas pessoais e sobretudo ao que imaginamos que os outros irão pensar de nós, ou seja, o julgamento alheio. O título deste módulo provém de um capítulo de Stephen Nachmanovich, no seu livro “Ser Criativo”, que inicia com esta sentença: “Não tema os erros, eles não existem” de Miles Davis; O educador musical Jamey Aebersold afirma que “não existem notas erradas, mas escolhas pobres”, contudo uma aparente escolha pobre pode ser transformada em algo muito rico, com um pouco de imaginação e de coragem. Por outro lado, o próprio Jamey Aebersold afirma que “um instante de quebra pode ser o mais belo”, e isso é verdade, seja na música ou na vida da pessoa. Ele ressalta que “temos o direito de ser criativos” e diz: “Jamais encontrei uma pessoa que não pudesse improvisar. Já encontrei muitos que pensam que não podem. A nossa mente é o construtor, e aquilo que pensamos, acabamos realizando. Por isso, uma atitude mental positiva contribui muito para um bom desempenho na improvisação” (Aebersold, 1992, p. 3).

Vejamos o que diz a educadora Diana Goulart sobre a improvisação e risco:

A improvisação é aqui entendida como composição instantânea, jogo lúdico com os sons, livre exercício da musicalidade; está portanto associada a uma experiência musical intensa e participativa. (...) improvisar é inventar, e está sujeito aos riscos de qualquer invenção. (...) citando Paulo Freire: “quando se assume qualquer possibilidade humana de ser e fazer, você necessariamente assume um risco. (...) fora do risco não há criação artística, científica, criação de espécie alguma. Faz parte de todo movimento criador o risco de não ser, de distorcer-se no meio do caminho”. Evitar o risco é resignar-se a repetir o que já foi feito, é conformar-se com a impossibilidade de romper horizontes. (GOULART, 2000).

Num capítulo muito significativo para o nosso tema, denominado “O Poder dos Erros”, Stephen Nachmanovich nos fornece preciosa matéria para reflexão sobre o medo de errar:

Na escola, no ambiente de trabalho, quando aprendemos uma arte ou um esporte, somos ensinados a temer, ocultar ou evitar os erros. Mas os erros têm um valor inestimável. Antes de tudo, um valor como matéria-prima do aprendizado. Se não cometermos erros provavelmente não chegaremos a fazer nada. (...) Saber usar o poder dos limites não significa que qualquer coisa sirva. Prática é autocorreção e refinamento, é trabalhar em busca de uma técnica mais clara e mais confiável. Mas quando um erro ocorre, podemos encará-lo como uma informação sem valor sobre nossa técnica ou como um grão de areia a partir do qual será possível produzir uma pérola.

Freud nos mostrou a maneira fascinante como os lapsos de linguagem revelam o material inconsciente. O inconsciente é o verdadeiro pão do artista, de forma que os erros e lapsos devem ser valorizados como informações inestimáveis do nosso interior.

À medida que desenvolvemos nosso ofício e nossa vida em busca de uma maior clareza e individualização, aprendemos a reconhecer esses acidentes essenciais. Podemos usar os erros que cometemos, os acidentes do destino, e transformar até nossas fraquezas em vantagens (1993, p. 87- 88).

O poder dos erros nos permite reestruturar os bloqueios criativos e virá-los pelo avesso. Às vezes, o pecado da ação ou omissão pelo qual vivemos nos culpando pode ser a semente de nossa melhor obra. (...) As partes mais problemáticas do nosso trabalho, as mais desconcertantes ou frustrantes, são, na verdade uma ampliação de nossos limites. Só poderemos perceber essas oportunidades se abandonarmos nossos preconceitos e nossa presunção. (NACHMANOVICH, 1990, p. 90).

Um autor no qual encontramos material dos mais fecundos com relação ao tema da nossa pesquisa, isto é, a inibição diante da improvisação, além de outros elementos substancialíssimos quanto ao tópico ‘improvisação e linguagem’, é John A. Sloboda, na sua obra “A mente Musical” (2008). Ele expõe dois casos típicos e bastante ilustrativos do que acontece, mesmo com músicos experientes. Sloboda relata a experiência do pianista erudito David Sudnow, que escreveu acerca da sua própria experiência didática na aprendizagem do gênero *jazzístico*. Após árduas práticas envolvendo questões de técnica pianística, detalhes de harmonia e peculiaridades do gênero *jazzístico*, o pianista não estava satisfeito com os resultados, pois que não se via tocando *jazz* da forma como gostaria. Ele se apercebeu tocando ‘aos botes’, ou seja, um *jazz* composto de porções esporádicas de improvisação motivada, unidos uns aos outros por conexões pré-concebidas. Foi pela observação de um pianista de *jazz* – Jimmy Rowles, que se deu uma ruptura. “Rowles sentava-se ao piano numa posição bem abaixada e jogado para trás, encarando o piano com a mesma preguiça com que um motorista competente e desligado fica folgado atrás do volante em uma rodovia sem movimento. Ainda assim, ele cuidava da melodia,

acariciando-a, dando aquilo que se devia a cada trecho. Ele nunca tinha pressa...”. Sudnow percebeu o contraste entre o relaxamento do pianista de *jazz* e suas tentativas “frenéticas” nas passagens mais rápidas. Viu o pianista tocar mais devagar, centrando-se na melodia básica. No esforço por imita-lo, Sudnow percebeu que todos os modos de ser anteriores pareceram profundamente falhos, e a nova maneira era encontrada através de uma sensação de “é isso aí”, no que ele relatou como sendo “quase uma revelação” (Sloboda, 2008, p. 191).

#### Relato de Sloboda sobre sua experiência pessoal:

Muito freqüentemente, uma ‘nota errada’ na tentativa de tocar uma fórmula poderia ser usada com um bom propósito. Ao invés de corrigir o erro com um tropeço, a nota podia ser explorada de uma maneira *jazzística*. (...) O improvisador é relaxado e não tem pressa, porque sabe que, qualquer que seja o lugar a que chegue, há dúzias de maneiras diferentes de sair dali para outros lugares.

Essa confiança na disponibilidade de uma infinidade de ‘rotas de fuga’ é, com toda certeza, a marca registrada da habilidade, em qualquer realização de improviso. Tomando uma analogia não-musical de minha experiência pessoal, a minha profissão requer que eu faça, com bastante freqüência, palestras e seminários a outros colegas de profissão. Quando comecei a fazer isso, eu ficava particularmente aterrorizado com a sessão de perguntas que se seguia a minha ‘fala pré-organizada’. Eu tinha medo de muitas coisas: não saber a resposta de uma pergunta, receber críticas arrasadoras ao meu trabalho, não ser capaz de formular uma resposta fluente sem preparação prévia. Tais medos começaram a diminuir conforme (a) fui percebendo que tinha uma vantagem natural sobre o meu público por conhecer os detalhes de meus materiais; resultado de ter-me envolvido com ele, por vários meses, muito mais a fundo do que qualquer pessoa do público, e (b) eu desenvolvi um repertório de maneiras de lidar com questões esquisitas ou desagradáveis sem hesitar ou ficar confuso. A coisa mais importante em situações como esta não é apresentar a *melhor* resposta, mas fornecer *uma* resposta de certa respeitabilidade com aquele grau de fluência e imediatez que denota competência. Hoje em dia, geralmente enfrento uma sessão de perguntas com a mente relaxada e confiante porque sei que serei sempre capaz de encontrar *algo* apropriado para dizer. O improvisador do *jazz* pode gostar de sua improvisação porque sabe que sempre haverá *algo* que ele possa tocar. Em sua competência, como os demais improvisadores, sabe que produzirá improvisações bastante comuns por grande parte do tempo; mas que, de tempos em tempos, e de acordo com circunstâncias como humor e escolha, surgirá algo realmente superlativo. (SLOBODA, 2008, p. 193).

Muito podemos extrair desses relatos para fundamentar a nossa pesquisa, que repousa, também, sobre a idéia de que a improvisação, antes de constituir-se numa questão

técnica, é antes de tudo uma questão psicológica. Sudnow, apesar de sua vasta experiência ao piano como músico erudito e mesmo havendo estudado a linguagem jazzística a fundo, só conseguiu concatenar suas idéias improvisatórias, ou seja, auferir fluência, após testemunhar um exemplo vivo de espontaneidade. Percebeu que a música não repousa sobre fórmulas padronizadas, descobrindo assim uma atitude mental que se achava oculta em si mesmo – chave pela qual conseguiu ‘cantar’ ao seu instrumento e descobrir-se, não só fecundo em expressão, como um indivíduo capaz de criar algo verdadeiramente expressivo e significante. Diria Nachmanovich, ele descobriu a “voz do coração”. O relato pessoal de Sloboda traz não somente um importante ponto didático sobre improvisação, que é a idéia dos ‘pontos de fuga’, mas também o testemunho de como a sua atitude diante da improvisação, mesmo em caso extra-musical, como ele nos conta, pôde lhe trazer uma autonomia e autoconfiança para além da vivência musical.

## 2) Debate sobre o texto.

Os participantes expuseram seus pontos de vista quanto ao texto lido. O aluno Átila disse que a inibição em ocasiões de exposição, da qual fala Sloboda no seu depoimento, é algo natural e um tanto óbvio. Disse que os erros devem ser encarados como matéria de aperfeiçoamento, afinal, o treino serve para evitá-los e refinar o trabalho. O aluno Stephan disse que o receio de errar é algo “a ser vencido”.

3) Improvisação livre e individual diante da câmera, seguida de uma improvisação coletiva.

## OBSERVAÇÕES:

Este encontro se deu em 15 de setembro de 2009, terça feira, das 18hs às 19:30hs, no Centro Musical Teodoro Salles. As improvisações individuais demonstraram uma desenvoltura ausente na primeira experiência, embora o aluno Ricardo tenha aparentado ainda alguma inibição e tenha solado muito brevemente. O aluno Cristiano demonstrou acentuada desenvoltura, dominando a situação e demonstrando inquestionável intenção musical. Quando os participantes foram inquiridos sobre como se sentiam após

aquela nova sessão de improvisação livre e individual, ele declarou que a foto de Yves Klein (Anexos, figura 1) lhe inoculou certo senso de liberdade que o estimulou a arriscar-se mais; sua improvisação individual foi notavelmente superior à do encontro anterior quanto à segurança com que emitiu os sons e quanto à estruturação das linhas melódicas, criando um motivo intervalar que foi explorado de maneira variada; sobre sua atuação, observou o juiz Flávio de Queiroz a sua “exploração métrica”, o seu sentido tonal acentuado e a sua intenção de buscar mais *swing* na sua performance. Outros, como a aluna Aishá, declararam que a leitura do texto nesse módulo lhes fez diferença quanto ao fator ‘risco’ na improvisação, lhes estimulando a uma atitude menos receosa. Sua vocalização foi acentuadamente superior à primeira experiência e marcada por forte acento rítmico e exploração de motivos: como observou o juiz Flávio de Queiroz, a vocalista, já no segundo módulo, cantou numa tonalidade mais reconhecível, abandonando as indecisões cromáticas da primeira experiência. O aluno Átila iniciou sua improvisação com uma surpreendente e rápida escala descendente, demonstrando em seguida uma certa intimidade com a flauta que não estava presente na primeira experiência. A aluna Vera Lúcia disse sentir-se muito bem com a experiência; sua improvisação individual foi permeada de palavras sobre a nota que estava buscando e não estava conseguindo encontrar. O aluno Wruhay demonstrou o mesmo grau de expressão e concentração da experiência anterior, porém sua intenção musical foi claramente perceptível, solando com o uso de nuances e de mais desenvoltura; o juiz Flávio de Queiroz observou que tanto na primeira quanto na segunda experiência, o fagotista “se esforçou por ser expressivo”. A aluna Catarina, ao ser convidada a tocar, pareceu menos receosa de iniciar sua improvisação, demonstrando mais desenvoltura e clareza melódica, desenvolvendo linhas acompanhadas por acordes; esta evolução foi observada também pelo juiz Alexandre Ávila, que também percebeu uma evidente evolução nesta nova experiência de improvisação livre e individual; o juiz Flávio de Queiroz também observou que a pianista demonstrou “decisões mais diretas na definição dos acordes” e uma “levada métrica” mais marcante que na experiência anterior. O aluno Stephan teve de retirar-se antes das improvisações. Os alunos, durante as improvisações individuais pareceram menos tensos que na primeira vez, o pesquisador também. O

elemento de intenção musical esteve presente com clareza em todos os momentos. (Ver DVD, Cena 4).

A improvisação coletiva (DVD Cena 5) nasceu de uma nota de afinação entre a clarineta de Vera Lúcia e o sax de Cristiano, evoluindo numa textura timbrística bastante rica. O aluno Cristiano, a partir de um certo momento, sugeriu um motivo que norteou o desenvolvimento do resto da improvisação coletiva e seu saxofone, em alguns momentos, liderou a improvisação. A aluna Catarina mostrou-se menos ausente ao longo da experiência, intervindo com linhas melódicas mais precisas e presença sonora mais atuante que na vez anterior, dialogando com o saxofone e a flauta. Podemos considerar que o resultado foi deveras positivo. O juiz Alexandre Ávila observou sobre esta experiência de improvisação coletiva, que se manifestaram diálogos e inclusões que não haviam surgido no primeiro módulo. Observou também que o flautista, Átila, nos intervalos entre sessões de texto e práticas musicais, sempre se fazia ouvir de forma mais espontânea do que durante os momentos de exposição à câmera., fato também observado pelos outros juízes. Foram distribuídas cópias do texto lido e sugerido que se refletisse e se possível escrevessem algo sobre ele e suas experiências individuais ao longo dos encontros. O participante André Eugênio não compareceu a este encontro.

### MÓDULO 3 – FALANDO MÚSICA, A MÚSICA COMO LINGUAGEM.

#### 1) Leitura de texto aos participantes:

Este é um tópico controverso sobre o qual opiniões divergem. A princípio exponhamos o seu papel na nossa pesquisa: Muitos dos procedimentos dirigidos aos participantes desse estudo são de criação espontânea de discurso verbalizado e diálogos; se fundamentam na idéia de Vigotsky (1998), pela qual as primeiras tentativas do ser humano em se expressar oralmente teriam funções emocionais e sociais, no que ele denominou como ‘fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem’. Buscando as manifestações musicais mais simples e espontâneas, fazemos um paralelo com este pensamento, considerando um estágio anterior à aquisição de técnicas específicas a certos gêneros musicais que comportem a improvisação, ou seja, buscando a raiz do discurso musical e

falado. Origem que, conforme o parecer de autores que citamos em nossa revisão bibliográfica, seria a mesma.

Conforme Keith Swanwick, a quem passamos a citar como um dos que aceitam e trabalham a música como linguagem,

A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. (...) Pretendo usar a palavra “discurso” neste livro, não no sentido técnico e usual. Outros termos semelhantes são “argumento”, “troca de idéias”, “expressão do pensamento”, e “forma simbólica”. E o discurso se manifesta por uma variedade de caminhos não somente por palavras. (...) Discurso é um termo genérico, útil para toda troca significativa. Engloba o trivial e o profundo, o óbvio o recôndito. O novo e o velho, o complexo e o simples, o técnico e o vernáculo. Como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode ser socialmente reforçado ou culturalmente provocativo, aborrecido ou estimulante. (...) Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. (SWANWICK, 2003, p. 18)

Para Swanwick (2003), “a música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos *insights* tornam-se possíveis. (...) Ela é um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque estas articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas” (p. 38). “Se a música é uma forma de discurso, então é análoga também, embora não idêntica, à linguagem” (p. 68). “Música é uma forma de discurso simbólico” (p. 112).

Ora, é evidente para o autor que existe dialética (arte de argumentar) na música, tanto quanto existe na retórica (arte de bem falar). Algumas das estratégias que adotamos em nossa pesquisa se fundamentam nessa idéia, pois que é pela observação do caráter discursivo dos participantes aos seus instrumentos que verificaremos os efeitos das reflexões sobre textos e exercícios dirigidos ao ‘problema’ de improvisar. Ademais, partimos do ponto de que, lembrando Vigotsky, os primeiros passos na expressão, seja falada ou tocada, são os fundamentos de uma desenvoltura discursiva musical. Entre os princípios essenciais apontados por Swanwick para os educadores musicais, está a “consideração pela música como discurso, consideração pelo discurso musical dos alunos, consideração pela fluência musical” (2003, p. 113).



Mais uma fonte substancial na qual nos fundamentamos para o aspecto de improvisação e linguagem foi o autor John A. Sloboda. Vejamos que ele nos diz no seu livro a “Mente Musical” (2008), acerca da relação música e linguagem: “Minha opinião (Embora com as devidas ressalvas: a linguagem se dirige a uma comunicação direta sobre fatos e objetos e a música é uma linguagem emocional, além do fato de tal analogia, música e linguagem, seja algo a ser avaliado) é que a analogia com a lingüística merece séria atenção em música” (p. 19).

Outras comparações que Sloboda nos traz entre linguagem e música:

- a) Tanto a linguagem quanto a música são características da espécie humana que aparentam ser *universais* para todos os seres humanos e *específicas* dos seres humanos. Dizer que a linguagem e a música são universais é dizer que os humanos têm uma capacidade geral de adquirir competências lingüísticas e musicais.
- b) Tanto a linguagem quanto a música são capazes de gerar um número ilimitado de seqüências novas. As pessoas podem produzir sentenças que nunca ouviram antes, e os compositores podem escrever melodias que ninguém jamais produziu.
- c) A fala e o canto espontâneos aparecem mais ou menos na mesma idade (entre o primeiro e segundo ano de vida). O desenvolvimento da linguagem passa por formas intermediárias, até modelar a gramática do adulto, por volta dos cinco anos de idade. Estudos mostram que há uma progressão análoga à música.
- d) O meio natural de transmissão, tanto da linguagem quanto da música é auditivo-vocal. Isto é, tanto a linguagem quanto a música são recebidas principalmente como seqüências de sons e produzidas como seqüências de movimentos vocais que criam sons. Portanto, muitos mecanismos neurais usados para a análise do *input* e para a produção do *output* precisam ser comuns. A mais universal de todas as formas musicais é a canção, na qual palavras e música estão intimamente ligadas.
- e) Embora o modo auditivo-vocal seja o primário, muitas culturas desenvolveram maneiras de escrever música (p. 25-26).

Ainda Sloboda, sobre improvisação comparada ao discurso verbal:

Para nos ajudar a pensar na improvisação musical em perspectiva, é preciso compará-la a alguma habilidade verbal que tenha, grosso modo, o mesmo tipo de demandas, como é o caso do ato de recontar uma estória por um habilidoso contador de estórias. Primeiramente, o contador de estórias possui conhecimentos acerca de uma série de episódios específicos que constituem o ‘enredo’ de sua estória. Isso é semelhante ao conhecimento de uma melodia ou seqüência de acordes em música. (SLOBODA, p. 181).

Infelizmente os preconceitos e descaso ainda vigentes nos meios acadêmicos, musicais e científicos, vêm obstar progressos na pesquisa dessa questão:

Acredita-se hoje que a música e a linguagem oral possam ter tido uma origem comum, uma forma de comunicação classificada muitas vezes como proto-música por musicólogos e como proto-linguagem por lingüistas. Um terceiro termo utilizado e que integra tanto a música quanto a linguagem oral em um mesmo sistema de comunicação é denominado musi-linguagem. (...) Apesar de ser um tema de interesse comum entre musicólogos, lingüistas e outros especialistas, a falta de estudos interdisciplinares e de uma taxonomia comum muitas vezes prejudica os resultados e dificulta um avanço significativo. (CASERTA, 2006).

Debate sobre o texto:

Todos concordaram que a música é uma forma de linguagem. O participante Átila ressaltou que tanto quanto a linguagem, a música comunica e tem sua escrita e suas regras, tanto quanto a gramática. O participante Ricardo disse que a grande diferença da música para a linguagem estaria no poder de “significância” direta das palavras, o que consistiria num ponto de distanciamento entre os dois elementos.

2) Foi sugerida aos participantes uma experiência de discurso oral improvisado a partir do início de uma argumentação que eles iriam desenvolver livremente. As frases utilizadas foram:

- a) Hoje tive de ir ao correio.
- b) Amanhã terei de ir ao correio.

- c) Ontem não pude ir ao correio.
- d) Não se via estrela alguma no céu.
- e) O céu estava cheio de estrelas.
- f) Acabo de chegar da praia.
- g) Hoje cheguei muito atrasado.
- h) Amanhã chegarei muito atrasado.
- i) Ontem choveu demais.
- j) A lua está cheia.

Os participantes, diante dessa sugestão, pareceram apreensivos. O juiz Alexandre Ávila observou também a “volta da tensão do primeiro módulo”. O professor indagou se lhes parecia mais fácil improvisar ao instrumento ou argumentando. Alguns disseram que tocando seria mais fácil, outros o contrário. O professor solicitou que voluntariamente os participantes se sucedessem na experiência, que seguiu na seguinte ordem: Vera Lúcia com a frase c, Catarina com a frase a, Cristiano com a frase b, Wruhay com a frase j, Aishá com a frase e, Átila com a frase h, Ricardo com a frase d. O participante Ricardo demonstrou uma loquacidade lúdica, assim como Wruhay foi contemplativo em seu argumento. Outros demonstraram imaginação descritiva de fatos plausíveis, não havendo um distanciamento da coerência discursiva. O juiz Alexandre Ávila observou nesta experiência a volta da tensão que caracterizou o primeiro módulo, no momento em que foi sugerida e praticada a experiência de discurso improvisado; aprovou esta prática como ferramenta pedagógica útil e eficaz.

3) Foi sugerido um diálogo livre entre os participantes. Vera Lúcia lançou um tema, que foi debatido: ‘as possibilidades’, que ensejou uma conversa de cunho quase filosófico entre os participantes, com ativa participação de Átila e Ricardo. Wruhay, que permanecera até então em silêncio, sugeriu uma mudança de tema. Catarina e Cristiano discorreram menos. O professor sugeriu que prosseguissem buscando mais liberdade de

discurso, mesmo o que pudesse parecer incoerente. Ricardo tentou incitar a fantasia na conversa, sem muito sucesso. A conversa derivou para a possibilidade do ser humano poder voar como um inseto ou um pássaro; Vera Lúcia introduziu um argumento quimérico que acabou confrontado pela inquirição lógica de Aishá. Ao fim da experiência o professor indagou aos participantes se seria mais difícil discursar sem coerência falando ou musicalmente. Átila e Ricardo disseram que era mais difícil ser fantasioso com as palavras devido à educação que recebemos quanto ao uso das mesmas, ou seja, para a expressão direta e coerente. Mais uma vez Ricardo ressaltou a questão da “significância” direta das palavras, em detrimento da relatividade do discurso musical; disse que com as palavras ele tem muito mais “pré-texto” que com os sons musicais.

#### 4) Diálogos musicais entre duplas. (DVD, Cena 6).

Os diálogos em dupla se seguiram na seguinte ordem:

Catarina e Aishá – Catarina iniciou ao piano, logo seguida por Aishá, que entoou inflexões melódicas com base na sugestão harmônica do piano. Catarina apenas descreveu acompanhamentos em arpejos, sem comentários melódicos que fizessem contraponto aos de Aishá.

Wruhay e Cristiano – Curioso e bem humorado resultado, no qual ambos buscaram o mais possível a idéia de dialogar com os sons. Wruhay usou de efeitos estranhos com o fagote, criando uma impressão divertida e convincente. Ao final, os participantes pareceram disputar um ‘palavra final’ na conversa.

Ricardo e Átila – Ricardo tocou de forma ensimesmada e aparentou lutar contra uma certa inibição. Átila foi mais loquaz à flauta, chegando a atrair Ricardo para a conversa. Foi o diálogo mais longo. A certa altura Átila conseguiu sugerir um tema bastante motivico, que atraiu Ricardo e ambos finalizaram num curioso diálogo cromático descendente que teve enfim a feição de um verdadeiro colóquio.

Vera Lúcia e Wruhay – Diálogo musical que transpareceu franqueza e variedade, com longas notas da clarineta em contraponto aos comentários expressivos do

fagote. A participante Vera Lúcia iniciou o diálogo com um motivo melódico que foi muito bem compreendido e respondido por Wruhay; a clarinetista conduziu a conversa instrumental, com repetições de notas e variações muito sugestivas. Em certo momento, respondendo a um comentário do fagote, retomou o tema inicial, conferindo admirável consistência no diálogo. Uma nota falhada conferiu mais expressividade ainda ao seu discurso; usou trilos e o registro grave do instrumento de forma bastante expressiva. Um momento de solo do fagote conduziu a um final bastante interessante entre os instrumentistas. O juiz Alexandre Ávila considerou bons resultados o diálogo do saxofone e do fagote; também o diálogo do fagote com a clarineta. Observou também que entre a vocalista e o piano houve pouca interação. Considerou muito positiva esta experiência, na qual os participantes teriam partilhado “soluções e texturas”.

O juiz Flávio de Queiroz, observou a atitude do flautista de estar atento às provocações do violonista e também a interação bastante interessante entre o fagote e o saxofone e também a interação entre o fagote e a clarineta.

##### 5) Debate final:

Inquiridos pelo orientador da pesquisa sobre suas impressões após aquelas experiências, os participantes deram pareceres positivos. Vera Lúcia declarou sentir-se contente com a oportunidade de vivenciar aquelas práticas e declarou que toda experiência que busca ir além das regras e da linearidade lhe parece simpática e interessante. Voltou-se ao tema da diferença entre música e linguagem quanto à objetividade das palavras contra a relatividade das notas musicais. Em oposição a isso, Cristiano trouxe uma impressão que re-aproximou os elementos música e linguagem, argumentando que tanto na improvisação falada como na musical, havia a tendência de se amparar num motivo, isto é, na improvisação discursiva buscamos girar em torno de um assunto e na musical, em torno de um motivo melódico ou rítmico. Ricardo disse que devido às experiências dos encontros vinha sentindo a necessidade de experiências musicais mais criativas e de oportunidade para improvisar. Finalizando, o professor sugeriu um último diálogo entre Catarina e Aishá,

uma vez que Catarina apenas acompanhara com o piano as inflexões da vocalista, quando da primeira experiência. Aishá iniciou a improvisação com notas atacadas espaçadamente, como a atrair o piano para a conversa. A pianista iniciou seus comentários musicais enquanto que a vocalista desenvolvia os seus comentários simultaneamente, com pouca interação entre ambas; enfim, Catarina improvisou uma melodia sobre um baixo ritmado que atraiu a colega para um final bastante satisfatório. A impressão geral de toda a experiência foi positiva. Finalizando, o professor explicou aos participantes que o propósito daquelas práticas seria buscar alterações na atitude da inibição diante da improvisação através do exercício de discurso oral, ou seja, buscando na fonte da expressão espontânea, considerando as aproximações entre música e linguagem, soluções para os bloqueios de criatividade musical.

Observação: Os participantes Stephan e André Eugênio não compareceram. Este encontro se deu em 22 de setembro de 2009, no Centro Musical Teodoro Salles, das 18:30hs às 20:30hs.

#### MÓDULO 4 – TOCANDO IMAGENS.

##### 1) Debate com os participantes a partir do texto seguinte:

Uma das razões que impedem um desenvolvimento na habilidade de improvisar é o pré-conceito para consigo mesmo, pelo qual o executante menospreza o que acabou de criar, simplesmente por não estar escrito ou por não acreditar que pode por si mesmo criar música espontaneamente. Outra razão ainda é o que chamo de Síndrome de Hardy Har Har (Anexos, figura 2), que se caracteriza por uma impressão pessoal negativa que leva a pessoa a pensamentos similares ao da simpática hiena dos desenhos animados: “Oh, dia. Oh, mês. Oh, ano. Não vai dar certo, eu sei que não vai dar certo; eu não vou conseguir...” O músico pensa: “Foi mal, é impossível”; ou apenas nem sequer se dá à atitude de observar o que acabou de produzir. Outra razão pela qual isso pode ocorrer é uma idéia hiperbólica da improvisação, isto é, associá-la a virtuosismo ou a figuras consagradas por suas habilidades em improvisar ou ainda à idéia de que a música deve ser complicada. Citemos um poeta, C. Drummond de Andrade, quando escreveu que “o mundo é grande e cabe na

palma da mão”. Temos aí uma metáfora da simplicidade. Algo simples não é necessariamente algo fútil ou menor, pode ser exatamente o contrário. Beethoven foi um mestre em improvisação e sua música está cheia de motivos simples, como o tema da sua quinta sinfonia; ou ainda os arpejos que abrem *Eine Kleine Nachtmusik*, de Mozart. Imaginemos se esses compositores tivessem desprezado estas idéias, como seríamos mais pobres sem as obras que delas se originaram. Ainda voltando a Drummond, temos: “alguns jardins nascem do investimento secreto das flores em formas improváveis”; o que nos remete aos motivos musicais simples que acabamos de citar e à idéia da valorização do discurso espontâneo livre de complexidades. Talvez seja o caso de sermos honestos conosco mesmos aceitando o que canta em nós, em toda a sua simplicidade – o que o autor Nachmanovich chamou de “voz do coração”. É sobre esta matéria singela porém essencial que poderemos erguer um aparato técnico que poderá nos possibilitar maior variedade de expressões musicais, sem que este aparato redunde em algo vazio e meramente virtuosístico, assim como, em torno de palavras corriqueiras como ‘sim’ e ‘não’, construímos discursos que são agentes da nossa vontade. A valorização dos nossos resultados musicais improvisados, temperados com um prudente senso crítico, irá nos apontar que somos e temos o direito de ser criativos, além de nos mostrar como somos únicos.

## 2) Exercício de desenvolvimento de tema. (DVD, Cena 7).

Foi sugerido um tema popular que os participantes deveriam tocar até um certo ponto, a partir do qual deveriam improvisar uma finalização. Este exercício tem o propósito de instigar a imaginação do músico a partir de uma idéia original, ou seja, um argumento melódico para o qual ele irá criar um complemento. O tema sugerido foi *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga.

Os participantes se sucederam na seguinte ordem:

1, Eugênio, ao violoncelo, demonstrando menos tensão do que na sua primeira experiência de improvisação livre no primeiro encontro. Abordou o tema por duas vezes, sendo que da segunda vez improvisou algo mais melódico e estruturado, sugerindo no final

uma volta ao motivo temático. 2, Átila, flauta-doce, tocou o tema inteiro antes de improvisar; usou o ritmo de forró para embasar seu improviso e o modo mixolídio; voltou ao tema com variações e utilizou-se do trítono da tonalidade, encerrando com a tradicional introdução de Asa Branca; demonstrou, portanto, mais segurança e domínio que das outras vezes na sua performance, permitindo estender-se mais que das outras vezes. 3, Ricardo, ao violão, demonstrou mais descontração, comparando-se aos improvisos dos encontros anteriores; usou o modo mixolídio e solou brevemente, embora com menos insegurança que das outras vezes. 4, Wruhay, ao fagote, buscou seguidamente inspiração no motivo do tema para improvisar, utilizando-se a partir de certo instante um motivo mais rítmico. 5, Luciano, Saxofone, solou o tema inteiro antes de improvisar; abandonou o modo mixolídio por um discurso tonal com momentos pentatônicos; voltou ao tema inteiro modulado para concluir. 6, Vera Lúcia, clarineta, explorou o motivo melódico inicial para construir seu improviso, finalizando com uma figuração rítmica mais movimentada, contrastante com a porção anterior do solo. 7, Aishá, vocal, explorou muito bem o modo mixolídio e o ritmo nordestino; fez citação de outro tema: Juazeiro e o da introdução de Asa Branca para concluir numa tônica oitava acima da área na qual predominantemente improvisou. O juiz Alexandre Ávila observou a atuação da vocalista como um ótimo resultado quanto ao domínio do discurso e intenção musical. 8, Catarina, ao piano, abandonou o modo mixolídio pela escala puramente maior, explorando a rítmica do tema; o professor sugeriu uma segunda improvisação, contudo a participante preferiu não tocar.

Consideramos esta experiência insatisfatória porque alguns alunos teriam se saído melhor se munidos de informações sobre a linguagem utilizada, tratando-se de um tema de música nordestina, de forma que os mais familiarizados com o modo mixolídio obtiveram melhores resultados; atribuímos isso a uma lacuna em nosso programa didático, que deveria ser suprida se tivéssemos tido a possibilidade de expandir a quantidade de encontros com os alunos. Sobre esta experiência, o juiz Alexandre Ávila, apesar de aprovar a idéia do desenvolvimento de tema, reparou que, devido à carência de conhecimentos técnicos, alguns participantes pareceram “não render tanto quanto na experiência de improvisação livre”, pois lhes faltara subsídios da linguagem musical sugerida pelo tema.



### 3) Debate sobre a experiência:

Muitos declararam que se sentiam mais seguros com um referencial a seguir, mesmo sendo um fragmento de tema. Sobretudo Eugênio e Ricardo, enfatizaram essa questão. O professor ressaltou que na anterior experiência de discurso improvisado houve a constante tendência a orbitar um tema, assim como na música encontramos muitos exemplos de peças construídas sobre motivos definidos; ressaltou também que uma importante estratégia para a improvisação musical é a exploração de motivos, que se prestam a toda sorte de possibilidades, desde a estática até a variação melódica ou tonal; enfatizou a relevância do conhecimento das estruturas e dos limites dentro dos quais se está a improvisar, fazendo uma analogia com o mito de Ulisses e as sereias, no qual o herói, para conhecer o canto das sereias sem risco de perecer ao persegui-lo, limita a sua ação amarrando-se no mastro do seu navio Calipso. Relembrou, finalmente, o texto lido no início deste encontro, sobre a valorização dos resultados pessoais em improvisação, por mais simples que possam parecer, pois constituem matéria musical e individual relevantes no processo de criação.

### 4) Tocando imagens: (DVD, Cena 8).

Foi sugerido aos participantes improvisações individuais sobre desenhos feitos pelo próprio professor, buscando o impulso musical imediato provocado pelas idéias sonoras que cada imagem viesse a provocar. Diante dessa proposta estabeleceu-se um clima de tensão similar ao ocorrido no primeiro encontro, quando o professor sugeriu a primeira sessão de improvisação livre e individual. Cada participante tocou diante de duas gravuras, escolhidas por sorteio numérico entre dez e depois diante de uma página em branco. Ao final da experiência, o professor submeteu todas as figuras a uma experiência de improvisação coletiva. A experiência se seguiu na seguinte sucessão de participantes:

1, Catarina, figuras um e três, explorou escalas alternadas com pausas na figura um e na três utilizou-se de blocos harmônicos em progressão paralela num ritmo sincopado; demonstrou mais desenvoltura e menos tensão que na experiência anterior desse mesmo módulo. 2, Wruhay, explorou escala pentatônica e diatônica com um fraseado permeado de

pequenas interrupções na figura dois; e na figura três tocou em glissando para ilustrar as ondas do desenho, mesmo assim manteve um centro tonal, encerrando na tônica. 3, Aishá, vocalizou sobre a figura dez com saltos que evocavam a ilustração, usando também portamentos descendentes; na figura sete explorou uma linha atonal, vocalizando as vogais e enriquecendo a performance com *ritardandos* e inflexões de modo menor. 4, Eugênio, violoncelo, na figura sete tocou glissandos com efeitos de arco que tornaram o som rascante e bastante expressivo, o que consideramos uma excelente solução encontrada pelo instrumentista para representar sonoramente a figura; no desenho nove, iniciou com uma melodia no registro agudo do instrumento, evoluindo para os graves; tocou um fragmento melódico que levou ao final em repetições motíricas. 5, Átila, flauta-doce, linha melódica cromática e sinuosa sobre a figura um; na figura três tocou ainda trechos cromáticos, seguidos de bordaduras e finalizou com escalas descendentes e com efeitos de ruídos; enquanto outro participante se posicionava, o flautista pôs-se a tocar ruídos ásperos, perfeitamente ilustrativos para com a figura que acabara de confrontar; isso foi observado também pelos juízes Alexandre Ávila e Joatan Nascimento. 6, Vera Lúcia, clarineta, utilizou sincopas na figura seis, por vezes lembrando um blues; na figura quatro, expressivas notas graves isoladas, alternadas com notas agudas em dupla, numa concepção bastante ousada e variada. 7, Cristiano, saxofone. Sobre a figura sete explorou escalas rápidas e sinuosas, seguidas de glissandos no registro agudo do sax; na figura nove, sucessivas escalas rápidas ascendentes e descendentes, traduzindo bem, de forma musical, a ilustração – um resultado eficaz quanto à solução encontrada pelo músico para representar a figura. 8, Ricardo, violão, na figura seis tocou notas isoladas em contraste a agrupamentos ascendentes, dedilhando fortemente as cordas; na figura dez, acordes sucessivos, em blocos, seguindo os graus da escala em direção ao trítono; consideramos também uma boa solução para representar a figura sobre a qual estava a tocar. Ao final desta sessão, o professor sugeriu que fosse utilizada uma página em branco como matéria para a improvisação; solicitados voluntários, Cristiano tocou ao sax uma improvisação notável, tonal em modo menor, com notas preponderantemente longas, permeadas por inflexões melódicas esparsas, contudo bastante significativas; fechando o solo de maneira conclusiva

mas ao mesmo tempo sutil. Catarina também improvisou sobre a idéia da página em branco, usando figuração rítmica sincopada e certa estática tonal. Eugênio, ao violoncelo, improvisou em *pizzicato*.

Finalizando esta sessão, o professor sugeriu uma improvisação coletiva sobre as gravuras que foram ser apresentadas sucessivamente. O juiz Alexandre Ávila aprovou a idéia desta experiência, como uma maneira de “ir direto à criatividade do aluno”; considerou também que a experiência logrou êxito e que as gravuras funcionaram conforme a intimidade de cada participante com seu instrumento.

#### 5) Debate final sobre a experiência.

O professor considerou muito proveitosa esta sessão, porque levou os participantes a uma abstração da técnica regular dos instrumentos, induzindo-os uma exploração das possibilidades sonoras dos instrumentos, numa atitude de desprendimento; ressaltou para os participantes este fato, com a concordância de todos. Catarina declarou que se sentiu desinibida porque não se viu obrigada a ‘fazer algo bonito’; o professor explicou que suas improvisações também foram belas, apenas não foram devidamente observadas e valorizadas por ela própria, lembrando o texto que fora lido no início deste módulo. Eugênio declarou, diante da questão da amplitude obtida nas concepções do exercício sobre figuras, que ‘a linguagem musical, algo tão importante, está se perdendo para dar lugar a estruturas pré-concebidas e que o mais importante é a expressão’.

#### 6) Textos para reflexão:

Foi sugerido o seguinte trecho para reflexão entre os participantes:

**“Nossa vaidade, nossas paixões, nosso espírito de imitação, nossa inteligência abstrata, nossos hábitos estão trabalhando há muito tempo, e a tarefa da arte é desfazer esse caminho que percorremos, até chegarmos às profundezas onde reside aquilo que realmente existiu e que permanece desconhecido dentro de nós.”**  
**Marcel Proust.**

Observação: Este encontro aconteceu em 26 de setembro de 2009, no Centro Musical Teodoro Salles, das 14:30hs às 16:00hs.

## MÓDULO 5 – SALTANDO NA REDE – CRIANDO SOBRE PADRÕES

### 1) Texto aos participantes:

Antes de abordarmos o tema deste módulo, gostaríamos de enfatizar brevemente a relevância da improvisação musical. Diversos autores apontam a improvisação como um elemento que traz diversos fatores positivos. Vejamos algumas citações:

A pedagoga musical Violeta H. de Gainza, na sua obra “A Improvisação musical” (1983), traz esclarecimentos sobre a importância da prática improvisatória, não somente no contexto pedagógico como pessoal dos alunos. Conforme seu conceito, improvisação é a produção instantânea de feitos musicais, e nos objetivos gerais que ela atribui à improvisação temos uma clara exposição dos benefícios que esta prática pode trazer. Ela considera que a improvisação consiste numa forma de **jogo – atividade – exercício** que permite projetar e absorver elementos que denominou como “alimentos” musicais em uma constante retro-alimentação (feedback) e seus objetivos gerais seriam, por uma parte, possibilitar ao indivíduo: Atuar, manipular, criar, recrear, exercitar-se e desinibir-se no âmbito corporal, afetivo, mental e social. Em contrapartida, permitindo incorporar sensações, experiências, conhecimentos; desenvolver destrezas, hábitos, memória, imaginação, capacidade de observação e imitação; adquirindo sensibilidade, consciência, confiança e segurança em si mesmo e suas possibilidades. Os objetivos específicos da improvisação poderiam sintetizar-se da seguinte maneira:

- a) A aproximação e contato com o instrumento e por seu intermédio, com a música.
- b) A aquisição dos elementos da linguagem musical.
- c) O desenvolvimento da criatividade.

d) O fortalecimento da técnica musical.

Ainda segundo Gainza, é inconcebível uma educação musical sem o exercício da livre expressão; improvisar em música é o que há de mais próximo ao falar em linguagem comum. Um estudante proficiente em seu instrumento deveria ser capaz de expressar idéias musicais de um nível de complexidade equivalente aos diálogos que cotidianamente ele improvisa ao conversar com os amigos.

O violinista, compositor e psicólogo Stephen Nachmanovitch, tanto quanto Violeta de Gainza, ressalta o termo **jogar** associado à improvisação. Este termo, que comporta não somente a idéia de risco como de diversão, se harmoniza perfeitamente à idéia da prática de improvisar, porque nela se encontram a fascinação do desafio e a alegria de uma brincadeira. “A criação do novo não é uma conquista do intelecto, mas do instinto de prazer agindo por uma necessidade interior. A mente criativa brinca com os objetos que ama” (Jung, *apud* Nachmanovitch, 1993, p. 49). Meditando sobre esta assertiva, percebemos que ela se remete à idéia do *Homo Ludens* – O homem que brinca. Uma característica natural dos mamíferos chamados superiores, portanto intrínseca à nossa espécie e que é de preponderante relevância no contexto de aprendizado. Por que **brincar** é tão relevante num contexto pedagógico? Nos esclarece Nachmanovitch:

Até o trabalho mais difícil, se enfrentado com espírito alegre, pode ser diversão: Brincar é libertar-se das restrições e expandir o próprio campo de ação. A brincadeira possibilita uma maior riqueza de reações e melhora nossa capacidade de adaptação. (...) Ao reinterpretar a realidade e criar coisas novas, nos protegemos contra a rigidez. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 50).

Segundo o educador musical David. J. Elliott, o desenvolvimento em improvisação toca aos seguintes valores : **Progresso pessoal, deleite, conhecimento de si mesmo e auto-estima**. Pelo que acabamos de citar, percebemos que a prática de improvisar traz benefícios que vão desde a técnica instrumental, passando pelo desenvolvimento da

livre expressão – ou criatividade, até o estímulo para uma melhora da auto-estima e autoconfiança.

Uma das maiores razões do bloqueio perante a improvisação é a questão Crítica e Autocrítica. Encontramos no livro de Nachmanovich alusões diretas e utilíssimas para se refletir sobre o assunto:

Quando a crítica é obstrutiva, e se interpõe perpendicularmente ao fluxo de nosso trabalho em vez de correr paralela a ele, nossa visão de tempo se fragmenta em segmentos, e cada segmento é um possível ponto de parada, uma oportunidade para que a confusão ou a dúvida entrem em cena sorrateiramente. Apreciar ou rejeitar nosso trabalho por mais do que um minuto pode ser perigoso. A voz do fantasma julgador logo pergunta: “É bom o suficiente?”. mesmo que tenhamos criado algo realmente estupendo, mais cedo ou mais tarde vamos ter de repetir o desempenho, e o juiz interior voltará a se manifestar: “Dificilmente vai sair melhor do que da última vez”. Portanto, até um grande talento pode ser um fator de bloqueio da criatividade. Tanto o sucesso quanto o fracasso podem detonar essa voz interior. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 124).

Ainda Nachmanovich:

Até mesmo os bloqueios de criatividade e sua solução podem ser vistos como uma preparação (p. 76). Os limites são regras de um jogo a que voluntariamente nos submetemos ou circunstâncias que escapam ao nosso controle e exigem de nós uma adaptação. (...) Às vezes amaldiçoamos os limites, mas sem eles a arte não é possível. Eles nos proporcionam algo com que trabalhar e contra o que trabalhar (p. 81). Improvisar não significa romper com formas e limitações apenas para se sentir “livre”, mas usá-las como um meio real de superação. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 84).

2) Debate:

Neste módulo trataremos da improvisação sobre bases referenciais, como tonalidades específicas ou modos, limites de notas, escalas e motivos rítmicos. Vimos, pelas experiências anteriores, que improvisar em torno de um referencial ajuda a direcionar as idéias musicais; assim, nessa etapa, exercitaremos a criação espontânea a partir de

sugestões que venham a nortear o discurso musical. Antes que comecemos, na opinião de vocês, o que seria uma boa improvisação?

A participante Vera Lúcia declarou que em sua opinião um bom improvisador seria aquele que a emocionasse e encantasse e não fosse tedioso. Aishá disse que a imprevisibilidade para ela é importante numa improvisação; um bom improvisador seria aquele que constrói variações inusitadas conseguindo voltar à idéia inicial de forma coerente. Eugênio declarou que para ele é importante a presença da personalidade do artista; alguns emocionam mais que outros. Para Átila, seria aquele que tivesse mais coesão nas idéias, unidade e menos confusão. Wruhay disse que para ele é importante a expressão livre que excede preservando o sentido constante.

Prosseguindo, o professor concluiu o debate: E o que seria um bom improvisador? Por experiência podemos considerar que a melhor improvisação é a que expressa algo com beleza – embora esta beleza possa ser controversa; esta improvisação se caracterizaria por seu valor melódico-discursivo, o que nos leva à idéia de que um bom improvisador é aquele que melhor ‘canta’ ao seu instrumento, porque o canto é a manifestação mais natural e espontânea da música; é onde podemos buscar as soluções mais significativas e belas para nossa criação musical. Isto não descarta a possibilidade de improvisar-se satisfatoriamente explorando a rítmica ou utilizando-se de recursos harmônicos.

### 3) Improvisações individuais instrumentais em pentatônica menor.

(DVD, Cena 9).

As improvisações seguiram na seguinte ordem:

Pedimos a Catarina, ao piano, que nos fornecesse algum acompanhamento para as improvisações. O primeiro a improvisar foi Eugênio, tomando a iniciativa com um entusiasmo ausente nas experiências anteriores. Teceu uma melodia expressiva com a presença de quiáteras de semínimas, que derivou para o modo Dórico em alguns

momentos. Demonstrou desenvoltura e concentração, num resultado bastante musical, explorando a tessitura do violoncelo e finalizando em uma nona da tonalidade.

O segundo improvisador foi Átila, que desenvolveu uma linha melódica com intermitentes portamentos, explorando motivos rítmicos e melódicos, chegando a utilizar-se o trítono. O juiz Flávio de Queiroz observou como o flautista aguardou que se estabelecesse um ‘clima’ para começar seu improviso e como ficou atento às sugestões do piano.

O terceiro a improvisar foi Wruhay, explorando o ritmo sugerido pelo piano, seguindo em notas longas na região grave do fagote; a partir de certo instante variou para notas isoladas entremeadas de frases, finalizando na região aguda do instrumento; como nas outras vezes, demonstrou concentração e expressividade, permitindo-se dessa vez um discurso mais longo e menos tenso. O juiz Flávio de Queiroz observou que o fagotista, mais uma vez, buscou ser expressivo, contrapondo notas longas ao acompanhamento ritmado do piano.

Vera Lúcia, clarineta, fez o quarto improviso; utilizou-se da escala de pentatônica menor com figuras melódicas sincopadas e com uma breve e expressiva passagem pela sobre-tônica menor, que infelizmente tomou por um erro; em seguida explorou notas isoladas na região aguda do instrumento e finalizou com notas longas. Demonstrou concentração e domínio do discurso instrumental.

Aishá foi a quinta pessoa a improvisar. Derivou para o modo Dórico em linhas melódicas caracterizadas pela presença de quiálteras de semínimas, com momentos de bom desenvolvimento melódico; demonstrou também concentração e domínio do discurso musical. A maneira como a vocalista “aproveitou as células rítmicas sugeridas pelo piano” foi observada pelo juiz Flávio de Queiroz.

Catarina, ao piano, fez a sexta improvisação com o apoio do violoncelo e do fagote; explorou motivos rítmicos e melódicos com mais consciência que nas sessões anteriores; utilizou com consciência o sétimo grau em alguns momentos, tornando a melodia mais rica e denotando mais familiaridade com a situação de improviso. Ao final, o



professor sugeriu uma improvisação coletiva sobre o mesmo material de pentatônica menor, que derivou para o modo Dórico. Houve mais participação da clarineta de Vera Lúcia, trítonos da flauta de Átila, o piano dialogou com o violoncelo e desenvolveu alguns motivos melódicos do mesmo; portamentos vocais de Aishá. Consideramos um satisfatório resultado quanto à desenvoltura com que os participantes ousaram expandir seus discursos musicais e sobretudo quanto à atitude menos tensa diante das sessões de improviso. O juiz Alexandre Ávila que apesar do resultado ter sido satisfatório, alguns alunos careceram de ferramentas técnicas de conhecimento que lhes permitisse melhor expandir seus discursos. Observou a boa atuação da vocalista nessa experiência, considerando, todavia, a facilidade do uso da voz em comparação às dificuldades técnicas dos instrumentos.

#### 4) Texto aos participantes:

Sob uma perspectiva eminentemente científica, encontramos no *blog* português *All That Jazz* (Pregueiro, 2008), a seguinte notícia, que se remete ao nosso tema de maneira direta porém inquisitiva, pelo que apresenta: De acordo com estudos recentes, os músicos de jazz desligam inconscientemente regiões do cérebro que dizem respeito à auto-censura e inibição e ligam aquelas que estão ligadas à expressão da própria personalidade. Para isso, os cientistas responsáveis pelo estudo usaram ressonância magnética em tempo real para analisar o cérebro dos músicos enquanto tocavam num teclado especialmente criado para esse efeito. “Os cientistas descobriram que o córtex pré-frontal dorso-lateral (vasta porção frontal do cérebro que se estende pelos lados) mostrava um abrandamento de atividade durante a improvisação. Esta área está ligada ao planejamento de ações e auto-censura, tal como o escolher cuidadoso das palavras numa entrevista de emprego. Desligar esta área pode levar a menos inibições, sugeriu Charles Limb, um dos cientistas responsáveis do estudo” (Pregueiro, 2008). Este parecer científico sobre o tema nos impõe uma inquiridora questão, uma vez que demonstra uma contrapartida à idéia sobre a qual nos fundamentamos, ou seja: Buscamos desinibir para o improviso, enquanto o texto científico nos diz que o improviso é que leva à desinibição. Nos vemos diante da antiga charada do ovo e da galinha, contudo, o parecer científico e a nossa pesquisa se encontram num mesmo

sentido, uma vez que as nossas práticas de livre expressão oral, por exemplo, e as práticas ao instrumento sob sugestões extra-musicais ‘desestimulariam’ as áreas cerebrais ligadas ao bloqueio psicológico perante a ação de improvisar, acarretando transformações na atitude do improvisador e por conseguinte, em sua música improvisada; ademais, uma vez que através do nosso programa de práticas o aluno pode iniciar sua experiência de improvisação, o processo observado pelos cientistas, evidentemente, pode entrar em ação. Uma equipe de cientistas do instituto médico John Hopkins, em Baltimore, junto a outros cientistas de variadas instituições, como *University’s School of Medicine e o the National Institute on Deafness and Other Communications Disorders*, reuniu músicos voluntários, pianistas de *jazz* e através das imagens de ressonância magnética neles aplicada enquanto improvisavam foram detectadas diferenças significantes de atividade em certas áreas cerebrais, constatando que os músicos concebiam suas improvisações em ciclos de baixa inibição e alta criatividade, interdependentemente. Haveria assim uma possível e curiosa interdependência neurológica entre a área do cérebro responsável pela criatividade musical espontânea e a área concernente à inibição e autocensura. Os músicos de *jazz*, segundo os pesquisadores, apresentavam um estado similar a um transe durante suas performances (Limb e Braun, 2008). Sabemos por experiência que em certos momentos de performance a fluência musical se dá num estado de semi-consciência, originado em parte pela necessária concentração dos músicos na forma e nos detalhes da peça que se está a executar. Nesse estado de concentração, parte da ação é intuitiva e possivelmente foi o que aos cientistas se apresentou como sendo um estado de semi-transe, pelo quanto deve manifestar no cérebro reações detectáveis pela ressonância magnética.

5) Improvisação coletiva sobre o modo mixolídio e ritmo nordestino. (DVD, cena 10).

O professor sugeriu finalizar com uma improvisação coletiva sobre o modo Mixolídio e ritmo de baião. Julgamos o resultado tão satisfatório quanto foi o da experiência anterior sobre pentatônica menor, com notável participação da clarineta de

Vera Lúcia; a partir de certo momento o professor também participou ao piano, a quatro mãos com a aluna pianista.

Observações:

Os participantes Ricardo e Cristiano não estiveram presentes. Este encontro se deu em 2 de Outubro de 2009, no Centro Musical Teodoro Salles, entre as 14:30hs e as 16:00hs.

## **4.2 – ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Podemos dizer que a pesquisa não enfrentou maiores percalços. Dos onze entrevistados escolhidos, nove compareceram, embora um deles tenha participado apenas do primeiro encontro (Stephan – trombone), outro participante faltou ao segundo (Eugênio – violoncelo); dois participantes faltaram ao último encontro (Ricardo, violão e Cristiano, saxofone). Todavia isso não acarretou maiores problemas. Uma dificuldade encontrada foi a questão bibliográfica, sendo escassa a literatura dirigida especificamente para a questão da inibição em improvisação. Amealhamos o que se dirigia diretamente ao assunto e procuramos margeá-lo com outros temas relativos ao mesmo, sobretudo porque, parte da nossa estratégia pedagógica se baseou em textos contendo reflexões e depoimentos que induzissem os participantes a uma mudança de enfoque quanto à experiência da improvisação. Outro detalhe que consideramos negativo foi a necessária diminuição no número de encontros, que a princípio seriam, pelo menos, dez encontros, devido a detalhes de disponibilidade dos participantes e local de trabalho; comprimimos, assim, em módulos que concentrassem os elementos temáticos fundamentais para o andamento da pesquisa.

Num âmbito avaliativo, consideramos, e com isto corroborou os pareceres dos juízes, que os resultados foram positivos. Concentrando em tópicos os elementos a serem observados, contemplamos os seguintes aspectos:

a- Resultados sonoros.

- b- Atitude dos participantes quanto à inibição.
- c- Ferramentas pedagógicas.
- d- Observações gerais.

Quanto ao primeiro item, já no segundo encontro tivemos evidências de resultados positivos no tocante à intenção musical, demonstrando desenvoltura na construção do discurso musical. Foi também positivo o fato de não terem acontecido maiores momentos de bloqueio, uma vez que todos os participantes produziram material sonoro desde o primeiro encontro e evoluíram ao longo da pesquisa. Os resultados obtidos sugeriram um considerável êxito das estratégias utilizadas, no sentido de que as reflexões sobre os textos e imagens consistiram não somente em matéria de indução como de conhecimento para os participantes, nutrindo-os com subsídios que lhes permitiram mais desenvoltura nas suas performances no decorrer dos encontros.

Quanto à questão da atitude de inibição dos participantes, além do que pudemos observar de positivo pelos resultados sonoros, concluímos que em graus variados conforme a personalidade de cada um, houve um processo de desinibição; não somente pela “familiaridade criada ao longo dos encontros”, como observou o juiz Alexandre Ávila, mas também induzida pelo material aplicado, que além de reflexivo e didático, instigou a perseverança e curiosidade pessoal dos alunos. Nesse aspecto, consideramos pertinente a nossa idéia central da pesquisa, pela qual a inibição diante da improvisação é antes de tudo uma questão psicológica; sendo possível, através de um exercício reflexivo, desencadear uma atitude desinibida, em maior ou menor grau, conforme as origens dos bloqueios dos alunos e suas idiossincrasias.

Das ferramentas pedagógicas utilizadas, o uso de imagens foi uma das mais bem sucedidas, seja pela foto apresentada no primeiro encontro, como também nos exercícios de tocar sobre gravuras. O uso de textos trazendo material reflexivo e depoimentos foi eficaz e as experiências de discurso improvisado e diálogo musical demonstraram êxito; sobre isso tivemos o aval do juiz Flávio de Queiroz, quando considerou o uso dos textos contendo

depoimentos como “testemunhos de vivências” que gerariam uma “identificação” nos alunos e também do uso de imagens como um eficiente e sugestivo “método metafórico”. Não ficamos de todo satisfeitos com a experiência do desenvolvimento improvisado a partir de um fragmento de tema contido no módulo 4, porque, apesar de alguns terem obtido resultados muito apreciáveis, outros não chegaram a tanto devido a uma questão meramente técnica de domínio de uma linguagem musical, no caso, o uso do modo mixolídio. Consideramos que isso foi uma lacuna que teria sido dirimida com mais alguns encontros nos quais detalhes acerca do material de base para se improvisar fosse melhor discutido. Outra razão pela qual lamentamos foi a impossibilidade de realizar um módulo exclusivamente de audições no qual seria feita a apreciação de diversos gêneros musicais nos quais a improvisação estivesse presente.

Como observações gerais podemos enfatizar as diferenças de manifestação do processo de desinibição dos participantes, conforme suas particularidades. Este é um aspecto pelo qual se torna complexo determinar um método avaliativo que não seja flexível – julgamos que a presente matéria, envolvendo a atitude diante da criatividade musical, só pode ser ponderada de maneira maleável, evitando dogmatizar qualquer aspecto que constitua matéria de avaliação.

Mensurar atitude está envolto em diversos problemas quanto às definições, de forma que uma certa versão de mensuração de atitudes envolve a intensidade e a extensão do seu resultado, influência e interação com outros aspectos comportamentais. Demarcar atitude como simples sensibilidade, interesse, opinião, valor, apreciação e preferência é uma tarefa que experts na área já trataram de consumir e qualquer alegação poderia soar como uma presunção. A presente discussão necessariamente está limitada a examinar os tipos de comportamento afetivo que são relevantes para os músicos. À parte a necessidade de examinar atitudes gerais concernentes à música e ao músico, incorre-se com frequência na investigação de aspectos como Gosto, Preferência, Interesse, Apreciação, Sensibilidade, e resposta Estética, embora autores discordem sobre suas definições e aplicações. (BOYLE, 1987, cap. 9).

Consideramos, no entanto, o seguinte quadro:

WRUHAY, fagote: O participante demonstrou um intenso esforço no sentido de expressar-se, não buscando uma atitude instrumental virtuosística, o que consideramos positivo. Sua experiência de diálogo musical com o saxofonista nos pareceu um dos melhores resultados da pesquisa, onde o instrumentista utilizou-se de sons estranhos à técnica ortodoxa do instrumento, com excelentes resultados. O mesmo ocorreu nas sessões sobre gravuras do módulo quatro, com soluções notáveis para o momento sugerido.

CRISTIANO, saxofone: Já no segundo encontro demonstrou um resultado incontestavelmente positivo (com o qual tivemos a concordância dos juízes). A desenvoltura na segunda experiência de improvisação individual e a liderança demonstrada na segunda experiência de improvisação coletiva evidenciou isso. O participante declarou que a visão da foto de Yves Klein (Anexos, figura 1) fez uma real diferença quanto à sua atitude diante da improvisação. Sua experiência de diálogo musical com o fagotista foi um dos melhores resultados da pesquisa, seus solos sobre as gravuras e especialmente sobre a página em branco nos gratificaram com o que pudemos considerar como experiências bastante positivas em nosso trabalho.

CATARINA, piano: A participante, que no primeiro encontro demonstrou acentuada inibição na participação da improvisação coletiva, já no segundo encontro participou ativamente, descrevendo diálogos com as sugestões melódicas do saxofone. Sua segunda improvisação individual também demonstrou melhor desenvoltura, domínio da situação e intenção musical. Em seu segundo diálogo improvisado com a vocalista, a partir de certo instante, criou um momento muito expressivo e bonito. Sua desinibição não foi tão acentuada como pudemos observar em outros participantes, contudo foi um fato observável através dos resultados sonoros.

STEPHAN, trombone: O participante só participou ativamente do primeiro encontro. Infelizmente não podemos tecer maiores considerações, exceto que seu solo de improvisação individual demonstrou uma desenvoltura que contrariou sua própria impressão pessoal de bloqueio diante da improvisação. Talvez o aluno tomasse por inibição

apenas o aspecto da linguagem musical na qual improvisar. Consideramos, contudo, sua performance como sendo muito boa quanto à intenção musical.

ÁTILA, flauta: Um dos participantes que não exerce a música como profissão, sendo estudante de medicina (assim como Catarina, piano, que é bióloga). Demonstrou um desprendimento notável, na expressão do juiz Joatan Nascimento, “se jogando” com mais ousadia nos seus solos. Consideramos que foi proveitoso ter convidado um participante que não tivesse um vínculo profissional com a música para buscar uma visão ‘de fora’ do nosso contexto de intimidade com a música. Observamos nesse participante uma evolução na intenção musical e uma tendência curiosa a ser mais desenvolvido quando fora do ângulo da *web-cam*: momentos entre as sessões nos quais ele improvisou compulsivamente reforçaram a idéia de uma relação entre improvisação e enfoque psicológico, também evidenciando que uma avaliação do processo de desinibição diante da improvisação, apesar de qualquer aspecto geral, só poderia ser efetuada em aspectos individuais.

VERA LÚCIA, clarineta: A participante demonstrou uma personalidade intensamente comunicativa. Diante disso conjecturamos que a isto poderíamos atribuir seu processo de evolução ao longo dos encontros, uma vez que o discurso instrumental e o discurso falado guarda suas relações, como pudemos concluir das experiências do módulo 3 e nos textos contidos em nossa revisão bibliográfica acerca de música e linguagem. Sua participação, sobretudo no diálogo improvisado e nas sessões coletivas, demonstraram uma evolução acentuada na intenção musical, pelo quanto conseguiu resultados expressivos e estruturais oriundos do que poderíamos considerar uma maior desenvoltura e concentração no momento de improvisar.

ANDRÉ EUGÊNIO, violoncelo: Este participante demonstrou um evidente desenvolvimento entre a primeira experiência de improvisação individual e o último módulo. Tanto no aspecto do resultado sonoro quanto na atitude diante da improvisação. Suas soluções na sessão de improvisação sobre gravuras foram engenhosas e sua improvisação sobre base pentatônica no último módulo foi notavelmente segura e rica em

valores melódicos, ou seja, uma ótima manifestação de intenções musicais numa circunstância de criação espontânea.

RICARDO, violão: Dos participantes, nos pareceu o que menos se desinibiu; apesar de ter demonstrado evolução nesse sentido, uma ótima solução na sessão de improviso sobre gravuras e um bom momento no diálogo com a flauta. Todavia, sua participação na sessão de improviso falado foi surpreendente pela eloquência e imaginação, atingindo um valor verdadeiramente literário. Julgamos que foi um aspecto negativo dos encontros não ter providenciado sonorização para o seu violão, uma vez que nas improvisações coletivas ficava prejudicado pela massa sonora dos outros instrumentos. Contudo, consideramos que o desenvolvimento em improvisação também passa por um viés intelectual e sob este aspecto, antevemos no participante e no seu entusiasmo ao longo das sessões, um latente potencial improvisatório; descontando também as limitações técnicas a que todos estiveram sujeitos.

AISHÁ, vocal: A vocalista, que na primeira sessão de improviso individual e livre expressou tão bem em cromatismos a circunstância de indecisão, já na segunda experiência apresentou muito bom resultado e o sustentou pelo resto dos encontros que se sucederam. Seus diálogos com o piano tiveram menos pontos positivos, contudo, em outros momentos, sobretudo na sessão de improviso sobre pentatônica, sua intenção musical demonstrou uma real evolução em sua atitude e no domínio do seu discurso musical.

Uma avaliação por percentagens não nos pareceria adequada para resultados tão pessoais. Podemos aventar que certos procedimentos surtiram acentuados efeitos mais em uns do que outros, como o uso da foto de Yves Klein (Anexos, figura 1) sobre o aluno Cristiano, a boa atuação da aluna Vera Lúcia no diálogo musical, ou a desenvoltura de Ricardo no discurso verbal improvisado. Poderíamos asseverar que cada procedimento encontrou “eco” na personalidade de cada aluno.

Em última análise, gostaríamos de considerar as seguintes assertivas, derivadas da nossa pesquisa e que poderíamos denominar de conclusões:



1- A inibição diante da improvisação musical é uma questão psicológica antes de ser técnica – observando que não nos dirigimos aos rigores de qualquer estilo musical específico, mas da capacidade de criação espontânea e também considerando que músicos tecnicamente experientes também sofrem bloqueios diante da improvisação.

2- As causas dos bloqueios podem ser mais ou menos profundas e de origens variadas, embora amiúde apontem-se como causas: As limitações técnicas ao instrumento, a questão da crítica e autocrítica em circunstâncias de exposição e as dificuldades de se dominar idiomas musicais que comportem improvisação. Todavia são fatores secundários e no máximo podemos apontá-los como agravantes, uma vez que mesmo uma técnica modesta pode produzir material improvisado musicalmente satisfatório. Uma maior proficiência será o resultado de cultivo técnico e conhecimento teórico, depois que o músico venha a se reconhecer como um ser potencialmente criativo e livre para exercer a sua criatividade.

3- A inibição pode ser alterada mediante reflexões e exercícios que induzam os alunos: a um novo enfoque sobre a improvisação, a um estímulo à criatividade e a curiosidade; à consciência do quanto o exercício de improvisar é fundamental para o desenvolvimento do músico e também da pessoa, no tocante à autoconfiança. Concluímos enfim que este progresso pode ser tão variável conforme as idiossincrasias dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras do juiz convidado Flávio de Queiroz, o ‘programa operacional’ utilizado na pesquisa constituiu um proveitoso sistema do qual se poderia partir para a formação de uma didática dirigida a uma disciplina de improvisação, o que apóia um dos nossos intentos ao escolher o tema dessa pesquisa, isto é, contribuir para uma possível organização didática na disciplina de Improvisação ministrada na Escola de Música da UFBA. Hoje temos instaurado o curso de Música Popular, uma lacuna necessariamente preenchida, ainda que tardiamente; todavia a disciplina de Improvisação Musical, que deveria ter certa prioridade junto ao novo curso, continua, não somente insuficiente como caoticamente ministrada. Sabemos que ainda navegamos no fluxo dos problemas que obstam as pesquisas dirigidas à criatividade musical, alguns até mesmo manifestados na forma de verdadeiros estatutos. Estatutos esses que hoje se mostram completamente anacrônicos e equivocados diante do trabalho de tantos educadores musicais como os que mencionamos em nosso texto e que utilizamos em nossa pesquisa, com felizes resultados. Confiamos que este fluxo – no qual grandes vagas de preconceitos e desinformação ainda nos vêm atrasar o progresso, venha a sofrer o impulso do refluxo das necessidades reais; não somente do nosso meio musical, mas também dos reais anseios, direitos e necessidades artísticas e profissionais dos alunos.

Pudemos conjecturar acerca do êxito da pesquisa e do bem sucedido emprego da metodologia nela aplicada. Todavia, mesmo sob o aval dos juízes e depoimentos dos alunos sobre os resultados positivos, não devemos considerar que os bons resultados vieram somente da aplicação dos módulos. Cumpre que consideremos elementos paralelos que talvez tenham também contribuído para nossos resultados positivos, como a crescente familiaridade entre os participantes ao longo dos encontros, eventuais oportunidades que eles possam ter tido entre os encontros para praticar uma maneira espontânea de tocar ou mesmo de apresentar algo de cunho improvisatório, o que lhes teria conferido mais segurança nos exercícios da pesquisa; ainda assim, os pareceres e resultados apontaram

para uma bem sucedida experiência de desinibição diante da improvisação, o que nos aproximou das conclusões que apresentamos.

Este trabalho não pretende ser um fim, mas um passo numa nova direção. Não seria pretensão imaginar o leque de possibilidades que poderia surgir a partir de nossa pesquisa, considerando o seu cunho psicológico e aplicação no âmbito pedagógico. Ao situarmos a inibição diante da improvisação no princípio psicológico, esperamos contribuir para algum progresso essencial neste sentido; para benefício dos alunos de música, para os músicos que trabalham com este procedimento musical e também para uma maior relevância das pesquisas sobre a criatividade na área de música.

## REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, Diane. **Uma história natural dos sentidos**. Tradução de Ana Zelma Campos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- AEBERSOLD, Jamey. **Como improvisar jazz e tocar**. Tradução de Gil Reyes. New Albany: Jamey Aebersold Editions, 1992.
- ALENCAR, Eunice S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BOYLE, J. Davis. **Measurement and evaluation of musical experiences**. New York: Schimer Books, 1987.
- CASERTA, João Pedro T. Música, linguagem e a evolução da comunicação humana. **Revista eletrônica de musicologia**, v. 10. Novembro, 2006. Disponível em: [www.rem.ufpr.br/REMV10/rem10.html](http://www.rem.ufpr.br/REMV10/rem10.html)
- COLLIER, James L. Caminhando por si: Improvisação e Execução. In: COLLIER, James L. **Jazz: A autêntica música americana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 55-76.
- COSTA, Kristiane Munique C. e. **O Processo cognitivo e a criatividade**. Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Deartes – UFPR: 2005, p 364-369.
- CROSS, Ian. **Música, mente e evolução**. Revista da Associação Brasileira de Cognição e Artes musicais e do programa de Pós-Graduação em música da UFPR – Vol. 1, n. 1. Curitiba: De Artes UFPR, 2006.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- ELLIOT, David J. **Music Matters: A New Philosophy Music Education**. New York: Oxford, 1995.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. **Criatividade e educação musical**: do problema à pesquisa e a ação. Anais do V Simpósio de Cognição e Artes Musicais – Internacional. Goiânia: UFG, 2009, p. 375-389.

FONSECA, Carlos Alberto M. da. **Ansiedade de performance em música**: Causas, Sintomas e Estratégias de Enfrentamento. Anais do III Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. In: Diana Santiago e Ricardo Bordini (Org.). Salvador: EDUFBA, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **A improvisação musical**. Buenos Aires: RICORDI, 1983.

\_\_\_\_\_. Improvisação como técnica pedagógica. **Cadernos de estudos**: Educação Musical, n.1. São Paulo: Através, 1990, p. 22-30.

GOULART, Diana. **A improvisação na educação musical**. Trabalho para a disciplina Fundamentos da Educação Musical no conservatório Brasileiro de Música, RJ – 1º semestre de 2000 – Professora Helena Trope. Disponível em: [www.dianagoulart.pro.br](http://www.dianagoulart.pro.br)

HOPKINS, Johns. This is Your Brain on Jazz: researches uses MRI to study spontaneity, creativity. **Science Daily**. Maryland: feb/2008. Disponível em:

<http://www.sciencedaily.com/release/2008/02/080226213431.htm>

HORTA, Luiz Paulo (Coord.). **Dicionário Grove de música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

KENNY, Barry J.; GELLRICH, Martin. **The Science & Psychology of Music Performance**: Crative strategies for teaching and learning. In: Richard Parncutt; Gary McPhersonv (Org.). New York: Oxford, New York, 2002.

LAZZARIN, Luis F. **Improvisação à luz da psicologia da música**: reflexões sobre suas aplicações na educação musical. Fundamentos da Educação Musical 4. Salvador: ABEM, 1998, p. 240-243.

- LIMB, Charles J.; BRAUN, Allen R. Neural Substrates of Spontaneous Music Performance: **An fMRI Study of Jazz Improvisation. PloS ONE – accelerating the publication of peer-reviewed science.** San Francisco: feb. 27, 2008. Disponível em: <http://www.plosone.org/article/lookup?articleURI=info:doi/10.1371/journal.pone.0001679>
- MARTINS, Waldemar Valle (Coord.). **Dicionário de psicologia.** São Paulo: Loyola, 1994.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vigotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação – Seis abordagens.** São Paulo, Summus, 1993.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer-examinar para excluir.** Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte.** Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.
- NETO, José Borges. **Música é linguagem?** Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. In: DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz; SOUZA, Rodolfo Coelho de. (Org.). Curitiba: Deartes – UFPR, 2005, p. 2-9.
- OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PEREDIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. **Musicalidade, fala expressão das emoções.** Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Maio, 2008.
- PREGUEIRO, Pedro. **Ciência poderá explicar improvisação no Jazz?** Blog - All That Jazz. Portugal, 22/03/2008. Disponível em: <http://coiso.wordpress.com>
- ROJAS, Jucimara. **Efeitos de sentido em fenomenologia nas práticas educativas: Linguagem, Cognição e Cultura.** Anais III SIPEQ & V EFAE – ISBN85 – 98623 – 02 -4., 2006, p.1-9 . Disponível em: <http://www.ded.ufms.br/listprof/cunc1jucinara/PMCHF1.pdf>
- SCHAFFER, R. Murray. **O Ouvido pensante.** São Paulo: Unesp, 1991.

SCHROEDER, Silvia C. Nassif. **Música e linguagem verbal**: distanciamentos e aproximações. Anais do Primeiro Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais. In: DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz (Org.). Curitiba: Deartes – UFPR, 2006, p.106-113.

SILVA, Levi Leonido Fernandes da. A improvisação musical. **Revista Sinfonia Virtual**, n.12, Madrid: 2006. Disponível em:

[www.sinfoniavirtual.com/revista/006/a\\_improvisação\\_musical.php](http://www.sinfoniavirtual.com/revista/006/a_improvisação_musical.php)

Acessado em 22/08/09.

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Permanecendo fiel à música na educação musical**. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical 2, Anais. Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 19-32.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

VEIGA, Manuel. Cantos de Passarinho. **Revista da Bahia**, n.39. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2004, P. 5-23.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Entrevistas:

Observação: Gostaríamos de reiterar a total concordância dos participantes para com o uso dos seus nomes, imagens e produção sonora nesta pesquisa.

Foi aplicado o seguinte questionário aos participantes da pesquisa:

- a) Como você se vê diante da improvisação musical?
- b) Procure identificar a sua atitude diante da improvisação.
- c) Qual seria a origem dessa atitude?

ALUNO 1- WRUAHY MACMILLIAM PEREIRA, 30 anos, violonista e fagotista. Iniciou os estudos musicais através de professores particulares, por sugestão de sua irmã. Em resposta à questão A, o aluno declarou que diante da improvisação via-se inexperiente, limitado tecnicamente, inibido e tímido; necessitado de conhecimentos que o possibilitassem realizar aquela prática. Tais sensações, embora de forma passageira, também afloravam em situações de performance em público, obtendo melhor êxito quando executando seu instrumento a sós consigo mesmo.

Em resposta à questão B, o aluno definiu sua atitude diante da improvisação como sendo de ‘medo’, com tremor e calafrio, que inibe a atuação e acentua a sua natural timidez. A sensação de que algo lhe avisa que ainda não é a hora, o que leva a um constante adiamento de buscar informações sobre a questão.

Em resposta à questão B, declarou que identificava tal sentimento em outras circunstâncias. Atribuiu este fenômeno à sua educação rígida, autoritária e religiosa. Tal medo também seria comum aos seus familiares. Declarou que embora tenha buscado a música por sugestão alheia, percebeu que esta, ao longo do tempo, vem constituindo, junto ao exercício de outras práticas culturais, como o hábito literário, um meio de auto-



afirmação e uma maneira de combater tal medo, que apontou como um sintoma ‘neurótico’. Em especial percebeu que a música era uma ‘linguagem’ pela qual se expressar de várias formas. Relatou recente experiência de vocalização em público, após a qual, embora julgasse um mal resultado, foi positivamente recebido pelos circundantes, que o felicitaram. Considerou isso um avanço obtido com esforço, através do que já conhecia na prática e não uma causa transcendente. 10/08/2009.

ALUNO 2- CRISTIANO PEREIRA DE LIRA, 30 anos, saxofonista. Iniciou os estudos musicais na Filarmônica de Santo Amaro. Em resposta à questão A, declarou-se necessitado de conhecimentos básicos sobre a improvisação musical. Definiu, conforme a questão B, sua atitude como sendo de ‘insegurança’. Referentemente à questão C, atribuiu a sua insuficiência de conhecimentos sobre o assunto ao sistema tradicional pelo qual foi instruído na banda de música, ou seja, com restrição à música escrita e cultivando um repertório que não comportava performances improvisatórias. Declarou que devido a tal limitação, vem evitando trabalhos nos quais a improvisação tenha sido necessária. Nas ocasiões nas quais foi preciso usar da improvisação, sempre lhe veio a idéia de que algo ficou faltando. O instrumentista toca há 10 anos. 12/08/1009.

ALUNO 3- CATARINA DA ROCHA MARCOLIN, 27 anos, pianista. Iniciou o estudo musical aos 13 anos, por influência do pai e intermitentemente continuou com as práticas musicais. Com relação à questão 1, declarou sentir-se carente de criatividade e as tentativas de improvisar são interrompidas pela dificuldade de prosseguir tocando improvisadamente. Atribui estes problemas, com relação à questão 2, a motivos de conhecimento técnico, que a limitam naquela prática, definindo seu sentimento como sendo de ‘insegurança’ gerada pelas dúvidas de como proceder. Quanto à 3ª questão, atribui as suas ‘limitações’ à priorização da música escrita que sempre caracterizou seus estudos musicais, sendo a partitura um meio mais fácil por tudo estar já determinado. Declarou também que talvez por tudo estar já escrito lhe acentuaria uma ‘preguiça de pensar’ que

cercearia suas tentativas de criar espontaneamente. Uma característica da inibição desta aluna é certa falta de clareza sobre o propósito de improvisar, ou seja, quando usar e para que usar a improvisação. 13/08/2009.

ALUNO 4- STEPHAN SANTOS SANCHES, 22 anos, trombonista. Toca há 8 anos. Iniciou os estudos musicais em filarmônica, por iniciativa própria. Respondeu à primeira questão declarando seu desconforto diante da improvisação musical, chegando a sentir um pavor que o compele a fugir das circunstâncias nas quais tem de improvisar. Sobre a questão dois, definiu como tensão e frustração, seus sentimentos perante a improvisação. Não atribuiu tal tensão perante outras circunstâncias musicais ou extra-musicais, apenas em situações nas quais teria de improvisar. Idéias lhe surgem, contudo não consegue realiza-las ao instrumento. Trabalhos de música popular nos quais é exigida ou pode ser exigida a improvisação são evitados ou tomados com receio. Como causa, atribui a educação tradicional, que se restringe à música escrita. 15/08/2009.

ALUNO 5- ÁTILA CERVEIRA LUESKA, 24 anos, iniciou os estudos musicais em conservatório antes dos 15 anos, quando passou a estudar violão clássico, desde quando passou a exercitar a música intermitentemente. Atualmente cursa medicina com interesses na psiquiatria. Prática também, na atualidade, flauta doce. Declarou que evitaria situações nas quais tivesse de improvisar, considerando que os resultados seriam 'primitivos'. Conforme a segunda questão, definiu como 'limitada' sua capacidade para improvisar. Atendendo ao terceiro item, atribuiu sua limitação à falta de conhecimentos de como proceder nessas situações. Embora não se considere ansioso e seja até desinibido quanto à palavra falada, sua consciência dos 'limites' não o permitiriam estar à vontade improvisando. 15/08/2009.

ALUNO 6- LEANDRO LOPES PONTES, 28 anos, violonista, toca desde os dez anos de idade, por influência do pai, também violonista. Diante da primeira questão declarou que ‘não sai nada’ quando tenta improvisar, sente-se bloqueado e evita trabalhos nos quais se exigiriam momentos improvisatórios. Ao segundo item, responde, sua atitude é de medo da exposição e do julgamento alheio sobre sua atuação. Sente-se assustado por tal circunstância. Sobre o terceiro item, declarou que tal bloqueio se restringe a situações musicais e o atribui à falta de prática de improvisar, devido à falta de conhecimento específico, o que o faria tecnicamente limitado. Embora tenha tentado entre amigos improvisar algo e a receptividade tenha sido positiva. 15/08/2009.

ALUNO 7- VERA LÚCIA CAMPOS GUIMARÃES, clarinetista, também toca violão e pandeiro. Toca clarinete desde o ano de 2007. Sempre trabalhou em atividades ligadas à música. Respondeu ao primeiro item como sendo de receio a sua atitude diante da improvisação, sobretudo em público. Ao segundo item declarou que se sente ‘na corda bamba’ quando tem de improvisar, sobretudo na clarineta, que considera um instrumento no qual ainda não possui habilidade o suficiente. Ao terceiro item respondeu que o receio que sente é predominantemente na área musical, por ‘não se permitir errar’. Declarou, contudo, que 70% da tensão é devido à exposição e 30% devido à limitação técnica ao instrumento. Tem buscado desinibir-se através do canto. 25/08/2009.

ALUNO 8- ANDRÉ EUGÊNIO DE QUEIROZ FILHO, 29 anos, violoncelista. Toca violão desde os dez anos e violoncelo há 6 anos. Iniciou-se na música por iniciativa própria, como autodidata. Respondeu que diante da improvisação sente-se intimidado, sua atitude é de dúvida e não há fluência de idéias. Considera-se desprovido do conhecimento necessário para improvisar e portanto lhe falta confiança. Em outras circunstâncias a intimidação também aparece, como um traço de personalidade. A música o vem ajudando a superar a timidez por que o obriga a situações de exposição. Quando tentou improvisar houve ocasiões negativas mas também positivas. 02/09/2009.

ALUNO 9- RICARDO OLIVEIRA RIBEIRO, violão, 25 anos. Toca desde 2009. Julga-se pouco capacitado tecnicamente para improvisar, também devido à falta da prática de improvisação no ensino tradicional de música. Declarou sentir-se inibido diante da circunstância de improvisação musical ou em geral diante de pessoas, que o fazem sentir-se oprimido. Com a música teria havido uma melhora dessa inibição. Teve experiência de improvisação livre e teria se sentido inibido pela necessidade de expressar algo “de valor”. 09/09/2009.

ALUNO 10- CARLA PATRÍCIA HENRIQUES DE CASTRO, 24 anos, violonista. Toca desde os 13 anos, influenciada pelo pai, contudo seu interesse por música erudita foi espontâneo. Diante de uma circunstância de improvisação musical em público, declarou, “entraria em pânico”. Declarou também que quando próximo da data de audições tem sonhos recorrentes nos quais chegara a data sem que estivesse apta a se apresentar. Sente-se incapaz de improvisar por razões técnicas. Disse sentir nervosismo diante de situações novas. 09/09/2009.

ALUNO 11- AISHÁ LIMEIRA RORIZ, 26 anos, iniciou os estudos musicais aos 8 anos, em piano e flauta doce e aos dez iniciou canto coral, que pratica até hoje. Em circunstâncias nas quais se exigiu o uso de improvisação vocal se sentiu ‘perdida’. Declarou que lhe falta conhecimento técnico para improvisar e isso a inibe porque deseja corresponder às ‘expectativas’, ou seja, considera que uma boa improvisação deve estar de acordo com o padrão da peça na qual se improvisa, contudo não deve ser algo de ‘óbvio’, em suma, deve ser original. A tensão costuma aparecer também em ocasiões de solo. Em situações de gravação usou da improvisação em ensaios antes de gravar, até estabelecer algo definido. 15/08/2009.

## **APÊNDICE B - Depoimentos dos participantes após os encontros:**

Os encontros promovidos na Escola Teodoro Salles me ajudaram a perceber que o medo que eu tenho em me apresentar (solo) é por eu ainda não me considerar pronta. Mas esse ‘estar pronta’ de minha parte é muito exigente. Comparo-me aos melhores e isso bloqueia meu lado único e criativo. Não podemos ter medo de arriscar. A criação não pode temer o risco de errar. O novo precisa do risco. A criação não pode ser previsível! “O que temos de expressar já existe em nós, *é nós*” (Stephen Nachmanovitch). O meu tocar não é para obter aplausos... Sei que preciso conviver mais com o meu instrumento. A técnica me ajudará a tocar espontaneamente o que eu sinto. Com menos medo de errar, sei que esse bloqueio não vai impedir a minha expressão musical de voar alto. Estarei dominando as minhas asas musicais. Mesmo com uma “nota errada” (vento forte) eu poderei voar/tocar ao meu bel prazer. Vera Guimarães, clarinetista.

Primeiramente, gostei bastante da iniciativa de se abordar a improvisação de uma maneira não necessariamente acadêmica, tão pouco, rigorosa. Isso ficou claro com o convite que você me fez, uma vez que não faço parte diretamente da academia de música, tão pouco sou um erudito no assunto. Como em todo processo pedagógico, essa atitude foi muito importante para a minha inserção no grupo, pois me fez perceber que realmente o objetivo não era tratar o tema de maneira estritamente metódica-teórico-acadêmica, mas sim como habilidade, ou competência, como preferir, de um músico, no sentido Lato de músico. Tal abordagem foi muito importante, pois foi o primeiro véu a ser tirado do tema ‘improvisação’, tido por muitos, se não pela maioria, como um tema acadêmico, complexo e impalpável. Em várias ocasiões tive oportunidade de improvisar com amigos. Mas como você bem disse, não damos valor aos nossos improvisos. Aliás, a questão não é darmos valor, mas, penso eu, é não reconhecer o improviso nas nossas práticas diárias com a música. Sempre nos menosprezamos. E boa parte disso é benéfica, mas na maioria das vezes, nos prejudica muito mais do que nos ajuda. Esse primeiro momento serviu para

sedimentar essa idéia que já me corria, a de que a improvisação não é algo místico-hermético que não pode ser executada, mas sim uma metodologia, uma maneira, e sobretudo, uma prática de se aprender e tocar música, com suas aplicações e características específicas. Outro grande trunfo, no meu ver, foi manter a prática em conjunto. O tema da improvisação é amplo, mas como rolou em um dos encontros, e como se demonstrou no decorrer, a improvisação é, sobretudo, uma maneira de comunicação. E não há melhor maneira de se praticar a comunicação do que em conjunto, se comunicando em tempo real. A prática de improvisação nos permitiu interagir musicalmente, seja num simples alternar de instrumentos, seja em canto e contra-canto, melodia e acompanhamento e ritmo. Poder caminhar sobre esses vários aspectos, de maneira livre e em comunicação, amplia bastante o horizonte de aprendizagem musical. Essa prática não nos faz somente imergir no campo da improvisação, mas também no campo da técnica, praticando uma tonalidade, que nada mais é no cerne do que uma escala. E improvisando em grupo não trabalhamos apenas os aspectos melódicos, mas também os rítmicos e os harmônicos. Claro que não todos, mas nessa prática de improvisação em conjunto, temos que ficar no ou manter o ritmo, tocar de acordo com a melodia e de preferência em intervalos ‘harmônicos’ entre as vozes, ter em mente um mote e usá-lo como referência. E, talvez, o aspecto que mais tenha interessado-lhe, o da desinibição. Para mim parece claro que a prática em conjunto é uma estratégia muito útil na desinibição do indivíduo, mas se isso não fica claro, aponto alguns aspectos: Na prática em conjunto simplesmente tocamos frente a frente com outros músicos do nosso contexto, de maneira direta e real, e tal prática é claramente um exercício da prática para indivíduos de outras platéias e sobretudo um exercício de crítica. Um exercício onde aprendemos a ver que a crítica é parte inerente do processo, que somos muito mais críticos conosco do que os outros ao nosso redor e que portanto devemos ponderar melhor as críticas, e sobretudo, ter uma visão positiva quanto a elas. Acho que o que posso concluir individualmente é que, para um quase-leigo como eu, o curso deu uma boa ajuda nos aspectos auto-críticos da improvisação, no senso crítico em relação ao próprio trabalho, na prática em conjunto, sobretudo, na prática livre-improvisatória e na comunicação entre músicos. Não querendo mais me estender, Átila.

Aishá - Então... o primeiro encontro foi para mim um desafio, pois além de ter que improvisar, estava um pouco nervosa pelo fato de ser a única pessoa sem um instrumento físico adjunto, o que logo depois se normalizou, pois você proporcionou um ambiente muito livre e tranqüilizado. A primeira improvisação me pareceu feia, sem novidades, enfim, naquele primeiro momento não sabíamos direito do que se tratava a pesquisa e como aquilo iria ser avaliado por você. Além disto, ainda não tínhamos feito aquelas leituras e as dinâmicas, essenciais para o desenvolvimento das improvisações posteriores. Nos encontros seguintes eu já estava animada com a possibilidade de improvisar para o grupo e para mim mesma, já que nos meus exercícios diários não tenho o hábito de praticar improvisação. Os resultados seguintes não foram os "ideais", mas foram muito satisfatórios, tendo em vista que estávamos num laboratório de experimentação, e não numa "guig" (é assim?). Creio que se houver uma oportunidade destas, munida destes novos conhecimentos improvisacionais, farei tudo de forma muito mais criativa, passeando mais livremente pelo túnel branco do lado esquerdo do cérebro. Acredito que a improvisação, enquanto criação instantânea, exibe características marcantes da personalidade de cada um e podemos observar a identidade musical de um instrumentista pela sua improvisação, no que tange: estilo de vida, grau de inibição, conhecimento musical, desenvoltura técnica, comportamento, enfim, nestas análises podemos identificar fatores inesperados na improvisação de cada um. Isto também foi muito legal, gosto de observar o comportamento das pessoas em geral e, principalmente, em relação à execução musical. As dinâmicas funcionaram, de fato, também como técnicas de relaxamento e acredito que também serão úteis para leitura a primeira vista, quando geralmente ficamos nervosos e com medo de errar, mesmo sabendo ler o que está escrito.

Os encontros me ajudaram bastante porque eu acreditava que improvisar era algo para poucos e que eu não tinha aptidão alguma. As experiências estéticas que tivemos me fizeram visualizar tanto a estrutura quanto aspectos psicológicos, este último sempre foi

um grande problema, especificamente medo e a timidez, atualmente busco uma solução para esse problema e nos encontros percebi que algo de especial existe em cada um e que a expressão depende de fatores internos (pessoais) como a compreensão do discurso e a identidade de uma linguagem e outros de natureza específica como o estudo da técnica, escolas (linguagens). A idéia do background e o poder dos erros foram maravilhosas, sempre que ouço ou toco começo a imaginar o espaço discursivo e quando toco algum sempre estou tentando dar um caminho interessante ou desenvolvê-lo até virar algo como o caso do surgimento da pérola. Bom, isso foi fundamental para mim, outros detalhes talvez eu assimile-os depois, o labutar da linguagem e da técnica vai ser o próximo passo, pois o principal já está sendo vencido graças ao seu trabalho e sua ajuda. Obrigado e parabéns.  
Wruahy Macmilliam

Quando professor Wellington me convidou para participar dos encontros, apesar de ter ficado lisonjeada, fiquei também bastante preocupada com a contribuição real que eu poderia dar durante a pesquisa. Logo no primeiro encontro, quando vi que todos os outros participantes eram estudantes ou profissionais de música, pensei em desistir. Pouco antes de cada encontro eu ponderava várias vezes se iria ou não, mas após cada um deles eu sentia uma sensação de satisfação e era como se um mundo de possibilidades estivesse aberto diante de mim, apesar de minha quase sempre insatisfação com meus resultados.

Os encontros realizados com Prof. Wellington e os outros músicos foram extremamente interessantes e produtivos. A realização de reflexões sobre porque nos inibimos diante da improvisação me levou a tomar consciência das minhas próprias atitudes com relação ao instrumento que toco. Foi possível perceber que muito da minha inibição é fruto não apenas da minha insegurança, em termos de consciência de minha técnica adequada e estudo pouco profundo dos conhecimentos teóricos de harmonia, etc., mas também de uma autocrítica excessiva com relação a minha própria capacidade de me expressar artisticamente.



As atividades práticas, tanto em separado quanto em grupo, me surpreenderam de forma bastante positiva. Apesar da minha insatisfação inicial, bem como em alguns outros momentos, pude perceber que existiram situações bastante interessantes. A superação de problemas técnicos e a realização de treinos bem direcionados para a improvisação é algo que certamente me deixaria mais segura. Por outro lado, creio que isso não inviabilizou minha participação nesta pesquisa como achei que aconteceria inicialmente, e percebi que consegui expressar coisas bonitas, apesar de simples, em determinados momentos.

Falando especificamente da minha experiência, creio que esses encontros me fizeram tomar consciência de que para improvisar da forma como almejo, devo buscar o equilíbrio entre a superação de minhas dificuldades técnicas e uma maior confiança em mim mesma para conseguir a liberdade necessária para ousar e me expressar durante a improvisação. Catarina da Rocha Marcolin

O projeto desenvolvido pelo professor Wellington Mendes referente à improvisação e a área de atuação que este elemento exerce na música, teve uma grande importância no meu aprendizado musical. As vivências e as práticas musicais realizadas nos encontros, me proporcionaram um melhor entendimento do uso da improvisação aplicada na música. Observei que esta prática trabalha questões referente à personalidade e atitude do executante. Trabalha questões de inibição e auto-estima, provocando ao participante, respostas rápidas, espontâneas e determinadas. A improvisação tem uma relação direta com a criatividade, fazendo brotar diversos mecanismos de criação. Podemos observar como cada membro do grupo reagia de maneira diferente, e até contrastante improvisando sobre um mesmo parâmetro, módulo ou gravura. Este trabalho realizado pelo professor deixa bem claro o amplo campo de estudo que a improvisação proporciona. Passando pelas questões técnicas, pelos conceitos de criação, a aplicação da improvisação e as formas de ensino e aprendizagem do mesmo. André Eugênio.

Nos encontros com o professor Wellington Mendes, fui percebendo que, as mesmas idéias que eu considerava como essenciais a improvisação, eram também consideradas pelo grupo, ou seja, o conhecimento teórico: escalas, tons, arpejos, etc. Mas com o desenvolver do trabalho, fomos percebendo que muito mais que o ato de produzir notas coordenadas com tons e estilos, o ato de improvisar envolve a libertação do indivíduo, envolve o ato expressivo, é o sujeito ativo coordenando materiais em busca de uma auto-afirmação, através da possibilidade de expressão criada pela música. Com as analogias necessárias, o professor nos levou a praticar a improvisação de maneira que o ato em si, contava mais que o resultado, e através da reflexão sobre o ato do improviso, vendo também os outros integrantes do grupo improvisando, fui desconstruindo os bloqueios psicológicos, que me levavam a evitar o ato de improvisar musicalmente no meu cotidiano, num sentido inverso, buscando e necessitando do ato de improvisar, porque a prática em si, é tão importante quanto o conhecimento de escalas e tons.

Ficou muito claro nos encontros que a teoria é importante sim – se você quer se expressar, quanto mais domínio da linguagem melhor – só que o ato de improvisar, não exige mais do que disponibilidade para fazê-lo. Ricardo Oliveira.

## **APÊNDICE C - Pareceres dos Juizes:**

### **Alexandre Leite de Ávila:**

Quanto às questões solicitadas, acerca da primeira, Resultado Sonoro, o juiz considerou mais difícil de julgar porque a cada novo módulo uma nova experiência foi sugerida, de forma que a natureza diferente dessas propostas impossibilitava um pouco a comparação, contudo, ficou evidente que da primeira sessão de improvisação livre do módulo 1 para a experiência similar do módulo 2, houve uma acentuada diferença nas performances, em diversos sentidos; sobretudo quanto ao uso do aspecto rítmico; o que também responderia à quarta questão, se o bloqueio diante da improvisação seria a princípio uma questão psicológica. Sobre a segunda questão, Atitude, o juiz considerou que houve desinibição, todavia proporcional às personalidades dos participantes; voltou a citar o flautista, que entre as sessões tocava com despreendimento, fora do campo de filmagem. Acerca da eficácia Ferramentas Pedagógicas, questão 3, o juiz considerou que cada procedimento foi eficaz dentro dos seus planos e o resultado geral foi muito positivo. Ressaltou que outros fatores vieram a ajudar na desinibição dos participantes, como o exemplo mútuo, pelo qual os participantes se sentiram estimulados a ousar mais nas suas performances; a “familiaridade do grupo ao longo dos encontros” e o fato de estarem lidando com improvisações e não com padrões rígidos também teriam levado a uma atitude mais descontraída e conseqüentemente a resultados sonoros melhores; outro elemento que teria auxiliado teria sido as novidades das proposições pedagógicas, que instigaram a curiosidade dos participantes, levando-os a querer experimentar mais e mais naquele contexto de criatividade musical. Enfim, o juiz observou que tais procedimentos seriam bem vindos numa didática estabelecida de improvisação, declarando que iria utilizar

algumas delas com seus alunos. Outros pareceres deste juiz se encontram incorporados ao texto do Capítulo 4.

### **Flávio José Gomes de Queiroz**

Considerou positivo e proveitoso o uso de imagens e de textos contendo depoimentos relativos à questão da inibição em improvisação como testemunho de “vivências” que gerariam uma “identificação” nos alunos. Observou que visivelmente houve evolução na performance do grupo, o que já se evidenciou no segundo encontro. Aprovou a escolha e uso da fotografia do Salto no Vazio, de Yves Klein (Anexos, figura 1) como “método” metafórico e ferramenta pedagógica. Observou também que houve uma óbvia desinibição dos participantes ao longo dos encontros e ressaltou a pertinência da idéia de que o bloqueio diante da improvisação é antes de tudo um fator psicológico, constituindo um “medo de lançar-se no vazio”; passível de alteração mediante práticas devidamente direcionadas. Aprovou que a pesquisa estivesse desvinculada de qualquer gênero musical, como o *jazz*, estilo cujo uso da improvisação é constante, mas se dirigiu especificamente ao cerne criativo dos alunos. Sobre esse detalhe, de atingir diretamente a criatividade dos participantes, aprovou o uso da experiência de tocar sobre figuras, considerando esta prática uma eficaz maneira de “provocar” a criatividade dos participantes. Como observações gerais sobre os encontros, observou que na segunda experiência de improviso individual, comparando-se à primeira, houve uma evidente evolução na performance e desinibição dos alunos. Demais pareceres deste juiz se encontram incorporados no texto do Capítulo 4, uma vez que versam acerca das performances dos alunos e as impressões por eles provocadas. Em última análise, declarou que os procedimentos pedagógicos utilizados na pesquisa constituíram um proveitoso programa operacional de onde se poderia partir para a formação de uma didática dirigida à disciplina de improvisação.

### **Joatan Nascimento**

Aprovou a estratégia de abordar o problema da inibição em improvisação de um ponto de vista psicológico, utilizando textos e imagens como meio de motivar os alunos. Considerou positivo o enfoque da pesquisa direcionado para a criatividade dos alunos, sem que fosse dirigida a um gênero musical específico, observando que, antes da questão da técnica, o músico deve prezar por “fazer música”, ou seja, corroborou com nossa proposta do aluno encontrar seu próprio discurso e expressão, por mais simples que seja, a princípio. Considerou evidente evolução na performance e na atitude dos alunos, conforme foram ministradas as informações; esta evolução se deu pelo acúmulo de dados, dirimindo o medo pela ação do conhecimento. Observou que no primeiro módulo os participantes se preocuparam com o discurso melódico, sem buscar algo num sentido mais rítmico, valendo-se, enfim, do que puderam; considerando que alguns alunos, talvez devido à tradição do ensino musical, sofreram as limitações que a própria instrução pode trazer quando se trata de criar algo livremente. Fez breve comentário sobre como os participantes exerciam um “juízo pessoal” sobre si mesmos. Observou a evidente diferença após a apresentação da foto de Yves Klein (Anexos, figura 1) e dos primeiros textos ministrados, ressaltando como uma imagem pode ser eficaz e estimulante para se obter um resultado didático e criativo. Considerou que houve um “descortinamento” gradual provocado pelas informações e estímulos, afinal, “não se cria a partir do nada” e quanto mais subsídios, mais matéria prima pode ser utilizada para a criação; com os pontos de apoio que lhes foram dados, eles “se soltaram”. Considerou que os resultados vieram num crescente acompanhando a sucessão de dados empregados. Não aconteceram maiores bloqueios, visto que todos responderam às sugestões, conseguindo fazer algo, mesmo no princípio dos encontros. Enfim, observou que, apesar de não ter havido uma prioridade quanto a formas musicais, os participantes foram bem estimulados e alcançaram resultados satisfatórios. Outras considerações deste juiz podem ser encontradas ao longo do Capítulo 4.

**APÊNDICE D**

Aval dos juízes sobre os textos empregados na dissertação, relativos aos seus pareceres sobre a pesquisa.

De Alexandre Leite de Ávila:

dealexandre avila <alexandreavila25@hotmail.com>

parawellingtonmen@gmail.com

data7 de novembro de 2009 11:44

assuntoRe: Pareceres sobre a pesquisa

enviado porhotmail.com

ocultar detalhes 11:44 (4 minutos atrás)

Ok, concordo com a transcrição das minhas opiniões.

De Flavio José Gomes de Queiroz:

deFlávio José Gomes de Queiroz <flaviodequeiroz@gmail.com>

paraWellington Mendes <wellingtonmen@gmail.com>

data5 de novembro de 2009 22:17

assuntoRe: Pareceres sobre a pesquisa

enviado porgmail.com

assinado porgmail.com

ocultar detalhes 22:17 (15 horas atrás)

Caro Wellington,

O parecer está bom. Logo no início, você poderia colocar "método" metafórico entre aspas: não é bem um MÉTODO.

Cuidado: do meio para o fim, depois da palavra swing, você repete frases (sobre o fagote).

Há também uma oração só com sujeito "E o fagote e a clarineta." É bom reler.

Boa sorte!

De Joatan Nascimento:

dejoatannascimento <joatannascimento@uol.com.br>

paraWellington Mendes <wellingtonmen@gmail.com>

data6 de novembro de 2009 10:38

assuntoRe: Pareceres sobre a pesquisa

enviado poruol.com.br

assinado poruol.com.br

ocultar detalhes 10:38 (3 horas atrás)

Olá Wellington,

O texto está bom. Manda ver e boa sorte! Precisando...

Abraço, Joatan.

ANEXOS

Figura 1:





Figura 2:

