



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

FELIPE GOMES DE FREITAS

**A IMPROVISACÃO POR MEIO DE CANTIGAS DE
CAPOEIRA NA INICIAÇÃO EM CLARINETA:
UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA**

SALVADOR
2022

FELIPE GOMES DE FREITAS

**A IMPROVISACÃO POR MEIO DE CANTIGAS DE
CAPOEIRA NA INICIAÇÃO EM CLARINETA:
UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Música da Universidade Federal da Bahia como requisito
parcial para obtenção do título de Doutor em Música, na
Área de Concentração: Execução Musical

Orientador: Prof. Dr. Joel Luis da Silva Barbosa

Salvador
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música - UFBA

F866 Freitas, Felipe Gomes de
A improvisação por meio de cantigas de capoeira na iniciação em clarineta:
uma abordagem pedagógica / Felipe Gomes de Freitas.- Salvador, 2022.
203 f. : il. Color.

Orientador: Prof. Dr. Joel Luis da Silva Barbosa
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Música,
2022.

1. Clarineta. 2. Improvisação (Música). 3. Composição (Música) - Capoeira.
4. Etnomusicologia. I. Barbosa, Joel Luis da Silva. II. Universidade Federal da
Bahia. III. Título.

CDD: 781.3

Bibliotecário: Levi Santos - CRB5:1319

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Improvisation through capoeira songs in clarinet initiation: a pedagogical approach

Palavras-chave em inglês:

Keyword 1 Clarinet

Keyword 2 Improvisation

Keyword 3 Instrumental

Keyword 4 Pedagogy

Keyword 5 Capoeira

Área de concentração: Execução Musical

Titulação: Doutor em Música

Banca examinadora:

Joel Luis da Silva Barbosa. (Orientador)

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Ricardo José Dourado Freire

Rosa Barros Tossini

Wellington Mendes da Silva Filho

Data da Defesa: 03 de outubro de 2022

Programa de Pós-graduação: Música

ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A IMPROVISACÃO POR MEIO DE CANTIGAS DE CAPO-
EIRA NA INICIAÇÃO EM CLARINETA: UMA ABORDAGEM
PEDAGÓGICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, na área de Concentração Execução Musical, pelo Doutorando Felipe Gomes de Freitas na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, perante esta Banca Examinadora.

Aprovada em Salvador, 03 de outubro de 2022

Joel Luis da Silva Barbosa — Orientador
Doutor em Artes Musicais pela University of Washington
Universidade Federal da Bahia

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Ricardo José Dourado Freire
Doutor em Música pela Michigan State University
Universidade de Brasília

Rosa Barros Tossini
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Wellington Mendes da Silva Filho
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho aos professores de música.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado e dado força para nunca desistir dos meus objetivos;

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo que sempre me deram;

À minha companheira, Cláudia Maria do Nascimento, pelo seu amor, carinho, compreensão e por todo apoio dado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo durante o período do curso na Universidade Federal da Bahia;

Ao meu orientador e amigo, professor Joel Barbosa, pelos ensinamentos e conselhos dados, que foram fundamentais para o desenvolvimento e a concretização desta pesquisa. Muito obrigado por sua generosidade, paciência e disposição;

Ao Programa de Pós Graduação em Música (PPG-MUS) da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, por toda sua estrutura fornecida durante o curso, assim como a ajuda que tive dos funcionários e professores ao longo desta jornada;

Aos professores Iuri Ricardo Passos de Barros, Raphael Bittencourt e Saulo Ferreira. Suas contribuições foram fundamentais para a construção desta pesquisa;

Ao Conservatório de Música de Sergipe (CMSE) e a Sociedade Filarmônica 28 de Agosto (SOFIVA), por permitirem que eu aplicasse a pesquisa com seus alunos;

Aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa, muito obrigado;

Aos amigos que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização desta pesquisa.

Capoeira é muito mais do que uma luta,
capoeira é ritmo, é música, é malandragem,
é poesia, é um jogo, é religião.

Mestre Pastinha

FREITAS, Felipe Gomes de. **A improvisação por meio de cantigas de capoeira na iniciação em clarineta**: uma abordagem pedagógica. 2022. 212 f. il. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Esta tese tem por tema a inclusão da improvisação na iniciação da clarineta. Trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo experimentar um conjunto de estratégias didáticas de improvisação em música (CEDIM) fundamentado na música da capoeira e voltado à iniciação do instrumento. Esta abordagem pedagógica consiste em atividades que buscam, primeiramente, pelo uso de gravações, a internalização e memorização do acompanhamento rítmico e da melodia, para então, trabalhar a improvisação. Este trabalho utilizou-se do método qualitativo de pesquisa-ação, no qual foi possível descrever a dinâmica entre professor e alunos durante as atividades de improvisação. Assim, o pesquisador também foi o professor que aplicou o conjunto de estratégias didáticas com seus próprios estudantes. As músicas trabalhadas nesta pesquisa foram Paranaê e Marinheiro Só, bem conhecidas da prática de capoeira. Participaram desta pesquisa dois grupos de estudantes: no grupo 1, três estudantes, entre 9 e 10 anos do curso de musicalização do Conservatório de Música de Sergipe (CMS). E no grupo 2, três estudantes, entre 12 e 13 anos, da Sociedade Filarmônica 28 de Agosto (SOFIVA). As ideias dos educadores musicais David Elliott, Keith Swanwick e Lucy Green serviram como base para a fundamentação teórica desta pesquisa. Os pensamentos de Elliott sobre a Filosofia Praxial da Educação Musical (1995) e a abordagem C(L)A(S)P (1979) de Swanwick foram utilizados para fundamentar o CEDIM. De Lucy Green, as reflexões sobre as práticas de aprendizagem informal, assim como as aplicações de tais práticas no contexto formal de ensino, serviram como base para esta pesquisa. O processo de análise e avaliação dos improvisos dos participantes também foram fundamentados por Swanwick, nos três princípios defendidos em seu livro *Ensinando Música Musicalmente* (2003), assim como seus critérios de avaliação, oriundos de sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Os improvisos dos participantes foram analisados em dois aspectos: os parâmetros composicionais e os de performance. A análise dos improvisos e dos questionários indicou que o CEDIM promoveu uma ambientação favorável para os participantes trabalharem e desenvolverem sua criatividade musical coletivamente. Por fim, os participantes demonstraram possuir uma intuição musical para improvisar que questiona a ausência da improvisação na pedagogia convencional na iniciação da clarineta.

Palavras-chave: Clarineta, Improvisação, Pedagogia Instrumental, Capoeira.

FREITAS, Felipe Gomes de. **Improvisation through capoeira songs in clarinet initiation: a pedagogical approach.** 2022. 212 f. il. Thesis (Doctorate in Music). Graduate Program in Music. Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The theme of this thesis is the inclusion of improvisation in the initiation of the clarinet. It is a research aimed at experimenting with a set of didactic strategies for improvisation in music (CEDIM) based on capoeira music and aimed at the initiation of the instrument. This pedagogical approach consists of activities that seek first, through the use of recordings, the internalization and memorization of rhythmic accompaniment and melody, and then, work on improvisation. This work used the qualitative method of action-research, in which it was possible to describe the dynamic between teacher and students during improvisation activities. Thus, the researcher was also the teacher who applied the set of didactic strategies with his own students. The songs used in this research were *Paranaê* and *Marinheiro Só*, well known in the practice of *capoeira*. Two groups of students participated in this study: in group 1, three students, between 9 and 10 years old, from the Sergipe Music Conservatory (CMS). In group 2, three students, between 12 and 13 years old, from the Philharmonic Society 28 de Agosto (SOFIVA). The ideas from the music educators David Elliott, Keith Swanwick and Lucy Green served as the basis for the theoretical foundation of this research. Elliott's thoughts about the Praxial Philosophy of Music Education (1995) and Swanwick's C(L)A(S)P (1979) approach were used to ground CEDIM. From Lucy Green, reflections on informal learning practices, as well as applications of such practices in the formal teaching context, served as the foundation for this research. The process of analyzing and evaluating the participants' improvisations was also grounded in Swanwick's three principles advocated in his book *Teaching Music Musically* (2003), as well as his evaluation criteria from his *Spiral Theory of Music Development*. The participants' improvisations were analyzed in two aspects: compositional and performance parameters. The analysis of the improvisations and the questionnaires indicated that CEDIM promoted a favorable environment for the participants to work and develop their musical creativity collectively. Finally, the participants demonstrated a musical intuition to improvise that questions the absence of improvisation in conventional pedagogy in the initiation of the clarinet.

Keywords: Clarinet, Improvisation, Instrumental Pedagogy, Capoeira.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Padrão rítmico de clave usado em Salsa.....	22
Figura 2 - Estrutura rítmica do pandeiro, agogô, reco-reco e atabaque.....	27
Figura 3 – Musicalidade	32
Figura 4 – Musicalidade/Escuta	35
Figura 5 - Melodia da música Paranaê (com letra e no tom real).....	62
Figura 6 – Melodia de Marinheiro Só (com letra e no tom real).....	63
Figura 7 – Base rítmica da capoeira gravada no <i>playback</i>	64
Figura 8 - Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 1)	83
Figura 9 – Segundo improviso de Daniel na música Paranaê na Atividade 1.....	85
Figura 10 – Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 2).....	86
Figura 11 – Improviso de Daniel na música Marinheiro Só (Atividade 3).....	87
Figura 12 – Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 5).....	88
Figura 13 – Improviso de Daniel na música Marinheiro Só (Atividade 5).....	90
Figura 14– Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 5).....	91
Figura 15 – Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 5).....	92
Figura 16 – Improviso de Daniel na música Marinheiro Só (Atividade 5).....	94
Figura 17 – Improviso de Marcos na música Paranaê (Atividade 2)	96
Figura 18 – Improviso de Marcos na música Paranaê (Atividade 2)	97
Figura 19 – Improviso de Marcos na música Marinheiro Só (Atividade 3).....	99
Figura 20 – Improviso de Marcos na música Marinheiro Só (Atividade 4).....	101
Figura 21 – Improviso de Marcos na música Marinheiro Só (Atividade 4).....	102
Figura 22 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 1).....	104
Figura 23 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 1).....	106
Figura 24 – Improviso de Evandro na música Marinheiro Só (Atividade 1)	107
Figura 25 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 2).....	109
Figura 26 – Improviso de Evandro na música Marinheiro Só (Atividade 3)	110
Figura 27 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 4).....	112
Figura 28 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 5).....	113
Figura 29 – Improviso de Evandro na música Marinheiro Só (Atividade 5).	114
Figura 30 – Improviso de Letícia na música Paranaê (Atividade 2)	116
Figura 31 – Improviso de Letícia na música Marinheiro Só (Atividade 2).....	119
Figura 32 – Improviso de Letícia na música Paranaê (Atividade 2)	120
Figura 33 – Improviso de Letícia na música Paranaê (Atividade 5)	121
Figura 34 – Improviso de Letícia na música Paranaê (Atividade 5).	123
Figura 35 – Improviso de Letícia na música Marinheiro Só (Atividade 5).....	124
Figura 36 – Improviso de Letícia na música Marinheiro Só (Atividade 5).....	125
Figura 37 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 1)	127
Figura 38 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 1)	129
Figura 39 – Improviso de Antônio na música Marinheiro Só (Atividade 1).....	131
Figura 40 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 2)	133
Figura 41 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 2)	135
Figura 42 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 4)	136
Figura 43 – Improviso de Antônio na música Marinheiro Só (Atividade 4).....	138
Figura 44 – Improviso de Antônio na música Marinheiro Só (Atividade 4).....	139
Figura 45 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 5)	140
Figura 46 – Improviso de Antônio na música Marinheiro Só (Atividade 5).....	142
Figura 47 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 1).....	144

Figura 48 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 1).....	146
Figura 49 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 1).....	149
Figura 50 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 1).....	151
Figura 51 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 2).....	153
Figura 52 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3).....	154
Figura 53 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3).....	155
Figura 54 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3).....	156
Figura 55 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3).....	157
Figura 56 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3).....	159
Figura 57 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 3).....	161
Figura 58 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 3).....	162
Figura 59 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 4).....	164
Figura 60 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 4).....	165
Figura 61 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 4).....	166
Figura 62 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 4).....	168
Figura 63 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 5).....	169
Figura 64 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 5).....	171
Figura 65 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 5).....	173
Figura 66 – Avaliação dos improvisos de Daniel durante as atividades.	177
Figura 67 – Avaliação dos improvisos de Marcos durante as atividades.....	178
Figura 68 – Avaliação dos improvisos de Evandro durante as atividades.	179
Figura 69 – Avaliação dos improvisos de Letícia durante as atividades.....	180
Figura 70 – Avaliação dos improvisos de Antônio durante as atividades.....	181
Figura 71 – Avaliação dos improvisos de Bruna durante as atividades.....	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quais foram as estratégias que mais contribuíram para o seu desenvolvimento no improviso?	176
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes do Grupo 1, Curso de musicalização	54
Quadro 2 – Respostas dos participantes do Grupo 1. Você ouve música em casa?.....	56
Quadro 3 – Respostas dos participantes do Grupo 1. Você já tirou alguma música “de ouvido”?	56
Quadro 4 – Respostas dos participantes do Grupo 1. Você sabe o que é improvisado em música?	56
Quadro 5 – Respostas dos participantes do Grupo 1. Questões dicotômicas	57
Quadro 6 – Perfil dos participantes do Grupo 2, alunos iniciantes da SOFIVA	58
Quadro 7 – Respostas dos participantes do Grupo 2. Você ouve música em casa?.....	59
Quadro 8 – Respostas dos participantes do Grupo 2. Você já tirou alguma música “de ouvido”?	60
Quadro 9 – Respostas dos participantes do Grupo 2. Você sabe o que é improvisado em música?	60
Quadro 10 – Respostas dos participantes do Grupo 2. Questões dicotômicas	60
Quadro 11 – Calendários das atividades de improvisação	61
Quadro 12 – Plano da Atividade 1.....	65
Quadro 13 – Plano de Atividade 2.....	68
Quadro 14 – Plano de Atividade 3.....	71
Quadro 15 – Plano de Atividade 4.....	74
Quadro 16 – Plano de Atividade 5.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVUS	Banda Velha União São Joanense
CEDIM	Conjunto de Estratégias Didáticas de Improvisação em Música
C(L)A(S)P	<i>Composition, Literature, Audition, Skill and Performance</i>
CMS	Conservatório de Música de Sergipe
GCAP	Grupo de Capoeira Angola Pelourinho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEAE	<i>Music Education as Aesthetic Education</i>
PPG-MUS	Programa de Pós Graduação em Música
SOFIVA	Sociedade Filarmônica 28 de Agosto
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE SÍMBOLOS

- c. Compasso
- f. Figura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. OBJETIVOS.....	10
1.2. JUSTIFICATIVA.....	10
2. REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1. OS MÉTODOS ATIVOS E FILOSOFIAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	13
2.2. IMPROVISAÇÕES IDIOMÁTICA E LIVRE	18
2.3. A LITERATURA SOBRE IMPROVISAÇÃO PARA CLARINETA NO BRASIL.....	20
2.4. TIME-LINES, CLAVES E TOQUES	21
2.5. CULTURAS MUSICAIS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	22
2.6. A CAPOEIRA	24
2.7. SOBRE O CANTO RESPONSORIAL.....	28
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
3.1. DAVID ELLIOTT.....	30
3.2. KEITH SWANWICK.....	36
3.3. LUCY GREEN.....	42
4. METODOLOGIA	47
4.1. CONJUNTO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE IMPROVISAÇÃO (CEDIM)	48
4.2. COLETA DE DADOS	50
4.3. ANÁLISE DOS DADOS	52
4.4. O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE SERGIPE E SEUS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
4.5. A SOFIVA E SEUS PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	61
5.1. AMBIENTAÇÃO PARA A PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES	61
5.1.1. Plano da Atividade 1	65
5.1.1.1. Descrição da Atividade 1 / Grupo 1.....	66
5.1.1.2. Descrição da Atividade 1/ Grupo 2.....	67
5.1.2. Plano da Atividade 2	68
5.1.2.1. Descrição da Atividade 2/ Grupo 1.....	68
5.1.2.2. Descrição da Atividade 2/ Grupo 2.....	70
5.1.3. Plano da Atividade 3	71
5.1.3.1. Descrição da Atividade 3/ Grupo 1.....	71
5.1.3.2. Descrição da Atividade 3/ Grupo 2.....	72
5.1.4. Plano da Atividade 4	74
5.1.4.1. Descrição da Atividade 4/ Grupo 1.....	74

5.1.4.2. Descrição da Atividade 4/ Grupo 2.....	76
5.1.5. Plano da Atividade 5	76
5.1.5.1. Descrição da Atividade 5/ Grupo 1.....	77
5.1.5.2. Descrição da Atividade 5/ Grupo 2.....	77
5.2. COMENTÁRIOS ACERCA DA INTERPRETAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS IMPROVISOS.....	78
5.2.1. Descrição, Análise e Avaliação dos Improvisos dos Alunos Durante as Atividades	79
5.2.1.1. Alunos do Grupo 1	81
5.2.1.1.1. Participante Daniel	82
5.2.1.1.2. Participante Marcos.....	95
5.2.1.1.3. Participante Evandro	103
5.2.1.2. Alunos do Grupo 2	116
5.2.1.2.1. Participante Letícia.....	116
5.2.1.2.2. Participante Antônio.....	126
5.2.1.2.3. Participante Bruna	143
5.3. RESULTADO DO QUESTIONÁRIO AO FINAL DAS ATIVIDADES	174
6. REFLEXÃO SOBRE OS DADOS.....	177
6.1. A CRIATIVIDADE MUSICAL DOS PARTICIPANTES AO LONGO DAS ATIVIDADES DE IMPROVISACÃO	182
6.2. COMO OS PARTICIPANTES AVALIARAM A EXPERIÊNCIA DE TOCAR “DE OUVIDO” E IMPROVISAR	184
6.3. COMO OS PARTICIPANTES CORRESPONDERAM ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMPROVISACÃO.....	185
6.4. AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA	187
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
ANEXO A Questionário.....	198
ANEXO B Termo de Consentimento.....	200
ANEXO C Questionário.....	202

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por tema o uso do improviso na iniciação musical da clarineta. Para tanto, a improvisação se dará por meio de melodias de capoeira e através de um de seus toques rítmicos característicos, o toque angola. Optou-se por esta abordagem pedagógica devido a esses elementos musicais serem recorrentes nas práticas musicais afrodescendentes da música popular brasileira, e por este determinado toque rítmico ser um dos mais simples e conhecidos da música afro-brasileira, o que, por premissa da pesquisa, pode facilitar o trabalho com alunos iniciantes. Também se acredita que tal proposta de estudo esteja de acordo com as práticas pedagógicas interdisciplinares que valorizam a cultura afro-brasileira.

Embora as formações do músico de concerto e do músico popular sejam semelhantes em alguns aspectos, por ambos os casos demandar uma prática de treino para a aquisição de técnicas, observa-se que cada um destes profissionais precisa possuir certas habilidades específicas para alcançar êxito na sua performance musical. Quanto ao instrumentista de música popular, estas habilidades incluem, principalmente, aquelas que demandam um maior senso de liberdade criativa por parte do intérprete, principalmente, em se tratando da improvisação musical. Entretanto, percebe-se que a improvisação musical ainda é pouca explorada no processo da educação musical do estudante.

Nossa cultura ocidental não oferece muitas oportunidades para as pessoas improvisarem. Muito mais importância é atribuída à reprodução compartilhada de músicas bem conhecidas (por exemplo, no canto dos hinos, no canto ritualístico dos torcedores de futebol, na sub-cultura da música clássica de concerto, etc.). (SLOBODA, 2008, p. 273)

Embora os educadores musicais e clarinetistas Tossini (2014) e Barbosa (2010) defendam a importância de atividades de criatividade e da improvisação na iniciação musical e de instrumentos, estas atividades são raramente trabalhadas na iniciação da clarineta.

O interesse pela presente pesquisa decorreu-se pela necessidade do autor deste trabalho em suprir uma lacuna de sua formação musical. No Brasil, a maioria dos cursos técnicos e de bacharelado em música oferecem uma formação voltada para o repertório da música de concerto, com o objetivo de formarem músicos solistas e de orquestra.

Essa problemática ocorre também entre os estudantes brasileiros, cujo descontentamento é agravado por um fator importante: o repertório técnico da escola tradicional é extremamente distante da realidade brasileira. Essa literatura é, em geral, selecionada com base no modelo dos antigos conservatórios europeus, cuja sistematização curricular e rigidez acadêmica têm, progressivamente, se tornado cada

vez mais distantes da realidade atual do ensino musical no Brasil. (ARAÚJO; BARRENECHEA, 2006, p. 2)

Embora esta citação esteja presente em um artigo que estuda a possibilidade de se trabalhar o choro no ensino da flauta transversal no Brasil, evidencia-se que esta problemática também é recorrente no aprendizado de outros instrumentos. De forma geral, o aprendizado convencional é sedimentado por métodos tradicionais, estudos técnicos e repertório de concerto. Assim, percebe-se que existe uma certa carência quanto à inclusão da música popular e da improvisação desde a iniciação musical no instrumento.

Desta maneira, este trabalho teve a seguinte questão de pesquisa: A aplicação de um Conjunto de Estratégias Didáticas de Improvisação em Música (CEDIM) desempenhou alguma função didática e/ou musical significativa na atividade de improvisação do iniciante em clarineta?

1.1. OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as propriedades pedagógica do CEDIM voltadas à iniciação da clarineta e fundamentadas na música da capoeira. Seus objetivos específicos foram:

- a. Averiguar o uso do toque rítmico da capoeira na aplicação do CEDIM, no que concerne ao desempenho de alguma função musical nos resultados rítmicos e melódicos dos improvisos;
- b. Examinar como a atividade de improvisação se relacionou com o comportamento de performance musical do clarinetista;
- c. Observar como a atividade de improvisação se relacionou com o comportamento de técnica instrumental do clarinetista;
- d. Verificar como a inclusão da atividade de improvisação no processo de aprendizagem dos clarinetistas iniciantes se relacionou com sua motivação.

1.2. JUSTIFICATIVA

Este trabalho se justificou pela escassez de estudos que verificam a relação entre a atividade de improvisação musical e a iniciação da clarineta. Apesar de já existirem vários métodos que trabalham com o improviso, percebe-se, ainda, que poucos professores trabalham esta habilidade musical com os alunos no Brasil, sobretudo com os iniciantes Tossini (2014).

Em concordância com a formação cultural do nosso país, a abordagem do improviso com a utilização da música afro-brasileira se justifica, pois ela se comunica com grande parte da identidade cultural nacional. A inclusão da cultura afro-brasileira na formação do educando está prevista na legislação educacional brasileira (Lei de Diretrizes e Bases.- LDB, Lei nº 9.394/1996) que passou a ser obrigatória pela Lei 10.639/2003, que posteriormente foi alterada pela Lei 11.645/2008. Além disso, a música afro-brasileira pode contribuir significativamente com a formação musical do clarinetista, pois ela está presente na música tradicional, popular e de concerto do Brasil.

Desta maneira, pretende-se, com este estudo, que o aluno possa ter uma formação mais abrangente, além da formação convencional do aprendizado da clarineta, pois acredita-se que o aprendizado formal dos métodos convencionais e dos repertórios da música de concerto possam andar em paralelo com o desenvolvimento de práticas que incentivem o improviso dentro dos elementos rítmicos contidos na cultura musical brasileira.

A presente tese está dividida em introdução, cinco capítulos e considerações finais. Os capítulos são constituídos pela revisão de literatura, fundamentação teórica, metodologia, apresentação dos dados e reflexões sobre os resultados.

Na revisão de literatura, verificou-se os assuntos pertinentes para a construção da pesquisa. Primeiramente, foram citados alguns dos principais pedagogos do século XX que trabalharam com o aprendizado musical e criativo: Dalcroze, Kodály, Edgar Willems, Carl Orff e Suzuki. Depois, os subtópicos foram direcionados aos tipos de improvisação e à improvisação no aprendizado musical da clarineta no Brasil. Discutiu-se também sobre os termos padrões rítmicos, *time-lines*, claves e toques. E nos subtópicos finais, explanou-se sobre as culturas musicais afro-brasileiras na educação musical e sobre a capoeira.

O capítulo seguinte, o terceiro, trata da fundamentação teórica. Inicialmente, é abordada a filosofia Praxial da Educação Musical de David Elliott. Em seguida, o texto traz a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a abordagem de ensino C(L)A(S)P de Keith Swanwick, além das concepções de seu livro *Ensinando Música Musicalmente* (2003). As ideias de Swanwick também foram utilizadas para fundamentar as análises e avaliações dos improvisos dos participantes da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações de Lucy Green, do livro *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* (2002).

No capítulo de metodologia, abordou-se sobre a pesquisa qualitativa, a utilização do método de pesquisa-ação deste trabalho, sobre a aplicação do CEDIM e sobre os procedimentos

de coletas e análises dos dados. Também, forneceu-se informações sobre as instituições e os grupos de participantes da pesquisa.

O capítulo de apresentação de dados descreve as atividades das aulas, e as transcrições das gravações dos improvisos dos participantes da pesquisa. Acompanhando cada transcrição, é apresentada uma análise musical sobre o improviso e uma avaliação baseada nos critérios de avaliação de Swanwick. Por fim, o capítulo seis traz reflexões sobre os resultados dos dados coletados e de suas análises.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. OS MÉTODOS ATIVOS E FILOSOFIAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A improvisação faz parte de diversos métodos e filosofias da educação musical. Esta pesquisa fundamenta-se em princípios e ideias presentes em alguns destes métodos e filosofias para a elaboração de suas estratégias de ensino.

Com o reconhecimento da linha de pesquisa em Educação Musical no final do século XIX, questionamentos e reflexões acerca das propostas pedagógicas do modelo tecnicista de ensino se tornaram mais frequentes. Assim, no início do século XX, surgiram os “métodos ativos”, visando a um ensino musical dinâmico e que providenciasse contato efetivo com a vivência e o fazer musical. (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 96)

Neste tópico serão citados alguns dos principais pedagogos do século XX que trabalharam o aprendizado musical e criativo.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), compositor e pedagogo musical Austríaco, “desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa”. (MARIANI, 2012, p. 27) Ao lecionar na disciplina de solfejo e harmonia no Conservatório Superior de Música de Genebra, Dalcroze “não se conformava com a maneira mecânica e estéril com que seus alunos aprendiam música”. (MARIANI, 2012, p. 29) A partir desta constatação, começou a desenvolver diversos exercícios que fizessem com que o aprendizado musical passasse pela experiência corporal. (MARIANI, 2012) A sua proposta pedagógica está alicerçada em três pilares: Rítmica, Solfejo e Improvisação.

Inicialmente, “o objetivo primeiro dos exercícios de Rítmica é fazer com que o aluno se familiarize com os elementos da linguagem musical através do movimento corporal”. (MARIANI, 2012, p. 39) Para isso, Dalcroze elabora uma série de atividades que estimula a criatividade e que exige a participação do corpo. Esta atividade cinestésica tem como propósito expandir a consciência musical do aprendiz.

Os exercícios de Rítmica devem procurar explorar a relação tempo-espaco-energia, relação essa inseparável na música e na dança. O movimento corporal é utilizado como meio de sensibilização e experimentação não somente do ritmo, mas de todos os elementos da linguagem musical, como a altura dos sons, os intervalos, as notas dos acordes, as estruturas harmônicas e cadências. (MARIANI, 2012, p. 41)

O Solfejo, na metodologia de Dalcroze,

consiste em reconhecer o desenho melódico da melodia, independente da altura. O solfejo é, portanto, relativo. O aluno deverá reconhecer as melodias ascendentes e descendentes que são tocadas no piano, através do movimento corporal que, posteriormente, será expresso por meio de símbolos escritos. (MARIANI, 2012, p. 42)

Dalcroze dá grande ênfase ao aspecto da improvisação no processo aprendizagem musical. “A improvisação é o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese”. (MARIANI, 2012, p. 45)

Zoltán Kodály (1882-1967), compositor e educador musical húngaro, criou um método de alfabetização musical baseado no resgate das canções folclóricas e infantis de seu país. De acordo com Silva (2012, p. 67), “a preocupação de Kodály com a qualidade da música produzida e realizada em sua terra natal levaram-no a elaborar e desenvolver um sistema de ensino direcionado a alfabetizar musicalmente e a preparar futuros ouvintes”. Segundo Bomfim (2012, p. 83),

Kodály empreendeu uma profunda pesquisa sobre a cultura tradicional de seu país, construindo um realismo musical com base na cultura popular. A partir dele, foram estabelecidos os novos parâmetros da educação musical húngara, salientando a importância do papel da música popular tradicional como meio de reconstrução da identidade húngara.

Kodály e vários pesquisadores realizaram um rigoroso levantamento das músicas folclóricas húngaras.

O trabalho científico da equipe formada e liderada por Kodály em prol da redescoberta da cultura húngara apresentava quatro fases: coleta de material, transcrição, classificação e publicação. Kodály iniciou esse trabalho em 1905 e Bartók juntou-se a ele um ano depois. A partir daí, trabalharam em estreita colaboração gravando milhares de melodias, que formam a base da etnomusicologia húngara. (FONTERRADA, 2008, p. 152).

Partindo de um propósito mais amplo, de alfabetizar musicalmente a todos, Kodály direcionou uma educação musical de modo a colaborar, principalmente, na geração dos músicos amadores. (SILVA, 2012)

O meio encontrado por Kodály e Bartók para colocar em prática a tarefa de reconstrução de identidade baseou-se em dois princípios: desenvolver a musicalidade individual de todo o povo e manter a cultura musical “natural”, isso é, as formas da tradição oral. A abordagem de ensino de música conhecido, posteriormente como “Método Kodály” de implantação da música nas escolas, utilizando-se prioritariamente de canções folclóricas e nacionalistas, isto é, de obras compostas a partir do material coletado durante a pesquisa e das constantes rítmicas e melódicas encontradas nessa coletânea, mediante acurada análise. (FONTERRADA, 2008, p. 154-155)

Segundo Kodály, a melhor forma de introduzir os estudantes a músicas de outros povos, é através das canções folclóricas nativas.

Depois de esgotar o tesouro nacional de ritmo e melodia, as canções folclóricas estrangeiras são a melhor forma de introduzir outros tipos de música. Assim como no ensino de línguas, o início deve ser unilíngue. Depois, deve ser ampliado, primeiro por música vizinha ou afim e depois por música de pessoas mais distantes. Assim, não estamos limitados de forma chauvinista à canção folclórica húngara. Para nos tornarmos internacionais, primeiro temos que pertencer a um povo muito distinto e falar sua língua corretamente, não em rabiscos. Para entender as outras pessoas, devemos entender a nós mesmos. E nada fará isso melhor do que um conhecimento profundo das canções folclóricas nativas. Mais tarde, ele pode passar a compreender outras pessoas através de suas canções folclóricas.¹ (KODÁLY, 1972, p.76) (Tradução nossa)

Sobre a proposta Método Kodály, Silva define da seguinte forma:

Como a proposta está estruturada a partir do cantar, os materiais de ensino são basicamente solfejos melódicos e rítmicos, combinados em quatro elementos. No aspecto melódico: (i) solmização com a Tônica Sol-Fá (uso de nome de notas na realização do solfejo melódico); (ii) manossolfa na realização das alturas musicais; (iii) Dó móvel (leitura relativa de alturas fora e na pauta musical) e leitura absoluta; (iv) no aspecto rítmico o uso de sílabas na realização do solfejo rítmico. (SILVA, 2012, p. 69-70)

Com o propósito de alfabetizar musicalmente a todos (FONTERRADA, 2008), Kodály teve grande preocupação em desenvolver um plano de ensino abrangente.

Kodály está interessado em proporcionar enriquecimento da vida de maneira criativa e humanizada, por intermédio da música. Para ele, proporcionar a alfabetização musical para todos é o primeiro passo em direção a esse ideal. O desenvolvimento curricular inclui leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical. A consciência e o sentido rítmico são desenvolvidos nas crianças por meio de movimentos e jogos, que auxiliam no reconhecimento e na compreensão sensorial dos modelos rítmicos, tanto oral quanto visualmente. (FONTERRADA, 2008, p. 157)

Edgar Willems nasceu em 1890 e foi aluno de Dalcroze. “Segundo ele, existe uma profunda conexão entre a natureza humana, a música e a audição. Relacionou, então, campos humanos (sensorial, afetivo e mental) a elementos musicais (ritmo, melodia e harmonia)”. (BOMFIM, 2012, p. 82) Com ideias alicerçadas de princípios filosóficos e psicológicos,

¹ After exhausting the national treasure of rhythm and melody, foreign folk songs are the best way to introduce other types of music. As in the teaching of languages, the beginning must be unilingual. Afterwards, it should be enlarged, first by neighboring or related music and later by music of more distant people. Thus we are by means chauvinistically limited to the Hungarian folk song. To become international we first have to belong to one distinct people and to speak its language properly, not in gibberish. To understand other people, we must first understand ourselves. And nothing will accomplish this better than a thorough knowledge of one’s native folk songs. Later, he may proceed to comprehend other people through their folk songs.

Willems desenvolveu um aprendizado que considera o desenvolvimento cognitivo da criança e parte da premissa que todo aprendizado parte da escuta.

A iniciação musical Willems é iniciada com ritmo e som, segundo ele, elementos pré-musicais que devem ser trabalhados desde tenra idade, através de material auditivo especial e dos movimentos corporais naturais. Sobre esses elementos básicos se erguerá o edifício da consciência musical. Sobre os movimentos naturais, trata-se basicamente de formas de locomoção – marchar, correr, saltar, balançar, saltitar, girar – que as crianças executam a princípio como querem, mas, logo em seguida, sob o pulso tocado pelo professor em uma pandereira ou sob música especialmente composta para essa finalidade. (PAREJO, 2012. p, 106)

O compositor, musicólogo e educador musical alemão Carl Orff (1895-1982) “é autor de uma proposta que combina música e dança, trabalhando com o ritmo da fala, atividades vocais e instrumentais em grupo, com forte enfoque para a improvisação e a criação musical”. (FIGUEIREDO, 2012, p. 86) Com um trabalho educacional desenvolvido no período em que trabalhou em Güntherschule², grande parte da proposta pedagógica de Carl Off teve como essência a preocupação pela educação musical elementar ou básica. Para isso, desenvolveu uma série de materiais, a Orff-Schulwerk³, cuja elaboração pedagógica engloba desde uma série de exercícios e atividades práticas, até a criação de instrumentos musicais para serem utilizados em sala de aula. (BONA, 2012)

O violinista e educador musical Shinichi Suzuki (1898-1998) desenvolveu um trabalho que vai além de um método. “A Educação do talento é uma verdadeira filosofia educacional que propõe uma nova leitura da criança instrumentista, do talento, do papel da socialização na aprendizagem instrumental e do potencial da educação musical na vida humana”. (ILARI, 2012, p. 187) De acordo com os preceitos de um aprendizado musical sociabilizado e coletivo, como

² A Güntherschule surge em 1924, em Munique, onde também atuavam Gunild Keetman, na área de música e movimento, e a dançarina Maja Lex, discípula de Rudolf von Laban. Em conjunto com essas profissionais, Orff pôde colocar em prática as suas ideias sobre música, movimento e linguagem (BONA, 2012, p. 138)

³ A produção pedagógica de Orff, em grande parte com a participação de Gunild Keetman, inicia-se entre 1930 e 1934, com a série de cadernos do Orff-Schulwerk, Elementare Musik (Obra escolar – Música elementar), atualmente esgotada. Os cadernos contêm peças para diversos conjuntos instrumentais, como, E2 – Spielstücke für kleines Schlagwerk/Keetman (Peças para pequena percussão); G1 – Speilstücke für Blockflöte/Keetman (Peças para flauta doce); H1 – Spielstücke für Blockflöte und kleines Schlagwerk/ Keetman (Peças flauta doce e pequena percussão); Klavierübung 1– Kleines Spielbuch/Orff (Exercícios para piano 1 – Pequeno livro prático); Geigenübung 1 und 2 – Spiel und Tanzstücke für eine bzw zwei Geigen/ Orff (Exercícios para violino 1 e 2 – Peças para dançar e tocar para um e dois violinos). Eles foram reeditados após 1948. Os cinco volumes do Orff-Schulwerk: Musik für Kinder (Obra escolar: música para crianças) concebidos em parceria com Gunild Keetman, Band I: Im Fünftonraum (Volume I: Pentatônico), Band II: Dur – Bordun und Stufen (Volume II: Modo maior – Bordões e acordes perfeitos), Band III: Dur – Dominanten (Volume III: Dominantes no modo maior), Band IV: Moll – Bordun (Volume IV: Bordões no modo menor) e Band V: Moll – Dominanten (Volume V: Dominantes no modo menor) surgiram entre 1950 e 1954. (BONA, 2012, p. 137)

forma de trabalhar a motivação do aluno de violino, Suzuki acreditava que o talento não era fruto do acaso, mas sim consequência do estudo sistemático. Para isso, Suzuki se preocupou em formular um aprendizado que acompanhava o desenvolvimento natural da criança, semelhante ao desenvolvimento que a criança tem com sua língua materna.

Através da observação de como as crianças aprendem a língua materna, Suzuki formulou seu método de aprendizado, que consiste basicamente em aprender o instrumento por imitação e repetição, estimulando a memorização. Para tanto, a presença dos pais é fundamental, pois são eles que desempenham o papel de formar um ambiente musical estimulante, que insira essa prática num contexto lúdico. (BOMFIM, 2012, p.83)

Fonterrada (2008) salienta o aprendizado de Suzuki que considera o desenvolvimento natural de criança e também encontra semelhança com o aprendizado de Kodály.

Em seu livro Educação é amor, Shinichi Suzuki afirma que toda criança, potencialmente, tem capacidade para aprender música, do mesmo modo que para aprender a falar a língua de seus pais – sua língua-mãe. Nesse sentido, aproxima-se de Kodaly, que também defende a importância da língua-mãe. (FONTERRADA, 2008, p. 165)

Sua preocupação em criar condições para que a criança se desenvolvesse musicalmente, o mais cedo possível, também fez com Suzuki confeccionasse violinos, violas e outros instrumentos adaptados à anatomia infantil. (ILARI, 2012)

O desenvolvimento da habilidade da memória, o estímulo à execução “de ouvido”, a “educação do talento” – que todos possuem – são elementos fundamentais para o método Suzuki, que também enfatiza a realização musical em grupo e a participação da família no processo de aprendizagem da criança. (FIGUEIREDO, 2012, p. 86)

Apesar da proposta pedagógica de Suzuki ter sido “inicialmente pensada para o ensino e aprendizagem da música (do violino) por crianças, no contexto japonês”, (ILARI, 2012, p. 187) seu método passou a ser adotado para diversos instrumentos e vem sendo aplicado em vários países.

Sobre as principais semelhanças nas propostas pedagógicas dos cinco educadores musicais dos métodos ativos, Fonterrada (2008) destaca que “todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida”. (FONTERRADA, 2008, p. 177) Outra semelhança, é que eles enfatizam a importância do movimento e do canto na aprendizagem da música. (FONTERRADA, 2008)

2.2. IMPROVISACÕES IDIOMÁTICA E LIVRE

A improvisação está presente em diversos estilos e gêneros musicais, assim como em diversas manifestações culturais. Ao longo da história, a liberdade que o músico tinha em improvisar variava de acordo com o período histórico ou em seus contextos específicos.

Partindo da comparação entre improvisação e composição, Sloboda (2008) faz a seguinte observação:

[...] o que distingue a improvisação da composição é basicamente a pré-existência de um grande conjunto de exigências formais que incluem um ‘projeto’ ou o ‘esqueleto’ da improvisação. Portanto, improvisador pode dispensar boa parte do trabalho que é próprio do compositor no que se refere a tomar decisões de estrutura e direcionamento. (SLOBODA, 2008, p. 180)

De acordo com Sloboda (2008), a improvisação pode ser comparada a alguma habilidade verbal semelhante à de um contador de histórias, que possui conhecimentos acerca de uma série de episódios específicos que constituem o enredo da história.

No início do século XX, a educação musical passou a considerar a improvisação como um dos elementos essenciais para o aprendizado, valorizando atividades que estimulassem a criatividade do aluno. É por esta linha pedagógica que o improviso será abordado neste trabalho, como uma ferramenta que estimule o desenvolvimento criativo e cognitivo do estudante de música. Na UFBA, pesquisa semelhante foi desenvolvida por Wellington Mendes da Silva Filho. Em sua dissertação, Silva Filho (2009), “buscou observar o progresso da desinibição de grupo de alunos diante da improvisação musical, grupo cujo perfil era de bloqueio diante da prática de improvisar”. (SILVA FILHO, 2009, p. 8) Neste método de pesquisa-ação, onze alunos de variados instrumentos participaram deste experimento durante cinco atividades. Como resultado desta pesquisa, concluiu-se que a “a inibição diante da improvisação é um fator de causa psicológica, antes de ser técnica”, (SILVA FILHO, 2009, p. 81). Verificou-se também, que a inibição “pode ser alterada mediante reflexões e exercícios que induzam os alunos: a um novo enfoque sobre improvisação, a um estímulo a criatividade e a curiosidade”. (SILVA FILHO, 2009, p. 81)

Neste tópico, optou-se por abordar o conceito de improvisação na música em dois tipos: improvisação idiomática e improvisação livre.

Na improvisação idiomática, Barreto (2012) salienta que a criação deve acontecer em tempo real com a sua execução, levando em consideração o uso de elementos musicais recorrentes no gênero selecionado. Entretanto, observa-se que o improviso, exige um certo

planejamento e uma preparação prévia, para que o músico tenha as ferramentas disponíveis no momento de sua criação. Nesta estrutura que envolve a improvisação dentro de um ambiente idiomático, Barreto descreve o seguinte:

Para a realização de tal improvisação, o músico utiliza todo o material musical que foi absorvido através de estudo prévio (citações de outras músicas, figuras rítmicas recursivas, fraseado relacionado do gênero em questão, dentre outras coisas). O que nos leva à seguinte questão: se a progressão harmônica encontra-se definida e os elementos musicais são previamente estudados, onde estaria a improvisação? Acredita-se que a improvisação reside na maneira de articular esses elementos no momento da performance, nas escolhas feitas pelo solista, nas conexões que ele realiza entre os elementos estudados e aquilo que o ouvinte espera como resultado final. (BARRETO, 2012, p. 35)

Sobre a improvisação idiomática, Becker (2014) descreve como o improvisador se sente mais seguro ao criar, quando ele se apropria de um vocabulário condizente a um determinado estilo musical.

O músico, ao utilizar elementos rítmicos e melódicos do vocabulário musical pertencentes às vivências culturais, na sua música materna, é naturalmente motivado, no improviso instrumental, a expressar sentimentos e emoções com mais domínio. Quando ele está instado a improvisar em uma plataforma matriz completamente diferente da dele, ele tende a encontrar dificuldade em fazer seu comentário musical e se soltar completamente para tocar. De uma forma geral, os músicos ao improvisar se apoiam em algum sistema musical específico e o incorporam na sua performance. (BECKER, 2014, p. 16)

Já na improvisação livre, observa-se a ausência de um idioma musical no momento da criação. Costa (2013) define de forma sucinta. “Pode-se dizer, numa primeira aproximação, que a improvisação livre é o avesso de um sistema, uma espécie de anti-idioma”. (COSTA, 2013, p. 35) Machado (2013) descreve da seguinte forma:

A improvisação livre ou não idiomática é uma prática que proporciona total liberdade criativa, gestual/instrumental e musical, onde não são essencialmente obrigatórias regras ou normas da teoria musical como forma, tonalidade ou campo harmônico, baseando-se principalmente, segundo Costa (2003), nas características pré-musicais, nos atributos sonoros, no objeto sonoro. (MACHADO, 2013, p. 132)

Partindo desta descrição, a improvisação livre não tem a preocupação de seguir alguma convenção, de criar dentro de um estilo ou norma composicional.

[...] a livre improvisação como possibilidade para uma pragmática musical aberta a esta variação infinita em que os sistemas e as linguagens deixam de impor suas gramáticas abstratas e se rendem a um fazer fecundo, a um tempo em estado puro, não causal, não hierarquizado, não linear. (COSTA, 2002, p. 96)

2.3. A LITERATURA SOBRE IMPROVISACÃO PARA CLARINETA NO BRASIL

No aprendizado da clarineta no Brasil, são poucos os trabalhos que falam sobre a improvisação na iniciação musical. No entanto, ressalta-se a pesquisa desenvolvida por Rosa Barros Tossini (2014) na área da educação musical. Em sua dissertação de mestrado, Tossini trabalha com o improviso na aprendizagem musical da clarineta. Nesta pesquisa, procurou-se “investigar o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta em uma classe de crianças de um projeto de extensão universitária por meio das manifestações, discursos e práticas dos participantes”. (TOSSINI, 2014, p. 17) Foi um estudo de caso que contou com a participação de 11 alunos com faixa etária de 6 a 11 anos, e que objetivou-se averiguar, através dos instrumentos da coleta de dados, como atividades de improvisação podem contribuir ou não para estimular a aquisição da técnica. A pesquisa possibilitou compreender os significados que os alunos davam ao improviso, e observou-se que as crianças se sentiram livres em criar, utilizando-se tanto de elementos idiomáticos na hora da improvisação, quanto da improvisação livre.

Também na área da educação musical, destaca-se o método Da Capo, desenvolvido por Joel Barbosa (2004). Este método é destinado aos instrumentos de banda, cujo ensino pode ser aplicado tanto em aulas individuais quanto coletivas. Utilizando-se de melodias da tradição oral brasileira, o método estimula que os alunos executem melodias simples desde o seu primeiro contato com o instrumento.

Existem nos livros lições para cantar, cantar e tocar, exercícios rítmicos e teóricos. Porém, o professor, de acordo com o momento, poderá ministrar conhecimentos musicais que não estão listados nos livros, mas são incentivados pelo autor do método, como: análise, improvisação, harmonia e história da música. (NASCIMENTO, 2007, p.46)

Dentre as diversas atividades propostas no método, Barbosa (2004) propõe atividades de improviso nos exercícios 90 e 117. Já no método Da Capo Criatividade, Barbosa (2010) intensifica as atividades de criatividade ao inserir improvisação junto com melodias, jogos e atividades lúdicas que visam estimular os alunos a criar em paralelo com o seu desenvolvimento técnico e musical no instrumento.

Na área da performance da música, a tese de doutorado de Eduardo Goncalves dos Santos (2018) traz significativa contribuição ao observar como quatro clarinetistas brasileiros da atualidade, de reconhecido mérito profissional, se desenvolveram em improvisação no choro ao longo de seus aprendizados. Os clarinetistas entrevistados foram: Alexandre Ribeiro, Nailor Azevedo “Proveta”, Ivan Sacerdote e Paulo Sergio Santos. Utilizando-se da metodologia de

pesquisa de história de vida, Santos (2018) observou que as habilidades em improvisar no choro, adquiridas pelos clarinetistas, são frutos de vários fatores sociais e educacionais, e não apenas um treinamento específico para este propósito. Dentre estes fatores, constatou-se que todos cresceram dentro de um ambiente musical ativo e que a prática musical em grupo, a audição, a memorização, a transcrição e as atividades de tocar e improvisar com gravações foram utilizadas por eles. Dentre os diversos comentários relatados na pesquisa, Santos (2018) ressalta a particularidade na característica de improvisar de Alexandre Ribeiro, que costuma se apoiar nas diversidades de células rítmicas contidas na música popular brasileira. “Para Ribeiro (2017), a utilização de células rítmicas sempre foi vista como uma forma de se sentir seguro dentro da improvisação, uma vez que tinha conhecimento e prática em instrumentos de percussão, principalmente no samba”. (SANTOS, 2018, p. 95)

Para a pesquisa aqui descrita, foram desenvolvidas e testadas estratégias de ensino para que o aluno iniciante na clarineta se desenvolvesse na prática do improviso, baseando-se nos toques rítmicos contidos nas músicas de capoeira Paranaê e Marinheiro Só. A premissa foi que o aluno teria maior fluência e familiaridade com a improvisação se apropriando ao máximo dos elementos rítmicos contidos em determinado gênero ou estilo musical.

2.4. TIME-LINES, CLAVES E TOQUES

Nas pesquisas que abordam os padrões rítmicos africanos existentes na música popular do Brasil, observa-se que existem várias terminologias que são utilizadas, apesar dos significados serem equivalentes, como *time-line* (ou *timeline*), clave rítmica ou toque rítmico. Entretanto, para um maior entendimento, serão discutidos estes três termos.

Segundo Carvalho (2010), o termo *time-line* passou a ser utilizado nos trabalhos sobre música africana, pelos pesquisadores Jones (1961), Nketia (1974), Chernoff (1979), Agawu (1995), Toussaint (2003) e Arom (2004). Sobre a definição do termo, Carvalho (2010) cita Nketia.

Ela (a *time-line*) pode ser definida como um padrão rítmico em forma aditiva ou divisiva, que incorpora o pulso básico ou a pulsação reguladora, assim como o referencial de densidade. Ao invés de grupos regulares de quatro notas, grupos de cinco, seis ou sete notas podem ser utilizados em padrões de subdivisão binária ou ternária (compasso simples ou composto). (NKETIA, 1974. p. 132 *apud* CARVALHO, 2010, p. 789)

Já o termo clave começou a ser usado posteriormente para definir os padrões rítmicos na música latina, que se repetem em *ostinato*. Segundo Mauleón (1993, p. 46), citado por

Saraiva (2010, p. 97) “talvez a característica mais excepcional e única na música cubana seja o padrão rítmico chamado de clave. Este padrão é frequentemente tocado no instrumento de mesmo nome, as claves (dois bastões de madeira), ou sobre outros instrumentos de percussão”.

Figura 1 – Padrão rítmico de clave usado em Salsa.



Fonte: SARAIVA, Lourdes. A Salsa como Ferramenta Pedagógica para o Estudo do Ritmo no Contexto da Percepção Musical. Florianópolis. **Revista Nupeart**, v. 8, n. 1, p. 97. UDESC/CEART. 2010.

“Claves são padrões rítmicos que funcionam como guia na música de matriz africana. Tradicionalmente, na música afro-brasileira, elas são executadas com o auxílio de um instrumento percussivo de som agudo”. (PEREIRA, 2019, p. 3) No Brasil, alguns pesquisadores usam o termo clave rítmica para definir as células rítmicas padrões, contidas em diversos estilos musicais presentes na música popular brasileira. De acordo com o estilo, é o agogô ou o tamborim que determinam o padrão rítmico.

Conforme observado no subtópico anterior, referente a improvisação na educação musical da clarineta, há uma escassez de trabalhos que abordem a temática. Entretanto, na área da performance musical instrumental ressalta-se a pesquisa de Becker (2014), que propõe um treinamento para improvisação através da rítmica do gênero musical ijexá. Baseando-se em tal clave rítmica, Becker desenvolveu o experimento em oficinas que, através de dinâmicas em grupo e movimentos cinestésicos, possibilitou aos participantes uma intimidade maior com o ijexá.

Já o termo toque é mais usual no âmbito do candomblé (CARDOSO, 2006 *apud* PEREIRA, 2019) ou para definir os diversos ritmos existentes na música de capoeira. Assim, nesta pesquisa utilizaremos o termo toque rítmico para se abordar os padrões rítmicos da música de capoeira.

2.5. CULTURAS MUSICAIS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A aplicabilidade de estudos que envolvem as manifestações musicais da cultura afro-brasileira demanda dos pesquisadores um maior conhecimento e compreensão sobre o âmbito e o contexto social em que estas práticas estão inseridas. Dentre os vários aspectos contidos

nestas tradições culturais, verifica-se que a complexidade rítmica merece especial atenção ao ser trabalhada em contextos educacionais.

Um exemplo específico referente à realidade musical de várias tradições afro-brasileiras é a importância estética e simbólica da dimensão rítmica e percussiva que, embora verificada recorrentemente, tende a não ser percebida ou adequadamente considerada, em contextos formais de ensino. (LUCAS; QUEIROZ; PRASS, RIBEIRO; AREDES, 2016, p. 252)

Outro fator a ser considerado diz respeito a compreensão da manifestação cultural africana associada com as diversas expressões artísticas e sociais. “Falar, cantar, tocar e dançar envolvem de forma integrada todos os aspectos da vida cotidiana e da vida sagrada dos africanos. São dimensões que se encaixam e se completam, uma não existe sem a outra”. (CARVALHO, 2011, p. 17)

Observar as manifestações culturais afro-brasileira de forma abrangente é uma compreensão essencial para que o educador saiba como aplicar tal abordagem em um ambiente formal de ensino.

Outro aspecto comum ao universo das tradições afro-brasileiras é a inter-relação explícita e indissociável entre música, canto, dança e outros gestos corporais, devendo essa concepção ser considerada quando da abordagem dessas tradições em programas educacionais. (LUCAS; QUEIROZ; PRASS, RIBEIRO; AREDES, 2016, p.252)

Nesse aspecto, ressalta-se a importância da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008 que inclui como temática obrigatória o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. De acordo com Lucas, Queiroz, Prass, Ribeiro e Aredes, (2016), tais diretrizes

representam marco da legislação educacional brasileira por ser o primeiro documento que, a partir de uma perspectiva abrangente de educação pautada na diversidade cultural do país, dá ênfase a orientações mais específicas para inclusão de conhecimentos da cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil. (LUCAS; QUEIROZ; PRASS, RIBEIRO; AREDES, 2016, p. 247)

Observa-se por meio da Base Nacional Comum Curricular⁴ (BNCC) a aplicabilidade da lei.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7_Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf>.

Acesso em: 08 de fev de 2020.

reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)

Tais instrumentos legais trazem para a prática docente a obrigatoriedade de tratar a temática do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Apesar dos seguintes avanços sociais na área da educação, observa-se, na prática, que há muito o que se fazer, sobretudo na aplicação estrutural do ensino.

A definição legal de obrigatoriedade do ensino desses conteúdos na educação institucionalizada é uma grande conquista para toda a sociedade. No entanto, sua consolidação, de fato, passa pelo realinhamento de concepções de ensino e de hierarquização de saberes que permeiam as escolas do país; pela formação de professores capazes de lidar com a complexidade de diferentes culturas que marcam a nação brasileira; pela sistematização de estratégias de ensino que contemplem a diversidade de saberes, ações e significados subjacentes a tais culturas; pela elaboração de materiais didáticos condizentes com as particularidades estéticas, conceituais, perceptivas e performáticas dessas culturas, entre outros aspectos. (LUCAS; QUEIROZ; PRASS, RIBEIRO; AREDES, 2016, p. 247-248)

Em escolas de música, conservatórios e outros âmbitos educacionais onde se ensinam música, a referida Lei 11.645/08 não é obrigatória. Entretanto, é cada vez mais crescente os estudos e abordagens que trabalham com a influência da cultura afro-brasileira na música.

Condizente com as observações extraídas nas pesquisas dos seguintes autores, sobre enxergar as tradições culturais afro-brasileiras de forma indissociável com a demais manifestações artísticas, a presente pesquisa seguirá esta linha ao propor atividades interativas e cinestésicas para internalização rítmica das músicas de capoeira. Além disto, acredita-se que tal estudo esteja de acordo com as estratégias de aprendizagem aplicadas pelos educadores que fizeram parte da proposta dos métodos ativos.

2.6. A CAPOEIRA

Reconhecida como uma das manifestações culturais mais representativas de matrizes africanas no Brasil, a capoeira envolve luta, dança e jogo.

Sua trajetória ao longo da formação da sociedade brasileira apresenta-a em meio aos modelos de organização das resistências dos africanos, e seus descendentes, às condições de sub-humanidades impostas pelo racismo e seus subsequentes aparatos de dominação naturalizados pelo escravismo. (ARAUJO, 2004, p. 8)

Quanto a origem do termo capoeira, verifica-se que ainda não há um consenso entre os pesquisadores. Entretanto, Abib (2004) ao citar o trabalho de Waldeloir Rego (1968), destaca três versões para a origem do termo:

Capoeira vem do tupi guarani *caá-puêra*, mato que deixou de existir ou mato fino e ralo. Lugar onde os escravos praticam essa luta-dança-jogo. Capoeira era também o nome de um cesto de palha ou vime, que servia para carregar víveres levados aos mercados pelos escravos, que nas horas de folga, neste espaço, praticavam a capoeira, que assim os identificava. E capoeira é ainda, o nome de uma ave encontrada em várias regiões do país, principalmente sudeste e centro-oeste, cujos movimentos utilizados em disputa entre os machos da espécie, se assemelham aos movimentos executados pelos capoeiras. (REGO, 1968 *apud* ABIB, 2004, p. 90)

De acordo com Larraín (2005, p. 12), a capoeira pode ser estudada historicamente em três períodos: “o período da senzala, que nos remete à época da escravidão; o da marginalidade, onde a capoeira era proibida por lei (Oscar Soares, 1904⁵) e, o período em que a capoeira passou a ser praticada nas academias e dentro da legalidade (Rego, 1968)”.

Sobre a origem da capoeira, Abib (2004) ressalta o discurso defendido por alguns pesquisadores, assim como o de Oliveira (1985).

...a origem da capoeira está ligada a danças-rituais realizadas no sudoeste da África, região habitada majoritariamente pelo grupo bantu. Dentre essas danças, destaca-se o *N'Golo*, que pode ser traduzido como Dança da Zebra, que ocorre durante a efundula, festa de puberdade das moças, quando essas deixam de ser muficuemas (meninas), e passam a condição de mulheres, aptas ao casamento e a procriação. O rapaz vencedor do *N'Golo* tinha o direito de escolher a esposa entre as novas iniciadas. Era considerada a tradição das lutas dos pés, mas também, em função do contexto onde acontecia, apresentava características de dança ritual. (OLIVEIRA, 1985 *apud* ABIB, 2004, p)

Dos relatos sobre capoeira encontrados nos dois primeiros períodos, Larraín (2005) descreve que as fontes bibliográficas da época fornecem informações bastante duvidosas, por serem esses relatos históricos, em sua maioria, da autoria dos próprios opressores.

No entanto, em 1930, “começa o longo processo em direção à desvinculação da capoeira do mundo do crime, tendo cada vez mais uma maior aceitação social”. (CONDURU, 2008 *apud* CANDUSSO, 2009, p. 83) Durante este período, a capoeira passou a ter duas denominações, capoeira Regional e capoeira angola.

⁵ *Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil*, decreto nº 847 de 11 de outubro de 1880, cap. XIII: “Dos vadios e capoeiras”:

“Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena – de prisão celular por dois a seis meses. A penalidade é a do art. 96.

Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400.

Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404: Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes”.

Na atualidade, temos como resultado deste processo o surgimento de um projeto de ginástica brasileira que resultou na definição de um novo estilo, hoje conhecido como Capoeira Regional, que passa a concentrar milhões de praticantes no Brasil e outros milhares no exterior. Entretanto, nem todos os capoeiristas migraram para esta nova orientação, permitindo aos que se mantiveram, vinculados ao antigo estilo, considerado tradicional, que também operassem as suas mudanças, garantindo a sobrevivência do que posteriormente se convencionou chamar Capoeira Angola, o que significa dizer que antes do surgimento da Capoeira Regional, falava-se apenas em capoeira, tanto como referência ao jogo/ dança/ luta quanto ao indivíduo que a praticava. (ARAÚJO, 2004, p. 9-10)

Criado pelo Mestre Bimba em 1928, a Capoeira Regional ganha um caráter mais de luta. “A Capoeira Regional ou Luta Regional Baiana se caracteriza por uma forte acentuação das vertentes esportiva e de luta da capoeira tradicional, dando menor importância para as outras vertentes”. (LARRAÍN, 2005, p. 27)

Na capoeira angola, Mestre Pastinha foi “um dos ancestrais que lutou com toda a sua força pela manutenção desta tradição num dos momentos históricos nos quais esta manifestação quase chegou a se extinguir. A forma como ele direcionou o ensino da capoeira angola se mantém na sua estrutura até hoje”. (LARRAÍN, 2005, p. 28-29)

A música na capoeira está presente em toda a roda, determinando o desenvolvimento do jogo.

É através da música que é determinado quando os jogadores devem começar e terminar, como devem jogar. É através da música que todos os participantes são unidos e conduzidos em uma sequência de jogos. De certa forma, pode-se dizer que a música costura todos os elementos que constituem uma roda de capoeira: os movimentos, as atitudes, os ensinamentos, a história, as reflexões, entre tantos outros. (CANDUSSO, 2009, p. 93)

Sobre o início do ritual em uma roda de capoeira angola, Larraín (2005, p. 74) descreve:

O ritual inicia com a chamada do berimbau mais grave, o gunga, tocando o ritmo base. O gunga é seguido pelo berimbau médio podendo ou não fazer a chamada. O berimbau viola é o terceiro na sequência sendo o responsável pelas dobradas. Em seguida entra os pandeiros, o agô, o reco-reco e, no final, o atabaque.

De acordo com Larraín (2005, p. 76), “O repertório musical da Capoeira Angola é composto por três tipos de cantigas: ladainhas, chulas e corridos. A sequência do ritual, como mencionado anteriormente, é sempre a mesma: uma ladainha, uma chula e, em continuação, uma série de corridos”. Ainda sobre a parte vocal que diz respeito as cantigas, Candusso (2009, p. 96) descreve o seguinte: “A parte vocal é acompanhada pela bateria e se realiza em forma de solo (nas ladainhas) ou em forma solo/tutti (também chamado de coro, coral) na louvação (chamada também chula) e nos corridos”.

Sobre o canto na capoeira, Castro Junior discorre da seguinte forma:

Na roda de capoeira, não se canta por cantar: o canto tem sentido e significado. E o cantador canta a partir do jogo. No canto, acontecem dois momentos complementares: o primeiro momento, em que o cantador puxa o canto; o segundo é o refrão, no qual todos os participantes daquele contexto cantam em conjunto. (CASTRO JÚNIOR, 2004, p. 147)

Além das cantigas, a música de capoeira se constitui pelas diversidades de toques. “O desenho rítmico-melódico dos berimbaus e dos outros instrumentos de percussão é chamado toque e serve para diferenciar jogos diferentes”. (CANDUSSO, 2009, p. 95) Sobre tais diversidades de toques, Larraín discorre:

A Capoeira Angola possui juntamente com o repertório de cantigas, um repertório de ritmos ou toques. O GCAP⁶ considera sete ritmos ou toques tradicionais: Angola, São Bento Grande, São Bento Pequeno, Iuna, Santa Maria, Cavalaria e Jogo de dentro. Contudo, embora sejam ensinados todos esses ritmos, raramente são utilizados mais do que dois ou três toques nas rodas e treinos. (LARRAÍN, 2005, p. 98)

Apesar da capoeira angola ter essa diversidade de toques, Candusso (2009) afirma que os toques mais frequentes são: angola, são bento grande e são bento pequeno. Larraín (2005) salienta que as estruturas rítmicas executadas pelos pandeiros, agogô, reco-reco e atabaque são idênticas em todos os toques.

Figura 2 - Estrutura rítmica do pandeiro, agogô, reco-reco e atabaque



Fonte: LARRAÍN, Nicolás Rafael Severin. **Capoeira Angola**: música e dança. Salvador, 2005. Dissertação de Mestrado: Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Sobre a utilização dos toques nas cantigas de capoeira, Larraín (2005) descreve da seguinte forma:

Originariamente cada toque tinha uma função específica em relação à dança. Porém hoje este conceito não é comum. Cada um dos toques pode acompanhar qualquer uma das cantigas que constituem o repertório musical do GCAP, de acordo com a preferência pessoal da pessoa que está dirigindo a roda. Entretanto, há uma tendência de acelerar o andamento dos toques São Bento Grande e São Bento Pequeno em relação com o Angola. (LARRAÍN, 2005, p. 101)

Voltando-se para o propósito desta pesquisa de trabalhar a improvisação musical com clarinetistas iniciantes por meio das cantigas de capoeira Paranaê e Marinheiro Só, falaremos um pouco sobre estas melodias.

⁶ Grupo de Capoeira Angola Pelourinho.

Dentre os tipos de cantigas existentes na capoeira, a música Paranaê é definida como um corrido⁷. De acordo com Larraín (2005), tal cantiga corresponde a um canto histórico. “Na Capoeira Angola se insiste muito em lembrar esta guerra na qual morreram centenas de capoeiras”. (LARRAÍN, 2005, p. 83)

A outra música a ser trabalhada na presente pesquisa, Marinheiro Só, não é necessariamente uma cantiga de capoeira, mas é regularmente tocada nas rodas de capoeira. Sobre a utilização de outras músicas de influência afro-brasileiras que compõem o repertório da capoeira, Larraín (2005) comenta:

A literatura da capoeira aproveita diversos elementos das outras manifestações afro-brasileiras ou da própria literatura brasileira. Algumas cantigas do samba ou do candomblé podem ser parcialmente achadas no repertório da capoeira. Algumas vezes também são aproveitados textos da literatura de cordel na música da Capoeira. (LARRAÍN, 2005, p. 97)

Encontramos este caso na música Marinheiro Só, canção de domínio público, executado por grupos de samba de roda em festas de marujada, assim como em rodas de capoeira. (LOPES, 2009)

2.7. SOBRE O CANTO RESPONSORIAL

Sobre o canto responsorial na capoeira, Castro Júnior (2004) discorre que no canto acontecem dois momentos complementares: no primeiro, o cantador puxa o canto, e no segundo, os demais participantes da roda cantam o refrão em conjunto. No que diz respeito à música, o canto responsorial é uma das abordagens mais utilizadas em dinâmicas de tradição oral, presentes em diversas culturas. No Brasil, pode-se observar estas características, principalmente, em manifestações culturais de matrizes africanas, como no candomblé, no samba, e inclusive, na capoeira.

Para compreender os elementos presentes na música de capoeira, é necessário também, refletir sobre a relação com os elementos musicais existentes entre os povos do continente africano. Sloboda (2008) descreve que o continente africano pode ser dividido em dois

⁷ Os corridos apresentam a maior riqueza melódica, no que diz respeito à variedade musical, e cada corrido pode ser utilizado de várias maneiras. Representam o mais extenso grupo de cantigas entoadas em uma roda de capoeira e são as únicas músicas que acompanham a dança. Podem ser utilizados apenas esteticamente ou para transmitir mensagens específicas. (LARRAÍN, 2005, p. 81)

subcontinentes musicais. No norte da África, Sloboda descreve a influência mulçumana na música:

Aqui a voz é soberana. Há relativamente pouca música instrumental, e os instrumentos são mais comumente usados para prover um acompanhamento grave ou rítmico para uma linha vocal. A música é principalmente monofônica e solística, e o cantor solista usa um tipo específico de produção vocal que dá (aos ouvidos ocidentais) uma qualidade nasal forçada. As melodias estão baseadas nas escalas pentatônica (de cinco notas) ou heptatônica (sete notas), mas são ornamentadas com vibratos microtonais. (SLOBODA, 2008, p.319)

Em seguida, Sloboda descreve as características musicais do sul da África, abaixo do deserto do Saara, distinguindo-as da música de tradição Pan-Islâmica.

Aqui a música é raramente solística, pois envolve grupos de pessoas. Uma forma fundamental é o canto responsorial, no qual um solista canta uma frase curta à qual se segue uma resposta, cantada por um coro. A música é geralmente polifônica, o que quer dizer, geralmente há pelo menos duas coisas independentes, porém igualmente importantes, que acontecem ao mesmo tempo. Os instrumentos, e particularmente os tambores, são muito importantes, e muitas músicas têm uma grande vitalidade e uma grande força rítmica, criadas pela repetição de padrões de ritmos curtos, altamente complexos e em diversos patamares, produzidos por percussionistas diferentes que tocam, simultaneamente, seus próprios instrumentos rítmicos. O conteúdo tonal parece ser mais familiar aos ouvidos ocidentais do que no caso da música Pan-Islâmica. O canto é a plena garganta e menos propenso a variações microtonais. (SLOBODA, 2008, p.319-320)

Apesar de Sloboda comparar a principais características musicais presentes no continente africano, observa-se que existe vários denominadores em comum entre as tradições musicais africanas e as tradições afro-brasileiras. No Brasil, conforme observado nas tradições orais afro-brasileiras, as “práticas musicais da capoeira angola são ensinadas e aprendidas da mesma forma que em outras tradições populares como candomblé e reisado”. (GALLO, 2017, p.338) Ao fazer uma relação entre a descrição de Sloboda (2008) sobre a música na África subsaariana e a música de capoeira, Gallo (2017) afirma que

[...] é possível identificar na música da capoeira algumas características paralelas à música africana, sendo a mais evidente a presença da música em grupo e do canto responsorial, quando um solista canta uma frase à qual segue uma resposta, cantada por um coro. Este tipo de coro responsorial é um dos aspectos marcantes da cultura musical da capoeira. (GALLO, 2017, p. 335)

A abordagem pedagógica de um aprendizado de tradição oral, como das cantigas de capoeira, pode trazer vários benefícios ao processo de ensino e aprendizagem da música. Considerando que o CEDIM se fundamenta na prática da capoeira, a prática de aprender as melodias da capoeira “de ouvido”, com movimentos corporais, e não por partitura, foi utilizada no processo pedagógico desta pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa está fundamentada nas ideias dos seguintes autores: David J. Elliott, Keith Swanwick e Lucy Green. Dos trabalhos de Elliott, a Filosofia Praxial da Educação Musical (*Praxial Philosophy of Music Education*) (1995) constitui parte da fundamentação teórica desta pesquisa. A proposta pedagógica de Swanwick conhecida por C(L)A(S)P - *Composition, Literature, Audition, Skill and Performance* (1979) serviu para embasar todo o processo de ensino e aprendizagem, assim como os trabalhos de Lucy Green (2002) sobre os estudos das práticas de aprendizagem musical informal como um elemento construtivo a ser aplicado no ambiente formal de ensino. Por fim, os três princípios defendidos no livro *Ensinando Música Musicalmente* de Swanwick (2003) fundamentam o processo de análise dos improvisos dos participantes da pesquisa.

3.1. DAVID ELLIOTT

Professor de Música e Educação Musical na Universidade de Nova York, David J. Elliott é um pesquisador especialista na área da Filosofia da Educação Musical. Dentre os seus diversos trabalhos, destaca-se *Music matters: a new philosophy of music education* (1995), que lança as bases para a criação de uma nova filosofia, no qual o autor denomina como Filosofia Praxial.

Ao chamar isso de filosofia praxial, pretendo enfatizar a importância que a música atribui à música como uma forma particular de ação que é proposital e situada e, portanto, revela o eu e o relacionamento com os outros em uma comunidade. O termo praxial enfatiza que a música deve ser entendida em relação aos significados e valores evidenciados na produção musical real e na audição musical em contextos culturais específicos.⁸ (ELLIOTT, 1995, p. 14) (Tradução nossa)

Com críticas a filosofia da educação musical convencional, o autor refuta a crença de que a música tem que ser entendida apenas por seu aspecto estético.

David J. Elliott (1995) discorda radicalmente das opiniões expressas por Reimer e outros pensadores que formularam filosofias a respeito da Educação Musical partindo de uma abordagem estética. Este, denomina esta corrente de MEAE - Music Education as Aesthetic Education. Para se contrapor a este tipo de pensamento, propõe a criação de uma nova filosofia, a qual denomina Filosofia Praxial da Educação Musical. (BORGES, 2007, p. 3)

Partindo deste novo princípio, Elliott desenvolve reflexões para educação musical que buscam compreender a música e o seu fazer musical de forma mais ampla, considerando o seu

⁸ By calling a praxial philosophy I intend to highlight the importance it places on music as a particular form of action that is purposeful and situated and, therefore, revealing of one's self and one's relationship with others in a community. The term praxial emphasizes that music ought to be understood in relation to the meanings and values evidenced in actual music making and music listening in specific cultural contexts.

significado no contexto social onde ela é praticada. Ao mencionar o termo praxial, Elliott faz um paralelo com a cultura Grega, e destaca que a música sempre esteve relacionada e interligada às atividades sociais.

Na sociedade grega, "música" não era concebida como "obras" ou peças de música que existiam para contemplação dos ouvintes; a música não era conceituada como uma arte "centrada no trabalho". Em vez disso, a música era considerada uma práxis social que existia para seus usos e valores sociais e éticos. Tudo "musical" foi integrado a cerimônias, celebrações, festas, rituais, entretenimentos, educação, desenvolvimento ético, regulação emocional, terapia, e assim por diante. Em outras palavras, a música era "praxial" ou pragmática em sua natureza e valor; a música era vista e praticada holisticamente, como uma integração de dimensões: pessoas, processos, produtos e os valores éticos sociais situados dessas dimensões.⁹ (ELLIOTT, 2012, p. 17) (Tradução nossa)

Elliott (2012) aborda a educação musical como um processo abrangente e social. Apesar da Filosofia da Educação Musical ser uma área relativamente nova e pouca abordada, o autor já destaca que existe uma vasta literatura em expansão que pretende investigar todos os aspectos práticos e teóricos da educação musical.

Partindo do princípio que a música é uma atividade humana intencional, Elliott (1995) considera que fazer música envolve as três dimensões: "quem faz, o produto feito e a atividade pela qual se faz o produto".¹⁰ (ELLIOTT, 1995, p. 39) (tradução nossa) Para unir essas três dimensões da atividade humana, Elliott acrescenta mais uma dimensão, que é o contexto: "o contexto completo em que os praticantes fazem o que fazem".¹¹ (ELLIOTT, 1995, p. 40) (Tradução nossa)

Ao considerar que a música é um processo que envolve ação, Elliot (1995), no capítulo três deste livro, utiliza o termo inglês "musicizing" que na língua portuguesa poderia ser traduzido como "musicar". Neste contexto, musicar é uma propriedade importante da música. A autor menciona que muito antes de haver composições musicais, havia a música feita por transmissão oral, que muitas culturas ainda veem a música como algo que as pessoas fazem, e que mesmo no Ocidente, onde compositores e composições são aspectos essenciais da tradição musical, as composições permanecem silenciosas até serem interpretadas e executadas por músicos.

⁹ In Greek society, "music" was not conceived as "works" or pieces of music that existed for listeners' contemplation; music was not conceptualized as a "workcentered" art. Instead, music was considered a social praxis that existed for its social and ethical uses and values. Everything "musical" was integrated with ceremonies, celebrations, feasts, rituals, entertainments, education, ethical development, emotional regulation, therapy, and so forth. Put another way, music was "praxial" or pragmatic in its nature and value; music was viewed and practiced holistically, as an integration of dimensions: people, processes, products, and the situated, socialetical values of these dimensions.

¹⁰ [...]a doer or maker, the product he or she makes, and the activity whereby he or she makes the product.

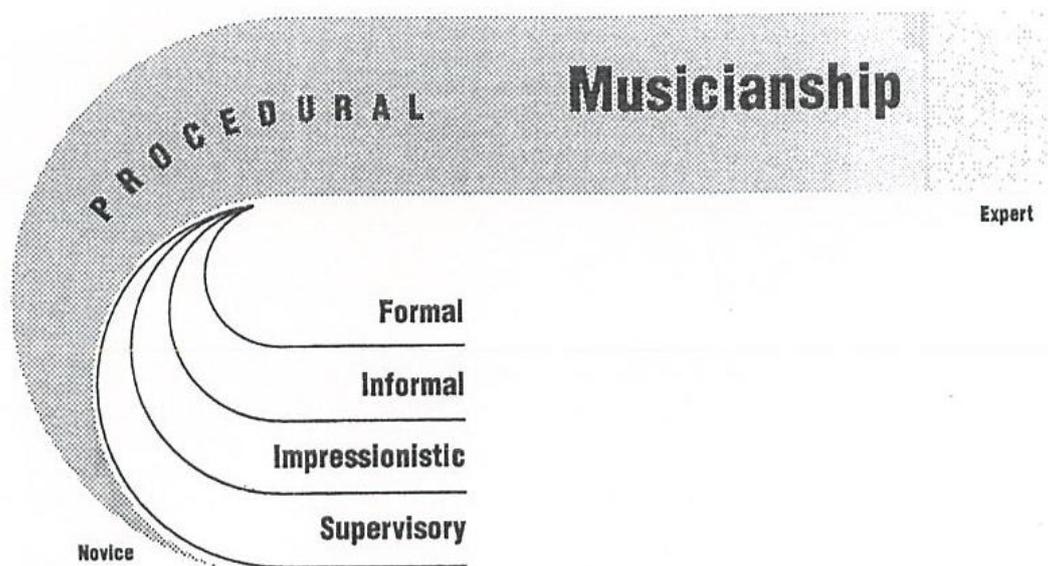
¹¹ [...]the complete context in which doers do what they do.

Prosseguindo, Elliott cita: “Acima de tudo, o ato de fazer música nos lembra que tocar e improvisar através do canto e de instrumentos está no coração da música como uma prática humana diversificada”.¹² (ELLIOTT, 1995, p. 49) (Tradução nossa)

O que é música? Elliott (1995) subdivide esta pergunta em duas questões que estão intimamente relacionadas. (1) Qual é a natureza da música? e (2) o que significa ser um criador de música? Considerando que toda música implica da ação de algum artista musical, o autor explica seus conceitos partindo da performance. Neste sentido, todo ato de executar uma composição, ou improvisar, demanda uma atividade consciente e intencional.

Elliott afirma que fazer música é essencialmente uma questão de conhecimento processual. Assim, o autor apresenta cinco tipos de conhecimento musicais: processual, conhecimento musical formal, conhecimento musical informal, conhecimento musical impressionista e conhecimento musical supervisionado. “Tomadas em conjunto, essas cinco formas de conhecimento musical constituem musicalidade”.¹³ (ELLIOTT, 1995, p. 53) (Tradução nossa)

Figura 3 – Musicalidade



Fonte: David J. Elliott. **Music Matters: A new philosophy of Music Education**. New York. Oxford University Press, 1995.

¹² Most of all, musicing reminds us that performing and improvising through singing and playing instruments lies at the heart of music as a diverse human practice.

¹³ Taken together, these five forms of musical knowing constitute musicianship.

De acordo com o autor, “o Conhecimento Formal inclui fatos verbais, conceitos, descrições, teorias - em resumo, todas as informações sobre música que estão em livros didáticos”¹⁴. (ELLIOTT, 1995, p. 60) (Tradução nossa) O conhecimento Informal é aquele que não está disponível em livros didáticos e que é difícil de se obter. Conforme o autor, até os especialistas têm dificuldade em dizer como sabem o que sabem no sentido informal.

Em suma, o conhecimento musical informal (como o conhecimento musical processual) é distinto por estar intimamente ligado ao aprendizado e ao trabalho nas condições locais de uma prática. O conhecimento científico informal é o conhecimento situado: é o conhecimento que surge e se desenvolve principalmente a partir da descoberta de problemas musicais e da solução de problemas musicais em um contexto musical genuíno ou uma aproximação perto de uma prática musical real.¹⁵ (ELLIOTT, 1995, p. 64) (Tradução nossa)

Para definir de forma sucinta o conhecimento musical impressionista, Elliott usa a palavra intuição. “Na raiz, o conhecimento impressionista é uma questão de emoções cognitivas ou sentimentos conhecíveis de um tipo específico de fazer e criar.[...] É o que os especialistas conhecem como uma forte sensação de que uma linha de ação é melhor que outra, ou não exatamente”.¹⁶ (ELLIOTT, 1995, p.64) (tradução nossa) Para Elliott, o conhecimento musical supervisionado, às vezes, é chamado de metacognição ou metacognição. “Essa forma de conhecimento musical inclui a disposição e a capacidade de monitorar, ajustar, equilibrar, gerenciar, supervisionar e regular de outra maneira o pensamento musical, tanto em ação (‘no momento’) quanto no desenvolvimento a longo prazo de uma Musicalidade”.¹⁷ (ELLIOTT, 1995, p. 66) (Tradução nossa)

Dentre os diversos conhecimentos que constituem a musicalidade, observa-se que a maioria dos conhecimentos, com exceção do conhecimento musical formal, são essencialmente não verbais e situados no contexto da prática musical.

A filosofia praxial deste livro de educação musical sustenta que a musicalidade é igual à compreensão musical. A musicalidade (que inclui sempre a audição) é uma forma de entendimento de trabalho. A palavra compreensão aponta para algo mais profundo do que o conhecimento formal sobre obras musicais. Implica uma rede relacionada de

¹⁴ Formal Knowledge includes verbal facts, concepts, descriptions, theories - in short, all textbook-type information about music.

¹⁵ In sum, informal musical knowledge (like procedural musical knowledge) is distinctive in being closely tied to learning and working in the local conditions of a practice. Informal musical knowledge is situated knowledge: it is knowledge that arises and develops chiefly from musical problem finding and musical problem solving in a genuine musical context, or a close approximation of a real musical practice.

¹⁶ At root, impressionistic knowledge is a matter of cognitive emotions or knowledgeable feelings for a particular kind of doing and making.[...] It is what experts know as a strongly felt sense that one line of action is better than another, or not quite right.

¹⁷ This form of musical knowing includes the disposition and ability to monitor, adjust, balance, manage, oversee, and otherwise regulate one’s musical thinking both in action (“in-the-moment”) and over the long-term development of one’s musicianship.

conhecimentos, não sempre verbais lineares, mas essencialmente semelhantes à rede e processuais. A palavra trabalho sugere uma forma prática e situada de conhecimento - conhecimento ancorado nos contextos e propósitos de práticas musicais específicas.¹⁸ (ELLIOTT, 1995, p.68) (Tradução nossa)

Tais pensamentos trazem uma nova perspectiva para a implementação de um modelo de ensino aprendizagem mais abrangente. Elliott (1995) defende que desenvolver a musicalidade é uma questão de induzir os estudantes a determinadas culturas musicais.

Elliott (1995, p. 81) explica que “ouvir é especialmente temporal, pois envolve o senso de informação que nunca está completamente presente diante de todos, como uma imagem”.¹⁹ (Tradução nossa) Neste sentido, o som chega aos nossos ouvidos por meio de ondas sonoras, de forma misturada. Ao descrever como a nossa mente funciona quando ouvimos ou olhamos algo, o autor destaca que neste processo recebemos informações brutas e unilaterais. “Nossos poderes conscientes de atenção, consciência e memória produzem representações revisadas e aprimoradas dessas informações”.²⁰ (ELLIOTT, 1995, p. 82) (Tradução nossa) Prosseguindo na explanação de como nossa consciência funciona quando escutamos algo, o autor observa que “[...] a consciência parece ter mecanismos especializados de processamento auditivo dedicados a identificar, categorizar e interpretar diferentes tipos de sons”.²¹ (ELLIOTT, 1995, p.82) (Tradução nossa)

Ao destacar que a musicalidade não depende somente da ação ou do fazer, mas também do ouvir, Elliott faz a seguinte observação:

Todas as formas de fazer e ouvir música dependem de formas específicas de prática de conhecimento musical (tácito e verbal) que praticantes e ouvintes de música aprendem informal e formalmente. Diferentes culturas musicais se baseiam em diferentes crenças e princípios de construção de padrões musicais.²² (ELLIOTT, 1995, p. 83) (Tradução nossa)

¹⁸ This book’s praxial philosophy of music education holds that musicianship equals musical understanding. Musicianship (which always includes listenership) is a form of working understanding. The word understanding points to something deeper than formal knowledge about musical works. It implies a related network of knowings, not always linear verbal, but weblike and procedural in essence. The word working suggests a practical, situated form of knowing - knowing anchored in the contexts and purposes of specific musical practices.

¹⁹ Listening is especially temporal because it involves making sense of information that is never completely present before us all at once, like a picture.

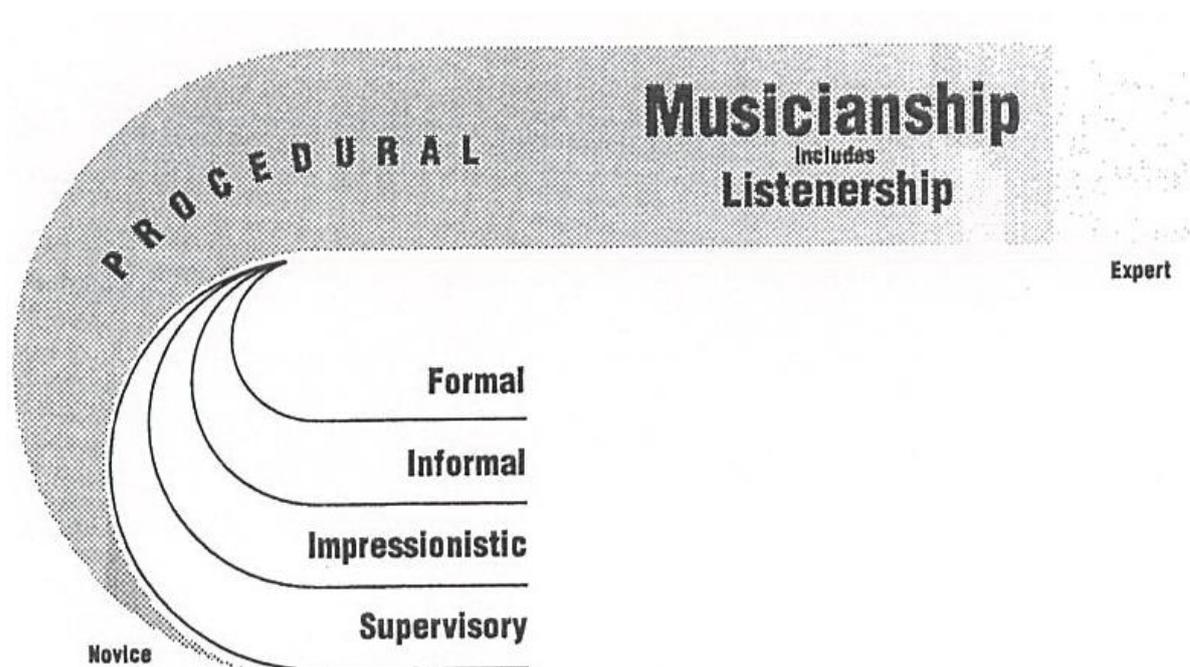
²⁰ Our conscious powers of attention, awareness, and memory produce revised and enhanced representations of this information.

²¹ [...] consciousness seems to have specialized auditory processing mechanisms dedicated to identifying, categorizing, and interpreting different types of sounds.

²² All forms of music making and music listening depend on practice-specific forms of musical knowing (both tacit and verbal) that musical practitioners and listeners learn informally and formally. Different music cultures pivot on different beliefs about, and principles of, musical pattern construction.

Elliott (1995) sugere que a organização interna de um ouvinte e a experiência de obras musicais inclui vários tipos de pensamento e conhecimento musical. Neste sentido, este processo exige que tais experiências musicais sejam observadas por meio de uma escuta ativa. Para Elliott (1995, p.86), “a dimensão procedural da escuta e a dimensão procedural da musicalidade são as duas faces da mesma moeda”²³. (Tradução nossa)

Figura 4 – Musicalidade/Escuta



Fonte: David J. Elliott. *Music Matters: A new philosophy of Music Education*. New York. Oxford University Press, 1995.

Elliott cita que a improvisação é comum em diversas práticas musicais e considera que a improvisação é um aspecto importante a ser abordado na aprendizagem musical.

As implicações educacionais são claras. Em primeiro lugar, o ensino e a aprendizagem da improvisação devem incluir tanto a performance quanto a composição. Pois se improvisar é essencialmente relacionado a gerar, avaliar, selecionar e lembrar padrões musicais na passagem rápida do tempo real, faz sentido que os alunos improvisadores se beneficiem das oportunidades de se envolver nos mesmos processos do ritmo mais deliberado e indulgente do tempo da composição escrita. Em segundo lugar, no processo de compor uma obra musical em tempo real ouvir é tão importante quanto os padrões estruturais que um improvisador realmente trabalha em tempo real. Terceiro, ouvir uma improvisação geralmente inclui a compreensão das contribuições de outros músicos que trabalham por trás de um improvisador enquanto ele improvisa. Ouvir uma improvisação não deve se concentrar exclusivamente no que está sendo composto no local ou em como está sendo executado, mas em ambos. Nossa escuta

²³ The procedural dimension of listenership and the procedural dimension of musicianship are two sides of the same coin.

deve incluir uma compreensão relacional (conhecimento informal, impressionista e de supervisão) da arte situacional especial da improvisação.²⁴ (ELLIOTT, 1995, p. 170) (Tradução Nossa)

O autor acredita que a criatividade musical pode ser incentivada no ambiente educacional por meio dos tipos de conhecimentos procedural da musicalidade. “A chave para a criatividade musical está na educação de uma forma multidimensional de compreensão do trabalho, chamada musicalidade. Na verdade, e novamente, a musicalidade é educável”.²⁵ (ELLIOTT, 1995, p. 229) (Tradução nossa)

Neste trabalho, os pensamentos da Filosofia Praxial de Elliott foram utilizados para fundamentar a abordagem pedagógica da pesquisa. Ao considerar que o aprendizado musical é procedural, se dá por meio de ações, e ocorre dentro de contextos próprios de práticas específicas, tais bases serviram para a prática de improvisação na pesquisa. Assim, o estudo buscou aproximar do aspecto musical do contexto da capoeira, trabalhando as duas melodias da abordagem pedagógica por meio de gravações cantadas e acompanhadas por instrumentos de percussão desta tradição cultural: berimbau, pandeiro, agogô e atabaque. As estratégias didáticas utilizadas foram bater palmas rítmicas, escutar, cantar, imitar e tocar, atividades da prática da capoeira. Desta maneira, os participantes tocavam as melodias e improvisavam acompanhados por palmas e gravações (*playbacks*). Além disso, seguindo a tradição da capoeira, as atividades didáticas aconteceram em grupo de aprendizes, não individualmente, e estes dispostos em formato de roda.

3.2. KEITH SWANWICK

Filósofo, educador musical e professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Keith Swanwick foi o primeiro professor titular de Educação Musical na Europa. Formou-se pela *Royal Academic of Music*, onde estudou trombone, piano, órgão,

²⁴ The educational implications are clear. First, the teaching and learning of improvisation ought to include both performing and composing. For if improvising is essentially concerned with generating, evaluating, selecting, and remembering musical patterns in the rapid passing of real time, it makes sense that student improvisers would benefit from opportunities to engage in the same processes in the more deliberate and forgiving tempo of compositional-notation time. second, the process of composing a musical work in real time is important to listen for as the structural patterns an improviser actually works out in real time. Third, listening for an improvisation often includes comprehending the contributions of other musicians who work behind an improviser as he or she improvises. Listening for an improvisation should not focus exclusively on what is being composed on the spot or on how it is being performed but on both. Our listening must include a relational understanding (informal, impressionistic, and supervisory knowledge) of the special situational artistry of improvising.

²⁵ The key to musical creativity lies in the education of a multidimensional form of working understanding called musicianship. Indeed, and again, musicianship is educable.

composição e regência. Dentre seus trabalhos concernentes à educação musical, destacam-se a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, o Modelo C(L)A(S)P e seu livro *Ensinando Música Musicalmente*. Entretanto, para o propósito desta pesquisa, mais exatamente para a proposta pedagógica que foi testada, foi utilizado apenas o Modelo C(L)A(S)P e algumas reflexões. Além disso, seu livro *Ensinando Música Musicalmente* foi empregado para analisar e avaliar as improvisações dos participantes da pesquisa.

Em seu livro *A Basis for Music Education* (1979), Swanwick propõe que o ensino da música deve abranger cinco parâmetros de experiência musical, C(L)A(S)P: Composição (*Composition*), Literatura (*Literature*), Audição (*Audition*), Aquisição de Habilidades (*Skill acquisition*) e Performance. No Brasil, o modelo também é conhecido por (T)EC(L)A, traduzidos por Alda Oliveira e Liane Hentschke para português como: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Neste modelo, Swanwick considera Composição, Audição e Performance como atividades centrais da música. Já a Literatura e a Aquisição de Habilidades são consideradas como parâmetros secundários, como indicados pelos parênteses, embora também sejam essenciais.

De acordo com Medeiros e Franca (2012), tais atividades centrais da música abrangem vários aspectos psicológicos de aprendizagem:

Cada uma dessas modalidades envolve diferentes processos e produtos musicais, mobilizando diferentes partes da nossa mente. Ao compor, desenvolvemos nosso pensamento abstrato, pois criamos mundos imaginários, estruturando os sons conforme nossa intenção expressiva. Ao ouvir música, somos levados a nos adaptar àquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Quando realizamos uma performance vocal ou instrumental, colocamos em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais. (MEDEIROS; FRANCA, 2012, p.26)

O parâmetro Composição (C) engloba todas as formas de criação musical, não apenas as obras escritas em notação, mas também, a improvisação. Neste sentido, a improvisação é “[...] uma forma de composição sem o ônus ou as possibilidades de notação”.²⁶ (SWANWICK, 1979, p, 43) (Tradução nossa) O autor também considera que a “composição é o ato de criar um objeto musical reunindo materiais sonoros de maneira expressiva”.²⁷ (SWANWICK, 1979, p. 43) (Tradução nossa) Partindo desta perspectiva pedagógica, na composição pode ou não existir experiências com os sons, sendo que um compositor pode saber como os materiais soarão com base em sua experiência passada. Entretanto, o autor considera que o principal valor da atividade de composição na educação musical “[...] não é aquele que pode produzir mais

²⁶ [...] a form of composition without the burden [or the possibilities] of notation.

²⁷ Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.

compositores, mas no insight que pode ser obtido com a música desta maneira particular e muito direta”.²⁸ (SWANWICK, 1979, p. 43) (Tradução nossa)

Considerada uma atividade periférica no modelo C(L)A(S)P, o item Literatura (L) engloba “[...] não apenas o estudo contemporâneo e histórico da literatura da música através de partituras e performances, mas também de críticas musicais e a literatura em música, histórico e musicológico”.²⁹ (SWANWICK, 1979, p. 45) (Tradução nossa)

No terceiro parâmetro, Audição (A), o autor descreve que ouvir é a primeira prioridade da lista de qualquer atividade musical, e considera que a audição “[...] é a razão central da existência da música e o objetivo final e constante na educação musical”.³⁰ (SWANWICK, 1979, p. 44) (Tradução nossa) Costa (2010) sintetiza este parâmetro da seguinte forma:

A *audição* não acontece exclusivamente no acto de ouvir gravações ou assistir alguém a tocar. Audição é, também, o tocar uma escala, o decidir sobre um timbre, o ensaiar e praticar uma peça, o improvisar ou o afinar um instrumento. A *audição* é uma actividade semelhante a um estado de contemplação, de tal forma que a sua experiência absorve e transforma. (COSTA, 2010, p. 38)

Aquisição de Habilidades ou Técnica (S), “[...] envolve aspectos como controle da técnica, tocar em conjunto, o domínio do som com aparelhos eletrônicos e outros aparelhos, o desenvolvimento da percepção auditiva, habilidades de leitura e fluência com notação”.³¹ (SWANWICK, 1979) (Tradução nossa)

No parâmetro Performance (P), Swanwick (1979, p. 44) considera este momento como um “[...] estado especial de coisas, um sentimento para a música como uma espécie de presença”.³² (Tradução nossa) Em suma, diz respeito ao momento de execução de determinada pessoa ao se apresentar em público, independentemente da quantidade de pessoas, contexto ou cena em que a performance ocorre. Para exemplificar este aspecto, o autor faz uma relação entre o ouvinte que está focado no que ouve, e o artista que com base em sua preparação prévia, se sente na obrigação de expor a música, ao mesmo tempo em que sente que está sendo observado por um público presente. Neste contexto, o autor observa que a performance é um elemento de

²⁸ [...] not that we may produce more composers, but in the insight that may be gained by relating to music in this particular and very direct manner.

²⁹ [...] not only the contemporary and historical study of the literature *of* music itself through scores and performances but also musical criticism and the literature *on* music, historical and musicological.

³⁰ [...] is the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal in music education.

³¹ [...] takes in such things as technical control, ensemble playing, the management of sound with electronic and other apparatus, the development of aural perception, sight-reading abilities and fluency with notation.

³² [...] a very special state of affairs, a feeling for music as a kind of ‘presence’.

risco, pois há uma preocupação se a música sairá, ou não, conforme foi o planejada. (SWANWICK, 1979)

De acordo com Swanwick (1979), o modelo C(L)AS(P) oferece uma estrutura para gerar potenciais experiências específicas, permitindo que os alunos tenham condições de assumir diferentes papéis em diversos contextos musicais. O autor, sugere neste modelo uma distribuição de equilíbrio entre as atividades destacando que, em diversos momentos, elas estão relacionadas. No capítulo de análise e reflexão de dados deste trabalho, o modelo C(L)A(S)P foi utilizado como estrutura de referência para fundamentar a proposta pedagógica que foi experimentada na pesquisa. Das experiências musicais que o modelo destaca, foram abordados quatro dos cinco parâmetros para o experimento: Composição, Audição, Aquisição de Habilidades e Performance. O parâmetro Composição fundamentou a principal atividade da abordagem pedagógica do experimento, ou seja, a improvisação. O parâmetro Audição amparou o processo pelo qual os estudantes aprenderam as melodias de capoeira “de ouvido”, por imitação, e as memorizaram pelo uso de *playbacks* e quando eu tocava algumas frases curtas para que eles repetissem. O parâmetro Aquisição de Habilidades pode ser observado nas estratégias de atividades rítmicas, incluindo movimentos corporais, que foram utilizadas para que os alunos conseguissem internalizar o andamento e os padrões rítmicos associados às melodias trabalhadas. Além disso, foram realizadas sugestões técnicas do instrumento que serviram para os alunos desenvolverem conceitos básicos de respiração, sonoridade e articulação. A pesquisa considerou o parâmetro Performance não como uma apresentação pública, mas a execução individual que cada participante realizou perante os demais colegas, durante as aulas coletivas.

No livro *Ensinando Música Musicalmente*, Swanwick afirma que uma educação em música presume que os alunos tem a possibilidade aos três processos metafóricos. Neste sentido, o autor sugere que a música seja vista “como uma forma de discurso impregnada de metáfora”. (SWANWICK, 2003, p. 56) Ao identificar três modos pelos quais a música funciona metaforicamente, Swanwick (2003, p. 56) descreve: “1. transformamos sons em melodias, gestos; 2. transformamos essas ‘melodias’, esses gestos, em estruturas; 3. transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas”. Considerando a música como discurso, é possível mapear a performance musical dentro de um aspecto psicológico, sob a forma de sentimentos humanos, de comunicação e de valores simbólicos. Observando uma aplicabilidade para esta pesquisa, acredita-se que com estes três modos é possível analisar os discursos dos solos improvisados dos alunos buscando extrair as impressões objetivas e subjetivas de suas criações melódicas.

Ao prosseguir por reflexões sobre como os professores têm ensinado música, em alguns contextos, de forma não musical, Swanwick (2003) propõe três princípios de ação que podem informar todo o ensino musical. “Esses princípios têm sua origem na premissa básica de que a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico”. (SWANWICK, 2003, p. 57)

1) Primeiro princípio: considerar a música como discurso

Neste princípio, o professor deve estimular o aluno a desenvolver a sua consciência musical. O autor menciona que um professor eficiente consegue observar este forte senso de intenção musical relacionado com os propósitos educacionais:

[...] as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida. (SWANWICK, 2003, p.58)

Swanwick, 2003 faz críticas ao modelo tecnicista de ensino, em que alguns professores costumam analisar a música, considerando certos aspectos musicais, apenas por um plano. São os tais procedimentos analíticos, que se limitam a analisar as músicas na camada de materiais sonoros, com definições restritivas aos elementos musicais, como “por exemplo, altura, duração, dinâmicas, andamentos, timbre, textura e etc.” (SWANWICK, 2003, p. 60) Neste sentido, o autor sugere que também é necessário analisar a música pelo plano metafórico.

A audição dos sons como formas expressivas ocorre quando a filtragem analítica é substituída pelo minucioso exame intuitivo. Porque é em tais momentos de liberdade intuitiva que o “espaço intermediário” é aberto, tornando possível o salto metafórico em direção ao significado expressivo. Se sempre ou mesmo frequentemente insistimos em nomear as notas e os intervalos, identificando acordes, lendo motivos rítmicos etc., podemos ficar parados no nível material (SWANWICK, 2003, p. 60)

2) Segundo princípio: considerar o discurso musical dos alunos

Como todos os alunos carregam experiências musicais, antes mesmo de ingressarem em instituições educacionais, deve-se estar atento ao seu desenvolvimento e autonomia ao considerar que os estudantes também possuem seus próprios interesses no processo de aprendizagem. Swanwick (2003) se baseia na expressão do psicólogo Jerome Bruner de que devemos respeitar “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”. De acordo com Swanwick (2003, p. 67), tais energias naturais são: “curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente”.

3) Terceiro princípio: fluência no início e no final

No terceiro princípio, Swanwick (2003) considera que a fluência musical precede a leitura e a escrita musical. Para o autor, definir música como discurso também significa que a ela é análoga a linguagem. Nesta perspectiva, toda aquisição de linguagem, inicialmente, passa pela audição.

É precisamente a fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz), que caracteriza o *jazz*, a música indiana, o *rock*, a música dos *steel-pans* [do Caribe], uma grande quantidade de música computadorizada e música folclórica em qualquer país do mundo. A notação de qualquer tipo tem valor limitado ou nenhum para *performers* do sanjo coreano, para o conjunto texas-mexicano de música de acordeão, ou salsa, ou para a capoeira brasileira. Esses músicos têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar “de ouvido”, sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva. (SWANWICK, 2003, p. 69)

Swanwick também reflete sobre a importância de se avaliar os alunos musicalmente. Ao descrever sobre as dimensões da avaliação musical, o autor pontua que é necessário observar as diversas camadas que envolve uma avaliação mais ampla.

Os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados. O primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical. Uma atividade tão rica não pode estar reduzida a uma única dimensão, isto é, à da “técnica” vocal e instrumental. Existem outros elementos comumente reconhecidos, incluindo o que às vezes é chamado vagamente de “musicalidade natural” ou “musicalidade desenvolvida”. (SWANWICK, 2003, p. 84)

Swanwick sugere aos professores que se aproximem da ideia de música como metáfora e que se concentrem nas “camadas externas visíveis em ambos os lados de cada transformação metafórica”. (SWANWICK, 2003, p 85) Essas quatro camadas são identificadas como: materiais, expressão, forma e valor. De acordo com o autor, tais camadas representam as dimensões de consciência e controle observáveis para se avaliar musicalmente. Neste sentido, Swanwick elabora, de forma condensada, critérios gerais para avaliar o trabalho dos alunos. Segue o modelo:

Materiais

Nível 1 - reconhece (explora) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.

Nível 2 - identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos - como tipos de instrumentos, timbres ou textura.

Expressão

Nível 3 - (comunica) o caráter expressivo da música - atmosfera e gesto - ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.

Nível 4 - analisa (produz) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma

Nível 5 - percebe (demonstra) relações estruturais - o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.

Nível 6 - (faz) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor

Nível 7 - revela evidência do compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.

Nível 8 - desenvolve sistematicamente (novos processos musicais) ideias críticas e analíticas sobre música. (SWANWICK, 2003, p. 92)

Tais critérios podem ser aplicados em composição, execução e apreciação. Além disto, o autor lembra que essas camadas são cumulativas e que, os critérios gerais precisam ser aplicados, considerando os contextos musicais específicos.

Nesta pesquisa, os conceitos de Swanwick serviram de base para descrever, analisar e avaliar os improvisos dos alunos não somente pelos aspectos da técnica instrumental e musical, mas também pelo plano metafórico. Considerar a música como forma de discurso, como ela pode ser abordada por meio dos processos metafóricos, e compreender os princípios da educação musical, me permitiu analisar e refletir sobre os improvisos dos estudantes de forma mais ampla, considerando os aspectos subjetivos e expressivos em suas performances.

3.3. LUCY GREEN

Professora Emérita de Educação Musical no *Institute of Education* de Londres, Lucy Green é conhecida por abordar as práticas de aprendizagem informal de músicos populares e por trazer tal prática para o ambiente formal e acadêmico. Dentre seus principais trabalhos, destacam-se *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* (2002) e *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (2008). Para a pesquisa aqui relata, tratamos mais sobre o primeiro livro, alguns artigos da autora e demais pesquisadores relacionados à temática da aprendizagem informal.

No seu livro *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, Green (2002) fez entrevistas com quatorze músicos populares Ingleses, com faixas etárias distintas de 15 a 50 anos, de amadores a profissionais, de modo a compreender até que ponto as práticas de aprendizagem informal e a educação musical formal mudaram ao longo de suas vidas. “O objetivo deste livro é examinar a natureza das práticas de aprendizagem informal, atitudes e valores de músicos populares; explorar algumas das possibilidades que as práticas informais de

aprendizagem musical podem oferecer à educação musical formal”.³³ (GREEN, 2002, p. 7) (Tradução nossa)

Green aborda que o aprendizado de qualquer músico parte, inicialmente, de um envolvimento natural às assimilações de um contexto social. A autora define este conceito por enculturação. “O conceito de enculturação musical refere-se à aquisição de habilidades musicais e conhecimento por imersão na música cotidiana e nas práticas musicais de contexto social de alguém. Quase todo mundo em qualquer contexto social é musicalmente enculturado”.³⁴ (GREEN, 2002, p. 22) (Tradução nossa) Green também define que enculturação “é um aspecto fundamental de toda a aprendizagem musical, formal ou informal”. (GREEN, 2000, p. 70)

No âmbito da psicologia da música, Sloboda se refere a enculturação de forma semelhante a Lucy Green:

A enculturação também é caracterizada por uma ausência de esforço auto-consciente, bem como pela ausência de instrução explícita. As crianças pequenas não aspiram progredir em sua capacidade de aprender canções, mas progridem. Os adultos não ensinam às crianças a arte de memorizar canções, mas as crianças aprendem a memorizá-las. (SLOBODA, 2008, p. 259-260)

Neste sentido, Green observa que o processo assimilativo na enculturação musical parte da seguinte forma: “É útil conceber três maneiras principais de nos envolvermos diretamente com a música: *tocando* (por incluir canto), *compondo* (por incluir improviso) e *ouvindo* (por incluir a audição)”.³⁵ (GREEN, 2002, p. 22) (Tradução nossa)

Dentre as práticas de aprendizagem informal mais predominante entre os músicos populares, ouvir e tirar a música “de ouvido” é a mais usual. “De longe, a prática de aprendizagem predominante para o músico popular iniciante, como já se sabe, deve copiar as gravações “de ouvido”.³⁶ (GREEN, 2002, p. 60) (Tradução nossa) Neste processo de aprendizagem, observa-se que ouvir é um aspecto fundamental para o processo de aprendizado do músico. “[...] no âmbito da aprendizagem musical informal, a audição é considerada de máxima importância, bastante mais do que na educação musical formal”. (GREEN, 2000, p. 70)

³³ The aim of this book are to examine the nature of popular musicians’ informal learning practices, attitudes and values; to explore some of the possibilities which informal music learning practices might offer to formal music education.

³⁴ The concept of musical enculturation refers to the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one’s social context.1 Almost everyone in any social context is musically encultured.

³⁵ It is helpful to conceive of three main ways in which we engage directly with music: *playing* (to include singing), *composing* (to include improvising) and *listening* (to include hearing).

³⁶ By far the overriding learning practice for the beginner popular musician, as is already well known, is to copy recordings by ear.

Outro aspecto importante para a aprendizagem do músico informal diz respeito a imitação de músicas. “A imitação baseada na audição permite prestar atenção a muitos elementos musicais que a notação tradicional não consegue codificar com rigor. É o caso do timbre, *dirt*, *groove*, *feel*, *swing*, flexibilidade rítmica, desajuste de altura e muitos outros aspectos”. (GREEN, 2000, p. 73)

Outra prática importante do aprendizado informal diz respeito a experiência de tocar em grupo.

Essas práticas incluem *aprendizado dirigido por pares* e *aprendizagem em grupo*. Aprendizagem dirigida por pares envolve o ensino explícito de uma ou mais pessoas por um par; aprendizagem em grupo ocorre como resultado da interação entre pares, mas na ausência de qualquer ensino. Ou tipo de aprendizagem pode ocorrer entre apenas duas pessoas ou em grupos de mais do que dois; pode surgir em encontros casuais ou sessões organizadas; pode ocorrer separadamente das atividades musicais ou durante os ensaios e *jam sessions*.³⁷ (GREEN, 2002, p. 76) (Tradução Nossa)

Das práticas em grupo, o tocar com os colegas regularmente está entre umas das experiências mais significativas deste aprendizado. “As atividades de grupo são muito importantes desde o início de qualquer banda, mesmo que os seus elementos toquem ainda pouco e não percebam nada de encadeamento de acordes, passagens ou canções”. (GREEN, 2000, p. 73)

Green observa em entrevistas com os participantes que a preocupação pela aquisição de habilidades veio tardiamente entre os músicos populares e, geralmente, de forma irregular no decorrer do seu aprendizado. “O conceito de técnica, entendido com um aspecto consciente de controle de um instrumento, apareceu tarde para a maioria dos músicos e, em muitos casos, só próximo, se não durante, de se tornarem profissionais e sempre de uma forma prática”. (GREEN, 2000, p. 73) Sobre o tempo de prática dos músicos entrevistados, Green descreve:

Alguns dos músicos que entrevistei, costumavam praticar 5 a 6 horas por dia nos primeiros tempos da sua aprendizagem, enquanto que outros praticavam muito menos e um (Terry) quase nunca. Praticavam mais ou menos conforme a disposição, outros compromissos, ou motivações externas como o início de uma nova banda ou a composição de uma canção. Para todos, o desenvolvimento fora marcado por períodos de intenso trabalho e estudo alternando com outros de total inatividade. Muito importante: praticavam só se lhes desse prazer. Se não estavam a gostar, não continuavam. (GREEN 2000, p.74)

³⁷ These practices include *peer-directed learning* and *group learning*. Peer-directed learning involves the explicit teaching of one or more persons by a peer; group learning occurs as a result of peer interaction but in the absence of any teaching. Either type of learning may take place between only two people or in groups of more than two; it can arise in casual encounters or organized sessions; it can occur separately from music-making activities or during rehearsals and jam sessions.

Além de abordar os aspectos técnicos dos desenvolvimentos dos músicos populares, Green se preocupou em examinar algumas atitudes e valores que acompanham tais práticas da aprendizagem informal. Neste sentido, o prazer era um aspecto importante em todas as atividades práticas de aprendizagem do músico. Dentre os aspectos da musicalidade em que os participantes mais valorizavam em um músico, Green descreve que a maioria valorizava a capacidade de tocar com sentimento a música, no sentido de ser musical ou expressivo. Outro aspecto importante tinha a ver com músicos que valorizavam a amizade e colaboração entre colegas de uma banda. (GREEN, 2002)

Green sugere aos educadores a adoção de práticas de aprendizagem informal para contexto formal como forma de enriquecer o conhecimento musical do aluno.

Talvez isso requeira o repensar da importância da enculturação no ensino e aprendizagem da música, mais momentos de audição musical como parte do ensino instrumental tradicional, a possibilidade de imitar a partir de gravações, uma atitude mais flexível quanto ao estudo, para alguns alunos, e menos preocupação com aspectos técnicos com outros, o potencial da amizade na sala de aula e muitos outros aspectos. (GREEN, 2000, p.79)

Green também faz críticas a maneira como alguns professores abordam o ensino da música popular nas escolas, desconsiderando alguns aspectos mais usuais da aprendizagem informal. No seu artigo, *Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula*, Green (2012) examina como a sala de aula modifica e complica os significados musicais, tanto em relação a música popular quanto à música clássica. Como segundo ponto, Green também sugere que por meio das práticas informais de aprendizagem musical, “os alunos podem re-considerar não só a música popular, mas também a clássica e, por extensão, outras músicas também.” (GREEN, 2012, p. 62) Terceiro ponto, ao enfatizar a desvalorização como a música popular tem sido abordada nas escolas sem considerar tais práticas de aprendizagem informal, Green afirma: “A música popular pode ser educacionalmente valorizada, tanto por si só quanto por seu potencial de conduzir os alunos a uma esfera mais ampla de apreciação musical”; (GREEN, 2012, p. 62) Por último, Green propõe “uma relação entre autonomia musical e a autonomia pessoal do educando”. (GREEN, 2012, p. 62)

Apesar da pesquisa de Green ter sido realizadas na Inglaterra, com músicos populares de banda de Rock, acredita-se que tais práticas têm semelhanças com o aprendizado de músicos populares de outros gêneros e estilos musicais.

As de Green sobre as práticas de aprendizagem informal, assim como suas aplicações de tais práticas no contexto formal de ensino, serviram de base para minha pesquisa, no que

tange ao uso de estratégias de ensino que incluem: tirar melodias “de ouvido”, audição, imitação, execução, improvisação e aprender em atividades conjuntas com colegas.

4. METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa. Segundo Sampieri (2013, p. 376), “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em ambiente natural e em relação ao contexto”. Como o foco da pesquisa foi verificar a aplicação de um conjunto de estratégias didáticas de improvisação (CEDIM) com alunos iniciantes de clarineta em seus próprios ambientes de aprendizagem, acredita-se que tal metodologia seja a mais adequada por descrever com maior detalhamento o processo pedagógico, considerando as perspectivas dos estudantes e do professor.

Entre os métodos qualitativos, decidiu-se utilizar o método de pesquisa-ação. SANDIN (2003, p. 161 *apud* SAMPIERI, 2013, p. 514) “diz que a pesquisa-ação pretende, essencialmente, promover a mudança social, transformar a realidade e que as pessoas tenham consciência de seu papel nesse processo de transformação”. De acordo com Leon e Montero (2002), citado por Sampieri (2013, p. 514), a pesquisa-ação “é o estudo de um contexto social no qual, utilizando um processo de pesquisa com passos em ‘espiral’, o pesquisador ao mesmo tempo pesquisa e intervém”. Assim, o pesquisador também foi o professor que aplicou o conjunto de estratégias didáticas com seus próprios estudantes.

Segundo Creswell (2005) *apud* Sampieri (2013) existem dois desenhos fundamentais da pesquisa-ação, a prática e a participativa. A pesquisa-ação prática:

Estuda práticas locais (do grupo ou comunidade); envolve indagação individual ou em equipe; centra-se no desenvolvimento e na aprendizagem dos participantes; adota um plano de ação (para resolver o problema, introduzir a melhoria ou gerar a mudança); a liderança é exercida em conjunto pelo pesquisador e um ou vários membros do grupo ou comunidade. (CRESWELL, 2005 *apud* SAMPIERI, 2013, p. 516)

Já a pesquisa-ação participativa:

Estuda temas sociais que oprimem a vida das pessoas de um grupo ou comunidade; ressalta a colaboração equitativa de todo o grupo ou comunidade; concentra-se nas mudanças para melhorar o nível de vida e o desenvolvimento humano dos indivíduos; emancipa os participantes e o pesquisador. (CRESWELL, 2005 *apud* SAMPIERI, 2013, p. 516)

O desenho de pesquisa-ação que mais se adequou a pesquisa foi a pesquisa-ação prática. “Nos desenhos de pesquisa-ação, o pesquisador e os participantes precisam interagir constantemente com os dados”. (SAMPIERI, 2013, p. 515) Baseando-se em Stringer (1999), Sampieri (2013) descreve que existem três fases desses desenhos de pesquisa-ação:

observar (construir um esboço do problema e coletar dados), pensar (analisar e interpretar) e agir (resolver problemas e implementar melhorias), que ocorrem de maneira cíclica, repetidamente, até que problema é resolvido, a mudança é conseguida e a melhoria começa a ser implantada de maneira satisfatória. (STRINGER, 1999 *apud* SAMPIERI, 2013, p. 515)

De forma geral, todos estes procedimentos estão diretamente relacionados ao ato de observar.

Observar é, provavelmente, o procedimento de pesquisa básico que, de certa forma, está implícito em todos os outros, pois quem entrevista está observando as declarações de um depoente, quem analisa uma música está observando elementos ou estruturas que a caracterizam etc. (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007 p.27)

Apesar da observação ser um procedimento básico e primordial em qualquer pesquisa, ela não é aleatória, e está relacionada com os objetivos da pesquisa. (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007) Além disto, Quivy e Campenhoudt (1995, p. 135) atentam para o fato de que “não há observação ou experimentação que não se assente em hipóteses”.

4.1. CONJUNTO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE IMPROVISACÃO (CEDIM)

O conjunto de estratégias didáticas de improvisação em música (CEDIM) com iniciantes de clarineta, fundamentado na música da capoeira, consiste em atividades que buscam, primeiramente, a internalização do acompanhamento rítmico e das melodias Paranaê e Marinheiro Só pelos aprendizes, a fim de que eles consigam elaborar e executar, posteriormente, seus improvisos de forma coerente com estas melodias. Para o aluno internalizar o acompanhamento rítmico e as melodias propostas, foram realizadas atividades coletivas de bater palmas, bater os pés, cantar e dançar, todas realizadas sem partitura, “de ouvido”. Cada atividade foi realizada sozinha e em conjunto com as demais, em diferentes combinações. Depois trabalhou-se as melodias e improvisações ao instrumento. Tais processos de aprendizagem são recorrentes nos métodos ativos, assim como na transmissão das tradições musicais afro-brasileiras. Dentre os diversos aspectos destas tradições, destaca-se “a inter-relação explícita e indissociável entre música, canto, dança e outros gestos corporais, devendo essa concepção ser considerada quando da abordagem dessas tradições em programas educacionais”. (LUCAS; QUEIROZ; PRASS, RIBEIRO; AREDES, 2016, p. 252) Assim, as estratégias utilizadas foram:

- i. Cinestesia (movimentação do corpo com o ritmo);

Derivada do Grego, *Kinesis* (movimento), mais a palavra *Aísthesis* (sensação), a palavra Cinestesia significa, “conjunto de sensações que torna possível perceber os movimentos

musculares, causados pelos estímulos do próprio corpo”³⁸. Conforme abordado no capítulo 2, as atividades cinestésicas foram muito utilizadas por educadores como Dalcrose, Kodaly, Willems, Orff e Suzuki como uma relação importante para o processo de ensino e aprendizagem musical.

Para esta pesquisa, as estratégias de aprendizagem, utilizando-se dos movimentos corporais, serviram como ferramentas para que os estudantes conseguissem internalizar as músicas de capoeira. Neste sentido, umas das estratégias utilizadas nesta abordagem pedagógica foi pedir para os alunos gingar dentro do ritmo das músicas de capoeira. Outras estratégias associadas aos movimentos cinestésicos foram bater palmas e pés, ou bater palmas, pés e cantar simultaneamente.

ii. Bater palmas e pés;

Nesta pesquisa, os alunos bateram palmas e pés para que desenvolvessem suas percepções rítmicas. Deste modo, tais estratégias cinestésicas serviram para que os alunos conseguissem internalizar o ritmo das músicas Paranaê e Marinheiro Só, por meio dos ritmos do toque angola ou do Samba de Roda. Tais batidas são muito recorrentes nas rodas de capoeira. Também foi sugerido aos alunos que batessem os pés ou andassem dentro do andamento das músicas de capoeira.

iii. Cantar, bater palmas e pés;

A associação destes movimentos corpóreos com o canto foi um dos estágios para que os alunos conseguissem se desenvolver na parte perceptiva das músicas de capoeira. Para alguns alunos, tal atividade demandou maior esforço cognitivo.

iv. Imitação vocal e instrumental;

Swanwick (2014), em seu livro *Música Mente e Educação*, ao discorrer sobre a imitação na arte, dá um valor mais abrangente a este processo. “Quanto mais obviamente representativa é uma atividade artística, mais ele se refere a eventos na vida, quanto mais imitativa, possui o

³⁸ Disponível em <[https://www.dicio.com.br/cinestesia/#:~:text=Significado%20de%20Cinestesia&text=Etimologia%20\(origem%20da%20palavra%20cinestesia,%2B%20a%C3%ADsthesis%2C%20sensibilidade%20%2B%20ia.\)](https://www.dicio.com.br/cinestesia/#:~:text=Significado%20de%20Cinestesia&text=Etimologia%20(origem%20da%20palavra%20cinestesia,%2B%20a%C3%ADsthesis%2C%20sensibilidade%20%2B%20ia.))>.

que chamo de caráter expressivo”. (SWANWICK, 2014, p.76) Neste sentido, a imitação na atividade artística é simbólica e alusiva aos significados de experiências de vida.

Imitação não é meramente copiar, pois compreende ter simpatia, empatia, identificação, preocupação; envolve que nos vejamos como algo ou alguém diferente. É a atividade pela qual aumentamos nosso repertório de ação e pensamento. Nenhuma arte significativa é desprovida de referências pela imitação para as coisas fora de si mesma. A imitação é tão inevitável quanto o deleite no domínio de materiais e, certamente, não é hostil à imaginação criativa. (SWANWICK, 2014, p, 76)

A imitação e repetição foi um recurso essencial para que os alunos memorizassem as músicas de capoeira e experienciassem esta vivência, tanto cantando as melodias quanto reproduzindo no instrumento.

v. Uso de *playback*.

Na fase de criação dos *playbacks* para as atividades de improvisação, houve um cuidado para que as músicas de capoeira fossem gravadas e adaptadas para o contexto da pesquisa, destinadas aos estudantes iniciantes em clarineta. As duas músicas foram gravadas na tonalidade de Dó maior para a clarineta³⁹ a fim de tornar a execução mais fácil a todos os alunos. Outra preocupação foi com o andamento das músicas, para isso foram gravadas três faixas: faixa 1, música Paranaê, com andamento de 75 bpm; faixa 2, música Marinheiro Só, com andamento de 80 bpm; e faixa 3, acompanhamento com base rítmica e sem as vozes, com andamento de 60 bpm. As faixas em *playbacks* das músicas Paranaê e Marinheiro Só tiveram duração com cerca de três minutos cada uma, e a faixa 3, apenas com o acompanhamento da base rítmica teve a duração com aproximadamente 10 minutos. Nas duas primeiras faixas, as músicas foram reproduzidas na íntegra, com a formação instrumental completa, incluindo as vozes. Os dois minutos restantes das gravações seguiram apenas com o acompanhamento de instrumentos. Durante as atividades, também foram apresentadas aos alunos as faixas individuais de cada instrumento. Para as gravações dos *playbacks* foram usados os seguintes instrumentos: berimbau, pandeiro, agogô e atabaque.

4.2. COLETA DE DADOS

A coleta de dados constitui-se de cinco etapas. A primeira consistiu na revisão da literatura. Foram levantados artigos, dissertações, teses, livros e materiais didáticos relacionados, diretamente, com o tema central da pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem de improvisação por meio da música de capoeira na iniciação à clarineta. Tais

³⁹ Si bemol no tom real.

materiais serviram de base teórica para a elaboração, realização e reflexão sobre a pesquisa, principalmente, quanto a construção do conjunto de estratégias didáticas. Nesta fase, também foram feitas entrevistas exploratórias com especialistas da área.

As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. Por esta razão, é essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 69)

As conversas com os professores Iuri Ricardo Passos de Barros⁴⁰ e Raphael Bittencourt⁴¹ foram essenciais para a construção da pesquisa, e me ajudaram na compreensão sobre os temas relacionados, como padrões rítmicos encontrados na cultura afro-brasileira e a capoeira.

A segunda etapa consistiu na aplicação de questionário com os alunos. A aplicação do questionário com os alunos teve por objetivo coletar dados para se conhecer melhor os clarinetistas iniciantes que tomaram parte na pesquisa. Ela foi realizada antes da testagem do conjunto de estratégias didáticas. As perguntas focaram nas suas relações com o aprendizado da música, nas motivações em estudar o instrumento, nos repertórios musicais que convivem, nos ambientes musicais que frequentam e se possuem algum tipo de vínculo com a improvisação musical. Para Freire e Cavazotti (2007, p. 32) os “questionários e entrevistas são métodos voltados para o levantamento de informações prestadas por um depoente, e são muito ricos quando aplicados à pesquisa em música”.

Para Quivy e Campenhoudt (1995, p. 188), o inquérito por questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação as opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de

40 A iniciação musical de Iuri ocorreu aos cinco anos de idade no Terreiro de Mãe Menininha Do Gantois. Discípulo de Mestres como Vadinho Boca de Ferramenta, Mestre Ubaldo, Mestre Hélio, Mestre Dudu, Mestre Gamo da Paz, Mestre Yomar Passos, Mestre Nadinho e Mestre Gabí Guedes, lhe deram todos os caminhos para lograr sua atual posição de grande alabê. Em 1996 ingressou na escola de dança da UFBA (Universidade Federal da Bahia) como músico percussionista da Companhia de Dança Negra do Olodum. Na trajetória profissional, além dos festivais nacionais e internacionais, já atuou também com grandes artistas nacionais como: Maria Betânia, Armandinho, Roberto Mendes, Martinália, Mariene de Castro, Carlinhos Brown entre outros. Idealizador da escola de toques do Terreiro do Gantois, à frente do projeto Rum Alagbê, direcionado para crianças e adolescentes do Alto do Gantois. Hoje com título de mestre é docente da Universidade Federal da Bahia.

Disponível em: <https://www.bahiapercussioncamp.com/iuri_passos.html>.

Acesso em: 13 de fev de 2020.

⁴¹ Professor do Grupo Capoeira Brasil.

um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

A terceira etapa de coleta de dados foi relacionada à aplicação do conjunto de estratégias didáticas com os iniciantes em clarineta. Foram realizadas cinco atividades com dois grupos de alunos iniciantes na clarineta. Cada atividade teve a duração total de cinquenta minutos, e todas foram gravadas. Além da gravação, foi feito um diário de campo contendo descrições e observações sobre as atividades realizadas e os resultados obtidos nas aulas. As atividades didáticas foram realizadas por mim mesmo e ocorreram em duas instituições onde trabalho: CMS (Conservatório de Música de Sergipe) e SOFIVA (Sociedade Filarmônica 28 de Agosto). No CMS, as atividades foram realizadas com a participação de três alunos do curso de Musicalização, com estudantes da faixa etária de nove a dez anos. As atividades do segundo grupo ocorreram na SOFIVA. Neste grupo, participaram três alunos, de doze a treze anos.

A quarta etapa constituiu-se da aplicação de um questionário aos alunos após o término das atividades didáticas. Suas questões foram diretas e fechadas para que as respostas fossem delimitadas e objetivas. Pretendeu-se obter informações para saber como foi o experimento para eles, e se a experiência contribuiu para a sua relação com a aula e com o instrumento, principalmente, quanto à sua motivação.

Por último, a quinta etapa compreendeu a transcrição das gravações das aulas. Ela incluiu a transcrição textual dos procedimentos didáticos realizados, com seus resultados, e a transcrição musical da performance dos improvisos.

4.3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados se deu por meio do cruzamento dos dados coletados em cada uma das cinco etapas acima. Primeiramente, cada um dos seis participantes foi analisado individualmente. A análise de seus improvisos se deu por meio da Teoria do Desenvolvimento Música de Swanwick (2003), a partir tanto das suas gravações como de suas transcrições em partituras. Considerou-se seu perfil musical, sua atitude e rendimento durante as aulas da aplicação do conjunto de estratégias didáticas, e suas respostas ao questionário aplicado após o término do conjunto de aulas. Em seguida, procedeu-se uma análise por grupo, relacionando seus componentes e o coletivo. Cada um dos dois grupos foi analisado nos mesmos pontos que seus componentes foram ponderados individualmente. Depois, fez-se uma relação entre os grupos para obter-se resultados gerais. Por fim, analisou-se os dados gerais à luz da revisão de literatura e fundamentação teórica.

4.4. O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE SERGIPE E SEUS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando que parte da pesquisa foi realizada no Conservatório de Música de Sergipe, faremos uma breve contextualização sobre a entidade. Ele foi fundado pelo Professor Genaro Plech, no ano de 1945, por meio do Decreto Lei nº 840 de 28 de novembro, no governo de Hunaldo Santaflor Cardoso, sendo desta feita denominado como Instituto de Música e Canto Orfeônico de Sergipe, cuja finalidade era formar profissionais aptos ao Ensino de Música e Canto Orfeônico. Posteriormente, com a retirada da disciplina Canto Orfeônico do ensino regular, em meados da década de 60, o CMS passou a ser chamado de Instituto de Música de Sergipe.

Até chegar à sua sede própria e mudar novamente de denominação, o Instituto de Música de Sergipe passou por vários endereços, sempre ocupando prédios cedidos pelo poder público, entre os quais: o prédio onde atualmente está localizada a Procuradoria Geral do Estado, no Parque Teófilo Dantas; outro endereço foi na antiga sede da Escola Normal, hoje Rua do Turista, ocupou também o Fórum na rua de Itaporanga. Somente em 14 de março de 1971, sob a direção do Prof. Leozírio Guimarães, foi inaugurada a sede própria e atual, situada à rua Boquim esquina com Santa Luzia, 313, quando por determinação do Governador Dr. João Andrade Garcez e do Secretário de Educação e Cultura, Dr. Nestor Piva, passou a denominar-se Conservatório de Música de Sergipe.

Ao longo da sua história o CMS passou por várias mudanças de gestão, geralmente contemplando em sua direção grandes músicos sergipanos, a exemplo dos dois professores e maestros supracitados, Genaro Plech e Leozírio Guimarães, assim como submeteu-se por algumas ocasiões a mudanças de subordinação. No início da década de 90, quando se caracterizava como escola de Curso Técnico Profissionalizante, em concordância com o parecer 1.299/93 do Conselho Federal de Educação, em virtude da carência de professores, da escassez de instrumentos e, sobretudo, da fragilidade dos serviços oferecidos, o CMS passou para o âmbito da Secretaria Estadual de Cultura, só retornando à subordinação da Secretaria de Estado da Educação, em Julho de 2001, através do Decreto 4.383 de 02 de julho de 2001.

Atualmente, o CMS oferece três modalidades de cursos:

a) Oficinas: Cursos rápidos diversos, voltados tanto à musicalização de crianças como a breves capacitações para adolescentes e adultos, além de cursos específicos para a terceira idade.

b) Cursos FIC: São cursos de formação inicial ou continuada de profissionais da área de música, e estão divididos em duas grandes áreas: Cursos de Formação Para Músicos de Banda, voltados para o ensino dos gêneros musicais atualmente denominados por “Música Popular” e Cursos de Formação Para Músicos de Orquestra, voltados para o ensino da música erudita. Ambos os cursos são ofertados nos níveis iniciante e intermediário.

c) Cursos Técnicos: São cursos profissionalizantes de nível médio nas áreas de Canto e Instrumento, com diversas habilitações.⁴²

As atividades coletivas de improvisação contaram com a participação de 6 alunos iniciantes em clarineta e foi dividido por 2 grupos com faixas etárias distintas: Grupo 1, de crianças; e Grupo 2, de pré-adolescentes. Neste experimento, definiu-se como iniciantes em clarineta, por estudantes dos Cursos de Musicalização, de Oficina, e de Formação Inicial do CMS, assim como os alunos de clarineta da Escola de Música da SOFIVA, de recém iniciados na clarineta até estudantes com 2 anos de experiência no instrumento.

No Conservatório de Música de Sergipe teve um grupo de estudantes que participaram das atividades: o Grupo 1. Os responsáveis dos participantes assinaram um termo de consentimento, e para preservação da identidade dos participantes nesta pesquisa, seus nomes foram substituídos por pseudônimos.

Através dos questionários aplicados com os alunos antes da primeira atividade, foi possível fazer um levantamento de dados sobre as experiências musicais dos alunos. As questões foram importantes para saber se os alunos tinham algum parente músico, quantas vezes por semana eles estudavam, o tempo médio de seus estudos, se já haviam estudado algum outro instrumento anteriormente e como eles avaliavam suas motivações para estudar clarineta. Esta pergunta foi apresentada aos alunos com marcações a serem assinaladas em escalas, com as seguintes definições: alta, boa, média, baixa e muito baixa. Segue o quadro com os perfis dos participantes do Grupo 1.

Quadro 1 – Perfil dos participantes do Grupo 1, Curso de musicalização

Nome do participante	Idade	Tempo que toca clarineta
Daniel	9 anos	2 anos
Marcos	9 anos	1 ano e 7 meses
Evandro	10 anos	1 ano e 10 meses

Fonte: Elaboração do autor.

⁴² Disponível em: < https://www.facebook.com/pg/conservatoriodemusicaDesergipe/about/?ref=page_internal >

Sobre Daniel

Aluno do curso de musicalização, Daniel iniciou seus estudos de clarineta na igreja e desde 2019 participa das aulas de clarineta no CMS. Na sua família tem um irmão mais velho que toca bateria, baixo, guitarra e violão, mas eles não costumam estudar juntos. O aluno costuma estudar clarineta três vezes por semana e, em média, por uma hora. Além de clarineta, também toca flauta doce há cerca de oito meses. Perguntado ao aluno como ele avalia sua motivação para estudar clarineta, ele definiu como boa. Daniel é um aluno extrovertido e risonho. Entretanto, se frustra quando tem dificuldade em realizar algum exercício ou em tocar alguma música.

Sobre Marcos

Aluno do curso de musicalização, começou a estudar clarineta no CMS. Seu pai também estuda flauta transversal na mesma instituição e eles costumam tocar juntos. Marcos, em média, estuda clarineta três vezes por semana e por cerca de meia hora. Antes de estudar clarineta, o aluno já tocava flauta doce há cerca de cinco anos. Perguntado ao aluno como ele avalia sua motivação para estudar clarineta, ele definiu como boa. Trata-se de um aluno aplicado, esforçado e costuma ser um estudante participativo nas aulas.

Sobre Evandro

Aluno do curso de musicalização do CMS, Evandro começou a estudar clarineta na igreja. Seu pai toca sax-tenor e sua irmã toca teclado. Em casa, ele costuma tocar junto com o pai em alguns momentos. Evandro, estuda clarineta quatro vezes por semana e costuma tocar por cerca de uma hora e meia. Além da clarineta, o aluno toca flauta doce por cerca de dois anos. Perguntado ao aluno como ele avalia sua motivação para estudar clarineta, ele definiu como alta. Na sala de aula, Evandro é um aluno atencioso, estudioso e costuma a ajudar os demais colegas.

O questionário também foi importante para se obter mais informações pessoais sobre algumas experiências musicais dos alunos. Buscou-se saber quais estilos de músicas os alunos ouviam, se o aluno já havia passado pela experiência de tirar uma música “de ouvido” e o que eles entendiam por improvisado.

Quando foi perguntado aos participantes Daniel, Marcos e Evandro se eles ouviam música em casa, todos responderam que sim. Após esta resposta, foi perguntado aos estudantes quais estilos eles ouviam. Segue a resposta dos participantes:

Quadro 2 – Respostas dos participantes do Grupo 1. Você ouve música em casa?

Nome do participante	Sim/Não	Se sim, qual ou quais o(s) estilo(s)?
Daniel	Sim	Rock;
Marcos	Sim	Música pop, música eletrônica, jazz, música clássica e samba;
Evandro	Sim	Música clássica e música de igreja (hinos).

Fonte: Elaboração do autor.

Procurou-se saber se os alunos já haviam tirado música de “ouvido”. Todos disseram que sim. Questionado quais músicas haviam tirado de “ouvido”, os alunos responderam as seguintes músicas:

Quadro 3 – Respostas dos participantes do Grupo 1. Você já tirou alguma música “de ouvido”?

Nome do participante	Sim/Não	Se sim, qual ou quais música(s)?
Daniel	Sim	Pantera Cor de Rosa e Cai, Cai, Balão;
Marcos	Sim	Cai, Cai, Balão e Vou Viajar (música do seu pai);
Evandro	Sim	Cai, Cai, Balão.

Fonte: Elaboração do autor.

Na outra questão, perguntou-se aos alunos se sabiam o que é improvisado na música. Todos responderam que sim. Depois, perguntou-se o que eles entendiam por improvisado. Segue as respostas dos alunos:

Quadro 4 – Respostas dos participantes do Grupo 1. Você sabe o que é improvisado em música?

Nome do participante	Sim/Não	Se sim, o que você entende por improvisado?
Daniel	Sim	Quando você cria uma coisa nova;
Marcos	Sim	Tocar sem regras;
Evandro	Sim	Você cria qualquer coisa dentro da escala em que estiver a música.

Fonte: Elaboração do autor.

Outras questões dicotômicas também foram formuladas aos participantes, cujo intuito foi saber quais eram as familiaridades dos participantes com o tema da pesquisa. Segue o quadro com as respostas dos participantes:

Quadro 5 – Respostas dos participantes do Grupo 1. Questões dicotômicas

	Você já tentou improvisar em alguma música? Sim/ Não	Você tem interesse em aprender improviso? Sim/ Não	Você conhece alguma música de capoeira? Sim/ Não	Você já jogou capoeira? Sim/ Não
Daniel	Não	Sim	Não	Não
Marcos	Não	Sim	Não	Não
Evandro	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Elaboração do autor.

4.5. A SOFIVA E SEUS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A outra parte da pesquisa foi realizada na SOFIVA (Sociedade Filarmônica 28 de Agosto). Ela foi criada por um grupo de amigos que tocam juntos, em alguns casos, há mais de trinta e cinco anos, e foi registrada como Pessoa Jurídica de Direito Privado Sem Fins Lucrativos, em abril de 2011. Ela se encontra na cidade de Itabaina, em Sergipe. A instituição é mantida pelos cerca de sessenta associados, subvenções públicas e por doações de instituições congêneres.⁴³ A SOFIVA tem se comprometido com ensino de música para todos os interessados de forma gratuita, além da promoção cultural através de apresentações musicais que contam com um repertório amplo, que contempla obras Sergipanas, músicas populares, religiosas e composições tradicionais escritas para bandas filarmônicas.

Em maio de 2012, a SOFIVA representou Sergipe na cidade de Batalha, em Alagoas, no I Circuito de Música Instrumental. No dia 03 de agosto de 2013, marcou presença na cidade de Salvador - BA, por ocasião do I Fórum de Filarmônicas organizado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. No dia 15 de novembro de 2014, a Banda participou de um evento pedagógico na cidade de Arapiraca-AL, organizado pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Ainda em 2014, a instituição foi reconhecida com os títulos de Utilidade Pública Municipal e Estadual.

Entre 2016 e 2019, o grupo fez marcantes apresentações no Encontro Nordestino de Cultura, promovidas pela Secretaria de Cultura do Estado de Sergipe e em 2019 pela Funcap; nas Jornadas Pedagógicas para Músicos de Banda, que ocorreram nas cidades de Marechal Deodoro e Penedo, ambas realizadas pela Universidade Federal de Alagoas; assim como nas

⁴³ Disponível em: < <https://www.sofiva.com.br/destaques> >

Bienais do Livro de Itabaiana realizadas em 2013 a 2019 e no Forró Caju, realizado no ano de 2018 pela prefeitura municipal de Aracaju. Entre os dias 13 e 19 de novembro de 2019, a SOFIVA participou do projeto Filarmonia sem fronteiras, um intercâmbio cultural com a Banda Velha União São Joanense (BVUS), do vilarejo de São João do Loure, em Portugal.

A instituição, que já teve em sua presidência os senhores Adilson dos Santos Oliveira e Anderson da Silva Almeida, tem como presidente atual a senhora Kelly Regina dos Santos Carvalho. No que diz respeito à regência da banda, a SOFIVA vinha sendo comandada até então pelo mestre em trompa, José de Oliveira Filho. Em junho de 2019, a função de regente passou a ser compartilhada pelos professores, licenciados em música pela Universidade Federal de Sergipe, Thiago de Sá e Natan Carvalho. Tendo na direção artística o mestre em Trombone pela Universidade Federal da Bahia, José Antônio de Oliveira, e, como presidente de honra o senhor José Hipólito dos Santos, conhecido popularmente por Popó.

Atualmente, a SOFIVA, constitui-se por uma banda filarmônica, composta atualmente por trinta e dois músicos, e uma escola de música com cerca de trinta e nove alunos que visa prepará-los para ingressarem futuramente na banda.⁴⁴

As atividades do Grupo 2 foram realizadas no interior de Sergipe, na SOFIVA, em Itabaiana. Neste grupo, participaram três alunos pré-adolescentes, com faixa etária dos 12 aos 13 anos. Assim como nas atividades do CMS, os responsáveis dos participantes assinaram um termo de consentimento, e para preservação da identidade dos participantes nesta pesquisa, seus nomes foram substituídos por pseudônimos.

Assim como no Grupo 1, as informações adquiridas dos alunos do Grupo 2 por meio de questionários foram essenciais para se ter um levantamento de dados sobre suas experiências musicais. Segue o quadro com os perfis dos participantes do Grupo 2.

Quadro 6 – Perfil dos participantes do Grupo 2, alunos iniciantes da SOFIVA

Nome do participante	Idade	Tempo que toca clarineta
Letícia	13 anos	1 ano e 4 meses
Antônio	12 anos	1 ano e 4 meses
Bruna	13 anos	1 ano e 4 meses

Fonte: Elaboração do autor.

⁴⁴ As informações sobre a Sociedade Filarmônica 28 de Agosto foram cedidas pelo professor de música, Thiago de Sá Oliveira. Licenciado em música pela Universidade Federal de Sergipe, turma de 2009. Atua como professor de teoria musical do Conservatório de Música do Estado de Sergipe e como professor de Artes na Rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, além disso trabalha como regente, trombonista e arranjador, tendo seus trabalhos sendo executados por bandas de todo o país.

Sobre Letícia

Aluna iniciante em clarineta da SOFIVA, Letícia não tem parentes músicos. A aluna estuda três vezes por semana e costuma estudar em média por 10 minutos. Antes de estudar clarineta Letícia já havia estudado flauta doce por cerca de um ano e dez meses. Perguntado a aluna como ela avaliava a sua motivação para estudar clarineta, ela definiu como média. Letícia é uma aluna calma, tranquila e costuma falar pouca em sala de aula.

Sobre Antônio

Antônio é aluno iniciante em clarineta da SOFIVA. Na sua família, seu pai toca bateria e seu avô toca violão. O aluno estuda quatro vezes por semana, e em média, costuma estudar por cerca de 30 minutos. Antes de estudar clarineta, Antônio estudou flauta doce por cerca de um ano e onze meses. Perguntado ao aluno como ele avaliava a sua motivação para estudar clarineta, ele definiu como alta. Antônio é um aluno bem aplicado e costuma ser participativo em sala de aula.

Sobre Bruna

Bruna é aluna iniciante em clarineta da SOFIVA. Na sua família, seu avô é maestro e seu irmão toca flauta transversal. Em alguns momentos, ela costuma tocar junto com o irmão. Bruna estuda sete vezes por semana, e em média, estuda por volta de duas horas e meia. Bruna também toca flauta doce. A aluna estuda flauta doce há mais tempo que a clarineta, um ano e onze meses. Perguntado a aluna como ela avaliava a sua motivação para estudar clarineta, ela definiu como alta. Bruna é uma aluna disciplinada, determinada e costuma ajudar os demais colegas em sala de aula.

No questionário, perguntou-se aos participantes se eles ouviam música em casa. Antônio e Bruna responderam que ouviam e apenas Letícia respondeu que não ouvia. Após esta resposta, foi perguntado aos estudantes quais estilos eles ouviam. Segue a resposta dos participantes:

Quadro 7 – Respostas dos participantes do Grupo 2. Você ouve música em casa?

Nome do participante	Sim/Não	Se sim, qual ou quais o(s) estilo(s)?
Letícia	Não	
Antônio	Sim	Música eletrônica e samba;
Bruna	Sim	Brega, funk, sertanejo e eletrônica.

Fonte: Elaboração do autor.

Procurou-se saber se os alunos já haviam tirado alguma música de “ouvido”. Letícia disse que não. Já Antônio e Bruna disseram que sim. Aos alunos que disseram sim, foi perguntado quais músicas haviam tirado de “ouvido”. Segue as respostas dos alunos.

Quadro 8 – Respostas dos participantes do Grupo 2. Você já tirou alguma música “de ouvido”?

Nome do participante	Sim/Não	Se sim, qual ou quais música(s)?
Letícia	Não	
Antônio	Sim	Dois Corações (dobrado), Aleluia (no teclado);
Bruna	Sim	Dois Corações e Baby Shark.

Fonte: Elaboração do autor.

Na outra questão, perguntou-se aos alunos se sabiam o que é improviso na música. Letícia respondeu que não, enquanto Antônio e Bruna responderam que sabiam. Depois, perguntou-se o que eles entendiam por improviso. Segue as respostas dos alunos:

Quadro 9 – Respostas dos participantes do Grupo 2. Você sabe o que é improviso em música?

Nome do participante	Sim/Não	Se sim, o que você entende por improviso?
Letícia	Não	
Antônio	Sim	Uma música que você nunca ouviu e tenta tirar na hora;
Bruna	Sim	Uma música que nunca existiu e já tocou.

Fonte: Elaboração do autor.

Questões dicotômicas também foram formuladas aos participantes do Grupo 2, cujo intuito foi saber quais eram as familiaridades dos participantes com o tema da pesquisa. Segue o quadro com as respostas dos participantes:

Quadro 10 – Respostas dos participantes do Grupo 2. Questões dicotômicas

	Você já tentou improvisar em alguma música? Sim/ Não	Você tem interesse em aprender improviso? Sim/ Não	Você conhece alguma música de capoeira? Sim/ Não	Você já jogou capoeira? Sim/ Não
Letícia	Não	Sim	Não	Sim
Antônio	Sim	Sim	Não	Não
Bruna	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Elaboração do autor.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, as atividades de improvisação desenvolvidas com os alunos estão descritas. Seus improvisos também estão analisados e avaliados. Como as atividades retratam a interação entre professor e alunos, utilizei o discurso na primeira pessoa no texto quando tive que descrever como ocorreram as dinâmicas didáticas com os estudantes participantes.

5.1. AMBIENTAÇÃO PARA A PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES

Nesta fase, cada uma das cinco atividades teve a duração de cinquenta minutos e todas foram gravadas em vídeo para que o registro de campo fosse feito com a descrição do que ocorreu durante as aulas. Além disso, em todas as aulas foram utilizadas caixa de som para que fossem reproduzidos os *playbacks* das melodias de capoeira Paranaê e Marinheiro Só. As atividades com os grupos de alunos ocorreram entre os dias 06 de novembro de 2019 e 14 de dezembro de 2019, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 11 – Calendários das atividades de improvisação

Atividades	Grupo 1	Grupo 2
1	06/11/2019	09/11/2019
2	13/11/2019	23/11/2019
3	20/11/2019	30/11/2019
4	27/11/2019	07/12/2019
5	04/12/2019	14/12/2019

Fonte: Elaboração do autor.

Na primeira atividade, o propósito foi apresentar as duas melodias de capoeira aos alunos para que aprendessem a tocar os seus refrões “de ouvido” e, depois, improvisassem com elas, sem que fosse dado a eles informações de como improvisar. A informação básica dada aos alunos foi que improvisassem somente nos trechos de solos dos *playbacks* das músicas. Segue a transcrição da melodia Paranaê conforme foi gravado em estúdio, com improvisos do puxador na voz solo:

Figura 5 - Melodia da música Paranaê (com letra e no tom real)

Paranaê

♩ = 75

Solo 1
Refrão 2

S. 1
R. 2

S. 1
R. 2

S. 1
R. 2

S. 1
R. 2

Pa-ra-nauê Pa-ra-nau-ê Pa-ra-ná Pa-ra-
 náPa-ra nau-ê Para-ná Para-nápraque pa-ra Pa-ra-náa Vou-di-
 zerminha mu-lher Para-ná Capoeira mi-ven-ceu Pa-ra-náa Para-
 náPara - nauê Para-ná Para - ná Pa-ranaue Pa-rá náa
 Pa-ranaue Pa-ranaue Pa-raná

Fonte: Elaboração do autor.

Antes que os alunos improvisassem em Paranaê, sugeri que memorizassem a melodia do solo e do refrão que é a mesma, apenas que a do refrão foi gravado à duas vozes. Não incluí o aprendizado do improviso transcrito da gravação. Seguindo a prática da capoeira entre o puxador e os demais participantes, enquanto um dos alunos fazia o improviso, eu pedia para que os demais tocassem os trechos do refrão. Os improvisos na música Paranaê ocorreram na voz da melodia solo em três trechos intercalados pela melodia do refrão.

Na música Marinheiro Só, os improvisos foram em trechos mais curtos que dialogam com a melodia do refrão, como expostos na voz solo 1 da Figura 6. Segue a transcrição da música Marinheiro Só como gravada e utilizada no experimento:

Figura 6 – Melodia de Marinheiro Só (com letra e no tom real)

Marinheiro Só

♩ = 80

Solo 1

O mar-inheiro, ma-ri - nheiro foi que te ensi-nou a na - dar ou foi no tombo do na -

Refrão 2

Ma-rinheiro Só Ma-rinheiro Só

S 1

ou foi no ba-lan-ço do mar Lá vem, lá vem ____

R 2

11

Ma - ri - nheir - ro Só Ma - ri - nheir - ro Só Ma - ri - nhei - ro

S 1

e - le vem fa - cei - ro ____ To - do de bran - co ____ com seu bo - né - zi -

R 2

16

Só Ma - ri - nheir - ro Só Ma - ri - nhei - ro Só | 2.

S 1

nho ____ O ma - ri - nhei - ro, ma - ri

R 2

Ma - ri - nhei - ro Só Só

Fonte: Elaboração do autor.

As músicas de capoeira foram gravadas em estúdio e teve a participação do músico Ismark Nascimento, percussionista da Orquestra Sinfônica de Sergipe. Ele gravou as vozes de todos os instrumentos percussivos como agogô, pandeiro, atabaque, berimbaus gunga, berimbau médio e berimbau viola. A figura 7 é a transcrição de parte da gravação feita pelos instrumentos de percussão, que foi utilizada nas atividades quando se queria o playback sem as melodias cantadas.

Figura 7 – Base rítmica da capoeira gravada no *playback*

The musical score is written in 2/4 time and consists of five measures. It features six staves:

- Berimbau Viola 1:** Treble clef, eighth and sixteenth notes with 'x' marks above them.
- Berimbau Médio 2:** Treble clef, eighth and sixteenth notes with 'x' marks above them.
- Berimbau Gunga 3:** Treble clef, eighth and sixteenth notes with 'x' marks above them.
- Pandeiro 1:** Percussion clef, eighth notes with 'x' marks above them.
- Agogo 2:** Percussion clef, eighth notes with 'x' marks above them.
- Atabaque:** Percussion clef, eighth notes with 'x' marks above them.

Fonte: Elaboração do autor.

A base rítmica da Figura 7 serviu de acompanhamento para as duas músicas, Paranaê e Marinheiro Só.

Nas atividades seguintes, os primeiros quinze minutos de aulas foram destinados a aplicação das atividades cinestésicas com os alunos, como:

- bater palmas dentro do ritmo característico do toque de capoeira;
- gingar no ritmo das músicas ou caminhar dentro do ritmo da música enquanto os demais alunos batem palmas;
- cantar as músicas, bater palmas e (ou) andar simultaneamente.

Nesta parte da aula, as atividades foram desenvolvidas sem a clarineta. Na outra parte, os trinta e cinco minutos restantes foram destinados às estratégias de ensino aprendizagem de improvisação com o instrumento. Para tanto foram utilizadas as seguintes estratégias:

- improvisar com poucas notas, valorizando os desenhos rítmicos da música;
- criar improvisos com frases de pergunta e resposta;
- criar improvisos pensando nas escalas e acordes;
- imitando as frases sugeridas pelo professor.

Em alguns momentos, foram desenvolvidas dinâmicas em que as atividades cinestésicas foram conciliadas com as atividades de improviso no instrumento, como pedir para o aluno improvisar, enquanto batia os pés dentro do ritmo da música.

Para todas as atividades, foram desenvolvidos planos com objetivos a serem alcançados e os procedimentos a serem aplicados durante os cinquenta minutos de aula. Apesar deste planejamento, muitas atividades tiveram que ser mudadas e readaptadas, pois na prática tive que fazer adaptações de acordo com a assimilação e a resposta dos alunos ao que era proposto. Nos próximos tópicos, seguem os planos de atividades e as descrições das atividades em cada grupo.

5.1.1. Plano da Atividade 1

O plano de atividade serviu como base para que todos os procedimentos fossem aplicados. No entanto, na prática, vários procedimentos tiveram que ser readaptados. Dentre tais mudanças, permiti que os alunos ouvissem a gravação quantas vezes fossem necessárias para que conseguissem tirar as músicas “de ouvido”. O tempo estimado para cada procedimento também não foi seguido com tanto rigor, mas serviu como guia para a condução da atividade.

Quadro 12 – Plano da Atividade 1

1ª Atividade	
Objetivo da atividade: Apresentar a música Paranaê e Marinheiro Só aos alunos para que eles possam tirar as melodias “de ouvido” e posteriormente sugerir que improvisem sem fornecer informações técnicas.	
Procedimentos	Tempo estimado
Explicar como será aplicada a atividade.	5 minutos
Reproduzir a gravação da música Paranaê. Repetir a gravação três vezes	5 minutos
Sugerir aos alunos para tirar a música “de ouvido” e posteriormente preparar o improviso.	10 minutos
Improvisar na música Paranaê no momento do solo (três vezes), enquanto os outros participantes repetem o refrão.	5 minutos
Reproduzir a gravação da música Marinheiro Só.	5 minutos
Sugerir aos alunos para tirar a música “de ouvido” e posteriormente preparar o improviso.	15 minutos
Improvisar na música Marinheiro Só enquanto os outros participantes repetem o refrão.	5 minutos.

Fonte: Elaboração do autor.

Para que os alunos memorizassem as músicas Paranaê e Marinheiro Só, sugeri primeiro que eles tirassem “de ouvido” a melodia do refrão para depois reproduzirem a parte do solo. Neste processo, não informei aos estudantes quais notas deveriam tocar, somente informei que as músicas estavam na tonalidade de Dó maior e, quando eles tocavam a melodia corretamente, eu fazia sinal de positivo. Entretanto, permiti que os alunos se ajudassem e trocassem informações.

5.1.1.1. Descrição da Atividade 1 / Grupo 1

Nesta primeira atividade, apareceram os alunos Daniel e Evandro. O aluno Marcos faltou. Na música Paranaê, os alunos ouviram a melodia primeiro. Depois, os incentivei a tirar “de ouvido” o trecho do refrão. O Evandro foi o primeiro a tirar o refrão “de ouvido”, tocando a melodia na região aguda. Daniel tentou tocar também, mas como teve dificuldade em achar a nota no começo, acabou ficando meio frustrado e disse que não ia tocar mais. No entanto, depois de alguns minutos, passou a observar a digitação de Evandro e começou então a imitá-lo. Logo em seguida, incentivei os estudantes a criarem improvisos no momento do solo, e os deixei à vontade para criarem o solo da maneira que quisessem, seguindo portando a métrica do espaço de tempo em que teriam que solar. Depois que entenderam onde deviriam improvisar, pedi para que fizessem o improviso novamente para que os seus improvisos fossem registrados. Neste processo de improviso, os alunos improvisaram em três trechos solos da melodia Paranaê. Esta parte durou em torno de treze minutos.

No início da música Marinheiro Só, informei que a melodia era mais difícil para tirar “de ouvido” e pedi a eles mais um pouco de atenção, principalmente nos momentos do refrão. O Evandro foi o primeiro a pegar o refrão. Depois, tentou tirar a melodia do solo e conseguiu tirar uma parte dela. Daniel teve mais dificuldade para tirar o refrão “de ouvido”, acabou desanimando e perdeu o interesse, mas depois voltou a tentar. Neste momento, o Evandro foi ajudando-o, começando a tirar o refrão pela região aguda.

Em um determinado momento, deixei o andamento do *playback* mais lento para que eles conseguissem tirar as melodias com mais calma. Em algumas ocasiões, eu cantei a melodia para que eles conseguissem tirar a melodia “de ouvido”, mas em nenhum momento falei o nome das notas. No entanto, quando eles tocavam a nota certa, eu fazia sinal de afirmativo. Em muitas situações, para que eles entendessem onde eram os trechos do solo e refrão, eu apontava para que cada um entrasse no momento certo. Como o Daniel estava com dificuldade para tirar a

região aguda em alguns momentos, também perguntei por que ele não fazia melodia na região grave.

De forma geral, tive que direcionar os alunos para a atividade, para que eles entendessem em qual momento deveriam tocar. Enquanto um fazia o refrão, eu pedia para o outro aluno fazer o improviso no momento do solo. Por fim, para que o Evandro e o Daniel conseguissem fazer o improviso na primeira atividade, acabei colocando o *playback* mais lento tocando só a base rítmica. Somente o Evandro conseguiu fazer o improviso na primeira atividade do Grupo 1. Entretanto, o Daniel conseguiu fazer, pelo menos, a parte do refrão.

5.1.1.2. Descrição da Atividade 1/ Grupo 2

Comecei a aula explicando como seria aplicada a atividade, onde eu tocava duas músicas de capoeira no *playback*, Paranaê e Marinheiro Só, e gostaria que eles tirassem a música “de ouvido”. Expliquei sobre os trechos da melodia cantada nas músicas de capoeira e pedi para que tirassem “de ouvido” primeiro o refrão. Depois sugeri que eles criassem um improviso no trecho da melodia. Nesta primeira atividade compareceram Bruna e Antônio. Letícia não pode estar presente.

Na música Paranaê, os alunos tentaram tirar o refrão primeiramente. Para que eles conseguissem identificar as primeiras notas chequei a cantar várias vezes. Neste processo inicial, senti que Bruna e Antônio tiveram dificuldade para tirar “de ouvido”. Eles começaram a tocar o refrão na região grave, mas depois acharam melhor tocar na região aguda. Depois de várias repetições para que eles tirassem “de ouvido” o refrão, sugeri que tentassem tirar a melodia do solo e depois criassem um improviso. Nesta parte eles acharam melhor ir criando o improviso. Após várias simulações de improviso, pedi para que cada um fizesse o improviso três vezes.

Na música Marinheiro Só, informei aos alunos que a melodia do refrão variava em várias alturas e que ela estava em Dó maior, portanto não havia necessidade de tocar sustenido ou bemol. Em geral, Antônio e Bruna tiveram dificuldade de identificar as notas, talvez, por ser uma atividade perceptiva que eles não estavam acostumados a fazer. Para que a atividade fosse concretizada, Antônio criou o improviso sem o *playback* da música de capoeira, e eu cantei o refrão. Em seguida repeti o mesmo procedimento com a Bruna.

5.1.2. Plano da Atividade 2

Nesta segunda atividade precisei fazer pequenas readaptações nos dois grupos. Como na primeira atividade alguns alunos não puderam estar presentes, tive que recapitular o que passei na atividade anterior e registrei seus primeiros improvisos antes de seguir com o conteúdo da atividade dois.

Quadro 13 – Plano de Atividade 2

2ª Atividade	
Objetivo da atividade: Introduzir as atividades cinestésicas para que os alunos internalizem os ritmos característicos nas músicas de capoeiras.	
Procedimentos	Tempo estimado
Sugerir aos alunos para baterem palmas dentro do toque característico da capoeira angola ou do ritmo de Samba de Roda, que também é muito utilizado na roda de capoeira.	3 minutos
Sugerir ao aluno gingar no ritmo enquanto os demais batem palmas.	4 minutos
Cantar as melodias de capoeira a bater palmas simultaneamente.	8 minutos
Trabalhar as melodias dentro atividade de imitação (pergunta e resposta).	20 minutos
Sugerir que o aluno crie improvisos no momento do solo enquanto aos demais alunos imitam o refrão.	15 minutos
(Final da aula, pedir aos alunos para transcreverem o refrão das melodias, como atividade de casa).	

Fonte: Elaboração do autor.

5.1.2.1. Descrição da Atividade 2/ Grupo 1

Na segunda atividade compareceram todos os alunos, Evandro, Marcos e Daniel. Iniciei sugerindo que eles batessem palma junto com o toque angola. Evandro e Marcos fizeram, mas Daniel não se interessou em fazer. Depois mostrei a eles o ritmo de samba de roda e pedi para que batessem palmas novamente. Também pedi para que os alunos observassem quantos berimbaus estavam tocando e eles notaram que havia três. Prosseguindo com as atividades cinestésicas, sugeri que eles fizessem o movimento de ginga. Expliquei sobre o porquê do movimento e que esta atividade era interessante para que eles internalizassem o ritmo. Nestes momentos de atividades cinestésicas, Daniel não quis participar, pois ele disse que queria tocar. Para eles seguirem o exemplo, eu ginguei primeiro e pedi para que Evandro ginguasse em

seguida. Também pedi para o Marcos continuar batendo palmas quando o Evandro gingava. Neste momento, fiquei batendo palmas ou tocando enquanto Daniel ficou tentando tocar o refrão no clarinete. Depois pedi para o Marcos gingar. Apesar de ele não ter gostado da ideia, acabou gingando.

Após as atividades cinestésicas, prossegui com a parte das atividades com o instrumento. Iniciando pela música Paranaê, comecei tocando e pedi para que eles imitassem o refrão. Evandro quis fazer a segunda voz do refrão enquanto os demais fizeram o refrão da primeira voz. O Marcos tocou na região grave e o Daniel uma oitava acima, na região aguda. Como o Marcos havia faltado na primeira aula, pedi para que ele criasse o improviso no momento do solo, para que ficasse registrado como o primeiro improviso dele. Depois do improviso de Marcos, comecei a dar dicas de como criar os improvisos baseando-se nos elementos rítmicos do toque angola. Prosseguindo com a dica, toquei um improviso e pedi para que eles imitassem. No começo eles não conseguiram seguir o ritmo e a métrica. Então sugeri que eles tocassem o som do berimbau grave, mas para que as vozes ficassem distribuídas solicitei para que o Marcos fizesse a parte do berimbau e o Evandro fizesse o refrão. Neste momento fizemos a atividade sem o *playback*. Depois pedi para os alunos inverterem a função do que cada um ia fazer. Eu e Evandro fizemos a parte do berimbau, o Marcos o refrão e o Daniel no solo. Esta atividade foi difícil de colocar em prática, pois em alguns momentos os alunos se atrapalhavam quanto ao lugar onde deviam tocar. Então coloquei o *playback* em um andamento mais lento e pedi para que cada aluno fizesse um berimbau específico, grave, médio e agudo. Nesta dinâmica, eles conseguiram manter bem o ritmo e aproveitei para fazer improvisos enquanto eles mantinham a parte do berimbau. Depois pedi para o Marcos fazer o refrão, o Evandro puxar o improviso e eu fiquei fazendo o berimbau. Posteriormente inverti, pedi para o Evandro fazer o Paranaê, Marcos fazer o solo e eu continuei no berimbau. Daniel também ajudou na parte do refrão. Após o improviso de Marcos, foi a vez de Daniel improvisar. Neste momento pedi para que Evandro e Marcos fizessem o refrão.

Seguindo a atividade, reservei alguns minutos para trabalharmos a música Marinheiro Só. Toquei o refrão e pedi para que eles imitassem. Depois que conseguiram tocar o refrão, toquei o solo e eles fizeram o refrão. Finalizando a atividade, o Marcos tocou parte do berimbau, o Evandro fez o refrão e eu toquei o solo. No final, como atividade de casa, pedi para escreverem a partitura do refrão das melodias Paranaê e Marinheiro Só.

5.1.2.2. Descrição da Atividade 2/ Grupo 2

Na segunda atividade do Grupo 2, iniciei reexplicando sobre o objetivo da pesquisa e como ela seria feita. Nesta atividade todos estavam presentes, inclusive Letícia que não pôde comparecer na primeira atividade. A fim de recapitular a atividade anterior, comecei tocando o *playback* da música Paranaê. Os alunos ouviram, eu expliquei sobre as vozes do refrão e solo, e pedi para que eles comesçassem tentando tirar “de ouvido” o trecho do refrão. Depois que desliguei o *playback*, Antônio disse que primeiro tinha que observar a altura da nota. Em seguida eles começaram a tocar o refrão. Neste momento, Letícia observou o que Antônio e Bruna faziam e passou a imitá-los. Quando os alunos conseguiram tocar o refrão, pedi para que criassem um improviso no trecho do solo. Antônio começou a improvisar por primeiro, depois pedi para que Letícia improvisasse já que ainda não havia o registro de improviso dela da primeira atividade.

Após o registro de Letícia na música Paranaê, segui com a música Marinheiro Só. Como o refrão dela é mais difícil, repeti mais vezes o *playback*. Depois de várias tentativas eles começaram a tocar o refrão. Em seguida, pedi para que fizessem um improviso no momento do solo. Comecei a cantar o solo várias vezes para que eles conseguissem identificar a melodia. Também pedi para que eles cantassem a melodia para identificarem as notas. Para prosseguir com o propósito da atividade, sugeri que criassem um improviso no momento do solo.

Depois que Letícia improvisou, segui com a estrutura da Atividade 2, e segui as estratégias das atividades cinestésicas. Mostrei aos alunos o ritmo básico do toque angola, e pedi para que eles batessem palma junto comigo. Logo em seguida, coloquei o *playback* em um andamento lento para que os alunos identificassem a divisão rítmica de cada um. Prosseguindo, pedi para Antônio fazer a parte do Berimbau médio, Bruna e Letícia bateram palmas e eu fiz a parte do berimbau agudo. Após esta dinâmica, expliquei como o berimbau agudo desempenha a função rítmica mais livre, em contraste com os demais que tocam o ritmo mais fixo do toque angola. Posteriormente, falei sobre a importância de cantar a letra da música. Neste momento, pedi para que eles cantassem o refrão da música Paranaê enquanto eu cantava o trecho do solo. Também pedi para que eles observassem a segunda voz do refrão. Para esta dinâmica toquei a segunda voz no clarinete e eles tocaram a primeira voz do refrão. Depois invertemos a ordem e o Antônio fez a segunda voz enquanto os demais fizeram a primeira voz do refrão. Esta atividade foi importante para que os estudantes conseguissem ouvir com mais detalhes as variedades de sons e ritmos presentes na música. Em seguida, dei dicas sobre improviso. Sugeri que eles improvisassem somente com uma nota e procurassem variar com o ritmo. O primeiro a

improvisar foi Antônio. Enquanto ele fazia o solo, Letícia e Bruna faziam o refrão e eu fiz a voz do berimbau grave. No improviso de Bruna, Letícia fez o refrão da primeira voz, Antônio fez o refrão da segunda voz e eu fiz a parte do Berimbau grave. Depois que todos improvisaram, sugeri que os alunos improvisassem apenas com duas notas, mantendo o propósito de brincarem com as divisões rítmicas. No final da aula, pedi, como lição de casa, para que eles escrevessem em partituras os refrões das músicas Paranaê e Marinheiro Só.

5.1.3. Plano da Atividade 3

Abaixo apresento um quadro com o Plano de Atividade 3:

Quadro 14 – Plano de Atividade 3

3ª Atividade	
Objetivo da atividade: Iniciar a aula com as atividades cinestésicas para que os alunos internalizem os ritmos característicos nas músicas de capoeiras, e posteriormente, propor que os alunos improvisem se utilizando dos tais elementos rítmicos, assim como da linha melódica do canto.	
Procedimentos	Tempo estimado
Sugerir aos alunos para baterem palmas dentro do toque característico da capoeira angola ou do ritmo de Samba de Roda, que também é muito utilizado na roda de capoeira.	3 minutos
Sugerir ao aluno gingar no ritmo enquanto os demais batem palmas.	4 minutos
Cantar as melodias de capoeira a bater palmas simultaneamente.	8 minutos
Sugerir que os alunos improvisem se utilizando dos elementos ritmos mais recorrentes na música de capoeira	
Sugerir que o aluno crie improvisos no momento do solo enquanto aos demais alunos imitam o refrão.	15 minutos
(Priorizar a música Marinheiro Só e recolher os exercícios [transcrições] dos alunos)	

Fonte: Elaboração do autor.

5.1.3.1. Descrição da Atividade 3/ Grupo 1

Na terceira atividade do Grupo 1 todos os alunos estavam presentes, Evandro, Marcos e Daniel. Iniciei a aula pela atividade cinestésica. Pedi aos alunos para baterem palmas com o ritmo do toque angola e, depois, para cantarem o refrão enquanto batiam palmas. Tal atividade tinha o propósito de fazerem os alunos internalizarem a música e seu ritmo. Depois pedi para

que alguém improvisasse enquanto os demais batiam palmas. Como na aula passada havíamos enfatizado a música Paranaê, nesta começamos pela música Marinheiro Só. Toquei o solo enquanto os alunos tocaram o refrão. Como eles estavam tendo dificuldade em tocar o refrão, toquei e pedi para me imitarem. Fiz isso até eles o memorizarem. Depois que todos memorizaram, solicitei para o Evandro tocar a melodia do solo enquanto Daniel e Marcos tocavam o refrão. Neste momento, fizemos esta dinâmica bem lenta e sem *playback*. Evandro conseguiu tocar grande parte de melodia. Mas como a maioria dos alunos não tinham decorado a melodia, comecei a tocar o solo bem lento, por partes, e pedi para que eles imitassem. Repeti várias vezes lento para que eles conseguissem improvisar. Desta maneira, eles conseguiram tocar individualmente, mas tiveram dificuldades em tocar juntos no mesmo ritmo. Tentamos novamente em um ritmo lento sem *playback* e, assim, conseguiram improvisar.

Seguindo a atividade, pedi para o Marcos tocar o solo. Neste momento Daniel não quis tocar. Então Marcos tocou a melodia do solo enquanto eu e Evandro fizemos o refrão. Depois pedi para o Daniel tocar o solo. Ele teve uma certa dificuldade em tirar o solo tocando sozinho. Então passei bem lento com ele para que fosse memorizado o solo. Daniel também teve dificuldade em seguir o ritmo da música. Em seguida, pedi para o Evandro puxar o solo. Como eles estavam tendo dificuldade em seguir o ritmo, sugeri que tocassem batendo os pés dentro do ritmo. Com esta dinâmica, conseguiram tocar no mesmo andamento.

Seguindo a atividade, mostrei a eles os instrumentos separadamente através do *playback*. Também expliquei como funcionavam os três berimbaus e que o berimbau mais agudo era o que mais variava no ritmo. Posteriormente, sugeri que eles improvisassem dentro destes ritmos que foram mostrados. Seguindo na música Marinheiro Só, agora no andamento do *playback*, Evandro fez o improviso e Marcos tocou o refrão. A seguir, Marcos e Daniel improvisaram. De qualquer modo, foi interessante ter focado somente na música Marinheiro Só nesta atividade, porque tecnicamente ela é mais difícil. No final da aula, eles haviam memorizado o solo, o refrão da música e também conseguiram improvisar.

5.1.3.2. Descrição da Atividade 3/ Grupo 2

Nesta atividade do Grupo 2, somente a aluna Bruna apareceu. Os demais alunos não estiveram presentes, Antônio e Letícia. Perguntei a ela se havia feito o exercício da atividade anterior, de transcrever as melodias do refrão Paranaê e Marinheiro Só. Ela me entregou a lição com a transcrição da melodia Paranaê. As alturas das notas estavam corretas. No entanto, ela escreveu o compasso em 4/4 e iniciou as duas primeiras notas com a divisão correta, mas depois

acabou se confundindo com a divisão rítmica. Expliquei para ela que o melhor compasso a ser usado seria o 2/4 e mostrei como era divisão rítmica. Começamos a tocar o refrão e, em seguida, passei a fazer improvisos no momento do solo. Nesta dinâmica, pedi para Bruna começar o improviso com três notas e que podia tocar nas regiões grave, média e aguda. Seguindo com os improvisos na música Paranaê, sugeri que Bruna fosse acrescentando mais notas em seu improviso.

Na música Marinheiro Só, perguntei a Bruna se ela lembrava da música. Ela disse que sim e comecei a cantar a melodia do solo enquanto ela cantava o refrão. Nesta atividade observei que a Bruna cantava afinada e, prosseguindo, também comecei a bater palmas enquanto cantávamos. Depois passamos para o instrumento e comecei a tocar o trecho do solo enquanto ela fazia o refrão. Inicialmente, ela estava começando a tocar o refrão com a nota Dó, mas a informei que o início do refrão era com a nota Ré e ela corrigiu. Bruna conseguiu tocar, fazer grande parte do refrão e, só no final, acabou se confundindo e tocando outras notas. Seguindo adiante, comecei a tocar o refrão lentamente para que ela conseguisse imitar. Repetimos várias vezes até que ela conseguisse memorizar. Depois que ela conseguiu memorizar, fiz a parte do refrão e ela tocou o solo. Neste momento, fizemos esta dinâmica com *playback*, mas antes mostrei os sons dos instrumentos musicais separadamente. Com o andamento mais rápido em *playback*, Bruna teve mais dificuldade em tocar a melodia. Mas ela tentou novamente, conseguiu fazer o solo e, acompanhando-a, toquei o refrão.

Na música Marinheiro Só, dei várias sugestões a Bruna de improvisar pensando nas tríades dos acordes. Nesta dinâmica, após tais dicas, percebi que foi uma experiência bem produtiva e fez com que ela conseguisse ter um maior entendimento sobre a música através da harmonia. Pedi para ela fazer mais uma vez, começando pela reprodução de melodia e depois criando um improviso. Fizemos esta dinâmica juntos, sem o *playback*, e depois coloquei o *playback*. Quando o andamento ficou mais rápido, ela teve dificuldade em seguir o ritmo. Então, fiz novamente sem a gravação para que ela se acostumasse com a dinâmica e pedi que ela tocasse batendo o pé para que não perdesse o andamento. Em seguida, pedi para invertermos as funções, passei a fazer o solo-improviso enquanto ela fazia o refrão. Mudando de função, ela também teve que lembrar do refrão e busquei mostrar, como os improvisos poderiam ser construídos. Como eram muitas informações para se preocupar em pouco tempo, pedi para ela tocar somente a melodia do solo. Para lembrar a melodia, também pedi que ela cantasse o solo e identificasse qual era a nota. Em alguns momentos, Bruna teve dificuldade em identificar as notas, mas depois ela conseguiu entoar corretamente e passou a tocar as notas certas com o

instrumento. Para recapitular o que foi abordado na música Marinheiro Só, pedi para estudar pensando nos acordes da música.

5.1.4. Plano da Atividade 4

O quadro abaixo apresenta o plano de atividade 4:

Quadro 15 – Plano de Atividade 4

4ª Atividade	
Objetivo da atividade: Iniciar a aula com as atividades cinestésicas para que os alunos internalizem os ritmos característicos nas músicas de capoeiras, e posteriormente, propor que os alunos improvisem se utilizando dos tais elementos rítmicos, assim como da linha melódica do canto.	
Procedimentos	Tempo estimado
Sugerir aos alunos para baterem palmas dentro do toque característico da capoeira angola ou do ritmo de Samba de Roda, que também é muito utilizado na roda de capoeira.	3 minutos
Sugerir ao aluno gingar no ritmo enquanto os demais batem palmas.	4 minutos
Cantar as melodias de capoeira a bater palmas simultaneamente.	8 minutos
Sugerir que os alunos criem os improvisos baseados nas variações rítmicas do berimbau agudo.	5 minutos
Incentivar aos alunos a improvisarem na melodia do Paranaê oferecendo poucas notas para improvisar.	15 minutos
Incentivar aos alunos a improvisarem na melodia do Marinheiro Só oferecendo poucas notas para improvisar.	15 minutos

Fonte: Elaboração do autor.

5.1.4.1. Descrição da Atividade 4/ Grupo 1

Nesta quarta atividade estiveram presentes Daniel, Marcos e Evandro. Iniciei a aula explicando aos alunos o que seria abordado. Começamos a atividade batendo palmas no ritmo de samba de roda. Coloquei o *playback* em um andamento lento e sem a voz para eles internalizarem o ritmo. Neste andamento, as batidas de palmas dos alunos não ficaram precisas, talvez isso tenha ocorrido devido ao fato do ritmo de samba de roda ser mais difícil de assimilar. Depois, pedi para eles baterem palmas no andamento de capoeira angola na música Paranaê. Evandro e Marcos fizeram, mas Daniel preferiu ficar tocando o refrão no clarinete. Em seguida,

solicitei para eles baterem palmas novamente no toque de samba de roda e cantarem juntos o refrão da música Marinheiro Só. Nesta dinâmica, Daniel também preferiu ficar tocando o refrão. Então, perguntei quem queria gingar. Daniel quis, só que na prática acabou ficando no clarinete. Evandro disse que não gostava de gingar e Marcos também não demonstrou vontade em fazer a atividade. Então sugeri que batessem o pé enquanto cantavam o refrão e assim eles o fizeram.

Prosseguindo, partimos para as atividades com instrumento. Nesta dinâmica, iniciei mostrando separado os berimbaus grave, médio e agudo. Depois pedi para eles criarem a improvisação com até três notas, semelhante a variação rítmica do berimbau agudo. Evandro foi o primeiro a improvisar enquanto eu fazia o berimbau grave, e Marcos e Daniel faziam o refrão da música Paranaê. No início, todos tocaram muito forte e acabou ficando bagunçado. Então tirei o *playback* para que eles se ouvissem melhor e acabamos repetindo a atividade. No refrão, Marcos e Daniel continuaram tocando forte e em alguns momentos acabaram saindo do tempo. Pedi para que Evandro fizesse novamente, só que agora tocando mais forte e explorando o registro grave e agudo da clarineta. Depois mudamos as ordens. Marcos fez o berimbau grave, Evandro fez o refrão e eu fiz o solo. No entanto, Marcos tocou muito forte a ponto de encobrir todos. Então pedi para ele tocar menos para as demais vozes aparecerem. Após esta observação, o som ficou mais equilibrado e a atividade fluiu. Como Marcos ficou fazendo o acompanhamento desta vez, ele se queixou de cansaço devido a voz do berimbau grave não ter pausa. Daniel nesta atividade demonstrou-se entediado e não quis participar da atividade.

Terminada a atividade de improviso com a música Paranaê, passamos para a música Marinheiro Só. Expliquei aos alunos sobre os acordes que tinham presentes na música Marinheiro Só e pedi para que cada um tocasse as notas da tríade para que tivessem a noção sonora do acorde. Depois expliquei que tais notas da melodia do solo poderiam ser substituídas por uma das notas da tríade. Nesta dinâmica, Evandro e Daniel quiseram fazer o berimbau grave, eu fiz o refrão e Marcos fez o solo. Para diversificar os sons, Evandro quis fazer a parte do berimbau médio enquanto Daniel fazia a parte do berimbau grave. Daniel começou fazendo o berimbau grave, mas depois passou a fazer a voz do refrão junto comigo. Enquanto isso, Marcos lembrou bem da melodia de Marinheiro Só e seguiu com os improvisos se preocupando em criar frases dentro da harmonia. Após uma discussão do que cada um iria tocar, foi a vez de Evandro fazer o improviso. No entanto, ele só conseguiu tocar a melodia, pois a aula já estava acabando e não houve tempo para concluir o improviso.

5.1.4.2. Descrição da Atividade 4/ Grupo 2

Na quarta atividade do grupo 2, estiveram presentes Antônio e Bruna e comecei as estratégias de aprendizagem com as atividades cinestésicas. Pedi para que eles deixassem seus instrumentos de lado e que ficassem em pé. Então pedi para que eles batessem, com palmas, a pulsação dentro do ritmo, cantassem o refrão e que caminhassem dentro do andamento do ritmo. Seguindo com as atividades, mostrei aos alunos os instrumentos separados para perceberem melhor o ritmo de cada instrumento. Sobre os três berimbaus, mostrei a função do berimbau grave e médio como ritmos básicos e o agudo fazendo a variação rítmica. Também disse que os improvisos poderiam ser criados pensando nas variações do berimbau agudo.

Na música Paranaê, pedi para que Antônio e Bruna improvisassem inicialmente com poucas notas e que se preocupassem em construir frases de pergunta e resposta. Nesta atividade os estudantes improvisaram diversas vezes. Com a música Marinheiro Só, dei sugestões aos alunos para que improvisassem pensando nas notas dos acordes. Nas primeiras tentativas, os improvisos foram feitos sem o *playback* em um andamento mais lento. Depois que os alunos se familiarizaram com dinâmica, fizemos os improvisos utilizando o *playback*.

5.1.5. Plano da Atividade 5

O plano de atividade 5 segue no quadro abaixo:

Quadro 16 – Plano de Atividade 5

5ª Atividade	
Objetivo da atividade: Fazer um resumo das estratégias que foram utilizadas durante as atividades anteriores e gravar o improviso dos alunos nas músicas Paranaê e Marinheiro Só.	
Procedimentos	Tempo estimado
Explicar aos alunos como será esta última atividade de improviso.	2 minutos
Sugerir a um dos alunos para que bata os pés, ande ou faça o movimento de gingar enquanto os demais batem palmas e cantem o refrão.	13 minutos.
Lembrar quais estratégias foram adotadas para o aluno aprimorar o seu improviso.	20 minutos
Fazer o registro do último improviso dos alunos	15 minutos
Realizar o questionário final com os alunos.	

Fonte: Elaboração do autor.

5.1.5.1. Descrição da Atividade 5/ Grupo 1

Esta foi a última atividade e estiveram presentes somente o Daniel e o Evandro. Marcos não pode comparecer. Procurei fazer um resumo das estratégias que foram abordadas nas atividades anteriores.

Começamos pelas atividades cinestésicas. Inicialmente Daniel bateu a pulsação com o pé enquanto Evandro batia palmas. Depois invertemos, Evandro caminhou no andamento enquanto Daniel bateu palmas. Nesta dinâmica, os alunos não estavam tão animados em fazer as atividades cinestésicas, talvez pelo fato de termos feito isso em outras atividades, os alunos já não achavam mais tão interessante ficar batendo palmas, cantando, caminhando e muito menos gingando.

Indo para estratégias de improviso com a clarineta, perguntei se eles lembravam das estratégias que eu havia passado. Evandro lembrou da estratégia de observar o berimbau agudo para fazer os improvisos, por ser o instrumento que mais faz variação rítmica. Outra dica, foi em improvisar com poucas notas, mas explorando bem tais notas brincando com o ritmo. Também lembramos da estratégia de improvisar pensando na harmonia da música *Marinheiro Só*, e de improvisar criando frases de pergunta e resposta. Sugeri que eles começassem improvisando pensando em poucas notas na música *Paranaê*. Seguindo, trabalhamos a música *Marinheiro Só*. Antes que fizessem os improvisos, pedi para que tocassem a melodia do refrão.

Por fim, os alunos Daniel e Evandro fizeram seus últimos improvisos nas músicas *Paranaê* e *Marinheiro Só*. Daniel, nos seus últimos registros de improviso, falou que o seu clarinete estava com parafuso saindo e me pediu para arrumar. Dei uma olhada e vi que além do parafuso solto também tinha uma agulha/mola que não estava fazendo pressão. Então arrumei o instrumento dele e pedi para que refizesse o improviso da música *Paranaê*.

5.1.5.2. Descrição da Atividade 5/ Grupo 2

Nesta quinta atividade tive problema para gravar toda a aula. O celular estava com pouco espaço de armazenamento e acabei filmando só metade da aula. O aluno Antônio sugeriu de gravar uma parte da aula no celular dele. Gravamos, mas quando ele tentou enviar uma parte do vídeo para o meu celular o vídeo não carregou. De qualquer modo, fizemos as atividades assim mesmo. Nesta última atividade todos estiveram presentes. De forma geral, os últimos improvisos de Antônio, Bruna e Letícia nas músicas de capoeira foram coerentes e condizentes com as estratégias de improvisos que foram propostas.

5.2. COMENTÁRIOS ACERCA DA INTERPRETAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS IMPROVISOS

Transcrever os improvisos dos alunos participantes durante todas as atividades foi um processo difícil e trabalhoso por diversos motivos, pois exigiu muita atenção para que eu conseguisse me aproximar ao máximo de como eles improvisaram. No entanto, as transcrições não foram absolutas, mas sim, uma aproximação do que percebi nos improvisos.

Dentre as diversas dificuldades que encontrei ao transcrever, cito aqui três. 1) Grande parte das atividades foram desenvolvidas com o *playback* e em vários momentos os alunos não estiveram alinhados com o andamento da música. Neste sentido, quando os alunos em seus improvisos saíam do ritmo do *playback*, eu buscava compreender a sua intenção ao solar e escrevia próximo desta ideia. 2) Nas gravações de vídeos foi difícil identificar os sons de alguns improvisos. Como as atividades eram coletivas, em diversas situações os alunos tocavam ao mesmo tempo, ou eu tinha que falar com os alunos durante os improvisos. 3) Outro agravante foi a questão da acústica de alguns espaços, com vazamentos de sons externos.

Neste sentido, procurei não indicar muitos detalhes nas transcrições dos improvisos quanto à descrição das dinâmicas, pois interpretar estas nuances envolviam uma série de fatores, desde o volume em que estava a caixa de som do *playback* até sons externos que em alguns momentos se misturavam aos improvisos dos alunos. Entretanto, cheguei especificar as dinâmicas de alguns improvisos quando o aluno estava tocando muito forte ou quando estava tocando muito *piano*. Utilizei-me também do texto da descrição dos improvisos para especificar maiores detalhes. Quanto a articulação, não descrevi muitos detalhes, só diferenciei quando o aluno articulava, fazia frases em legato ou alternava as articulações.

Nas figuras das transcrições dos improvisos que apresentarei abaixo, anotei especificações padrões como: o nome fictício do aluno, nome da música, indicação da atividade, descrição se usou o *playback* e o andamento em que foi trabalhado as músicas. Os improvisos foram transcritos no tom da clarineta em Si bemol, para que as reproduções em *playback* ficassem em uma tonalidade mais fácil para os alunos iniciantes tocarem, em Dó maior. Como o foco neste subtópico foi em transcrever e registrar os improvisos do participante no trecho do solo, a voz do refrão seguiu igual em todas as figuras das músicas Paranaê e Marinheiro Só.

Para especificar os momentos em que os alunos paravam de tocar no meio da atividade, mas que depois retornavam de onde haviam parado nos improvisos, descrevi estas ocasiões

com o sinal de barra dupla entre um compasso e outro. E quando os alunos sem querer tocavam harmônicos (guinchos) eu substituía a cabeça da nota pelo sinal de triângulo.

5.2.1. Descrição, Análise e Avaliação dos Improvisos dos Alunos Durante as Atividades

Os improvisos foram transcritos para se analisar e compreender parte do processo de criatividade musical dos participantes ao longo das cinco atividades. O processo de análise e avaliação dos improvisos dos participantes foram fundamentados nos três princípios do livro *Ensinando Música Musicalmente* (Swanwick, 2003), com os critérios de avaliação derivados de sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical também de Swanwick. Os improvisos foram analisados nos parâmetros da composição (improvisação) e da performance. Além dos critérios de avaliação, apresentado de forma condensada, descritos no capítulo de fundamentação teórica, seguiu-se também os critérios para a avaliação da composição, conforme apresentado por Swanwick (1994):

Materiais

Nível 1 – Sensorial: Há evidência de prazer no próprio som, particularmente timbre e extremos de alto e baixo. Pode haver exploração e experimentação com instrumentos. A organização é espontânea, possivelmente errática, o pulso é instável e as variações de cor do tom parecem não ter significado estrutural ou expressivo.

Nível 2—Manipulativo: O manuseio de instrumentos mostra algum controle e repetições são possíveis. O pulso regular pode aparecer juntamente com dispositivos técnicos sugeridos pela estrutura física e disposição dos instrumentos disponíveis, como *glissandos*, padrões escálicos e intervalares, trinados e *trêmos*. As composições tendem a ser longas e repetitivas, pois o compositor gosta da sensação de manusear o instrumento.

Expressão

Nível 3 – Expressividade pessoal: A expressividade é aparente nas mudanças de velocidade e nos níveis de volume. Há sinais de frases elementares — gestos musicais — que nem sempre podem ser repetidos com exatidão. Há drama, clima ou atmosfera, talvez com referência a uma ideia 'programática' externa. Haverá pouco controle estrutural e a impressão é de espontaneidade sem desenvolvimento de ideias.

Nível 4 - O vernáculo: padrões aparecem - figuras melódicas e rítmicas que podem ser repetidas. As peças podem ser bastante curtas e funcionarão dentro de convenções musicais gerais estabelecidas. As frases melódicas podem cair em unidades padrão de 2, 4 ou 8 compassos. A organização métrica é comum juntamente com dispositivos como *síncopa*, *ostinati* e sequências melódicas e rítmicas. As composições serão bastante previsíveis e mostrarão influências de outras experiências musicais: cantar, tocar e ouvir.

Forma

Nível 5 – O especulativo: As composições vão além da repetição deliberada de padrões. Desvios e surpresas ocorrem, embora talvez não totalmente integrados à peça. Há uma caracterização expressiva que é passível de experimentação, explorando possibilidades estruturais, buscando contrastar ou variar ideias musicais estabelecidas. Depois de estabelecer certos padrões, um artifício frequente é introduzir um novo final.

Nível 6—O idiomático: surpresas estruturais são integradas em um estilo reconhecível. Contraste e variação ocorrem com base em modelos emulados e práticas idiomáticas claras, muitas vezes, mas nem sempre, extraídas de tradições musicais populares. A autenticidade harmônica e instrumental é importante. Frases de resposta,

chamada e resposta, variação por elaboração e seções contrastantes são comuns. O controle técnico, expressivo e estrutural é demonstrado em composições mais longas.

Valor

Nível 7 – O simbólico: o domínio técnico serve à comunicação musical. A atenção está focada nas relações formais e no caráter expressivo que se fundem em uma declaração musical impressionante, coerente e original. Grupos particulares de timbres, voltas de frase e progressões harmônicas podem ser desenvolvidos e receber preocupação constante. Há um forte senso de compromisso pessoal.

Nível 8 – O sistemático: Além das qualidades do nível anterior, as obras podem ser baseadas em conjuntos de materiais musicais recém-gerados, como escalas e linhas de notas, novos sistemas de geração harmônica, sons criados eletronicamente ou tecnologia de computador. As possibilidades do discurso musical são sistematicamente ampliadas.⁴⁵ (SWANWICK, 1994, p.88-90) (Tradução nossa)

Seguiu-se também a versão ilustrada por Swanwick (1994), para a avaliação no aspecto da performance.

⁴⁵ **Materials**

Level 1—Sensory: There is evidence of pleasure in sound itself, particularly timbre and extremes of loud and soft. There may be exploration and experimentation with instruments. Organisation is spontaneous, possibly erratic, pulse is unsteady and variations of tone colour appear to have no structural or expressive significance.

Level 2—Manipulative: The handling of instruments shows some control and repetitions are possible. Regular pulse may appear along with technical devices suggested by the physical structure and layout of available instruments, such as *glissandi*, scalic and intervallic patterns, trills and *tremolo*. Compositions tend to be long and repetitive as the composer enjoys the feeling of managing the instrument.

Expression

Level 3—Personal expressiveness: Expressiveness is apparent in changes of speed and loudness levels. There are signs of elementary phrases—musical gestures—which are not always able to be exactly repeated. There is drama, mood or atmosphere, perhaps with reference to an external ‘programmatic’ idea. There will be little structural control and the impression is of spontaneity without development of ideas.

Level 4—The vernacular: patterns appear—melodic and rhythmic figures that are able to be repeated. Pieces may be quite short and will work within established general musical conventions. Melodic phrases may fall into standard 2, 4 or 8-bar units. Metrical organisation is common along with such devices as syncopation, melodic and rhythmic *ostinati* and sequences. Compositions will be fairly predictable and show influences of other musical experiences: singing, playing and listening.

Form

Level 5—The speculative: Compositions go beyond the deliberate repetition of patterns. Deviations and surprises occur, though perhaps not fully integrated into the piece. There is expressive characterisation which is subject to experimentation, exploring structural possibilities, seeking to contrast or vary established musical ideas. After establishing certain patterns a frequent device is to introduce a novel ending.

Level 6—The idiomatic: Structural surprises are integrated into a recognisable style. Contrast and variation take place on the basis of emulated models and clear idiomatic practices, frequently, though not always, drawn from popular musical traditions. Harmonic and instrumental authenticity is important. Answering phrases, call and response, variation by elaboration and contrasting sections are common. Technical, expressive and structural control is demonstrated in longer compositions.

Value

Level 7—The symbolic: Technical mastery serves musical communication. Attention is focused on formal relationships and expressive character which are fused together in an impressive, coherent and original musical statement. Particular groups of timbres, turns of phrase and harmonic progressions may be developed and given sustained concern. There is a strong sense of personal commitment.

Level 8—The systematic: Beyond the qualities of the previous level, works may be based on sets of newly generated musical materials, such as scales and note rows, novel systems of harmonic generation, electronically created sounds or computer technology. The possibilities of musical discourse are systematically expanded.

Nível 1: A renderização é irregular e inconsistente. O movimento para frente é instável e as variações de cor do tom ou intensidade parecem não ter significado estrutural nem expressivo.

Nível 2: O controle é mostrado por velocidades constantes e consistência em padrões repetidos. A gestão do instrumento é a principal prioridade e não há evidência de forma expressiva ou organização estrutural.

Nível 3: A expressividade é evidente na escolha dos níveis de velocidade e volume, mas a impressão geral é de uma performance impulsiva e não planejada, sem organização estrutural.

Nível 4: O desempenho é organizado e convencionalmente expressivo. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos com articulação correspondente e a interpretação é bastante previsível.

Nível 5: Uma performance segura e expressiva contém alguns toques imaginativos. Dinâmica e fraseado são deliberadamente contrastados ou variados para gerar interesse estrutural.

Nível 6: Há um senso de estilo desenvolvido e uma maneira expressiva extraída de tradições musicais identificáveis. O controle técnico, expressivo e estrutural é consistentemente demonstrado.

Nível 7: O desempenho demonstra domínio técnico confiante e é estilístico e atraente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e um senso de compromisso pessoal.

Nível 8: O domínio técnico serve totalmente à comunicação musical. Forma e expressão são fundidas em uma declaração musical coerente e pessoal. Novos insights musicais são explorados de forma imaginativa e sistemática.⁴⁶ (SWANWICK, 1994, p.108-109) (Tradução nossa)

Devido às diversas definições existentes na literatura, sobre extensão dos registros da clarineta, optou-se pela indicação de Samuel Adler (2000), do livro *The study of orchestration*, por considerar aspectos históricos e acústicos do instrumento: registro *chalumeau*, Mi² ao F^á sustenido³; tons de garganta, Sol³ ao Si bemol³; registro *clarino*, Si³ ao D⁶⁵; registro *supragudo*, D⁶ sustenido⁵ ao L^á⁵.

5.2.1.1. Alunos do Grupo 1

Os alunos do Grupo 1 são Daniel, Marcos e Evandro, estudantes do curso de musicalização do CMS – Conservatório de Música de Sergipe.

⁴⁶ *Level 1:* The rendering is erratic and inconsistent. Forward movement is unsteady and variations of tone colour or loudness appear to have neither structural nor expressive significance.

Level 2: Control is shown by steady speeds and consistency in repeating patterns. Managing the instrument is the main priority and there is no evidence of expressive shaping or structural organisation.

Level 3: Expressiveness is evident in the choice of speed and loudness levels but the general impression is of an impulsive and unplanned performance lacking structural organisation.

Level 4: The performance is tidy and conventionally expressive. Melodic and rhythmic patterns are repeated with matching articulation and the interpretation is fairly predictable.

Level 5: A secure and expressive performance contains some imaginative touches. Dynamics and phrasing are deliberately contrasted or varied to generate structural interest.

Level 6: There is a developed sense of style and an expressive manner drawn from identifiable musical traditions. Technical, expressive and structural control are consistently demonstrated.

Level 7: The performance demonstrates confident technical mastery and is stylistic and compelling. There is refinement of expressive and structural detail and a sense of personal commitment.

Level 8: Technical mastery totally serves musical communication. Form and expression are fused into a coherent and personal musical statement. New musical insights are imaginatively and systematically explored.

5.2.1.1.1. Participante Daniel

Daniel tinha 9 anos e estudava clarineta há dois anos. Ele era aluno do Conservatório de Música de Sergipe.

Na primeira atividade minha preocupação inicial foi fazer com que os alunos conseguissem tirar os refrões das músicas Paranaê e Marinheiro Só “de ouvido”, e depois criarem improvisos nos momentos do solo sem fornecer informações técnicas. A ideia foi ter um registro de comparação de improviso entre os primeiros registros de gravação na primeira atividade para depois comparar com o seu improviso da última atividade. Durante as cinco atividades Daniel compareceu em todas.

Na Atividade 1 do Grupo 1, pedi para os alunos improvisarem com o *playback* de Paranaê em três trechos de quatro compassos que são intercalados pela melodia. O Daniel fez o improviso desta atividade por duas vezes.

Na figura 8, abaixo, está o primeiro improviso que ele fez. No primeiro momento, o Daniel se resumiu a tocar a nota Sol₄ durante todo o tempo, tocando sempre forte no registro *clarino*, em alguns momentos com *vibrato*. Para ele compreender em qual trecho da gravação se realizaria o improviso, eu indicava com as mãos durante a atividade. O Daniel também quis tocar o refrão após o segundo e terceiro trechos do solo, mas se perdeu na forma de quatro compassos durante o improviso e acabou entrando adiantado no refrão nas duas vezes, compassos 16-17 e 24-25, respectivamente. Isso pode acontecer, principalmente, porque o toque da capoeira pode confundir o iniciante, considerando que a metade de segundo tempo é acentuada por instrumentos de percussão e pela sílaba tônica da palavra paranaê. Assim que o Daniel percebeu que entrou antecipadamente, parou de tocar e aguardou a indicação para iniciar o improviso seguinte. Por enfatizar o Sol₄, o solo parece ter o registro da altura da voz aguda do Paranaê como referência, independentemente de ter sido uma escolha intencional ou não.

Figura 8 - Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 1)

Paranaê

Atividade 1

Com playback Improviso de Daniel

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Juntando os três trechos de improvisação em uma única sequência melódica, provocada, intercalada e finalizada pela melodia Paranaê, nota-se um discurso coerente e fluído. Ele é composto pela exposição de uma proposição que é seguida por uma argumentação e conclusão. A proposição (c. 5-8) parece ser a unidade gerada da fusão entre um chamado e a nota Sol4. É como se o primeiro trecho chamasse a atenção dos ouvintes para os atributos sonoros do próprio som que o constitui, o Sol4, para sua própria essência material que lhe dá vida simbólica. A argumentação se faz pela continuação do chamado (c. 13-15) e a finalização (c. 21-23) por um gesto sonoro conclusivo. O improvisador chama a atenção do ouvinte para a sonoridade da nota Sol4 por meio de um chamado rítmico muito popular da nossa cultura que é composto por um som curto e anacrústico seguido por um longo e tético, intercalados por uma pausa curta, igualmente ao pé poético iâmbico. Esta figura rítmica é muito popular para se chamar pessoas ou a atenção delas por meio de campainhas de residência, silvos de apito em esportes e no trânsito,

e buzinas de bicicleta, carros, trens e navios. Além do artifício do chamado e da duração longa da nota, o improvisador chama a atenção para os atributos do Sol4 com o uso de recursos expressivos da dinâmica forte e do vibrato. A continuidade lógica do discurso se dá por uma argumentação que consiste em intensificar a proposição. Ela é intensificada pelo aumento da atividade rítmica do discurso. A figura rítmica de duas notas do chamado é ampliada para 10 notas. A nota curta (semínima) que ocupava um tempo do compasso em anacruse, agora é ampliada por uma sequência de nove colcheias, incluindo uma tercina, e ocupa quatro tempos, dois compassos (c. 13-14). Elas se direcionam e terminam na nota longa do compasso 15, o que mantém o movimento rítmico anacrústico-tético da proposição, amplificando o chamado. A continuidade e conclusão do discurso se dá no terceiro trecho de improvisação pela finalização realizada com uma nota longa de três compassos (c. 21-23), um longo e conclusivo ponto final. A longa duração da nota final parece demonstrar também o encantamento do improvisador tanto com os atributos da nota como com o prazer de tocá-la junto com a gravação em seu debut criativo.

Considerando o critério de avaliação de Swanwick no parâmetro da composição, observa-se que o improviso de Daniel corresponde ao Nível 1, Sensorial. Inicialmente, o aluno se preocupou em experimentar sonoridades, ao repetir a mesma nota tocada no registro *clarino*, utilizando-se de efeitos expressivos de forte e vibrato. Entretanto, nesta primeira atividade, Daniel ainda estava compreendendo em qual momento deveria improvisar. No parâmetro da performance de Daniel, observa-se elementos característicos da camada material, pela preocupação em que o aluno teve em controlar e manipular o som. Podemos observar isto em seu improviso, quando o aluno teve o interesse sonoro pelo timbre na nota aguda, demonstrando a evidência de prazer pelo próprio som diante da possibilidade de criar naquele espaço de tempo com o *playback*. Neste sentido, sua performance se insere no Nível 1 do critério de avaliação de Swanwick.

No segundo improviso de Daniel na música Paranaê, ele manteve uma nota longa, depois fez um improviso sem seguir um andamento mesurado no registro *clarino*, e concluiu o solo tocando notas em mínima no registro *chalumeau*.

Considerando o parâmetro da composição, observa-se que o improviso de Daniel corresponde ao Nível 1, Sensorial. Ao repetir o improviso de Paranaê, ainda na primeira atividade, Daniel continuou a improvisar com notas longas sem seguir um andamento mesurado. No entanto, o aluno explorou mais as regiões do instrumento. No parâmetro da performance, observa-se que seu solo corresponde ao Nível 1, Sensorial, pois ele manteve o interesse por improvisar

tocando forte com notas longas. No entanto, ele passou a compreender melhor o espaço que tinha para improvisar. No improviso da música Marinheiro Só, Daniel teve dificuldade em fazer o improviso, pois a música era mais difícil de tocar. Então ele acabou fazendo somente a melodia do refrão.

Figura 9 – Segundo improviso de Daniel na música Paranaê na Atividade 1

Com playback

Paranaê

Atividade 1

♩ = 75

Improviso de Daniel

Solo 1

Refrão 2

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Na segunda atividade, após os exercícios com as atividades cinestésicas e as sugestões de como improvisar baseando-se nos ritmos contidos na música Paranaê, Daniel fez o seu improviso. No início do improviso, Daniel se sentiu mais à vontade em improvisar criando melodias na região grave. Depois, passou a tocar o refrão no momento do solo.

Na atividade 2, percebeu-se uma melhora em seus solos. Neste improviso, é possível observar características do Nível 3, de Expressão Pessoal, pois o aluno passa a utilizar padrões estruturais baseados em elementos rítmicos presentes na música de capoeira. Em sua performance, observa-se que Daniel passou a fazer improviso se apropriando da célula rítmica do trecho do refrão e foi possível encontrar elementos expressivos condizentes ao estilo da música.

Observando tais evidências, sua performance corresponde ao Nível 3, quando o aluno passa se preocupar com o aspecto expressivo da música. Nesta segunda

Figura 10 – Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 2)

Sem playback

Paranaê

Atividade 2

♩ = 75

Improviso de Daniel

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

atividade, por questão de tempo, não trabalhamos o improviso da música Marinheiro Só.

Na terceira atividade, como havíamos focado na música Paranaê na atividade anterior, começamos com a música Marinheiro Só. Para os alunos começarem a improvisar, foi necessário trabalhar a música em um andamento mais lento, para que conseguissem memorizar o refrão e trechos da melodia solo. Também foram dadas sugestões para que eles criassem os improvisos utilizando-se dos elementos rítmicos contidos na melodia e que utilizassem poucas notas dentro da tonalidade de Dó maior. Como os demais alunos fizeram improviso com poucas notas também sugeri ao Daniel que fizesse o mesmo.

Figura 11 – Improviso de Daniel na música Marinheiro Só (Atividade 3)

Sem playback

Marinheiro Só

Improviso de Daniel

Atividade 3

The musical score is presented in four systems, each with a vocal line (S. 1) and a rhythmic accompaniment line (R. 2). The first system is labeled 'Solo 1' and 'Refrão 2'. The second system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. The third system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. The fourth system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. The score includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and triplet markings (3). Chords G7, C, and F are indicated above the notes.

Fonte: Elaboração do autor.

Depois desta dica Daniel fez o improviso, mas ele teve dificuldade de se manter junto com o acompanhamento rítmico. Neste improviso, observa-se uma correspondência com o Nível 2, Manipulativo. Nesta Nível nota-se no aluno a preocupação em controlar a técnica do instrumento, ao procurar repetir padrões rítmicos e melódicos. Mas em alguns momentos o aluno ainda teve dificuldade de seguir o ritmo. No parâmetro da performance, Daniel conseguiu seguir padrões de repetições baseados na melodia do solo. No entanto, sua preocupação maior na performance esteve em assimilar e memorizar essas novas informações, e no controle técnico do instrumento, o que corresponde ao Nível 2, seguindo o critério avaliativo de Swanwick.

Na quarta atividade, no momento do improviso da música Paranaê, Daniel mostrou-se entediado e não quis fazer o seu improviso. No entanto, ele participou tocando o refrão enquanto os outros alunos faziam o solo. Na música Marinheiro Só, expliquei aos alunos sobre os acordes que tinham presentes na música Marinheiro Só, e pedi para que cada um tocasse a nota da tríade para que tivessem a noção sonora do acorde. Depois expliquei que tais notas da melodia do solo poderiam ser substituídas por uma das notas da tríade. Após as explicações de como improvisar pensando nos acordes, Marcos e Evandro conseguiram fazer o improviso, mas a atividade já estava no fim e Daniel não conseguiu fazer o seu improviso.

Na última atividade, antes de ser feito o último registro dos improvisos dos alunos, lembramos das estratégias que foram utilizadas durante as atividades anteriores e fizemos mais improvisos.

Figura 12 – Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 5)

Com playback

Paranaê

Atividade 5

♩ = 75

Improviso de Daniel

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Na música Paranaê, Daniel fez um improviso com todas as notas na escala de Dó maior, acabou usando mais figurações rítmicas em colcheias e utilizou várias frases de pergunta e

resposta. Daniel fez solos diversificados explorando as registros *chaluveau* e *clarino* da clarinete. Considerando os três trechos de improviso, ele explora os registros (grave-agudo-grave - como início, meio e fim do discurso musical). No segundo trecho termina no Si – dominante. De modo geral, observa-se, um tratamento rítmico simples com mais intensidade no fim (figuração de semicolcheia no terceiro trecho do improviso). Também é possível notar clareza na forma métrica do aluno onde ele explora mais os contornos melódico. A terceira parte explora mais os contornos melódicos. Ritmicamente é mais simples (arrumado) que os anteriores. Mais cuidadoso, Daniel explorou mais o contorno melódico do que o ritmo. Agindo com mais segurança para não se perder ou errar a métrica.

Considerando o aspecto do improviso, percebe-se que Daniel já tem uma preocupação maior com as construções melódicas, passa a formular frases de pergunta e resposta que ocorrem de dois em dois compassos. Neste sentido, é possível classificar seu improviso na camada de expressão, no Nível 4, Vernáculo.

Quanto a performance, observa-se que seu solo corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Nestes seus solos, são perceptíveis um uso de articulação e dinâmica e condução de frase que fazem sentido com os contornos melódicos e rítmicos das frases improvisadas.

Antes dos alunos criarem seus últimos improvisos na quinta atividade, fizemos uma revisão específica sobre as estratégias de improvisação na música *Marinheiro Só*.

Daniel havia esquecido algumas dicas sobre estratégias de improvisação. Em alguns momentos, o participante saiu do andamento na hora de improvisar e também esqueceu de fazer as resoluções de semi-frases pensando nos acordes. Neste improviso, observa-se que seu solo ficou na camada material, no Nível 1, Sensorial.

Quanto ao aspecto da performance, sua preocupação maior foi com o controle técnico do instrumento e em diversos momentos perdeu o andamento da música. Nesta performance, avalia-se elementos característicos que se enquadram no Nível 1, Sensorial.

Figura 13 – Improviso de Daniel na música Marinheiro Só (Atividade 5)

Com playback

Marinheiro Só

Improviso de Daniel

Atividade 5

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Nos últimos improvisos de Daniel na música Paranaê, ele utilizou mais a região aguda para criar as frases e também criou bem frases de pergunta e resposta. No entanto, ele soprou forte, sem estar com a embocadura bem formada, e acabou guinchando em alguns momentos.

Também se percebeu nesta última atividade certa dispersão por parte de Daniel. Ele ficou brincando, fazendo careta para o espelho da sala e para a câmara. Na primeira parte (c. 5-8) do improviso, ele deixa a linha do improviso suspensa (no sexto grau da escala), na segunda (c.13-16) retoma o intervalo melódico da suspensão da primeira parte (Sol-Lá) e vai pra sensível e conclui na tônica. Na terceira parte (c. 21-24), talvez por não achar para onde ir ou o que fazer, inicia reafirmando a tônica, e faz um movimento dominante-tônica. Pode-se observar que há um certo nexo rítmico em cada parte com a presença de notas longas nos seus últimos compassos (semínimas), após ações rítmicas um pouco mais ativas nos compassos anteriores, principalmente nas partes 1 e 2. Além disso, Daniel estrutura as frases de cada parte em duas partes de dois compassos cada, como ocorre na melodia da música.

Figura 14– Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 5)

Com playback

Paranaê

Atividade 5

♩ = 75

Improviso de Daniel

Solo 1

Refrão 2

9

S. 1

R. 2

18

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Cheguei a pedir para que Daniel fizesse mais um improviso na música Paranaê. Mas no final da atividade o aluno já estava mais disperso, cansado e acabou fazendo o improviso sem se preocupar em criar frases de pergunta e resposta.

Figura 15 – Improviso de Daniel na música Paranaê (Atividade 5)

Com playback

Paranaê
Improviso de Daniel

Atividade 5

$\text{♩} = 75$

The musical score is written in 2/4 time with a tempo of 75 beats per minute. It consists of three systems of staves. The first system includes a 'Solo 1' staff (treble clef) and a 'Refrão 2' staff (treble clef). The 'Solo 1' staff begins with a rest for four measures, followed by a melodic line starting on G4, marked with a forte (*f*) dynamic. The 'Refrão 2' staff features a rhythmic accompaniment of eighth notes. The second system includes a 'S. 1' staff (treble clef) and an 'R. 2' staff (treble clef). The 'S. 1' staff starts at measure 10 with a melodic line, and the 'R. 2' staff continues the accompaniment. The third system also includes 'S. 1' and 'R. 2' staves, starting at measure 20. The 'S. 1' staff shows a more complex melodic line with eighth and sixteenth notes, while the 'R. 2' staff maintains the accompaniment pattern.

Fonte: Elaboração do autor.

Como Daniel consegue ter ideias distintas em cada improviso, sempre trazendo alguns elementos diferentes em cada seção de improviso? Ele não se repete a cada improviso e traz novos elementos. Na parte dois do improviso da Figura 15, em vez de argumentar ritmicamente a proposição da primeira parte, ele argumenta melódica e harmonicamente com o uso, pela primeira vez, do intervalo de 5ª descendente (7º-3º grau da escala) e do intervalo de 7ª maior (1º-7º) produzindo uma suspensão na dominante (c. 16), que vai resolver no final da terceira parte do improviso (c. 25). A parte 2 começa e termina com a nota Si, na suspensão. A terceira parte do improviso (c. 21-25) dá continuidade à suspensão (nota Si) da parte 2. A suspensão é enfatizada por um tratamento rítmico sincopado (ainda não utilizado por ele), que se intensifica ritmicamente e melodicamente (com um intervalo de 7ª menor), indicando uma forte argumentação do discurso musical. E esta parte conclui o improviso no terceiro grau da escala (Mi), que é a nota que inicia a voz superior da melodia do refrão. Esta parte tem cinco compassos, em vez de quatro, mas que se torna coerente por sua conclusão fazer uma elisão, uma fusão, entre sua

nota de conclusão e a primeira do refrão. Sua última nota é a primeira do refrão. O discurso da improvisação deságua na melodia.

Nos dois últimos improvisos de Daniel na música Paranaê (Figuras 14 e 15), observa-se que o aluno tem buscado elementos diferentes ao improvisar. Outro aspecto importante em seu processo criativo é que as três partes dos improvisos estão relacionadas: a segunda e terceira partes dão continuidade e conclusão à primeira. Ele não as cria como partes separadas independentes, mas interrelacionadas. Neste sentido, é possível notar uma pequena organização estrutural espontânea em seus solos. No aspecto rítmico, assim como ocorre na melodia, ele se utilizou mais de figurações de pares ou sequências de semínimas e colcheias, com raras divisões rítmicas sincopadas. Daniel solou dentro do espaço que tinha para improvisar e seguiu bem o andamento da música. Tais evidências indicam que esses dois improvisos se inserem no Nível 3, de Expressão Pessoal. No aspecto da performance, também é possível observar elementos expressivos, com frases que se relacionam entre os trechos de improviso. Tais performances se enquadram no Nível 3, Expressão Pessoal.

No último improviso de Daniel na música Marinheiro Só, de vez em quando, ele saiu do ritmo e acabou ficando disperso novamente.

No improviso de Daniel em Marinheiro Só: observa-se melodia com duas partes e o improviso com duas seções. Ele faz um discurso coerente na primeira seção. Na segunda (c. 17-30), ele explora uma bordadura sobre o 5º grau da escala (Sol-Lá-Sol) que está ligado com os acordes de tônica e dominante, por meio de repetição. Este recurso de repetição do desenho melódico é comum em algumas práticas musicais que fazem uso de improvisação. Esta foi a primeira vez que o Daniel usa este recurso. Ele está se acostumando com melodia do Marinheiro Só. Contudo, ele não tocou a última intervenção do improviso (c. 31-32). Em termos de improvisação, nota-se que Daniel utilizou frequentemente o recurso de repetições de figuras melódicas. Por tais evidências, seu improviso enquadra-se no Nível 2, Manipulativo.

Figura 16 – Improviso de Daniel na música Marinheiro Só (Atividade 5)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Daniel

Atividade 5

♩ = 80

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No aspecto de performance, observa-se elementos expressivos em seus improvisos, que se relacionam mais ao Nível 4 do critério de avaliação de Swanwick, ou seja, Vernáculo. Na segunda parte do improviso, sua performance faz uso de um tratamento de acentuação e articulação que reflete tanto o toque da capoeira como o caráter da melodia, ao repetir esse tratamento sobre a figura melódica que repete oito vezes do compasso 17 ao fim. A articulação utilizada nas quatro notas é o *tenuto* e a acentuação recai sobre a nota Lá, que se localiza na última colcheia do primeiro compasso. A manutenção desse tratamento musical, com articulações e acentuações iguais nas repetições do padrão rítmico e melódico, de maneira previsível e consistente com o estilo do gênero musical, confirma as características do Nível 4, Vernáculo.

Nesta última aula, Daniel fez ainda mais um improviso na música Marinheiro Só. Mas este foi semelhante ao da figura 16. Ele tentou tocar algumas notas na região aguda, mas como a sua embocadura e sua coluna de ar não estavam bem formadas, ou colocadas, algumas notas falharam.

5.2.1.1.2. Participante Marcos

Marcos tinha 9 anos de idade. Estudava clarineta há 1 ano e 7 meses e era aluno do Conservatório de Música de Sergipe.

Na primeira atividade Marcos não pôde estar presente. Então, acabei fazendo o primeiro registro da gravação dele na segunda atividade. Após uma breve explicação sobre o trabalho realizado na aula anterior e sobre a melodia Paranaê, sugeri que ele criasse qualquer melodia na tonalidade de Dó maior, no trecho do solo, e cantei uma melodia para que compreendesse em qual métrica teria que improvisar. Inicialmente, ele não se sentiu muito à vontade para começar a improvisar, dizendo aos amigos que nunca havia feito isso. Falei para ele não se preocupar, pois eu precisava fazer o seu primeiro registro de solo. Ele perguntou se o improviso era livre e somente se sentiu mais à vontade quando eu afirmei positivamente que sim.

De maneira geral, no primeiro improviso, o Marcos tocou no registro *clarino* da nota dó₄ à sol₄ (notas da mão direita), com uma certa liberdade rítmica que não se preocupou em seguir a rítmica da melodia da capoeira. Contudo, pode-se notar uma coerência rítmica em cada um dos trechos e entre eles. Melodicamente trabalhou com notas diatônicas em graus conjuntos articuladas e a articulação estava um pouco pesada.

No primeiro trecho do improviso (c. 5-8), Marcos criou um movimento melódico coerente. Ele iniciou fazendo um contorno melódico em torno da nota Mi₄ e concluiu de forma descendente para a nota Dó₄. A coerência pode ser notada ao identificar que o movimento melódico descendente Mi-Ré-Dó afirma a tônica. Este improviso pode ser compreendido em duas partes. A primeira ocorre nos compassos 5 a 7, e o segundo no compasso 8. Este movimento melódico Mi-Ré-Do, reflete a sequência 3-2-1, a *urlinie*, do modelo da análise schenkeriana, ou seja, os graus mediante, supertônica e tônica da escala. No segundo trecho do improviso (c. 13-16), observa-se que ele estruturou o improviso de acordo com a melodia Paranaê, dividindo também os quatro compassos em grupo de dois, tendo o movimento melódico Ré-Mi-Fá nos dois momentos. No primeiro (c. 13-14), o contorno melódico é exposto e no segundo ele é repetido com uma anacruse que funciona como ornamento e uma pequena alteração no ritmo da primeira nota que dá variedade à repetição. No terceiro trecho do improviso (c. 21-24), Marcos manteve-se no registro *clarino* e também dividiu os compassos com alguma

simetria em dois. Ele começa com o mesmo desenho melódico do início do segundo, com a nota Ré. No segundo compasso (c. 22), faz uma bordadura sobre esta nota, caminha para a nota Mí e retoma o desenho do primeiro trecho, sobre a tônica. Em seguida, mantém a suspensão e continuidade melódica pairando sobre a nota final Ré, como que, talvez, indicando que gostou da brincadeira e desejaria continuar. Resumindo, o primeiro trecho afirmou a tônica em movimento descendente. O segundo contrasta com o primeiro pelo movimento ascendente e pela suspensão da linha melódica sobre o acorde de dominante com sétima. E o terceiro, partindo da suspensão melódica com a nota Ré, faz o movimento conclusivo Mi-Ré-Dó na tônica (c. 23), mas mantém a suspensão no segundo grau da escala, não concluindo o discurso.

Figura 17 – Improviso de Marcos na música Paranaê (Atividade 2)

Com playback

Paranaê

Improviso de Marcos

Atividade 2

♩ = 75

Refrão 1

Solo 2

8

R. 1

S. 2

16

R. 1

S. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Considerando o critério de avaliação de Swanwick, no parâmetro da composição, é possível observar que Marcos solou no registro *clarino*, explorou mais as notas agudas da mão direita, desenvolveu de forma intuitiva algumas frases e criou contornos melódicos por movimentos de graus conjuntos. Ao avaliar seu improviso no aspecto composicional, observa-se que tais elementos se enquadram as características do Nível 3, de Expressão Pessoal.

Ao considerar determinados aspectos perceptíveis para avaliar sua performance, observa-se que o aluno teve dificuldade de seguir o andamento da música em alguns momentos e em geral sua articulação esteve pesada, ocasionando alguns guinchos em seus solos. Apesar de encontrarmos coerência no desenvolvimento de seus desenhos melódicos, a preocupação maior do aluno foi no controle sonoro e técnico do instrumento. Diante de tais constatações, verifica-se que a sua performance se adequa mais as características do Nível 2 do critério de avaliação de Swanwick, o nível Manipulativo.

Figura 18 – Improviso de Marcos na música Paranaê (Atividade 2)

Sem playback

Paranaê
Improviso de Marcos

Atividade 2

The musical score is presented in three systems. Each system consists of two staves: the upper staff for the Soloist (S. 1) and the lower staff for the Rhythm section (R. 2). The time signature is 2/4. The first system includes a 'Solo 1' section with a melodic line and a 'Refrão 2' section with a rhythmic accompaniment. The second system continues the 'Solo 1' and 'Refrão 2' sections. The third system also continues the 'Solo 1' and 'Refrão 2' sections. The score includes various musical notations such as notes, rests, and articulation marks.

Fonte: Elaboração do autor.

Antes do segundo improviso de Marcos na música Paranaê, dei sugestões para os alunos observarem os ritmos dos instrumentos, principalmente dos berimbaus. Ao improvisar novamente, Marcos manteve-se tocando no registro *clarino*, como no primeiro solo, e criou os improvisos de forma aleatória e livre, mas com coerência melódica e harmônica. Ao contrário do primeiro que foi todo articulado, este segundo foi todo ligado, contudo sem se preocupar em

seguir o ritmo de capoeira. Ele conseguiu improvisar dentro do tempo dos quatro compassos dados, sendo que no último ele conclui exatamente onde inicia a melodia do refrão, uma elisão.

No primeiro trecho de improviso da Figura 18 (c. 5-8), Marcos se utilizou bem do espaço para improvisar utilizando movimentos rítmicos rápidos no começo da melodia, por graus conjuntos, até diminuir a atividade rítmica com duas mínimas. Como no primeiro trecho do improviso anterior, ele realiza o movimento Mi-Ré. No segundo trecho de improviso (c. 11-15), ele mantém a nota Ré suspensa. Ele fez um solo coerente ao primeiro trecho (c. 5-8), ou seja, com semelhanças quanto aos movimentos melódicos (ascendente-descendente), à articulação (todas notas ligadas), e ao ritmo, começando com uma atividade rítmica intensa que diminui ao final, passando pela semínima pontuada e terminando com uma mínima. Entretanto, houve uma intensificação do discurso com passagens rítmicas mais rápidas, se comparado ao primeiro. No terceiro trecho de improviso (c. 21-25), Marcos iniciou na região grave da clarineta e depois voltou a solar na região aguda. Pela relação de 13^a entre as notas graves tocadas e as agudas utilizadas por ele nos improvisos anteriores, é possível supor que ele tenha esquecido de acionar a chave do registro, considerando, principalmente, que este era o primeiro dia que ele estava trabalhando improviso em sala de aula e tocando com ritmo de capoeira. Observamos a mesma coerência entre os dois trechos anteriores. Juntando os três trechos de improvisos, observamos que o primeiro e o segundo gera uma suspensão com ênfase nas notas Ré, e o terceiro conclui com o movimento Mi-Ré-Dó. Em termos de discursos, temos a proposição no primeiro, a discussão e a conclusão.

De forma geral, Marcos manteve a coerência de improviso da figura 17, ao tocar no registro *clarino*, ao solar de forma livre e sem utilizar alguns elementos rítmicos encontrados na música de capoeira. Mas diferente do primeiro solo, Marcos criou frases em legato sem se preocupar em articular as notas. Apesar de seu improviso parecer aleatório e espontâneo, seus contornos melódicos são desenvolvidos seguindo o mesmo padrão, em grande parte por movimentos de graus conjuntos e com figurações rítmicas rápidas ao repetir as mesmas sequências de notas. Seguindo os critérios de avaliação de Swanwick, seu improviso corresponde mais ao Nível 3.

No aspecto da performance, observa-se que Marcos ainda tinha uma preocupação maior com o controle técnico e sonoro do instrumento. Neste sentido, sua performance esteve mais associada as características perceptíveis do Nível 2. Nesta segunda atividade do grupo 1, Marcos não chegou a improvisar na música *Marinheiro Só*.

Figura 19 – Improviso de Marcos na música Marinheiro Só (Atividade 3)

Sem playback

Marinheiro Só

Improviso de Marcos

Atividade 3

The musical score is written in 2/4 time. It features three systems of music. The first system includes a 'Solo 1' part and a 'Refrão 2' part. The 'Solo 1' part consists of four measures of music, each starting with an eighth rest followed by an eighth note, then a quarter note, and ending with a half note. The notes are G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. The 'Refrão 2' part consists of four measures of music, each starting with a quarter rest followed by an eighth note, then a quarter note, and ending with a half note. The notes are G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. The second system includes 'S. 1' and 'R. 2'. 'S. 1' consists of four measures of music, each starting with an eighth rest followed by an eighth note, then a quarter note, and ending with a half note. The notes are G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. 'R. 2' consists of four measures of music, each starting with a quarter rest followed by an eighth note, then a quarter note, and ending with a half note. The notes are G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. Chords G7 and C are indicated above the first system, and F, C, and G7 are indicated above the second system.

Fonte: Elaboração do autor.

Na terceira atividade, Marcos ainda não tinha feito o improviso na música *Marinheiro Só*. No início desta atividade, ele aprendeu a melodia “de ouvido” e, posteriormente, fez seu primeiro improviso nesta música. Durante a atividade, ele esteve muito atento à melodia. Ele a repetiu várias vezes, possibilitando memorizá-la toda. Ritmicamente, todos os oito trechos do improviso ficaram dentro da métrica do compasso e promoveram uma unidade ao todo, pela repetição da figura composta de três colcheias anacrústicas conduzindo para a nota longa do compasso seguinte. Esta figura dialoga coerentemente com o ritmo da melodia do refrão que também tem uma unidade semelhante, ou seja, um movimento anacrústico de três terços de um compasso (três colcheias) conduzindo para o compasso seguinte. O improviso não copia o desenho rítmico da melodia dada, mas anuncia sua proposição rítmica de uma outra maneira. Melodicamente, o improviso se dá no mesmo registro *chalumeau* do refrão e dialoga com ele pela semelhança entre suas células melódicas. Na primeira parte (c. 1-8), o desenho melódico dos três primeiros trechos do improviso tem um formato de “U” de cabeça para baixo com a segunda perna mais longa que a primeira, ou seja, um movimento ascendente seguido por um descendente mais longo. O quarto evita a previsibilidade da repetição do movimento fazendo-o simétrico, em terça maior, e utilizando-se de graus conjuntos. O desenho melódico desta primeira parte combina com a célula do contorno dos oito trechos do refrão, um “U” invertido com terças simétricas. Ele faz uma aproximação do desenho melódico, mas não uma cópia. Na segunda parte da melodia (c. 9-17), isso continua a ocorrer. Contudo, com mais variedade no

desenho melódico, ou seja, assim como a melodia fica mais mexida com a entrada do acorde da subdominante, o improviso também aumenta sua movimentação. Assim, na segunda parte da melodia, os desenhos melódicos do primeiro (c. 9-10) e do último trecho (15-16) do improviso, invertem a extensão das pernas do “U” de ponta cabeça, em relação ao apresentado na primeira parte. Além disso, nos quatro compassos centrais (c. 11-14) da segunda parte, o “U” invertido é feito de maneira estendida e simétrica, ou seja, quatro notas conjuntas ascendentes (c. 11-12) e quatro descendentes (13-14). O improvisador faz a perna ascendente do “U” em uma intervenção do improviso (c. 11-12) e a descendente na outra (c. 13-14). Esse procedimento evita qualquer indício de previsibilidade, como, por exemplo, a repetição do desenho melódico da primeira parte, e surpreende o ouvinte dando frescor à linha melódica. Enquanto o tratamento rítmico e a célula melódica (o “U” invertido) garantem a unidade do improviso, o tratamento melódico promove a diversidade, evitando sua monotonia. Harmonicamente falando, as notas do final de cada uma das oito intervenções nem sempre coincidiram com a harmonia do compasso. Não dá para saber se os acertos aconteceram aleatoriamente ou se o improvisador estava tentando reproduzir na clarineta as notas que estava ouvindo em seu ouvido harmônico interno - uma espécie de experimentação didática de tentativa e erro da coordenação motora entre ouvido harmônico interno e dedos das mãos. Vale a pena lembrar que a harmonia da melodia não foi trabalhada nas aulas e o *playback* não incluía instrumento harmônico, contudo, ela estava presente na melodia.

Apesar de Marcos ter desenvolvido esta consciência auditiva ao conseguir memorizar a melodia do trecho do solo, nem sempre suas notas de términos de frases de seu improviso coincidiram com a harmonia da música. Neste sentido, nota-se que o aluno tem uma preocupação maior em criar frases expressivas, seguido por padrões de repetições rítmicas e por variações melódicas. Neste aspecto, seu improviso corresponde a características descritas no Nível 3, Expressão Pessoal.

Em sua performance podemos observar que ao decorar a melodia cantada, Marcos conseguiu improvisar de forma espontânea, seguindo bem a pulsação da música e criando desenhos melódicos expressivos. Neste aspecto, tais descrições também correspondem ao Nível 3.

Na quarta atividade, pedi para os alunos improvisarem com até três notas na música Paranaê e que criassem melodias semelhantes à variação rítmica do berimbau agudo. Pedi para que improvisassem com as notas Dó-Mi-Sol e que pudessem tocar nos registros *chalumeau* e *clarino*. No entanto, nesta atividade Marcos não fez o improviso na música Paranaê, ele acabou fazendo somente a parte do refrão e do berimbau grave. Na música Marinheiro Só, expliquei

Figura 21 – Improviso de Marcos na música Marinheiro Só (Atividade 4)

Sem playback

Marinheiro Só
Improviso de Marcos

Atividade 4

♩ = 80

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Seguindo o critério de avaliação de Swanwick no aspecto da composição, observa-se que Marcos conseguiu criar o improviso tendo como guia os desenhos rítmicos da melodia. Consequentemente, também conseguiu formular frases sem sair da harmonia da música. Percebe-se que ele ficou atento a diversos aspectos da música na hora de improvisar, permitindo perceber a música de forma estrutural. Neste sentido seu improviso enquadra-se no Nível 5, Especulativo.

No aspecto da performance, observa-se que Marcos articulou em *tenuto* durante os improvisos e tocou com maior preocupação com os elementos expressivos presentes na música de

capoeira. Neste aspecto, sua performance corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Na quinta atividade, Marcos não pode estar presente.

Considerando o desenvolvimento de Marcos ao longo das atividades nas músicas de capoeira, observa-se que ele não teve muita oportunidade de improvisar na música Paranaê, pois acabou improvisando somente duas vezes sobre ela na segunda atividade. Infelizmente, o participante só pôde comparecer na segunda, terceira e quarta atividades e, na quarta atividade, enfatizei à música Marinheiro Só. Assim, não foi possível observar um substancial desenvolvimento de seus improvisos na melodia Paranaê. Consequentemente, constatou-se que seus improvisos apresentaram maior coerência rítmica, melódica e harmônica em Marinheiro Só do que em Paranaê. Entretanto, vale lembrar que ele se utilizou bem do espaço que tinha para realizar seu improviso e este ressaltou a sequência Mediante-Super-tônica-Tônica (3-2-1) dos graus da escala em Paranaê. Já na música Marinheiro Só, foi possível encontrar expressiva mudança em seus improvisos, pois ele teve a oportunidade de improvisar em três momentos. Seus improvisos em Marinheiro Só demonstram um discurso fluente e criativo, com variedades de tratamentos melódicos entre o primeiro e o último improviso, ambos acompanhados por um discurso harmônico mais coerente.

5.2.1.1.3. Participante Evandro

Evandro tinha 10 anos. Estudava clarineta há 1 ano e 10 meses e era aluno do Conservatório de Música de Sergipe

Evandro pertence a mesma turma que os dois participantes anteriores, Daniel e Marcos. Na primeira atividade, minha preocupação inicial foi fazer com que os alunos conseguissem tirar os refrões das músicas Paranaê e Marinheiro Só “de ouvido” e, depois, criassem improvisos nos momentos do solo sem eu fornecer informações teóricas e técnicas. A ideia era registrar os improvisos das cinco atividades para estudar o processo da prática de improvisação na clarineta ao longo do período da pesquisa, cronologicamente. Evandro esteve presente em todas as cinco atividades.

Na música Paranaê, os alunos improvisaram em três trechos de quatro compassos intercalados pela melodia. Em termos de sintaxe musical, em cada um dos três trechos de seu primeiro improviso, Evandro divide os quatro compassos, simetricamente, em partes binárias de dois compassos, e só utiliza notas diatônicas da tonalidade, como está construída a própria melodia. Considerando os três trechos conjunta e sequencialmente, observa-se uma narrativa melódica-harmônica também semelhante ao da melodia (I-V-I).

Figura 22 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 1)

Com playback

Paranaê

Improviso de Evandro

Atividade 1

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

O primeiro trecho (c. 5-8) indica o início de um discurso musical ao fazer uma proposição melódica de suspensão no registro *chalumeau* do instrumento. O improvisador realiza um movimento ascendente que vai do grau da tônica ao da medianta, como também ocorre na melodia. Isso se dá por um movimento melódico sinuoso em colcheias que fica suspenso por uma nota longa em seu fim. No segundo trecho (c. 13-16), a proposição melódica ganha caráter de discussão argumentativa, ainda que de caráter aleatório, por quatro procedimentos musicais, ou seja: 1) por tocar no registro *clarino*, contrapondo o registro *chalumeau* do primeiro trecho; 2) pela intensificação da suspensão melódica-harmônica, indo da medianta para a dominante; 3) pela intensificação da atividade rítmica-melódica com o uso de semicolcheias e repetição de célula melódica; e 4) pelo contraste do movimento melódico, agora descendente, Ré-Si-Sol. O terceiro trecho (c. 21 – 24) termina o discurso com uma frase conclusiva, ainda no agudo, ao afirmar o acorde da tônica em movimento melódico ascendente (Mi-Sol-Dó-Mi), e utilizar uma atividade rítmica mais amena em relação ao segundo trecho. O terceiro trecho não apenas conclui, mas ainda surpreende o ouvinte: 1) ele usa um desenho melódico diferente dos dois trechos

anteriores, ou seja, um movimento ascendente direto pelos graus conjuntos da escala, sem sinuosidades; 2) inicia com uma colagem direta da voz aguda da primeira parte do refrão e 3) contudo, não dá sequência à melodia como poderia ser esperado, mas conclui o improviso surpreendendo o ouvinte com uma reprodução rítmica da segunda parte do refrão que recria seu contorno melódico de forma mais conclusiva. Fechando, Evandro apresenta um improviso que manifesta um discurso musical criativo ao combinar invenções melódicas contrastantes sobre as estruturas sintática e harmônica tradicionais dadas pela melodia. Nota-se que, intuitivamente, sem eu fornecer informações técnicas para ele improvisar na Atividade 1, seu improviso soa de forma coerente, natural e fluida.

No aspecto do improviso, observa-se um discurso musical criativo, com frases de pergunta e resposta, em que o aluno explorou bem as regiões grave e aguda do instrumento, além de utilizar alguns elementos rítmicos encontrados na música de capoeira. Desde a primeira atividade, mesmo sem eu fornecer informações técnicas ao Evandro, nota-se em seu improviso um discurso musical com elementos expressivos e com combinações de melodias contrastantes entre os trechos de improviso. Diante de tais observações, seu improviso condiz ao Nível 4, Vernáculo.

Evandro também foi criativo em sua primeira performance na música Paranaê (Figura 22). O aluno tocou os desenhos melódicos das frases de pergunta e resposta de seu improviso com articulações e dinâmicas variadas e pertinentes, que enfatizaram o discurso musical. Nesta performance, notou-se características musicais relacionadas ao Nível 5, Especulativo.

No segundo improviso sobre Paranaê da Atividade 1, Evandro fez variações sobre a melodia. Os três trechos mantiveram o mesmo desenho rítmico e tratamento harmônico da melodia e variaram o desenho melódico. Ele tocou o primeiro trecho do improviso (c. 5-8) no registro *clarino*, sendo que a segunda parte da variação (c. 7-8) imitou a voz aguda da melodia. Assim, fez um movimento descendente, Sol-Mi. No segundo trecho (c. 13-16), ele permaneceu na região aguda do instrumento, em um âmbito e sétima (Si3-Lá4). Ele criou uma variação que, na primeira parte, reflete a voz grave do refrão e, na segunda parte, imita a voz aguda, um contorno melódico ascendente-descendente. Concluindo o improviso (c. 20-23), Evandro tocou o terceiro trecho no registro *chalumeau* do instrumento e num âmbito menor que o anterior (Dó3-Fá3), com contorno melódico semelhante à do segundo trecho. Dá-se a impressão de que ele queria concluir sua participação na rodada de improviso de maneira modesta e, assim, passar a vez de improvisar para o próximo colega da roda, e não concluir a rodada. É interessante notar o uso de movimentos melódicos contrastantes entre os três trechos do improviso.

Figura 23 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 1)

Com playback

Paranaê

Atividade 1

Improviso de Evandro

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

9

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Avaliando o seu improviso, observa-se que Evandro criou solos mantendo os mesmos padrões rítmicos encontrados nos trechos do refrão, improvisou nas regiões aguda e grave do instrumento, e fez variações sobre a melodia. Seu improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo, pois o aluno utiliza de movimentos melódicos contrastantes entre os trechos do improviso e frases de pergunta e resposta. Evandro também fez uma performance convencionalmente expressiva, baseando-se na melodia do refrão. Observa-se nesta performance, elementos condizentes também à camada de expressão do Nível 4 dos critérios de avaliação de Swanwick.

Figura 24 – Improviso de Evandro na música Marinheiro Só (Atividade 1)

Com playback

Marinheiro Só

Improviso de Evandro

Atividade 1

$\text{♩} = 60$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Na Atividade 1, para que o Daniel e o Evandro tentassem improvisar na música *Marinheiro Só*, acabei colocando o *playback* mais lento, tocando somente a base rítmica. Somente o Evandro conseguiu fazer o improviso. Depois de tocar a melodia, ele pediu para criar um improviso. Ele improvisou no registro *chalumeau* do instrumento, na região que aprendeu a melodia. Em cada um dos 15 trechos de improvisação, ele utilizou o movimento rítmico anacrústico-tético, como ocorre na melodia. O movimento é composto por um conjunto de semi-colcheias que conduzem a uma mínima. O improviso combina desenhos melódicos contrastantes, aleatoriamente, contornos ascendentes-descendentes contrapostos por descendentes e um único descendente-ascendente. Eles são compostos por graus conjuntos, predominantemente, e poucos intervalos. Apesar do improviso ter sido feito dentro da tonalidade de Dó maior,

basicamente, as notas tocadas não estavam condizentes com a harmonia, na maior parte das vezes. Entretanto, Evandro conseguiu criar melodias fluentes dentro da métrica e dos espaços destinados ao improviso.

No aspecto da composição, observa-se que Evandro explorou mais o registro *chalumeau* da clarineta, e foi semelhante ao trecho da melodia solo ao criar frases em semicolcheias. No entanto, o participante não se preocupou com a harmonia da música e suas resoluções de frases não estiveram condizentes com os acordes. Tal improviso corresponde ao Nível 3, de Expressão Pessoal.

No aspecto da performance, observa-se um elemento expressivo em seu discurso musical. Ao se basear no desenho rítmico da melodia cantada, Evandro tocou os desenhos melódicos de maneira consistente, articulando-os sempre em *tenuto* e com uma sonoridade sempre igual. Observando tais evidências, sua performance está relacionada ao Nível 3, de Expressividade Pessoal, dos critérios de avaliação de Swanwick.

Na Atividade 2, Evandro se sentiu bem à vontade no momento do solo da música Paranaê e criou frases interessantes dentro dos compassos e ritmo dados, explorando o registro *chalumeau* do instrumento. Ele se utilizou de um material melódico diferente, comparado com seu improviso da Atividade 1 sobre esta melodia. Ele se apropriou de figuras rítmicas do atabaque e do berimbau, principalmente, do desenho de quatro notas (composto de semicolcheia - duas colcheias - colcheia pontuada) e variações dela. Inicialmente, dá-se a impressão que cada um dos três trechos do improviso são independentes. Contudo, com um olhar mais atento pode-se observar uma continuidade no discurso entre os trechos. Há uma ideia discursiva na estrutura sintática e rítmica quando os três trechos do improviso são considerados em conjunto e sequencialmente. Cada um dos dois primeiros improvisos (c. 5-8 e c. 13-16) está composto por duas semi-frases e o terceiro (c. 21-24) por uma longa frase de quatro compassos. Ao se ouvir o terceiro trecho, percebe-se que ele responde, afirmativa e conclusivamente, à proposição sintática construída nas duas frases iniciais. Este tratamento é semelhante à estrutura sintática de melodias de quatro semi-frases divididas em três partes, onde cada uma das duas primeiras partes tem uma semi-frase, seguidas, pela terceira parte que é composta pelas semi-frases 3 e 4 que se conectam em um único movimento melódico que dá sentido de continuidade e conclusão à melodia, indo à dominante e fechando na tônica.

Figura 25 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 2)

Sem playback

Paranaê

Improviso de Evandro

Atividade 2

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

8

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No primeiro trecho de improviso (c. 5-8), o aluno criou um contorno melódico predominantemente descendente e apresentou um segmento rítmico propulsor de colcheia pontuada com semicolcheia que se estendeu em grande parte do fraseado de seu improviso. No segundo trecho (c. 13-16), ele seguiu com a mesma figuração rítmica, mas também criou um sentido fraseológico de pergunta e resposta, cujo primeiro contorno melódico da semi-frase foi descendente e o segundo contorno ascendente. No terceiro trecho do improviso (c. 21-24), ele manteve a célula rítmica propulsora e utilizou um contorno melódico predominantemente ascendente para dar sentido conclusivo, reforçado pelo uso das colcheias no último compasso. Harmonicamente, os três trechos iniciam no grau da tônica, caminham para a dominante e concluem na tônica. Durante esta atividade, Evandro não improvisou na música Marinheiro Só.

Ao avaliar o improviso de Evandro, observa-se uma continuidade de discurso entre os trechos de improviso, tanto pela criação de frases de pergunta e resposta nos dois primeiros trechos de improviso, quanto no seu desfecho conclusivo no terceiro trecho, ao criar uma frase

de quatro compassos mantendo o mesmo segmento da célula rítmica propulsora e utilizando um contorno melódico, predominantemente, ascendente para dar um sentido conclusivo em sua última frase. Observa-se neste improviso, elementos da camada de expressão, quando o aluno cria um discurso coerente ao repetir padrões e ao mesmo tempo faz frases com desenhos melódicos que se conectam. Diante de tais observações, este improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Evandro também fez uma performance coerente e organizada aos desenhos melódicos que criou por meio do tratamento de articulações e dinâmicas que utilizou. Nesta performance observa-se também elementos da camada de expressão, no Nível 4.

Figura 26 – Improviso de Evandro na música Marinheiro Só (Atividade 3)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Evandro

Atividade 3

$\text{♩} = 80$

Solo 1

Refrão 2

9

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

26

S. 1

R. 2

Chords: G7, C, F, G7, C

Fonte: Elaboração do autor.

A Atividade 3 ficou mais direcionada para a música Marinheiro Só. Nesta dinâmica, Evandro fez o improviso e Marcos tocou o refrão. O improviso do Evandro ficou bem

interessante e dentro do ritmo. Ele tocou somente na região *chalumeau* e usou uma mesma figura rítmica do solo (três colcheias e uma semínima). Apesar de utilizar uma mesma figura rítmica em todo o improviso, iniciando sempre na nota Dó³, ele se utilizou de contornos melódicos variados para dar diversidade ao solo. Assim, ele faz uma combinação equilibrada entre homogeneidade e heterogeneidade musicais. Harmonicamente, ele começa bem nos compassos 1 até 9, onde encontra-se a relação dominante-tônica. Contudo, a partir do compasso 10, ele passa a ter problemas. Dá-se a impressão de que o acorde de subdominante (Fá maior) atrapalha a condução harmônica de seu improviso.

No aspecto da composição, Evandro fez um improviso criativo na condução dos desenhos melódicos e manteve uma coerência rítmica ao utilizar a mesma célula rítmica de dois em dois compassos. Além de seguir muito bem o andamento do *playback*, Evandro conseguiu improvisar dentro da harmonia em grande parte da música. Nesta atividade, observa-se que seu improviso está relacionado a camada de expressão, no Nível 4, Vernáculo.

Observa-se nesta performance um discurso organizado e coerente com repetições de padrões rítmicos durante o seu improviso por meio de uma articulação que reflete o elemento rítmico do acompanhamento da melodia. Ao avaliar a performance de Evandro seguindo os critérios de Swanwick, constata-se elementos relacionados ao Nível 4.

Na Atividade 4, Evandro fez o improviso da música Paranaê, mas não teve tempo de improvisar no Marinheiro Só. Na música Paranaê, sugeri que os alunos fizessem o improviso utilizando-se apenas de três notas, a tríade da tônica: Dó-Mi-Sol. Seguindo tais sugestões, Evandro fez um improviso condizente com os elementos rítmicos da música de capoeira. No entanto, ele somente tocou as notas da região *chalumeau* da clarineta. Ele se utilizou novamente de figurações rítmicas presentes no ritmo do berimbau e do atabaque, mas também trabalhou com variações rítmicas em alguns trechos. O intuito desta atividade foi fazer com que o aluno explorasse mais a parte rítmica ao improvisar.

Avaliando o improviso de Evandro na música Paranaê, observa-se que seu solo foi condizente com os elementos rítmicos encontrados na música de capoeira, mais especificamente com as figuras rítmicas do berimbau e do atabaque. Além de se apropriar dos elementos rítmicos presentes em Paranaê, Evandro também criou variações rítmicas e melódicas. Observa-se que seu improviso está relacionado a camada de expressão, no Nível 4, Vernáculo.

Figura 27 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 4)

Sem playback

Paranaê

Atividade 4

Improviso de Evandro

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No aspecto da performance, Evandro se utilizou de uma abordagem semelhante ao toque do berimbau nos improvisos. Nos compassos 5 a 8, 13 e 22-24, ele tocou as colcheias pontuadas de maneira curta e as demais colcheias em *tenuto*, com valores cheios, o que enfatiza o segundo tempo do compasso. Este tratamento de execução foi consistente em toda repetição deste padrão. Diante de tais observações em sua performance, Evandro apresentou elementos também da camada de expressão no Nível 4.

Ainda na Atividade 4, expliquei sobre a harmonia na melodia Marinheiro Só, sobre as tríades dos acordes que estavam presentes em cada trecho da música, e sugeri que os alunos improvisassem pensando nestes acordes. Evandro conseguiu tocar a melodia, mas no momento do improviso tivemos que interromper a aula porque já haviam passado os cinquenta minutos de atividade.

Na Atividade 5, antes de realizarem o último improviso da aula, sugeri que os alunos improvisassem com poucas notas na música Paranaê. Partindo para os últimos improvisos da

experiência pedagógica, depois das quatro atividades anteriores, pedi para que Evandro fizesse seu último improviso na música Paranaê.

Figura 28 – Improviso de Evandro na música Paranaê (Atividade 5)

Com playback

Paranaê

Atividade 5

Improviso de Evandro

$\text{♩} = 75$

Solo 1

Refrão 2

mf

11

S 1

R. 2

20

S 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Neste improviso de Paranaê, Evandro explorou mais as variações rítmicas em seus solos e formulou frases criativas nos três trechos de improviso. Utilizando-se de notas do arpejo de Dó maior, Evandro novamente se apropriou do elemento rítmico do toque angola e criou variações rítmicas mais agitadas em semicolcheias. Evandro também conseguiu ser mais coerente em seu discurso, fez improvisos bem diversificados e criou muito bem as frases de pergunta e resposta.

No aspecto da composição, observa-se que Evandro se apropriou de elementos rítmicos encontrados na música de capoeira e, comparado ao improviso anterior (Figura 27), conseguiu criar frases mais diversificadas em variações rítmicas. Em se tratando da espiral de Swanwick, nota-se que o último improviso de Evandro em Paranaê esteve relacionado à camada intitulada forma, no Nível 5, Especulativo.

Quanto à performance, Evandro se baseou novamente no ritmo do berimbau e do atabaque para executar os desenhos e as variações rítmicas de seu improviso. Desta maneira, ele enfatizou o segundo tempo do compasso, semelhante à sua performance da atividade anterior (Figura 27). Além disso, ele tocou mais forte e, como de costume, manteve uma pulsação regular. Nesta performance, observa-se características do Nível 4, Vernáculo.

Figura 29 – Improviso de Evandro na música Marinheiro Só (Atividade 5)

Com playback

Marinheiro Só

Improviso de Evandro Atividade 5

The musical score is presented in four systems, each with two staves (S. 1 and R. 2). The first system includes a 'Solo 1' staff and a 'Refrão 2' staff. The second system includes 'S. 1' and 'R. 2' staves. The third system includes 'S. 1' and 'R. 2' staves. The fourth system includes 'S. 1' and 'R. 2' staves. Chords G7, C, and F are indicated above the staves. The improvisation features a consistent rhythmic pattern with accents on the second beat of each measure.

Fonte: Elaboração do autor.

Ao considerar os dois primeiros compassos, dá-se impressão de que o Evandro ainda estava pensando no improviso da música anterior, ao repetir a tríade de Dó maior como eu havia sugerido para o improviso da música Paranaê. Contudo, após o terceiro compasso, ele passa a reproduzir o desenho rítmico do refrão de Marinheiro Só. Posto isso, no último improviso da

música Marinheiro Só, Evandro conseguiu criar frases dentro da métrica e de forma coerente. Observa-se em seu improviso a repetição de padrões rítmicos ao longo de seu discurso musical, com pequenas variações em determinados trechos (c.17-18, 25-26). No entanto, em alguns momentos acabou utilizando notas que não eram do acorde.

Em seu último improviso na música Marinheiro Só (Figura 29), Evandro tocou algumas notas que não pertenciam ao acorde. Entretanto, se utilizou da figura rítmica do refrão para criar suas semi-frases e desenvolveu algumas variações rítmicas durante o seu improviso. Observa-se que seu improviso está relacionado à camada de expressão, no Nível 4, Vernáculo.

Na performance desse último improviso em Marinheiro Só, Evandro demonstra que está familiarizado com a linguagem musical da capoeira. Ele tocou as repetições do padrão rítmico de maneira a enfatizar as duas colcheias do segundo tempo do compasso, executando-as mais forte e com duração plena em *tenuto*, em contraste com as durações curtas e dinâmicas mais tênues das notas do primeiro tempo. Observa-se nesta performance um discurso musical expressivo com desenhos melódicos que soam como uma redução da melodia cantada em alguns trechos. Baseando-se nos critérios de avaliação de Swanwick, sua performance possui características expressivas do Nível 4.

Durante as atividades, Evandro foi bem participativo e atencioso. Observa-se no aluno uma forte intuição musical e criativa, pois desde seu primeiro improviso na música Paranaê, o aluno construiu frases de pergunta-resposta sem que eu sugerisse a utilização de tal recurso. Comparando seus improvisos durante as atividades na música Paranaê, percebe-se que ele usou bem os elementos rítmicos e melódicos presentes na música de capoeira, como nos dois primeiros improvisos (figura 22 e 23), quando se apropriou mais da ideia musical do refrão, quanto nos improvisos seguintes (figura 25, 27 e 28), e quando passou a utilizar mais as células rítmicas do toque angola para criar seus improvisos. Comparando os improvisos de Evandro na música Marinheiro Só, observa-se no improviso da Atividade 1 (figura 24) maior aproximação com a parte do solo da melodia cantada. Nos improvisos seguintes (figura 26 e 29), percebe-se que o aluno se distanciou mais da parte do solo cantado e criou frases de figurações rítmicas mais simples em colcheias ou com elementos rítmicos mais próximo do toque angola. Entretanto, na parte harmônica da música, Evandro teve maior dificuldade em criar frases seguindo as notas dos acordes.

5.2.1.2. Alunos do Grupo 2

Os alunos do Grupo 2 são Leticia, Antônio e Bruna, integrantes da SOFIVA - Sociedade Filarmônica 28 de Agosto, da cidade de Itabaiana.

5.2.1.2.1. Participante Leticia

Leticia tinha 13 anos e era aluna de clarineta da SOFIVA. Ela estudava o instrumento há um ano e quatro meses.

Na primeira atividade Leticia não pôde estar presente. Então, na segunda atividade, comecei recapitulando a atividade anterior para ela. Reexpliquei o objetivo da pesquisa e sobre como as atividades de improvisação seriam desenvolvidas. Na sua primeira atividade de improvisação, na música Paranaê, ela se sentiu receosa por não saber o que fazer.

Figura 30 – Improviso de Leticia na música Paranaê (Atividade 2)

Com playback

Paranaê

Improviso de Leticia

Atividade 2

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Incentivei-a a criar com poucas notas e valorizando mais o ritmo. Após esta dica, ela começou a improvisar tocando notas no registro *chalumeau*. Em cada um dos três trechos de improviso (c. 4-8, 13-16, 21-24), ela construiu uma frase composta por duas semi-frases curtas de um compasso, intercaladas e seguidas por um compasso de pausa. As semi-frases usaram figurações rítmicas de quatro colcheias e com desenhos melódicos ascendentes em graus conjuntos, semelhantes a primeira parte do refrão. Ritmicamente, as semi-frases do improviso também imitam a melodia do trecho do refrão ao terminar na última colcheia do compasso. Em suas semi-frases, Letícia repetiu sempre a sequência de três notas (Fá–Sol–Lá) e variou a última nota, alternando-a entre Lá, Si e Sib. As semi-frases iniciais terminaram com a nota Lá ou Si, enquanto as finais com a nota Sib. Assim, separadamente da tonalidade da melodia Paranaê, seu improviso enfatiza a nota Sib. Essa ênfase se dá não apenas pela repetição do Sib nas três frases, mas também pelo próprio movimento ascendente que leva a esta nota. As terminações das três semi-frases iniciais nas notas Lá e Si formam suspensões melódicas por grau da escala, que indicam perguntas, considerando, principalmente, que as três semi-frases finais terminam sempre na nota Sib, que dá sentido conclusivo às frases. Pode ser que as notas Lá e Si desempenhem funções de sensíveis, inferior e superior, respectivamente. A presença da construção de frases em cada um dos três trechos e a relação entre elas demonstram que não se tratam de três frases descontínuas ou desconexas, mas sim de três partes que se complementam formando um único discurso musical. No terceiro trecho (c. 21-24), a repetição da segunda frase indica que o uso alternado de Si e Sib não é aleatório, mas um tratamento melódico que afirma a escolha. Talvez em sua timidez e sem uma ideia pré-concebida do que fazer, Letícia foi provocada por sua primeira semi-frase a experimentar aleatoriamente as notas Lá, Si e Sib, em sua primeira improvisação. Isso ocasionou semi-frases imprevisíveis que puderam captar o interesse auditivo do ouvinte. Por outro lado, como a melodia Paranaê não definiu se o seu sétimo grau é Si ou Sib, Dó maior ou Dó mixolídio (lembrando que a gravação não incluiu harmonia), o improviso de Letícia parece trazer esta indefinição tonal ou modal e brincar com ela. É interessante notar que se trata de uma aluna que reside em uma região de forte presença da música modal brasileira, no interior de Sergipe.

Ao avaliar o primeiro improviso de Letícia na música Paranaê, seguindo o critério de avaliação de Swanwick no parâmetro da composição, é possível observar características da camada material. A participante teve uma preocupação maior com o manuseio do instrumento, ao repetir os mesmos padrões rítmicos e melódicos da melodia nas semi-frases de seu improviso. Neste sentido, seu improviso corresponde ao Nível 2, Manipulativo.

No parâmetro da performance, Letícia esteve receosa em solar, talvez por ser seu primeiro improviso, e acabou tocando em *pianíssimo* nos três trechos de improviso. No aspecto rítmico, observa-se que a participante seguiu bem a pulsação da música. Em termos de ênfase melódica, ela enfatizou a última nota das quatro de cada semi-frase, como ocorre na melodia e no acompanhamento rítmico. Esta ênfase se deu pelo tratamento de duração e dinâmica das notas. Em cada semi-frase, as três notas iniciais foram curtas e suaves, enquanto a última foi longa e um pouco mais forte, demonstrando coerência na expressividade. Este efeito tem a ver com a direção ascendente do desenho melódico. Este procedimento indica que sua performance está relacionada ao Nível 4, Vernacular.

Na música Marinheiro Só, Letícia conseguiu criar um improviso dentro da métrica nos trechos de solo. No entanto, não houve variedade em seus improvisos. Ela seguiu o mesmo padrão rítmico/melódico de dois compassos em todas suas intervenções de improviso. Semelhante a primeira parte da melodia de Marinheiro Só, esse padrão tem um movimento descendente com o uso de figurações em semicolcheias.

Avaliando o improviso de Letícia, observa-se, ao repetir o mesmo padrão rítmico e melódico de dois compassos durante todo o seu improviso, que seu solo tem características relacionadas à camada de materiais. Neste sentido, seu improviso corresponde ao Nível 2, Manipulativo.

No aspecto da performance, Letícia improvisou em *piano*, conseguiu seguir bem o andamento da música e tocou dentro da métrica nos trechos de solo. Como sua principal preocupação foi com manuseio do instrumento, talvez por se tratar de uma melodia mais complicada que Paranaê, sua performance também se relacionou ao Nível 2.

Figura 31 – Improviso de Letícia na música Marinheiro Só (Atividade 2)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Letícia

Atividade 2

$\text{♩} = 80$

Solo 1

Refrão 2

9

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

25

S. 1

R. 2

Chords: G7, C, F, G7, C

Fonte: Elaboração do autor.

Seguindo com os improvisos na música Paranaê, sugeri que os estudantes improvisassem somente com uma nota e procurassem variar com o ritmo. Letícia improvisou apenas com a nota do 3, da tônica e variou pouco com o ritmo. Neste improviso, Letícia se baseou no aspecto percussivo da música de capoeira, se utilizando da figuração rítmica do atabaque em grande parte de seus solos.

Observa-se em grande parte do improviso de Letícia, que ela se utilizou da repetição do padrão rítmico tocado pelo atabaque. Apesar da participante ter seguido a sugestão de improvisar com uma nota, ela variou pouco no ritmo ao solar. Neste sentido seu improviso corresponde ao Nível 2, Manipulativo.

Em sua performance, Letícia tocou novamente em *piano*. Sua preocupação maior foi em seguir o andamento da música e dar expressividade ao repetir o toque angola, conscientemente. Tais características correspondem ao Nível 3, de Expressividade Pessoal.

Figura 32 – Improviso de Letícia na música Paranaê (Atividade 2)

Sem playback

Paranaê
Improviso de Letícia

Atividade 2

The musical score is presented in three systems. The first system includes a 'Solo 1' staff (treble clef) and a 'Refrão 2' staff (treble clef). The 'Solo 1' part begins at measure 9 with a melodic line marked *p*. The 'Refrão 2' part begins at measure 16 with a rhythmic pattern of chords. The second system shows 'S. 1' (Solo 1) and 'R. 2' (Refrão 2) parts. The third system shows 'S. 1' and 'R. 2' parts, continuing the call-and-response structure.

Fonte: Elaboração do autor.

Na terceira e quarta atividades, Letícia não pôde estar presente. Ela compareceu na quinta atividade, ou seja, na última. Em seu improviso na música Paranaê na Atividade 5, ela improvisou no registro *chalmereau* na tonalidade de Fá maior. Nos três trechos de improviso, ela construiu frases semelhantes ao do refrão Paranaê, rítmica e melodicamente, porém reduzidas em três compassos. As frases foram de pergunta e resposta, sendo a pergunta em movimento melódico ascendente e a resposta em movimento descendente, predominantemente, em graus conjuntos. As frases não foram simétricas tanto no aspecto melódico quanto rítmico. Ritmicamente, ela conectou as três frases a partir de uma célula rítmica padrão (colcheia - duas semi-colcheias - duas colcheias), e variações dela.

Figura 33 – Improviso de Letícia na música Paranaê (Atividade 5)

Com playback

Paranaê

Atividade 5

♩ = 75

Improviso de Letícia

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No primeiro trecho do improviso (c. 5-7), Letícia inicia a frase com a célula padrão, repete-a no segundo compasso e a toca incompleta no terceiro. No desenho melódico desta frase, iniciado pela nota Fá², observa-se um movimento ascendente por graus conjuntos que conduz para o Lá² no segundo compasso. Depois, este movimento é concluído no compasso seguinte, em um movimento descendente de retorno à nota inicial. O segundo trecho de improviso (c. 13-15) pode ser dividido em uma frase de pergunta e resposta. A pergunta ocupa o compasso 13 e o primeiro tempo do compasso 14, enquanto a resposta começa no segundo tempo do compasso 14 e termina no compasso 15. A aluna inicia a pergunta da frase com a célula padrão, na nota Lá², e finaliza a pergunta melódica com uma mudança de figuração rítmica da célula padrão no compasso 14. Em seguida, ela responde a proposição melódica com a repetição da célula padrão, iniciando-a no segundo tempo do compasso – um deslocamento métrico da célula. Nesta frase, observa-se um movimento ascendente por graus conjuntos nos dois primeiros compassos, e depois uma conclusão da frase com o arpejo descendente de Fá maior (c. 15). O início do terceiro trecho (c. 21-23) dá a entender a repetição da figura padrão,

porém surpreende o ouvinte com uma leve variação que indica o término da participação da aluna na improvisação. Esta frase faz novamente um movimento ascendente e conclui com desenho melódico descendente em colcheias. De forma geral, além da conexão rítmica e melódica entre as três frases, observa-se, ainda, que todas elas: 1) fizeram um movimento ascendente de terça; 2) iniciaram em um grau do acorde de Fá maior (Fá no c. 5, Lá no c. 13, e Dó no c. 21), portanto, também uma relação de terça entre elas; 3) terminaram em um grau do mesmo acorde; e 4) tiveram o mesmo tamanho (3 compassos). O movimento ascendente da primeira foi Fá-Lá, da segunda Lá-Dó e da terceira Dó-Mi.

Ao avaliar o improviso de Letícia, observa-se elementos da camada de expressão. A participante apresenta coerência em seu discurso musical ao criar conexões entre os trechos de improviso, tanto em seus desenhos melódicos quanto na repetição de padrões ritmos. Entretanto, é também possível observar algumas variações rítmicas em suas frases. Neste sentido, seu improviso corresponde ao Nível 3, de Expressão Pessoal.

Quanto à performance, de forma geral, Letícia usou um tratamento de dinâmica que acompanha a direção melódica das três frases, crescendo no movimento ascendente e decrescendo no descendente, dando fluência e previsibilidade à sua performance. A fluência, só é levemente quebrada no compasso 14. Assim, sua performance indica elementos da camada de expressão do Nível 4, Vernáculo.

Em seguida, dei algumas sugestões para que os alunos improvisassem somente com três notas, Dó-Mi-Sol, e que criassem frases de pergunta e resposta. Após estas dicas, Letícia fez novamente o improviso sobre a melodia Paranaê.

No primeiro trecho do improviso (c. 5-8) da figura 34, Letícia usou mais das figurações em colcheias e construiu a frase indo da tônica para a dominante, em movimento ascendente, e da dominante para tônica, descendente. No segundo trecho do improviso (c. 13-15), a aluna fez um solo menor, em três compassos, e continuou a utilizar células rítmicas em colcheias. Nota-se a frase em duas partes, ou seja, a primeira afirmativa no movimento descendente-ascendente I-V-I (c. 13-14), seguida de uma reafirmação reduzida e conclusiva da mesma semi-frase, porém invertendo o movimento melódico (ascendente-descendente). No trecho seguinte (c. 21-24), ela fez uma frase de pergunta e resposta se utilizando-se do mesmo ritmo da voz do refrão. Observa-se a frase I-V-I, com a reafirmação da tônica no último compasso, como se ocorre no refrão.

Avaliando o improviso, observa-se que Letícia criou frases de pergunta e resposta. Há um padrão rítmico nas três frases, porém há o uso de desvios e surpresas nos contornos

melódicos e rítmicos no meio e nos finais das frases, baseados no refrão. Neste sentido, seu improviso está mais relacionado ao Nível 5, Especulativo.

Figura 34 – Improviso de Letícia na música Paranaê (Atividade 5)

Com playback

Paranaê

Atividade 5

♩ = 75

Improviso de Letícia

Solo 1

Refrão 2

9

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No aspecto da performance, ela demonstra segurança e imaginação. No primeiro trecho do improviso, ela traz uma surpresa ao conduzir a frase até o compasso 7, enfatizando a nota Mi do compasso e tocando as demais notas em decrescendo. No segundo trecho, sua performance divide a frase em duas partes diferentes do primeiro trecho, ressaltando a surpresa da estrutura dessa frase em relação ao padrão. No terceiro, ela começa seguindo o padrão da primeira frase, contudo surpreende o ouvinte no meio e no final desta mantendo o desenho rítmico do refrão. Observa-se, assim, que sua performance tem as características relacionadas ao Nível 5, Especulativo.

Na música Marinheiro Só, Letícia fez um improviso parecido com a figuração rítmica da melodia do trecho solo.

Figura 35 – Improviso de Letícia na música Marinheiro Só (Atividade 5)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Letícia

Atividade 5

$\text{♩} = 80$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Apesar da aluna ter se baseado na melodia do solo, em alguns momentos ela tocou notas que não pertenciam aos acordes. Em relação ao primeiro improviso que ela fez na música *Marinheiro Só* (Figura 31), nesse segundo observa-se elementos de exploração dos elementos melódicos e pode-se notar que ela tem a melodia como guia, ao tocar a melodia nos compassos 9-10. No aspecto do improviso, nota-se que Letícia apresenta elementos que são característicos da camada de expressão, no Nível 3, de Expressão Pessoal, pois seu improviso foi baseado na melodia cantada do solo. No aspecto da performance, Letícia toca dentro do andamento do *playback*, articulou sempre leve, em *tenuto*, mas continuou tocando em *piano*. Sua performance também corresponde ao Nível 3. Como ela havia interrompido o improviso antes do tempo planejado, pedi para que fizesse o improviso novamente.

Em seu último improviso na música *Marinheiro Só*, Letícia acabou improvisando no registro *chaleur* e novamente criou variações de frases semelhantes da melodia do solo.

Figura 36 – Improviso de Letícia na música Marinheiro Só (Atividade 5)

Com playback

Marinheiro Só

Improviso de Letícia

Atividade 5

$\text{♩} = 80$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte Elaboração do autor.

Na repetição do improviso em *Marinheiro Só*, Letícia manteve um tratamento rítmico-melódico parecido ao anterior, porém com um melhor desempenho harmônico. Nos primeiros compassos (c. 1-8), Letícia cria seqüências de semi-frases de dois compassos em movimento melódico descendente de semicolcheias que caminham para a mínima do segundo compasso. As notas dos compassos 2, 4 e 6 não coincidiram com os devidos acordes, portanto, não formam frases de oito compassos, harmonicamente falando. Entretanto, do compasso 8 ao 16, ela improvisou dentro dos acordes, baseando-se pela melodia do solo. Na segunda parte do improviso (c. 9-16), Letícia passa a utilizar figurações rítmicas com menos notas, em colcheias, semelhante à melodia do solo. Assim, suas resoluções de semi-frases (c. 10, 12, 14 e 16) formaram um movimento descendente em semínimas (Fá, Mi, Ré e Dó), em consonância com os acordes

F, C, G7 e C, formando uma frase melódica-harmônica. Do compasso 17 ao fim, no segundo *chorus* de improviso, Letícia seguiu praticamente o mesmo tratamento melódico e rítmico do primeiro *chorus*. Contudo, conseguiu ser mais assertiva em suas conclusões de frases, tocando notas pertencentes aos acordes, apenas com a exceção do compasso 24.

Avaliando o seu improviso, observa-se que Letícia tinha consciência da estrutura da música e baseou-se na melodia solo ao improvisar. Consequentemente, conseguiu tocar as notas pertencentes aos acordes, em grande parte de seu improviso. Assim, ela mantém uma organização métrica no tratamento rítmico e melódico. Neste sentido, seu improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Quanto à sua performance, ela tocou um pouco mais forte do que os improvisos anteriores, demonstrando mais segurança, e articulou em *tenuto* e com leveza, dando fluência à execução. Isso indica uma correlação performática no diálogo com a voz do refrão. Tais características de execução musical correspondem ao Nível 4, Vernáculo.

Como Letícia somente esteve presente em duas atividades (segunda e quinta), ela desenvolveu poucos improvisos. Entretanto, foi possível verificar um certo progresso em seus improvisos, da segunda para a quinta atividade. Na música Paranaê, inicialmente, no seu primeiro improviso (f. (figura) 30) Letícia somente havia se preocupado em improvisar com frases curtas na região grave da clarineta, repetindo o mesmo padrão rítmico e melódico. Mas nos improvisos seguintes de Paranaê (f. 32, 33, 34), a aluna passou a se utilizar mais dos elementos musicais encontrados no *playback* da música de capoeira, ao reproduzir a divisão rítmica do toque angola em seus improvisos ou se baseando na melodia do refrão para construir suas frases. Além disso, ela acrescentou elementos variados que quebraram a previsibilidade da condução melódica e estrutural das frases. Em relação ao primeiro improviso de Marinheiro Só (f. 31) a estudante conseguiu se desenvolver nos últimos improvisos (f. 35, 36) se baseando na melodia solo. Tal estratégia também foi eficiente para que ela conseguisse improvisar dentro da harmonia.

5.2.1.2.2. Participante Antônio

Antônio tinha 12 anos e era aluno de clarineta da SOFIVA. Ele estudava o instrumento há um ano e quatro meses

Relembrando, comecei a aula explicando aos alunos como seria feita a primeira atividade, onde duas gravações de músicas de capoeira, Paranaê e Marinheiro Só, seriam ouvidas e, em seguida, aprendidas “de ouvido”. Expliquei sobre os trechos de refrão e de solo das duas

músicas e pedi para que eles tirassem “de ouvido” o refrão, primeiramente. Depois, sugeri que criassem um improviso no trecho solo da melodia.

Na música Paranaê, sugeri que tentassem tirar a melodia do solo e depois criassem um improviso. No entanto, eles preferiram começar com o improviso antes de aprender o solo. Após várias simulações de improviso, pedi para que cada um fizesse o improviso três vezes.

Figura 37 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 1)

Com playback

Paranaê

Improviso de Antônio

Atividade 1

$\text{♩} = 75$

Refrão 1

Solo 2

9

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No seu primeiro improviso na música Paranaê, Antônio improvisou na região *chalu-meau* da clarineta, com figurações rítmicas em quiálteras e explorando o dedilhado da mão esquerda. No primeiro trecho do improviso (c. 5-8), Antônio inicia com figuração em quatro semicolcheias (Dó, Ré, Dó, Ré). No tempo seguinte, ele muda a figuração rítmica para quiáltera de tercina, cria um desenho melódico com sequências de três notas (Mi, Dó, Ré) que enfatiza a nota Mi. No compasso seguinte, cria um contorno melódico Fá, Ré, Mi e conclui a frase com a nota Fá. De forma reduzida, as primeiras notas de cada tempo, indicam um movimento melódico ascendente (Dó-Ré-Mi-Fá). Além disso, o desenho melódico Dó-Ré-Mi é diretamente semelhante ao da primeira parte da melodia do refrão, enquanto o contorno Fá-Ré-Mi é uma

menção à segunda parte dela (Fá-Mi-Ré), faltando apenas a conclusão feita pela síncopa na tônica. No segundo trecho de improviso (c. 13-16), ele seguiu com as figurações rítmicas em tercinas, repetindo padrões de desenho melódico ao variar com sequências de três notas (Dó, Ré, Mi; Si, Dó, Ré ou Ré, Mi, Fá). Neste segundo trecho, observa-se uma ênfase nas notas mais graves destas sequências de três notas. Considerando apenas as primeiras de cada tempo, observa-se a seguinte sequência no desenho melódico (Dó-Dó-Dó-Si; Dó-Ré-Ré-Dó). No terceiro trecho do improviso (c. 21-24), utilizando-se de figurações rítmicas em tercinas novamente, Antônio segue com o mesmo padrão melódico dos solos anteriores e faz variações com as sequências de três notas. No compasso 21 e 22, ele usa o mesmo padrão de três notas (Dó-Ré-Mi) dos trechos anteriores. A tercina do último tempo do compasso 22 (Dó-Dó-Ré) pode ser dividido entre as duas semi-frases do trecho. Ou seja, por agrupamento de notas baseado na frase, o primeiro Dó conclui a primeira semi-frase e as duas notas seguintes como início anacrústico da segunda semi-frase. As sequências de notas do compasso 23 (Mi-Fá-Ré) usam as mesmas notas da melodia do refrão no compasso correspondente, que está na dominante. A conclusão da frase, na tônica, se dá no compasso 24, talvez de maneira abrupta, com a sequência Mi-Fá-Dó-Ré-Mi-Dó.

Melodicamente, a tercina Dó-Ré-Mi é uma diminuição melódica da primeira semi-frase da melodia Paranaê. Tanto ela como a sequência Ré-Mi-Fá conectam o solo com a melodia dada para improvisar pelo movimento melódico ascendente de três graus conjuntos. Em termos de sintaxe, o primeiro trecho aponta uma frase suspensa que vai da tônica à dominante que, de alguma maneira, é concluída nos trechos seguintes. O segundo trecho faz uma frase pelos graus da escala i-vii-i-ii-i, e o terceiro outra frase pelos graus i-vii-i-iii-ii-i, ambas sobre a sequência harmônica I-V-I. Nestes solos, observa-se que Antônio demonstrou certa familiaridade com a técnica do instrumento, quanto à coordenação motora dos dedilhados da mão esquerda, assim como desenvoltura ao brincar com as sequências de três notas e suas variações melódicas. No entanto, não se preocupou em utilizar os elementos rítmicos contidos na música de capoeira.

Ao avaliar o improviso de Antônio, nota-se em seu discurso, uma recorrência no uso de padrões rítmicos de quiáteras de tercinas e a criação ou variação de desenhos melódicos por sequências de três notas na região *chalumeau* da clarineta. Apesar do aluno não ter se utilizado de figurações rítmicas presentes em Paranaê, é possível observar em seu improviso, a criação de frases, com repetição de padrões rítmicos e melódicos. Vale lembrar que tercinas são utilizadas pelo berimbau agudo (viola) em suas improvisações na prática da capoeira. Neste sentido, seu improviso corresponde à camada material, no Nível 2, Manipulativo.

Quanto à performance de Antônio, seu solo ficou muito baixo, comparado ao volume de som do *playback*. Entretanto, o participante articulou sempre em *tenuto* e com uma dinâmica constante em todos os trechos, como costuma ocorrer nos improvisos vocais e do berimbau agudo. Além disso, ele demonstrou desenvoltura técnica ao utilizar as notas da mão esquerda, que são mais fáceis de serem tocadas. De forma geral, sua performance soou de forma espontânea e aparentemente imprevisível. Tais características se relacionam ao Nível 2, Manipulativo, da camada material.

Figura 38 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 1)

Com playback

Paranaê

Improviso de Antônio

Atividade 1

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No segundo improviso na música Paranaê, Antônio improvisou na tonalidade da música e continuou no registro *chalumeau* da clarineta. Além disso, em relação ao improviso anterior, construiu frases mais coerentes e com mais variedades rítmicas. No primeiro trecho do improviso (c. 4-8), Antônio variou nas figurações rítmicas do improviso, predominando tercinas e a figura colcheia pontuada com semicolcheia. Neste trecho do improviso, observa-se que o aluno cria uma frase iniciando-a com anacruse e por movimento ascendente (c. 4-5) indo do Lá2 ao

Mi³, em dois submovimentos de terça, como no refrão, Lá²-Dó³ e Dó³-Mi³. Em seguida, retoma o mesmo movimento ascendente (c. 6), porém deslocado no compasso e enfatizando a nota Ré³ (da dominante) no compasso 7, o que também lembra o refrão. Depois, atinge o Mi³ (c. 8) e, em movimento descendente, termina em suspensão sobre a sensível, Si². O segundo trecho do improviso (c. 13–16) está sobre em Lá menor (VI grau), mantendo a suspensão. O aluno começa a frase com o mesmo movimento ascendente, porém deslocada no compasso, ou seja, iniciando-a no tempo forte, sem anacruse. Além do movimento melódico, esta frase se relaciona com a anterior pela presença de uma tercina. Por outro lado, esta frase é mais intensa que a anterior pelo uso de síncopas e se diferencia por terminar na tônica em movimento ascendente. A frase pode ser reduzida, a partir das ênfases observadas na performance do improvisador (indicadas em maiúsculas a seguir), em quatro grupos de terça que formam um “U” de cabeça para baixo (Lá-Dó-Lá): Lá²-Si²-Dó³, Dó³-Ré³-Mi³, Dó³-Ré³-Mi³, e Lá²-Si²-Dó³. O terceiro improviso (c. 20–24) também se relaciona aos dois anteriores pelo movimento melódico ascendente de quinta (Lá²-Mi³) e pela anacruse. Porém, este movimento ascendente inicial ganha mais dinamicidade com o uso de semicolcheias que enfatizam a nota Ré. No compasso 23, o improviso, assim como o conjunto das três frases, atinge seu ponto culminante, melódica, harmônica e ritmicamente falando, com: 1) a repetição do movimento ascendente de terça (Ré³-Fá³) sobre a dominante, e 2) a repetição da figura rítmica do compasso 2, a mais intensa do improviso. O aluno conclui seu improviso com o mesmo movimento melódico do refrão, movimento descendente de quarta (Fá³-Dó³), enfatizando o movimento de terça Mi-Ré-Dó em direção tônica.

As figurações rítmicas utilizadas se assemelham ao desenho rítmico e variado do berimbau viola. Também quanto à forma das frases, é possível observar a coerência de padrões de compassos. Além das relações entre as três frases mencionadas acima, há ainda outra quanto aos finais de suas frases que demonstram um sentido discursivo pela sequência alternada de seus movimentos: frase 1: descendente (terminando com suspensão na sensível) – frase 2: ascendente (terminando sobre o acorde de superdominante) – frase 3: descendente (concluindo na tônica). As relações entre as três frases demonstram que existe um nexo que as conectam, possivelmente, criados por um conhecimento musical intuitivo. Por fim, observa-se três níveis de coerência: 1) internamente, ou seja, em cada frase, 2) entre elas, formando um único discurso composto pelas três partes, e 3) entre o improviso e o refrão.

Avaliando o seu improviso, observa-se que Antônio construiu um discurso mais estruturado do que o anterior, com frases do improviso que se relacionam com as características rítmicas e melódicas da música Paranaê. Neste sentido, seu improviso corresponde ao Nível 4,

Vernáculo. Antônio realizou uma performance organizada, articulou todas as notas em *tenuto* e conseguiu tocar um pouco mais forte comparado ao improviso anterior (f. 37). Além disso, ele agrupou as figuras rítmicas no formato anacruse-tético, por exemplo, iniciando o agrupamento das sequências de síncopas na última semicolcheia do tempo e fazendo a colcheia curta. Tais características podem também indicar o Nível 4 dos critérios de avaliação de Swanwick.

Na música Marinheiro Só, para que a atividade fosse concretizada, Antônio criou o improviso sem o *playback* da música de capoeira, e eu cantei o refrão. Neste improviso, Antônio criou frases curtas em colcheias terminando as frases sempre em mínimas.

Figura 39 – Improviso de Antônio na música Marinheiro Só (Atividade 1)

Sem playback

Marinheiro Só
Improviso de Antônio

Atividade 1

The musical score is presented in four systems, each with two staves. The first system is labeled 'Solo 1' and 'Refrão 2'. The second system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. The third system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. The fourth system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. The score includes a 'Sem playback' box, a 'Solo 1' section with a 'mp' dynamic marking, and a 'Refrão 2' section. The score is divided into four systems, each with a key signature change (G7, C, G7, C) and a measure number (9, 17, 25).

Fonte: Elaboração do autor.

No seu primeiro improviso na música Marinheiro Só, Antônio se utilizou de uma mesma célula rítmica como padrão (pausa de colcheia, três colcheias e mínima) durante os trechos de

improvisado. Este padrão soa como uma redução da figuração rítmica da voz solo. Melodicamente, ele varia bem os contornos, principalmente, alternando entre descendente e ascendente, sequencialmente. Harmonicamente, os solos não tiveram relação com os acordes da música na maioria dos trechos, havendo, contudo, significativo número de acertos no trecho que repete a melodia (c. 17-23).

No aspecto da composição, observa-se que Antônio improvisou seguindo o mesmo padrão rítmico durante o seu improvisado. Apesar do participante ter variado bem em seus contornos melódicos, percebe-se que estes desenhos melódicos não tiveram relação com a melodia cantada do solo e nem com a harmonia da música. Neste sentido, seu improvisado está relacionado à camada material Especulativa, do Nível 2. Quanto a sua performance, Antônio se manteve bem no andamento e articulou sempre em *tenuto* e tocou em *mezzo piano*. Com uma performance que apresentou diversas variações melódicas durante o improvisado, a impressão geral foi de um improvisado que ocorreu de forma espontânea, sem a preocupação em se basear em elementos rítmicos e melódicos presentes na música de capoeira. Neste sentido, nota-se que sua performance está relacionada à camada de expressão, no Nível 3.

Na segunda atividade, Antônio conseguiu fazer o solo dentro dos compassos estipulados para improvisar na música Paranaê. Semelhante ao seu improvisado da primeira atividade, Antônio improvisou usando figurações rítmicas de quáteras em tercinas e tocou na região grave e média da clarineta.

No primeiro trecho do improvisado (c. 4-8,) Antônio inicia a frase em anacruse e cria um contorno melódico ascendente por graus conjuntos seguido por um descendente que acrescenta intervalos. Diferenciando-se dos improvisados da Atividade 1, ele se utiliza de sequências de repetições de notas nestas tercinas. Iniciando seu improvisado pela nota Si₂ (c. 4-6), Antônio repete a nota três vezes em figurações de tercinas e segue com o mesmo padrão por graus conjuntos, repetindo três vezes a nota Dó₃, Ré₃ e Dó₃. A partir do compasso 6, no segundo tempo, o aluno volta a alternar as tercinas em movimentos ascendentes de terça por graus conjuntos, separados por intervalos, semelhante ao seu improvisado da primeira atividade (f. 37). Este movimento de terça vem do próprio refrão, como mencionado anteriormente. Assim, em sua primeira metade, a frase é ascendente e na segunda descendente, iniciando e terminando com a nota Si₂. Ele inicia o segundo trecho de improvisado (c. 12-14) com o mesmo padrão de contorno das tercinas do fim da frase anterior e o repete nos compassos 15 e 16, agora intercalados por pausa. Neste trecho, o aluno nos surpreende duas vezes. Primeiramente, ele o faz ao quebrar as repetições do padrão, emendando-o a um movimento melódico em forma de “U” (c. 14) que, ao mesmo tempo que divide a frase em duas partes (c. 12-14 e c. 15-16), faz uma ponte entre elas. E, em segundo

lugar, alterando o padrão melódico da tercina com a inserção de uma pausa no compasso 15. Este trecho termina na nota F \acute{a} 3, como ocorre no centro de suspensão do refrão. Contudo, no terceiro trecho o aluno não conclui as suspensões postas nas duas frases iniciais

Figura 40 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 2)

Com playback

Paranaê

Atividade 2

Improviso de Antônio

$\text{♩} = 75$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

O aluno não conseguiu finalizar o terceiro trecho do improviso porque o *playback* parou de tocar. Assim, o aluno fez este trecho mais curto, inacabado, e não o concluiu na tônica. Neste trecho (c. 20-22), o aluno iniciou com a mesma abordagem da linha de improviso do trecho anterior, mas acabou fazendo apenas por dois compassos, e terminou com a nota F \acute{a} 3 em semínima. Apesar dos improvisos usarem figuras melódicas-rítmicas que tem unidade entre si, os três trechos juntos não formam um discurso único com início, meio e fim. Além disso, embora a tercina seja uma figura rítmica tocada, às vezes, pelo berimbau viola na roda de capoeira, observa-se que o aluno não se preocupou em utilizar elementos presentes no gênero musical em seu improviso. A primeira frase termina na dominante e a segunda na subdominante, o que gera uma suspensão harmônica e tem paralelo com a primeira parte do refrão na tônica.

No aspecto da composição, Antônio voltou a improvisar de maneira semelhante ao seu primeiro improviso da Atividade 1. Ele criou solos com a repetição de padrões rítmicos em quiálteras de tercinas e trabalhou com variações de desenhos melódicos por sequências de três notas. Em seu improviso, observa-se uma coerência rítmica e melódica. No entanto, o participante não utilizou elementos rítmicos presentes em Paranaê. Observa-se que seu improviso apresenta características da camada de expressão, no Nível 3, de Expressão Pessoal. Avaliando sua performance, Antônio tocou *piano* em relação ao som do *playback*, articulou sempre em *tenuto*, agrupou as tercinas no formato de duas colcheias anacrústicas para uma tética, e solou de forma impulsiva e espontânea. Tais características também estão relacionadas ao Nível 3.

Depois de algumas explicações de estratégias de improvisação para os alunos, sugeri que eles improvisassem somente com uma nota e procurassem variar ritmicamente. Antônio improvisou apenas com a nota Sol, brincando com ela em duas oitavas (Sol₂ e Sol₃), mas ritmicamente não foi criativo. Ele utilizou-se do ritmo do próprio refrão nos três trechos. Apesar da limitação melódica e rítmica utilizada, ele demonstrou um sentido criativo interessante. A análise da improvisação demonstra um tratamento não aleatório destas duas notas, mas sim a construção de um discurso com sentido musical de três partes.

Ao utilizar somente a nota Sol em duas oitavas com o mesmo ritmo do refrão, Antônio faz uso do recurso do movimento melódico ascendente, no terceiro trecho, para construir seu discurso que dá sentido às três frases. Ou seja, as três frases são iguais, com exceção da última nota da terceira frase. As duas primeiras frases são idênticas e cada uma delas tem o mesmo tratamento melódico de três partes, constituídas por três movimentos melódicos seguintes: ascendente de grave para agudo (proposição da suspensão – c. 5-6 e 13-14), horizontal no agudo (manutenção da suspensão – c. 7 e 15) e horizontal no grave (conclusão – c. 8 e 16). Ou seja, pode-se interpretar cada uma destas duas frases como um jogo de oitava, de uma mesma nota, que faz o movimento grave-agudo-grave que gera um discurso de suspensão-conclusão. Este tratamento melódico lembra o contorno melódico do refrão que também é em três partes sequenciais: Dó₃-Mi₃ (suspensão por grau da escala), Fá₃-Ré₃ (suspensão sobre a dominante), repetições do Dó₃ (conclusão na tônica). No terceiro trecho, o aluno repete a mesma frase dos trechos 1 e 2 do improviso, mas, com um toque simples de imaginação que pode surpreender o ouvinte, muda o seu último movimento. Em vez de fazer o movimento horizontal no grave, ele faz um ascendente. Assim, ele une as três frases ao acrescentar, após o tratamento de suspensão-conclusão idêntico às duas frases anteriores, o movimento ascendente para atingir a última nota. Este movimento Sol₂-Sol₃ reafirma o próprio final da terceira frase e, ao diferenciar-se e ser

mais enfático que os finais das frases anteriores, se coloca como conclusão do discurso composto pelas três frases, unindo e fechando-as.

Figura 41 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 2)

Sem playback

Paranaê

Improviso de Antônio

Atividade 2

The musical score is presented in three systems. The first system includes a 'Solo 1' staff and a 'Refrão 2' staff. The second system, starting at measure 8, includes 'S. 1' and 'R. 2' staves. The third system, starting at measure 17, also includes 'S. 1' and 'R. 2' staves. The melody in the solo parts is marked 'mp'.

Fonte: Elaboração do autor.

Desta maneira, não se trata de três frases desconexas, mas sim inter-relacionadas. Em resumo, as três frases juntas constroem um discurso com cada frase tendo os três movimentos anacruse-tético do refrão e com o seguinte jogo de oitavas: grave-agudo/agudo-agudo/grave-grave (c. 5-8), grave-agudo/agudo-agudo/grave-grave (c. 13-16), e grave-agudo/agudo-agudo/agudo/grave-agudo (c. 13-16). Seguindo a linha melódica e rítmica do refrão nos três trechos de improviso, seus solos ficaram, naturalmente, estruturados por frases de pergunta e resposta.

Avaliando o improviso de Antônio, observa-se um discurso com repetições, mas que possui um certo grau de surpresa no final. O aluno se apropriou do padrão rítmico de refrão de Paranaê e construiu um discurso com início, meio e fim. Tais características corresponde ao Nível 4, Vernáculo. No aspecto da performance, Antônio tocou em *mezzo piano*, articulou em *tenuto* e fez um discurso organizado e previsível. Sua performance corresponde ao Nível 4.

Na terceira atividade, Antônio não compareceu. Na quarta atividade, no momento do improviso, indiquei que os estudantes criassem pequenas frases de pergunta e resposta. Começando pela música Paranaê, sugeri que fizessem o improviso apenas com três notas, Dó-Mi-Sol.

Figura 42 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 4)

Com playback

Paranaê
Improviso de Antônio

Atividade 4

$\text{♩} = 75$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Antônio improvisou dentro dos compassos dados, com solos em anacruse, usando células rítmicas condizentes com o toque angola e explorou a região média do clarinete. No entanto, ele tocou em uma dinâmica entre *piano* e *mezzo piano*. No primeiro trecho do improviso (c. 4-8), usando as notas do arpejo (Dó, Mi, Sol), ele iniciou a frase com figurações rítmicas em tercinas (c. 4-5). Nos compassos 6-8, ele passou a reproduzir a figuração rítmica do atabaque em seu solo (colcheia pontuada e semicolcheia). Melodicamente, seu improviso faz o movimento Dó-Mi, gerando uma suspensão na terça do acorde. No segundo trecho do improviso (c. 12-16), o aluno fez todo o seu improviso com figurações em quiálteras de tercinas. Diferenciando do primeiro trecho, neste solo o estudante utilizou repetições de notas seguidas. Observando o seu desenho melódico de forma reduzida, nota-se que ele inicia com a nota deixada do

primeiro trecho, como que dando continuação ao discurso, e faz um desenho melódico ascendente (Mi3-Sol3) que volta à nota Dó3 por terminação feminina, assim, com ênfase na nota Sol3. O terceiro trecho do improviso (c. 20-24) inicia com a nota enfatizada no fim do segundo, o Sol3. Repete o movimento Sol-Dó duas vezes e finaliza com o arpejo Mi-Sol-Dó. Neste terceiro trecho, ele também trabalha com repetições de notas, porém de maneira mais intensificada.

No segundo trecho, ele começa com repetições de duas notas, vai para quatro (Sol) e volta para duas (Sol). Mas estas repetições não são emendadas, pois há sempre uma nota diferente entre elas. Já no terceiro trecho, ele inicia com uma repetição de duas notas (Sol), vai para repetições de três notas e chega a uma repetição de sete notas (Sol), todas emendadas, sem quebras entre uma repetição e outra. Este tratamento intensifica o discurso duplamente tanto pelas repetições mais longas como por serem emendadas uma à outra. Assim, a segunda frase é mais leve, com um caráter de dança, enquanto a terceira é mais intensa. Desta maneira, pode se observar um discurso de suspensão-conclusão que une as três frases, com o seguinte movimento: Dó-Mi (c. 4-8), Mi-Sol (c. 12-16) e Sol-Dó (c. 20-24), e que é realçado também pela intensificação das repetições de notas. De forma geral, Antônio costuma ser bem criativo ao fazer seus improvisos, explorando mais as variações melódicas do que as rítmicas. Apesar do uso frequente de tercinas com repetições de notas, ele consegue manter os contornos melódicos bem diversificados.

Quanto a avaliação de seu improviso, observa-se que Antônio variou bem os contornos melódicos de seu solo, criou conexões entre os trechos de improviso, iniciou suas frases sempre em tempo anacrústicos, e no primeiro trecho de seu improviso se utilizou da figuração rítmica tocada pelo atabaque, em Paranaê. Apesar da tercina não fazer parte do *playback*, ele a utilizou de uma maneira relacionada ao gênero musical da capoeira. Seu improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Quanto à sua performance, Antônio tocou entre *piano* e *mezzo piano* e, quando tocando a figura do atabaque, enfatizou o segundo tempo do compasso, e fez a nota pontuada curta e as colcheias *tenutas*. Quanto às tercinas, ele articulou-as em *tenuto*, não tocou as três notas de cada grupo com durações idênticas, mas sim semelhantes, e tocou a terceira nota dos grupos como anacruse da primeira. Este procedimento de execução deixou as tercinas maleáveis (não duras) e, em alguns momentos, levemente atrasadas em relação ao *playback* (quase “preguiçosas”), moldando-as dentro do caráter do gênero musical. Sua performance também está relacionada ao Nível 4.

No improviso com a música *Marinheiro Só*, falei sobre os acordes da música, que os improvisos poderiam ser criados dentro das tríades dos acordes Dó maior, Sol maior e Fá maior. Depois mostrei que entre os acordes existem notas em comum e elas poderiam ser exploradas neste sentido. No improviso de Antônio, pedi para que começasse tocando a melodia do solo e depois fizesse o improviso.

Figura 43 – Improviso de Antônio na música *Marinheiro Só* (Atividade 4)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Antônio

Atividade 4

$\text{♩} = 60$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Como na primeira parte, o Antônio tocou a melodia do refrão, somente transcrevi o segundo *chorus* de improviso. Ele foi bem nesta dinâmica, conseguiu seguir a melodia em boa parte do improviso, pelo que podemos constatar nos acertos de notas dos acordes, acertou cinco dos oito acordes. Em seus solos, observa-se, nos compassos iniciais (c. 1-8), que o aluno se baseou na figura rítmica do refrão com que dialoga. Nos compassos seguintes (c. 9-17), ele se baseou no ritmo da segunda parte da melodia *Paranaê*. Melodicamente, o improviso apresenta contrastes de contornos. Nos oito primeiros compassos, à parte da harmonia, o improviso faz o caminho de suspensão para a nota Fá3 (Dó-Mi-Fá). Os oito compassos seguintes concluem a suspensão na tônica, principalmente, com a ênfase rítmica-melódica do compasso 15. No aspecto da performance, somente pedi para que ele tocasse mais forte no próximo improviso, para não ser coberto pelo som do *playback* e pelas demais colegas clarinetistas.

Ao avaliar o improviso de Antônio, percebe-se que ele teve um melhor desempenho com a harmonia e criou frases condizentes com os elementos da música de capoeira, baseando-

se nos padrões rítmicos do refrão ou na melodia do solo. As figuras do improviso são parcialmente previsíveis, o que se relaciona ao Nível 4, Vernáculo. Quanto à sua performance, percebe-se que Antônio tocou os padrões rítmicos e melódicos de Marinheiro Só de acordo com o estilo da capoeira, ou seja, valorizando as notas pontuadas pela dinâmica e com valor pleno, embora dentro da dinâmica *piano*. Além disso, as semicolcheias do compasso 15 são tocadas no sentido anacruse-tético. Tais características se relacionam também ao Nível 4.

Figura 44 – Improviso de Antônio na música Marinheiro Só (Atividade 4)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Antônio

Atividade 4

$\text{♩} = 80$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Prosseguindo com a atividade da música Marinheiro Só, agora com o andamento do *playback* com semínima em 80 bpm, e não com 60 bpm como na atividade anterior, Antônio fez o improviso mais dentro da harmonia. Ele seguiu com padrões rítmicos feito nos improvisos anteriores (f. 43), tocando na região *chalumeau* da clarineta e mantendo o contraste nos contornos melódicos. Além de seguir uma coerência rítmica em seu improviso, Antônio também conseguiu fazer grande parte das resoluções de semi-frases em consonância com os acordes. Todos estes aspectos mencionados contribuíram para a formação de um discurso musical fluente.

Ao avaliar improviso de Antônio, observa-se um discurso musical coerente e previsível. Ele repetiu, em sequência de dois compassos, praticamente os mesmos padrões rítmicos durante o seu improviso e as resoluções de semi-frases tiveram relação com os acordes da música. Tais características correspondem à camada de expressão, do Nível 4, Vernáculo. No aspecto da performance, observa-se que Antônio tocou sempre em *piano* e articulou, principalmente, as

colcheias do segundo tempo do compasso em *tenuto*. Por ter memorizado melhor a música, observa-se que o participante fez desenhos melódicos que, aparentemente, soam como uma redução das partes da melodia da voz solo. Sua performance está relacionada também ao Nível 4, Vernáculo.

Na quinta e última atividade, descrevendo a parte em que gravei os últimos improvisos da Atividade 5, Antônio fez um improviso que demonstra coerência na música Paranaê.

Figura 45 – Improviso de Antônio na música Paranaê (Atividade 5)

Com playback

Paranaê

Improviso de Antônio

Atividade 5

$\text{♩} = 75$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Neste improviso, pela primeira vez, Antônio faz a atividade no registro *clarino* da clarineta. Talvez por isso, ele teve mais dificuldade de construir um discurso interfrásico coerente, pois este registro requer maior domínio técnico. No primeiro trecho do improviso (c. 5 – 8), Antônio se apropriou, interessantemente, do ritmo da segunda parte do refrão e construiu uma frase completa com a sequência I-V-I, estabelecendo a tônica do discurso. Ele começa o segundo trecho (c. 12-16) com anacruse e retorna ao uso de tercinas com terças formadas por graus conjuntos, muito presente em suas atividades anteriores. O uso das tercinas gera um contraste rítmico interessante. Este trecho se conecta ao anterior pela forma (tem duas semipartes

simétricas) e pela continuidade discursiva que conduz à suspensão (pergunta). Ele começa com uma suspensão harmônica (dominante com sétima) e termina com a suspensão melódica no quinto grau da escala. No terceiro trecho (c. 21-24), ele usa o ritmo completo do refrão, porém acaba o improviso com a nota Si³ que, pela suspensão melódica gerada, pede continuidade ou a repetição do refrão.

Desta maneira, os três trechos em conjunto não formularam um discurso fluente, melódica, rítmica e harmonicamente. O primeiro trecho formou uma frase completa, coerente em si. O segundo deu continuidade ao discurso. Mas o terceiro não o concluiu. Antônio criou três frases simétricas, variadas e contrastantes que demonstram experimentações e explorações, inclusive ao concluir duas das frases fora da tônica. Tais características se relacionam ao Nível 5, Especulativo.

Quanto à performance, ele tocou, pela primeira vez, na região do *clarino* e com mais som do que nos improvisos anteriores, em *mezzo forte*. Já a articulação soou um pouco pesada na região aguda da clarineta. Vale ressaltar que as tercinas foram tocadas diferentemente da Atividade 4. Agora, ele surpreende ao explorar e variar a execução da tercina por meio da valorização da nota central da quiáltera, o que lhes deu um caráter sincopado. Sua performance corresponde ao Nível 5, Especulativo.

Depois prosseguimos com a música *Marinheiro Só* na atividade 5. Pedi para os alunos tocarem inicialmente o refrão e, em seguida, Antônio improvisou.

O último improviso de Antônio sobre a música *Marinheiro Só* é muito semelhante aos seus dois anteriores sobre esta música, porém usou algumas figuras rítmicas diferentes. Assim, o aluno se baseou na melodia do solo, optando-se por células rítmicas de colcheias que conduzem para mínimas. A maioria das semi-frases estão dentro da harmonia da música, menos as últimas semi-frases, incluindo a última que não acaba na tônica, mas o refrão conclui no primeiro grau. Melodicamente, enquanto o movimento ascendente-descendente predomina na primeira parte (c. 1-16), na segunda parte há mais contrastes entre movimentos ascendente (c. 17-18 e 25-26), horizontal (c. 19-20 e 27-28), descendente-ascendente (c. 21-24), descendente (c. 29-30), e ascendente-descendente (c. 31-32) para encerrar. Além disso, o aluno trouxe figuras rítmicas não utilizadas nos improvisos anteriores (c. 5-6 e 21).

Figura 46 – Improviso de Antônio na música Marinheiro Só (Atividade 5)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Antônio

Atividade 5

$\text{♩} = 80$

Solo 1 *mp*

Refrão 2

9 F C G7 C

S. 1

R. 2

17 G7 C G7 C

S. 1

R. 2

25 F C G7 C

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Quanto à avaliação do improviso, observa-se que Antônio fez algumas variações em relação às figuras rítmicas e melódicas com o uso de tercinas e semicolcheias, mas na maioria das vezes manteve-se dentro da previsibilidade. Seu improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Em sua performance, percebe-se que Antônio tocou em *mezzo piano* e articulou sempre em *tenuto*. De modo geral, observa-se uma performance fluente e previsível em que o aluno se baseou na melodia solo para criar seu improviso. Tais características correspondem ao Nível 4.

Comparando os solos de Antônio durante as atividades, é possível observar que o percurso criativo se tornou mais fluente no decorrer das cinco atividades. Desde a primeira atividade, quando ele ainda não tinha informações sobre improvisação, seus improvisos já eram muito criativos. Na música Paranaê, por exemplo, ele se acostumou a desenvolver os seus

improvisos fazendo variações melódicas com quiálteras de colcheias. Mas nos primeiros improvisos (f. 37, 38, 39), percebia-se que ele não se utilizava dos elementos rítmicos e melódicos encontrados na música de capoeira. Após a segunda atividade, quando pedi para que improvisasse somente com uma nota ele passou a utilizar mais os elementos rítmicos presentes na música Paranaê, conforme visto nas figuras 41, 42 e 45. Em geral, ele explorou os improvisos no registro *chalumeau* da clarineta. Mas no seu último improviso de Paranaê, ele solou no registro *clarino*. O aluno também conseguiu mesclar suas ideias de improviso, entre seguir sua característica natural de criação, seguir as sugestões de estratégias de improviso e ao mesmo tempo utilizar-se dos elementos presentes na música de capoeira. Em seu primeiro improviso na Música Marinheiro Só (f. 39), Antônio fez frases curtas, semelhante a redução da voz solo. No entanto, não se preocupava em tocar as notas dos acordes. Nos improvisos seguintes (f. 43, 44 e 46), ele continuou a criar seus improvisos baseado na melodia do solo e passou a fazer as terminações de semi-frases mais dentro dos acordes.

5.2.1.2.3. Participante Bruna

Bruna tinha 13 anos e era aluna de clarineta da SOFIVA. Ela estudava o instrumento há um ano e quatro meses

Na Atividade 1 à turma 2 da SOFIVA, comecei a aula explicando como seria aplicada a atividade, onde eu tocava duas músicas de capoeira no *playback*, Paranaê e Marinheiro Só, e gostaria que os alunos tirassem as melodias “de ouvido”. Expliquei sobre os trechos cantados das músicas de capoeira e pedi para que tirassem “de ouvido” primeiro o refrão. Depois, sugeri que eles criassem um improviso no trecho da melodia solo. Nos primeiros registros de improviso, depois de várias repetições para eles aprenderem o refrão “de ouvido”, sugeri que tentassem tocar a melodia no lugar reservado para o solo e, depois, criassem um improviso. Eles acharam melhor ir criando o improviso. Após várias simulações de improviso, pedi para que cada um fizesse o improviso três vezes seguidas, intercaladas pelo refrão, como está nas figuras que apresentam as transcrições dos improvisos.

No caso específico de Bruna, seu instrumento estava com problema de vazamentos. Assim, ela utilizou o meu instrumento com sua própria boquilha e palheta na atividade. Isso pode ter causado algum estranhamento, pois meu instrumento tem o sistema de chaves da Devon & Burgani e o dela do *design* Boehm tradicional.

Figura 47 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 1)

Com playback

Paranaê

Atividade 1

Improviso de Bruna

$\text{♩} = 75$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Inicialmente, Bruna ficou meio receosa e parou de tocar no primeiro e terceiro trecho do improviso. Em sua primeira tentativa, ela improvisou na região média da clarineta e utilizou figurações rítmicas de tercinas. No segundo trecho do improviso (c. 12-16), a aluna desenvolveu uma frase suspensa em duas partes que, considerando os pilares da melodia, elas podem ser resumidas assim: Ré-Mi-Fá (c. 12-14), seguida por Mi-Dó-Mi (c. 15 – 16). Apesar da predominância das tercinas, a frase tem semelhança com o refrão pelo uso de graus conjuntos, repetições de notas e uso de uma forma composta de duas partes. Esta frase faz sentido no contexto imediato em que se encontra, intercalada pelo refrão que a antecede e sucede. O refrão que a antecede termina na tônica, ela faz a suspensão (argumentação) e a repetição do refrão conclui na tônica. Neste primeiro improviso, Bruna se preocupou mais em trabalhar com o dedilhado da mão esquerda e, semelhantemente ao colega de turma, Antônio, e talvez por sua influência, ela também desenvolveu seu improviso com tercinas. Se considerarmos que ela não interrompeu os improvisos do primeiro (c. 4-5) e do terceiro (c. 20-21) trechos, mas que eles

são apenas expressões melódicas curtas, teremos um discurso composto por três partes melódicas conexas e não três trechos soltos. Ambos os primeiro e terceiro trechos estão relacionados com a frase do segundo trecho e com a melodia Paranaê pela repetição de notas e graus conjuntos. Além disso, elas têm nexos com a segunda frase pelo emprego de tercinas e pelo uso da mesma anacruse ascendente (Ré-Mi), outra semelhança melódica com o refrão. É interessante notar como os movimentos melódicos compostos pela anacruse e a nota do próximo compasso têm uma alternância coerente entre os três trechos: ascendente (Ré-Mi-Fá), horizontal (Ré-Mi-Ré) e ascendente (Ré-Mi-Fá), respectivamente. Assim, o uso da bordadura Ré-Mi-Ré (c. 12-13) dá diversidade aos inícios das frases em relação aos outros dois inícios. Mais detalhadamente, o primeiro trecho espelha a primeira parte da melodia Paranaê por usar movimento ascendente, Ré-Mi, resumidamente. O contorno melódico do primeiro trecho também é um prenúncio celular da frase inventada no segundo trecho. Ou seja, o desenho melódico do primeiro trecho é Ré-Mi-Fá-Mi e do segundo trecho também, de maneira estendida: Ré (c. 12-13), Mi (c. 13), Fá (c. 14) e Mi (c. 15-16). O terceiro trecho fecha o discurso iniciando com a mesma anacruse do primeiro trecho e concluindo-o com o mesmo contorno melódico que encerra a melodia Paranaê, Fá-Mi-Ré-Dó. Desta maneira, o discurso tem uma síntese formal da melodia Paranaê, começando e terminando com figuras diminuídas da primeira (inicial) e segunda (final) partes desta melodia.

Por outro lado, a aluna pode até ter começado e parado, de fato, sua improvisação no primeiro trecho. Contudo, sua inteligência musical soube dar continuidade à célula melódica iniciadora do discurso, inventada aleatoriamente. Ela considerou esta célula como uma espécie de motivo propulsor para as frases seguintes. Ela considerou a célula como uma proposição discursiva e construiu a frase do segundo trecho como continuidade a ela, inventando uma frase que tem nexos com o discurso musical iniciado e que pode ser interpretado como uma argumentação ampliada da proposição inicial. Finalmente, a célula musical do terceiro trecho, ainda que pareça ser um improviso interrompido, ao encerrar-se na tônica e pelo seu tratamento melódico, dá um sentido de conclusão consistente e coerente ao discurso musical, constituído não só pelos três trechos de improvisos como também pela relação entre eles e as repetições da melodia Paranaê.

Ao avaliar o improviso de Bruna seguindo os critérios de avaliação de Swanwick, observa-se que a participante criou um improviso espontâneo com pouco controle estrutural, como se vê, principalmente, nos tamanhos dos solos no primeiro e terceiro trechos, contudo, fluente. Seu improviso corresponde ao Nível 3, de Expressão Pessoal.

Quanto à sua performance, Bruna tocou todas as notas em *mezzo forte* e bem articuladas. Observando-se que a participante estava receosa em improvisar, pode-se presumir que, talvez, por este motivo os improvisos do primeiro e terceiro trechos foram curtos. A dinâmica e articulação demonstraram pouca criatividade e falta de planejamento, o que está relacionado ao Nível 3 também.

Depois, Bruna improvisou novamente na música Paranaê utilizando notas na região aguda e conseguiu seguir o andamento da música.

Figura 48 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 1)

Com playback

Paranaê

Atividade 1

Improviso de Bruna

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

9

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Este segundo improviso de Bruna tem algumas relações com o seu primeiro. Porém uma característica diferenciada é que ela passou a improvisar com o dedilhado da mão direita no registro *clarino*, diferentemente do primeiro, quando usou o dedilhado da mão esquerda no grave. Mesmo sem ter tido informação sobre como improvisar, a aluna construiu frases coerente nos três trechos de improviso. Os três trechos estão interligados por quatro tratamentos que os relacionam melódica e ritmicamente um aos outros que são: 1) frases de duas partes, 2) linhas

melódicas compostas por repetições de notas e graus conjuntos, 3) frases anacrústicas e 4) domínio de síncopas. Além das relações entre si, os improvisos têm ligação com o refrão por se basear, certamente intuitivamente, em suas frases de pergunta e resposta e em suas características melódicas, como se nota pelos mesmos itens 1, 2 e 3 que ligam os trechos. ou mesmo, da voz solo. No primeiro trecho de improviso (c. 4-8), Bruna desenvolveu um desenho melódico sinuoso, sendo ascendente-descendente-ascendente na primeira semi-frase (c. 4-6), e descendente-ascendente (formato de “U”) na segunda (c. 6-8). A primeira semi-frase faz uma variação que dobra o movimento melódico da primeira parte da melodia Paranaê que é Dó-Ré-Mi. A segunda semi-frase é uma variação sobre o contorno melódico da segunda parte da melodia (Fá-Mi-Ré-Dó), contudo deixando-a suspensa na nota ré, que pede por continuação. No segundo trecho do improviso (c. 12-16), ela replica a pergunta e resposta do refrão no sentido da primeira semi-frase (c. 12-14) por suspender a condução melódica, ao parar exatamente na mesma nota que ela suspende (Mi), e a segunda semi-frase respondê-la com o mesmo movimento descendente Fá-Mi-Ré-Dó (c. 14-15) do refrão, seguido de uma reafirmação da conclusão (c. 15-16). Além disso, a aluna varia os contornos das semi-frases do segundo improviso. A primeira semi-frase repete o contorno de “U” que terminou o primeiro improviso (c. 6-8) com suspensão. Após manter a suspensão, Bruna responde-a com um contorno sinuoso inverso ao da primeira semi-frase do primeiro improviso (c. 4-6), ou seja, agora ela faz descendente-ascendente-ascendente (c. 14-16). No terceiro trecho do improviso (c. 20-24), ambas as frases de pergunta e de resposta seguiram o movimento melódico descendente. Na frase de pergunta (c. 20-22), ela cria um desenho melódico descendente por graus conjuntos até a nota Ré⁴, dominante, semelhantemente à segunda parte do refrão. Já na frase de resposta (c. 22-24), ela usa o movimento inverso da primeira frase do refrão para concluir o improviso, ou seja, Mi-Ré-Dó.

Juntando os três trechos de improvisos sequencialmente, é possível notar um discurso musical com sentidos rítmico, melódico e harmônico. O primeiro trecho gera uma proposição melódica suspensa com o movimento Mi-Ré (c. 5-6 e c. 8, respectivamente). O segundo a responde afirmando a mesma suspensão e concluindo-a na tônica, ou seja, Mi-Ré-Dó (c. 12-16). E o terceiro reafirma a conclusão pelo movimento Ré-Dó, dominante-tônica. Resumindo, o movimento melódico faz um contorno de pergunta, resposta e confirmação da resposta: Mi-Ré, Mi-Ré-Dó, Ré-Dó. A confirmação da conclusão é feita de maneira muito imaginativa. Ela acontece de uma maneira diferenciada da frase conclusiva do segundo trecho do improviso. Nela, a aluna usa movimentos melódicos ainda não utilizados e mais enfáticos, ou seja, dois movimentos descendentes consecutivos. Contudo, a força conclusiva deste terceiro trecho não vem apenas pelo uso do movimento descendente, mas também pelas repetições da nota Dó nos dois

compassos finais, ambos tratamentos musicais conclusivos da melodia Paranaê. Apesar ter cometido alguns “guinchos” durante o improviso, certamente pelo fato da articulação ficar pesada, a aluna inventou um discurso musical criativo e fluente entre os três improviso e em relação ao contexto musical dado pela melodia Paranaê.

Avaliando seu segundo improviso na música Paranaê, observa-se que os improvisos de Bruna foram mais estruturados do que o improviso anterior (f. 47), contudo se utilizou de padrões melódicos pouco variados e previsíveis. Todas as frases são coerentes e simétricas, anacrústicas, com a mesma figura rítmica de síncopa, e com contornos melódicos feitos por graus conjuntos. Estas características estão relacionadas à camada de expressão do Nível 4, Vernáculo. Em sua performance, Bruna tocou todas as notas fortes e articuladas na região aguda do instrumento. No entanto, a participante deu leves guinchos em alguns momentos do solo. É interessante notar que as síncopas foram executadas de maneira consistente, acentuando a primeira nota de cada grupo de três e com um gingado próximo da quiáltera de tercina. Sua performance pode ser classificada no Nível 4, Vernáculo.

Na música Marinheiro Só, para que a atividade fosse concretizada, Antônio criou o improviso sem o *playback* da música de capoeira, e eu cantei o refrão. Em seguida repeti o mesmo procedimento com a Bruna.

Ela conseguiu improvisar dentro dos trechos onde teria que improvisar, utilizando-se da região aguda do clarinete em seu solo, porém parou de tocar antes de completar o segundo *chorus* de improviso, que inicia no compasso 17. Bruna se baseou na célula rítmica do solo de Marinheiro Só, utilizando-se do mesmo desenho rítmico em todas as semi-frases da improvisação. Melodicamente, predominou, de um lado, os contornos descendentes com notas repetidas e por graus conjuntos, semelhantemente à melodia solo, e, de outro lado, prevaleceu os desenhos melódicos no âmbito do intervalo de terça, como ocorre no refrão. Três tratamentos distintos de contornos melódicos ajudam a marcar as três partes da música em que o improviso aconteceu. Na primeira parte (c. 1-8), são três movimentos descendentes seguidos por um ascendente. Na segunda parte (c. 9-16), todos os quatro movimentos são descendentes. E os compassos 17 a 22 iniciam-se com um ascendente que é seguido por dois descendentes que, os dois juntos, fazem o movimento conclusivo Sol-Fá-Mi-Ré-Dó. Assim, o improviso tem uma consistência interna entre suas partes, razoavelmente diversa, e uma conexão direta com a música Marinheiro Só, o que se comunica com o estilo deste gênero musical da capoeira. Contudo, as três partes do improviso não se configuram em uma forma que se relacione com a música. Isso se deve, primeiramente, porque em alguns trechos as notas das terminações das semi-frases não

combinaram com os acordes, e, em segundo lugar, porque o improviso não terminou o *chorus* final.

Figura 49 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 1)

Sem playback

Marinheiro Só

Improviso de Bruna

Atividade 1

The musical score is written in 2/4 time. It consists of three systems of staves. The first system has two staves: 'Solo 1' (treble clef) and 'Refrão 2' (treble clef). The second system has two staves: 'S. 1' (treble clef) and 'R. 2' (treble clef). The third system has two staves: 'S. 1' (treble clef) and 'R. 2' (treble clef). Chords G7, C, and F are indicated above the staves. The improvisation starts with a forte (f) dynamic and includes various melodic patterns and rests.

Fonte: Elaboração do autor.

Assim, o improviso não seguiu a forma da música. Porém, relacionando as notas pilares das semi-frases à escala da tonalidade, é possível constatar que o improviso constrói uma estrutura formal tripartite. As notas pilares da primeira parte (c. 1-8) seguem a harmonia dada e terminam com uma suspensão melódica na terça do acorde de tônica. Um bom início para construir um improviso dentro da forma. Suas notas pilares fazem o movimento descendente-ascendente Ré⁴-Dó⁴-Lá³-Mi⁴ (c. 1-8), contrastando com o movimento ascendente-descendente das terças do refrão. A próxima frase (c. 9-18), faz o movimento do refrão Mi-Fá-Mi-Ré, o que acentua a suspensão melódica com a nota Ré, pela tensão de maior proximidade à tônica. E as notas pilares das três semi-frases seguintes fazem o movimento descendente conclusivo Mi-Dó. Ainda que o improviso não siga a forma de quatro frases da melodia Marinheiro Só, estas três partes formam três frases conexas em um único discurso melódico com suspensão e conclusão pelas notas Mi-Ré-Dó, compassos 8, 16 e 22.

Na primeira frase (c. 1-8), a Bruna se entendeu completamente bem com a harmonia dada, ou seja, as semi-frases conduzem para o acorde do segundo compasso, acordes de dominante e tônica. Contudo, do compasso 9 ao 18, as semi-frases deixam de conduzir para os respectivos acordes dos seus segundos compassos, mas, vale a pena notar, que elas correspondem ao acorde do primeiro compasso. Harmonicamente, tem-se a impressão de que a aluna, após criar a primeira frase dentro da harmonia dada, se atrapalhou com o acorde de IV grau (c. 10), o qual inicia a segunda frase da melodia, e este erro desencadeou os demais, levando-a a concluir a ideia musical o quanto antes possível, já que estava perdida na harmonia.

Ao avaliar o seu improviso, observa-se que Bruna se baseou no início da figuração rítmica da melodia solo para criar o desenho rítmico padrão que utilizou suas semi-frases. Bruna criou semi-frases com padrões rítmicos e melódicos que indicam frases elementares, que demonstram algum controle estrutural e um desenvolvimento espontâneo de ideias. Seu improviso corresponde ao Nível 3, de Expressão Pessoal. Quanto à sua performance, Bruna tocou forte na região aguda do instrumento e com articulação bem enfática, demonstrando espontaneidade e pouco controle estrutural. Diante de tais evidências, sua performance corresponde ao Nível 3.

Entre este improviso e o seguinte (f. 50), Antônio sugeriu que Bruna prolongasse a nota de semínima para que não ficasse “buracos” (pausas) entre suas semi-frases.

Após a sugestão do colega, Bruna passou a prolongar mais as notas de términos de frases. Entretanto, a estudante guinchou em alguns momentos devido ao fato de estar articulando de forma pesada, batendo a língua com muita força na palheta. Neste improviso, a aluna também não chegou a completar o segundo *chorus* de improvisação, talvez, pelo fato de não ter conseguido memorizar a melodia solo ainda. Ritmicamente, ela diversificou os desenhos rítmicos das semi-frases com variações sobre o mesmo desenho do improviso anterior. Correspondentemente à melodia de Marinheiro Só, os contornos melódicos das semi-frases também são compostos por repetições de notas. Este improviso ocorreu na mesma aula do improviso anterior e tem muita semelhança com ele. Em seus improvisos, observa-se uma recorrência por desenhos melódicos por graus conjuntos e predomínio de contornos melódicos no âmbito do intervalo de terça. Porém, diferentemente do improviso anterior, cinco contornos melódicos ocorreram no âmbito do intervalo de segunda, o que dá diversidade em relação ao predomínio, em Marinheiro Só, de sequências de graus conjuntos em desenhos melódicos com âmbitos mais extensos e também de terças. Ou seja, é uma outra maneira de trabalhar os graus conjuntos se relacionando com a melodia. Estes tratamentos musicais demonstram uma ligação do improviso com a linguagem musical da melodia Marinheiro Só.

Figura 50 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 1)

Sem playback

Marinheiro Só

Improviso de Bruna

Atividade 1

The musical score is presented in three systems, each with two staves. The first system (measures 1-8) includes a 'Solo 1' staff with a forte (*f*) dynamic and a 'Refrão 2' staff. The second system (measures 9-16) includes a 'S. 1' staff and a 'R. 2' staff. The third system (measures 17-27) includes a 'S. 1' staff and a 'R. 2' staff. Chord symbols G7, C, and F are placed above the staves. The melody in the 'Solo 1' staff shows a descending melodic line in the first phrase and a more complex, repetitive line in the second phrase.

Fonte: Elaboração do autor.

Harmonicamente, assim como no improviso anterior, Bruna manteve-se dentro da harmonia na primeira frase (c. 1-8), mas após a entrada da subdominante (c. 10), ela novamente se perdeu, ainda que em menor grau do que na experiência anterior. Nos primeiros compassos (c. 1-8), a aluna tocou notas que pertenciam aos acordes e as notas pilares das semi-frases formaram uma frase conclusiva com o movimento melódico descendente (Fá-Mi-Ré-Dó). As notas pilares da segunda parte (c. 9-16) formam o movimento Mi-Ré-Mi-Mi (c. 10, 12, 14 e 16, respectivamente). A nota Mi no fim da frase, ainda mais repetida, pode indicar uma suspensão melódica. E a terceira parte (c. 17-27) faz um movimento conclusivo que, primeiramente, intensifica a suspensão indo para a dominante e, depois, fecha na tônica pelo movimento Mi-Ré-Fá-Mi-Dó (c. 18, 20, 22, 24 e 26). A conclusão também é acentuada pelo movimento escalar descendente da nota Lá a Dó (c. 21-27). Há uma desproporcionalidade entre as frases em termos de forma, e a aluna parece perceber isso. Ou seja, as duas primeiras frases (c. 1-8 e 9-16) têm quatro semi-frases de dois compassos e a terceira tem cinco (c. 17-27). Perdida na harmonia e sentindo que o discurso musical também perderia a forma, sua intuição, possivelmente, indica

que é melhor fechar o improviso para resolver o problema musical posto perante ela. Desta maneira, ela encontra uma solução melódica, ainda que não seja harmônica em relação à música Marinheiro Só. A solução é caminhar para tônica. Ao chegar na tônica (c. 26), ela nota que ainda falta alguma coisa para concluir, pois a harmonia não condiz com a conclusão. Assim, ela reforça nota tônica pela extensão de sua duração. Ela estende a última nota por dois compassos, acrescentando um compasso a esta semi-frase, dizendo ao ouvinte que ali é a sua conclusão, pelo menos a conclusão melódica, independentemente do que está se passando na harmonia da gravação que a acompanha e continua a tocar.

Assim, separadamente da harmonia, é possível identificar um discurso melódico da seguinte maneira: 1) estabelecimento da tônica na primeira frase (c. 1-8); 2) suspensão por graus da escala na segunda frase (c. 9-16); e 3) conclusão na tônica na terceira frase (c. 17-27). Outro fator que parece indicar que o discurso tem três partes são as diferentes combinações das direções dos contornos melódicos das frases. Os contornos das semi-frases da primeira frase (c. 1-8) são três descendentes seguidos por um horizontal. Os contornos das quatro semi-frases da segunda parte (c. 9-16) simulam duas ondas de contorno ascendente-descendente. E a terceira parte (c. 17-27) inicia com um contorno ascendente que é seguido por um movimento conclusivo composto por quatro contornos descendentes.

Ao avaliar o seu improviso, nota-se que Bruna criou um discurso musical semelhante ao improviso anterior. Entretanto, a aluna explorou um pouco mais as variações das figurações rítmicas e dos contornos melódicos de suas semi-frases. As características apresentadas correspondem ao Nível 3, de Expressão Pessoal. Em sua performance, Bruna tocou forte novamente e com articulação igual ao improviso anterior. Sua performance corresponde a camada de expressão, no Nível 3.

Na segunda atividade, dei dicas sobre improviso. Sugeri que os alunos improvisassem somente com uma nota só e procurassem variar o ritmo. Nos primeiros improvisos com a música Paranaê nesta atividade 2, que não estão transcritos aqui, Bruna se esqueceu da proposta e acabou improvisado de forma aleatória com diversas notas. Mas reexpliquei a proposta e ela fez conforme o combinado.

O improviso de Bruna foi bem simples e monótono. Ela manteve o mesmo ritmo em todos os compassos e manteve a nota Sol sem alternar as oitavas em cada trecho do improviso. Assim, nos três momentos de improvisos, ela praticamente manteve a mesma célula rítmica em cada compasso (colcheia, duas semicolcheias e duas colcheias), que é do toque do berimbau. A única variação rítmica que ocorreu foi no primeiro compasso do segundo trecho do improviso

(c. 13) quando ela tocou uma figuração de colcheia pontuada com semicolcheia e duas colcheias. Além disso, o primeiro trecho foi feito apenas no Sol grave e o segundo e terceiro trechos no sol3. No entanto, ela conseguiu fazer o improviso dentro do ritmo.

Figura 51 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 2)

Sem playback

Paranaê

Improviso de Bruna

Atividade 2

The musical score is written in 2/4 time. It features three systems of music. The first system, labeled 'Refrão 1' and 'Solo 2', shows a melodic line in the upper staff and a rhythmic accompaniment in the lower staff. The improvisation is marked 'mp' (mezzo piano). The second system, labeled 'S. 1' and 'R. 2', continues the melodic line and the rhythmic accompaniment. The third system, labeled 'S. 1' and 'R. 2', concludes the piece. The score is presented in a clean, black-and-white format with standard musical notation.

Fonte: Elaboração do autor.

Avaliando o improviso de Bruna nesta atividade, observa-se uma excessiva repetição de um único padrão, talvez por não ver possibilidades criativas com uma nota só, junto com o gosto de manipular o instrumento no contexto musical. Neste improviso, percebe características correspondente ao Nível 2, Manipulativo. Em sua performance, Bruna tocou em *mezzo piano* com notas articuladas. Foi possível observar um certo prazer neste tipo de execução que faz a repetição do mesmo padrão rítmico sobre o acompanhamento. Sua performance está relacionada ao Nível 2.

Figura 52 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3)

Com playback

Paranaê

Improviso de Bruna

Atividade 3

$\text{♩} = 75$

Solo 1

R. 2

9

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Na terceira atividade, somente Bruna compareceu. Pedi para que ela improvisasse na música Paranaê, com a tríade da tônica (Dó-Mi-Sol) e que podia tocar no registro *chalumeau*, na região de garganta e no registro *clarino*. Ela preferiu usar a região grave do instrumento. Em geral, os improvisos foram coerentes em termos rítmico e melódico, contudo sem muita diversidade. Ritmicamente, nos dois trechos de improviso (c. 4-8 e 12-16), a aluna iniciou a frase com a nota Dó3, utilizando-se uma célula rítmica sincopada (pausa de semicolcheia, colcheia e semicolcheia). Bruna construiu seu improviso utilizando esta anacruse e a síncopa como célula padrão. Melodicamente, ela criou frases de pergunta e resposta nos dois trechos de improviso. Em ambas as frases, ela construiu um desenho simétrico, sendo ascendente nos dois primeiros compassos, Dó3 ao Sol3, como pergunta, e descendente ao Dó3, nos dois compassos seguintes, como resposta. No primeiro trecho, ela construiu a frase com quatro semi-frases de um compasso e no segundo em duas semi-frases de dois compassos. Em ambos os trechos, ela conclui com a repetição da nota Dó3, como se dá no refrão.

No improviso de Bruna, observa-se um discurso musical coerente, com frases simétricas constituídas de semi-frases de dois em dois compassos. Tais características correspondem aos elementos da camada de expressão, no Nível 4, Vernacular. Ela tocou em *mezzo forte* e articulou sempre em *tenuto*, com um certo atraso em relação ao playback. Na performance da primeira semi-frase (c. 4-5), ela estende a duração da nota Mi, o que conecta com a semi-frase seguinte,

além de ressaltar a nota Sol pela duração integral e dinâmica. Ademais, ela demonstra que as duas colcheias e a mínima, no fim da frase, são conclusivas com uma articulação mais enfática. Este tratamento de execução realça a simetria de dois em dois compassos da frase, assim como o elo de tensão e conclusão da relação entre o primeiro e o quinto graus do acorde. Por último, ela destaca as notas sincopadas dos desenhos rítmicos, como no estilo da música de capoeira. Sua performance está relacionada ao Nível 4.

Figura 53 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3)

Com playback

Paranaê

Improviso de Bruna

Atividade 3

$\text{♩} = 75$

Solo 1

Refrão 2

9

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Neste segundo improviso na música Paranaê da Atividade 3, Bruna reproduziu praticamente o discurso musical anterior. Criou frases de pergunta e resposta, utilizando a mesma célula rítmica do improviso anterior e o mesmo contorno melódico simétrico (ascendente/descendente).

Seguindo a mesma ideia musical da atividade anterior, o improviso de Bruna corresponde à camada de expressão no Nível 4, Vernáculo. Quanto à sua performance, a participante continuou a tocar em *mezzo forte* e manteve as notas bem articuladas. Contudo, vale ressaltar o agrupamento que sua execução faz das síncopas pelo uso do encurtamento das colcheias, ou

seja, pela pausa de articulação. As nove notas da primeira semi-frase dos três trechos são agrupadas em grupos de quatro, três e duas notas. Já as doze notas da segunda semi-frase são agrupadas em quatro, três, três e duas notas. Esta repetição do tratamento de execução nas três frases demonstra organização, uma expressividade convencional e previsibilidade. Tais características estão igualmente relacionadas ao Nível 4, Vernáculo.

Figura 54 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3)

Com playback

Paranaê

Atividade 3

Improviso de Bruna

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Depois pedi para que ela fizesse improvisos no registro *clarino*. De vez em quando, ela perdia o andamento e se atrasava um pouco, mas, na maior parte do improviso, ela conseguiu seguir o andamento do *playback*. Ela manteve o mesmo tratamento rítmico e melódico, usando frases de pergunta e resposta semelhantes ao improviso anterior, sem muita novidade. A única novidade foi a substituição da síncopa por uma mínima no último compasso dos segundo e terceiro trechos do improviso. Além disso, no segundo trecho (c. 12–16), ela fez um movimento melódico contrário aos demais solos, ou seja, descendente do Sol4 ao Dó4, seguido por ascendente, de volta ao Sol4.

Ao avaliar este improviso de Bruna, percebe-se que ela manteve o mesmo padrão rítmico sincopado dos improvisos anteriores em seu discurso musical. Entretanto, ela fez pequenas mudanças ao criar um contorno melódico contrastante no segundo trecho do improviso (descendente/ ascendente) e concluiu suas frases diferente do desenho rítmico convencional de Paranaê. Estas repetições semelhantes nos três trechos do improviso indicam previsibilidade correspondentes ao Nível 4, Vernáculo. Quanto a sua performance, ela tocou em *mezzo forte* e sua articulação esteve um pouco pesada na região aguda. Contudo, sua execução foi parecida à da atividade anterior no sentido de reproduzir o tratamento e o desenho melódico do improviso. Sua performance corresponde ao Nível 4.

Seguindo a atividade, pedi para que ela improvisasse agora com quatro notas Dó, Ré, Mi e Sol, porém seguindo a mesma coerência de fazer frases de pergunta e resposta. Bruna improvisou na região aguda mantendo a mesma clareza nas construções das frases.

Figura 55 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3)

Com playback

♩ = 75

Paranaê

Atividade 3

Improviso de Bruna

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

As frases dos três trechos de improviso foram bem semelhantes aos dois improvisos anteriores, com a exceção de que incluíram a nota Ré no movimento descendente. Além disso,

no primeiro trecho de improviso (c. 4-8), Bruna utilizou-se de tercinas de colcheias, em vez de síncopa, no contorno ascendente.

Quanto à avaliação do improviso de Bruna, como o seu discurso musical foi análogo aos seus improvisos anteriores em Paranaê, seu discurso também corresponde ao Nível 4, Vernáculo. A performance também foi similar à do improviso anterior. Contudo, nota-se a procura por uma articulação mais leve. Nesta tentativa, às vezes, a articulação aproximava-se do *legato* nos últimos compassos das frases, o que gerava alguma variação imprevisível, mas que ainda não dava para caracterizar como um procedimento intencional. Entretanto, ela conseguiu manter o andamento da música com o playback. Estas características também correspondem ao Nível 4.

Para que ela se familiarizasse mais com a escala pentatônica maior, pedi para adicionar a nota lá às quatro notas anteriores. Ela conseguiu improvisar com as cinco notas, mantendo o ritmo e a coerência das frases com pergunta e resposta.

Figura 56 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 3)

Com playback

Paranaê
Improviso de Bruna

Atividade 3

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Neste improviso, Bruna conseguiu ser um pouco mais criativa. Ela se apropriou de alguns elementos rítmicos da música Paranaê, além de usar as notas da escala maior pentatônica de Dó. No primeiro trecho de improviso (c. 4-8), ela criou uma frase de pergunta (c. 4-6) com desenho melódico ascendente, que se inicia com a nota Dó4 até chegar na nota Lá4. Na frase de resposta (c. 6-8), ela conclui o solo com um desenho melódico descendente retornando à nota Dó4. Nos dois primeiros trechos de improviso, a aluna iniciou os solos em anacruse e se utilizou de células rítmicas sincopadas (semicolcheia, colcheia, semicolcheia). Em seu segundo trecho de improviso, Bruna praticamente repetiu o improviso do trecho anterior, mas fez pequenas variações nos compassos 14 e 18, ao mudar a figuração rítmica da frase de pergunta para duas colcheias (c. 14), e ao fazer uma pequena variação melódica na conclusão da frase (c. 18). No terceiro trecho de improviso, Bruna variou um pouco ao não repetir o mesmo improviso dos trechos anteriores. Ela repetiu o movimento melódico ascendente-descendente com as notas da escala pentatônica, porém usando o ritmo da semi-frase de resposta do refrão.

Avaliando seu improviso, percebe-se que Bruna passou a construir improvisos com figuras rítmicas mais diversificadas entre os trechos de solos. Mesmo seguindo o tratamento rítmico dos improvisos anteriores, ela faz uma pequena variação no final da sua semi-frase no segundo trecho do improviso (c.14) e, no terceiro trecho do improviso, surpreende o ouvinte utilizando-se do desenho rítmico do refrão, o que contrasta com as frases anteriores. Tais elementos de observação corresponde ao Nível 5, Especulativo. Quanto ao aspecto da performance, Bruna tocou *mezzo forte* e manteve a articulação pesada ao solar na região aguda da clarineta. Sua performance corresponde ao Nível 4, Vernáculo.

Ao trabalhar a música Marinheiro Só nesta terceira atividade, comecei a falar com Bruna sobre os acordes que tinham nesta melodia. Expliquei a ela como funcionavam as tríades dos acordes e mostrei que ela podia tocar tais notas dentro do improviso sabendo quais eram os acordes em cada trecho. Depois, perguntei quais notas tinham em comum entre os acordes de Dó maior e Sol maior. Ela identificou que era a nota Sol e expliquei que nesta nota ela poderia tocar em ambos os acordes que estaria em consonância com a harmonia.

No improviso, ela manteve o mesmo desenho rítmico-melódico triádico e sincopado nos compassos 1 a 20, variando-o entre a tríade de dominante e tônica. Ritmicamente, esta figura rítmica é extraída da melodia Marinheiro Só. Com este procedimento improvisacional, as tríades coincidiram com os acordes, com exceção do compasso 10 onde o acorde é de subdominante. Nos compassos 21 a 28, ela usou um desenho melódico descendente tirado do solo da música, mas que teve poucas coincidências com a harmonia da música. Já nos compassos 29 a 33, ela retomou o desenho sincopado do início, porém por graus conjuntos, em vez de triadicamente. Por fim, ela conseguiu tocar dentro do espaço dado para improvisação e com elementos musicais da linguagem da música de capoeira. Entretanto, o solo foi previsível, em sua grande parte.

Figura 57 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 3)

Com playback

Marinheiro Só

Improviso de Bruna

Atividade 3

$\text{♩} = 80$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Na avaliação do improviso de Bruna, observa-se a utilização dos elementos rítmicos e melódicos da música Marinheiro Só. No entanto, a participante se perdeu na estrutura melódica e harmônica da música de capoeira e acabou tocando em alguns trechos, notas que não pertenciam ao acorde. Ao dividir o improviso em três partes (c. 1-20, 21-28, 29-32), nota-se diferentes abordagens de improvisação. Na primeira parte ocorre constantes repetições do padrão, o que indicaria o nível 2, Manipulativo, contudo as duas partes seguintes quebram o padrão repetitivo dando um caráter impulsivo e espontâneo. Assim, o improviso como um todo corresponde ao Nível 3, de Expressão Pessoal.

No aspecto da performance, Bruna solou em *mezzo forte* e articulou em *tenuto*, contudo com um tratamento não organizado, o que também corresponde ao Nível 3 do critério de avaliação de Swanwick.

Figura 58 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 3)

Sem playback

Marinheiro Só

Improviso de Bruna

Atividade 3

The musical score is presented in four systems, each with a vocal line (S. 1) and a piano accompaniment line (R. 2). The first system is labeled 'Solo 1' and 'Refrão 2'. The second system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. The third system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. The fourth system is labeled 'S. 1' and 'R. 2'. Chords G7 and C are indicated above the vocal line, and F and G7 are indicated above the piano line. The improvisation starts at measure 9 and ends at measure 26.

Fonte: Elaboração do autor.

Antes de fazer o improviso da figura 58, expliquei em qual trecho ela tinha que improvisar com as notas do acorde de Fá maior. Bruna repetiu o solo, conseguiu fazer os improvisos dentro do acorde e se baseou na voz solo de Marinheiro Só. A aluna também explorou bem a extensão da clarineta, trabalhando na região *chalumeau* e *clarino* do instrumento. No primeiro *Chorus* de improviso (c. 1-17), começou seus solos fazendo movimento melódicos descendentes (c. 1-8), semelhantes aos da melodia. Entre os compassos 9 e 16, ela fez uma progressão ascendente do Dó3 ao Dó5, por meio da repetição de uma mesma figura sincopada da melodia.

Apesar de ter se baseado na melodia solo de Marinheiro Só, Bruna fez terminações de frases usando as notas dos acordes, sem se preocupar em imitar as notas da voz solo. Já no segundo *chorus* de improviso (c. 17-34), percebe-se que ela fez as suas terminações de frases procurando repetir as mesmas notas da melodia solo. Ao final do improviso sugeri que ela se concentrasse sempre na melodia solo para que não se perdesse durante o improviso.

Avaliando o seu improviso, nota-se que ela fez um improviso organizado e usou alguns elementos rítmicos, melódicos e harmônicos que ainda não havia utilizado nos seus solos anteriores na música Marinheiro Só. Como as figurações rítmicas e os contornos melódicos de suas frases foram semelhantes à melodia solo, observa-se que Bruna conseguiu tocar as notas pertencentes aos acordes em praticamente todos os términos de semi-frases. Contudo, observa-se um elemento espontâneo que surpreende ao ir ao agudo do instrumento. Seu improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo.

Quanto à sua performance, Bruna tocou todo o tempo em *mezzo forte* e, em geral, articulou em *tenuto*. Entretanto, nos desenhos melódicos descendentes em semicolcheias das frases iniciais, ela tocou mais *legato*, talvez tentando reproduzir a articulação do canto. Em alguns momentos, observou-se também que sua articulação ficou um pouco pesada. Estas observações demonstram uma execução fluente, expressiva e previsível, o que também se supõe corresponder à camada de expressão de Nível 4.

Na atividade quatro, sugeri que os estudantes criassem pequenas frases de pergunta e resposta. Começando pela música Paranaê, sugeri que eles fizessem o improviso apenas com três notas, Dó-Mi-Sol.

Bruna improvisou na região aguda e trabalhou as frases com pergunta e resposta. Ela seguiu com o mesmo padrão dos improvisos da Atividade 3, utilizando-se dos padrões rítmicos condizentes aos elementos rítmicos encontrados na música de capoeira e criou contornos melódicos ascendentes, nas frases de pergunta, e descendentes nas frases de resposta. Somente em dois trechos ela mudou a figuração rítmica (c. 8-16) fazendo um deslocamento rítmico de tercinas de colcheias, semelhante a um retardo nas terminações de frases do primeiro e segundo trechos do improvisos. Depois do solo, elogiei o fato de Bruna ter feito uso deste recurso de pergunta e resposta no seu improviso, mostrei que o improviso fica mais coerente e entendível quando se utiliza deste discurso, semelhante a composição de uma música.

Figura 59 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 4)

Com playback

Paranaê

Improviso de Bruna

Atividade 4

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

8

S. 1

R. 2

16

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No aspecto da composição, percebe-se que Bruna fez um improviso coerente e organizado. Evidencia-se isto, tanto pela recorrência de padrões rítmicos em síncopa, quanto pela criação de contornos melódicos simétricos com frases de pergunta e resposta. Seu improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Quanto a sua performance, Bruna tocou em *mezzo forte* e articulou sempre em *tenuto*. Observa-se também uma performance organizada e previsível, correspondente ao Nível 4 da camada de expressão.

Bruna fez o improviso novamente na região aguda com o *playback*, e seguiu a mesma coerência se utilizando de células rítmicas condizentes com a música de capoeira. Ritmicamente as frases são simétricas e indicam perguntas e respostas, contudo, melodicamente a resposta não se concretiza por não terminar na tônica. Além das notas da escala pentatônica maior de Dó, Bruna também utilizou a nota Fá. No entanto, diferentemente do improviso anterior, quando ela teve a preocupação de iniciar e terminar os solos sempre com a nota Dó, tônica, neste improviso a aluna iniciou e concluiu as frases com outras notas, não formulando frases de pergunta e respostas. Nos três trechos do improviso, de forma geral, Bruna criou frases com

movimentos melódicos por notas de graus conjuntos. Também foi possível perceber conexões melódicas entre as frases. Entre a primeira e segunda frases, ela também iniciou por uma nota de grau conjunto. Contudo, não é possível observar uma forma geral que conecte os três improvisos melódica e harmonicamente, pois as frases ficam suspensas, pedindo continuidade, sem um fechamento conclusivo. Ritmicamente, ela manteve o uso de síncopas em todo o improviso. De qualquer maneira, depois que a Bruna improvisou, Antônio elogiou o improviso da amiga pelo aspecto rítmico do fraseado.

Figura 60 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 4)

Com playback

Paranaê

Atividade 4

♩ = 75

Improviso de Bruna

Solo 1

Refrão 2

9

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Avaliando seu improviso, observa-se que Bruna segue o mesmo padrão rítmico sincopado do improviso anterior (f. 59). Entretanto seus contornos melódicos são mais diversificados. Seu improviso corresponde à camada de expressão, no Nível 4, Vernáculo. Em sua performance, Bruna solou em *mezzo forte* e articulou sempre em *tenuto*. O tratamento de dinâmica da última nota de cada uma das três frases foi condizente com a suspensão melódica e harmônica, mantendo a nota integralmente em *mezzo forte*, sem decrescendo. De forma geral, observa-se também uma performance organizada, condizente ao Nível 4 da camada de expressão.

Prosseguindo com a atividade, passamos a improvisar na música *Marinheiro Só*. Pedi para os alunos começarem tocando o refrão, então repetimos algumas vezes, sem o *playback*, ao ponto deles memorizarem e, depois, toquei a melodia do solo e eles novamente fizeram o refrão. Seguindo a atividade, falei sobre os acordes da música *Marinheiro Só*, que os improvisos poderiam ser criados dentro das tríades dos acordes Dó maior, Sol maior e Fá maior. Em seguida, mostrei que entre os acordes existem notas em comum e que elas poderiam ser utilizadas em ambos os acordes a que pertencem.

Figura 61 – Improviso de Bruna na música *Marinheiro Só* (Atividade 4)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Bruna

Atividade 4

$\text{♩} = 60$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

No improviso de Bruna, como ela estava se perdendo na melodia também se perdeu no improviso e acabou tocando notas que não pertenciam aos acordes. No primeiro *chorus* de improviso (c. 1-17), improvisou baseando-se na voz solo e conseguiu, em grande parte de seus

fraseados, fazer terminações de frases em consonância com as notas dos acordes. No segundo *Chorus* de improviso (c. 17-33), Bruna se distanciou da melodia solo e passou a utilizar células rítmicas de três colcheias como anacruse para a mínimas do compasso seguinte. No entanto, quando mudou de figuração rítmica, ela perdeu a referência da voz solo e, conseqüentemente, acabou fazendo terminações de frases que não condiziam com os acordes. Como o refrão conclui a música na tônica, após a última intervenção de improviso (c. 31-32), pode ser que os alunos não sintam a necessidade de concluir o improviso e, por isso, alguns terminam em outra nota que não a tônica.

Analisando o seu improviso, enquanto Bruna solou fazendo variações baseada na música *Marinheiro Só*, ela conseguiu acertar as notas dos acordes. Quando ela se distanciou da melodia solo, acabou perdendo a referência da estrutura da música e, conseqüentemente, passou a tocar notas que não pertenciam aos acordes. Seu improviso corresponde ao Nível 3, de Expressão Pessoal. Quanto a sua performance, a sonoridade de Bruna estava condizente com o volume de solista do grupo. Ela tocou em *mezzo forte* e articulou em *tenuto*. Comparado aos improvisos anteriores, percebe-se que a sua articulação ficou mais leve e condizente com a direção dos contornos melódicos. Sua performance corresponde ao Nível 4.

Prosseguindo com a atividade, eu disse a ela quais eram os acordes de cada frase e ela conseguiu improvisar dentro dos acordes. Ela fez o improviso novamente, mas agora com o Antônio fazendo o refrão.

Ela melhorou o seu improviso, mas em alguns momentos esqueceu qual era o acorde da melodia. No primeiro *chorus* de improviso (c. 1-16), enquanto construía suas frases baseadas na melodia solo, ela conseguiu fazer suas terminações de frases condizentes com as notas dos acordes. Nos compassos 1 a 8, ela criou figuras descendentes, semelhantes à melodia solo. A partir do compasso 9, ela passou a tocar um desenho triádico ascendente semelhante ao do improviso anterior (f. 61), composto por três colcheias como anacruse da mínima do compasso seguinte. O compasso 9 é exatamente o ponto de mudança de figuração melódica-rítmica da melodia solo, onde se inicia a segunda parte da música *Marinheiro Só*. Isso indica que Bruna estava improvisando consciente da forma da música. Nos compassos 9 a 22, ela surpreendeu o ouvinte ao fazer, novamente, uma progressão ascendente da região grave ao agudo, com a figura triádica do improviso anterior (f. 61). Já no segundo *chorus* (c. 17-33), entretanto, Bruna manteve esta figura triádica e parece perder a referência da melodia solo, pois acabou tocando notas que não pertenciam aos acordes. Ela concluiu na nota tônica, mas não intencionalmente, pois o desenho melódico indica que ela pode ter pensado no acorde de Fá maior.

Figura 62 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 4)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Bruna

Atividade 4

$\text{♩} = 80$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Ao analisar o improviso de Bruna, percebe-se que que ela apresentou os mesmos problemas do improviso anterior (f. 61). Enquanto improvisava baseando na melodia solo, ela conseguia se manter dentro da harmonia. Mas quando ela se distanciou da melodia solo, acabou perdendo a referência da estrutura da música. Seu improviso corresponde ao Nível 3, de Expressão Pessoal. Quanto a sua performance, Bruna manteve uma sonoridade solista, tocou semelhante ao improviso anterior (f. 61), e o tratamento de dinâmica refletiu o desenho melódico triádico e anacrústico das semi-frases. Sua performance corresponde ao Nível 4, Vernáculo, da camada de expressão de Swanwick.

Na quinta e última atividade, o improviso de Bruna na música Paranaê continuou seguindo os elementos musicais dos improvisos anteriores feitos nesta melodia, com pequenas inovações melódicas e rítmicas.

Figura 63 – Improviso de Bruna na música Paranaê (Atividade 5)

Com playback

Paranaê

Atividade 5

Improviso de Bruna

♩ = 75

Solo 1

Refrão 2

mf

8

S. 1

R. 2

17

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Neste improviso, ela construiu frases de pergunta e resposta simétricas, criou linhas melódicas predominantemente por graus conjuntos, seguiu o andamento, utilizou divisões rítmicas condizentes com os elementos da música de capoeira, e improvisou na região aguda do instrumento. Diferentemente, dos improvisos anteriores com a melodia Paranaê, ela não manteve o predomínio dos movimentos melódicos ascendentes e descendentes no âmbito do intervalo de terça. No primeiro trecho do improviso (c. 4-8), Bruna iniciou uma frase de pergunta com a nota Dó4 e desenvolveu um desenho melódico ascendente até a nota Fá4. Na frase de resposta (c. 6-8), ela fez um movimento melódico descendente que retorna, em sua conclusão de frase, a nota Dó4. No segundo trecho de improviso (c. 12-16), a aluna criou uma semi-frase descendente (Fá4 a Dó4), seguida por outra que repete a nota Dó várias vezes em colcheias. Esta frase é uma reprise da frase resposta do refrão (c. 11-12), mas que, criativamente, inverte sua

figuração rítmica, pois é sincopada na primeira semi-frase e não sincopada na semi-frase final. Esta frase dialoga com o refrão por meio da confirmação da sua frase conclusiva. No terceiro trecho do improviso (c. 20-24), ela não formulou uma frase de pergunta e resposta como os dois trechos anteriores. Ela construiu um contorno melódico ascendente dentro do âmbito do intervalo de terça na semi-frase inicial (c. 20-22), começando na nota Dó⁴ e terminando no Mi⁴, o que causa uma suspensão melódica. No entanto, na semi-frase final (c. 22-24), ela desenhou um contorno melódico descendente que termina com a nota Ré⁴ em mínima, mantendo a suspensão e não concluindo-a, indicando uma suposta continuidade do improviso. E, de fato, eu mantive o playback tocando, e ela fez mais um trecho de improviso e o concluiu na tônica, em Dó.

Ao analisar o seu improviso, observa-se que a aluna buscou diversificar mais em suas figurações rítmicas comparado aos improvisos anteriores de Paranaê, produzindo elementos imprevisíveis, e mantendo a estrutura formal simétrica das frases, como nas atividades anteriores. Neste sentido, observa-se que a participante buscou explorar novas possibilidades de criação, o que trouxe maior variedade musical entre os trechos de improviso. Seu improviso corresponde ao Nível 5, Especulativo. Quanto à performance, Bruna, tocou em *mezzo forte*, articulou sempre em *tenuto*, e usou de um tratamento de dinâmica e de condução de frase coerente com os desenhos rítmicos e contornos melódicos das frases, em termos de suspensão e conclusão. De forma geral, sua performance foi mais criativa que o improviso anterior, o que também corresponde ao Nível 5 da camada de forma.

Seguindo com música Marinheiro Só, Bruna começou bem, mas após tocar notas que não pertenciam aos acordes, acabou terminando o improviso no meio do segundo *chorus*. Neste improviso, ela inova sua improvisação com um procedimento musical que ainda não tinha utilizado, nem mesmo seus colegas de turma. Ela divide as frases em pares de semi-frases. Independente da harmonia da música, nos compassos 1 a 8, ela constrói sua frase melódica, como se pode observar pelas notas pivôs Dó³-Ré³-Sol²-Dó² (c. 2, 4, 6, e 8), ou, seguindo os pares de semi-frases e os graus da escala, podemos interpretar assim: I-II (pergunta) e V-I (resposta). Estes pares de semi-frase são reforçados pelos tratamentos rítmicos e contornos melódicos. No primeiro par (c. 1-4), a proposição do desenho de semicolcheias da primeira semi-frase dialoga com o grupo de síncopas da segunda semi-frase. O segundo par (c. 5-8) se conecta a este anterior pelo uso de um grupo de semicolcheias semelhante que dialoga com um grupo de semicolcheias e colcheias cravadas no tempo do compasso. Ou seja, a primeira semi-frase faz uma proposição rítmica-melódica, a segunda argumenta (nota Ré), a terceira insiste na proposição e

a quarta encerra o diálogo. Os movimentos melódicos das semi-frases também fazem algum sentido com o tratamento rítmico e melódico da frase: um par de movimentos descendente-ascendente (c. 1-2) e ascendente (c. 3-4), seguido por um par de dois movimentos descendentes (5-6 e 7-8).

Figura 64 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 5)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Bruna

Atividade 5

$\text{♩} = 80$

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Nos compassos 9 a 16, Bruna cria outra frase. Esta frase não é solta ou independente da anterior. Pelo contrário, ela dá continuidade ao discurso musical, seguindo tanto a harmonia como a mudança de caráter desta parte da melodia pelo tratamento rítmico. Desta vez, Bruna acertou o acorde de IV grau, possivelmente porque tinha a melodia como pano de fundo mental enquanto improvisava, como pode estar indicado pelo desenho rítmico melódico extraído da melodia no compasso 9 e 10. Esta frase também é construída por dois pares de semi-frases, entretanto, diferentemente do anterior, estes pares se formam por combinações de padrões rítmicos idênticos. Assim, ambos os pares têm a mesma combinação: uma figura de três colcheias que conduzem para uma mínima que faz par com a figura que tem uma síncopa e duas colcheias

que conduzem para uma mínima. Harmonicamente, esta frase se conclui, porém melodicamente ela tem uma suspensão que pede continuação ao chegar na nota Mi longa (c. 16).

A partir do compasso 18, Bruna parece dar continuidade ao discurso tanto por manter figuras rítmicas da frase anterior, por um lado, como por indicar a mudança de *chorus* ao passar para o registro agudo do instrumento, por outro lado. Além disso, ela continua improvisando por meio da criação de pares de semi-frases que se dialogam para formar uma única frase. Desta vez, os pares se fazem pelas combinações de movimentos melódicos que conduzem ao par de notas Dó-Ré (Dó nos c. 19 e 23, e Ré nos c. 21 e 25). Infelizmente, talvez por se perder em meio à harmonia deste trecho e, talvez, por achar que sem a relação com a harmonia o improviso não seria interessante, ela abandona a linha criativa. Contudo, independente da harmonia, esta frase final apontava para um desfecho muito interessante do improviso como um todo, em termos melódico e rítmico.

Avaliando seu improviso, percebe-se que Bruna inicia bem no seu primeiro *chorus* de improviso, mas no segundo *chorus* de improviso ela se perde na harmonia. Considerando o aspecto melódico e rítmico, Bruna apresentou um discurso musical coerente, ao desenvolver contornos melódicos de diálogos entre as semi-frases, e também ao criar frases de pergunta e resposta na música Marinheiro Só. Apesar de Bruna não ter ido tão bem na questão harmônica, observa-se, por outro lado, que a participante já tinha uma consciência maior sobre a estrutura desta melodia de capoeira. Seu improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Quanto a sua performance, Bruna tocou, em geral, em *mezzo forte* e articulou em *tenuto*, com exceção dos compassos 1 e 5, quando ela optou por fazer legato no desenho melódico descendente das notas em semicolcheias. Isso diversificou a performance do improviso. Sua performance também corresponde ao Nível 4 da camada de expressão.

Seguindo com o seu último improviso na música Marinheiro Só, Bruna fez um improviso que manteve alguns elementos do anterior, porém menos criativo. Ela conseguiu improvisar dentro da métrica, além de fazer, na maioria das vezes, terminações de frases dentro do acorde. A aluna trabalhou mais na região *chalumeau* da clarineta. No primeiro *chorus* (c. 1-16), ela se baseou na melodia do solo para criar suas frases. No entanto, nas terminações de frases dos compassos 12 e 14, tocou notas que não condiziam com os acordes de Dó e Sol maior. Nos compassos 1 a 8, pode-se notar ainda a presença de pares de semi-frases por tratamento rítmico. No segundo *chorus* de improviso, ela continuou se baseando no desenho melódico do solo, mas manteve figurações rítmicas semelhantes tiradas da segunda parte da melodia solo. No aspecto harmônico deste *chorus*, ela conseguiu improvisar seguindo a melodia solo como guia, mas nos compassos 18 e 30 acabou tocando notas dissonantes ao acorde de Sol

maior. Em relação aos improvisos da Atividade 4, Bruna passou a prestar mais atenção na harmonia. Antes ela tinha dificuldade em identificar o acorde de Fá maior, mas nesta última atividade, ela passou a identificar os acordes de Fá maior na música Marinheiro Só.

Figura 65 – Improviso de Bruna na música Marinheiro Só (Atividade 5)

Com playback

Marinheiro Só
Improviso de Bruna

Atividade 5

♩ = 80

Solo 1

Refrão 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

S. 1

R. 2

Fonte: Elaboração do autor.

Analisando seu último improviso em Marinheiro Só, observa-se que Bruna passou a ter maior consciência da estrutura da música, ao criar frases semelhantes a melodia solo e ao se preocupar mais com a harmonia da música. Seu improviso corresponde ao Nível 4, Vernáculo. Quanto à sua última performance, Bruna novamente tocou em *mezzo forte*, articulou na maior parte do seu improviso em *tenuto*, e manteve a coerência entre dinâmica e desenho melódico. Ela variou a articulação nos compassos 1, 2, 3 e 5, quando a participante articulou em *legato* os

contornos melódicos descendentes destes compassos. Sua performance corresponde ao Nível 4, Vernáculo, da camada de expressão.

Ao longo das atividades, observa-se que Bruna apresentou considerável avanço em seus improvisos e respondeu bem as sugestões de estratégias de improviso. Também, neste grupo, os alunos se ajudaram e, conseqüentemente, se influenciaram. Na música Paranaê, percebe-se tanto nos improvisos de Antônio quanto nos improvisos de Bruna (f. 47) que ambos se utilizam recorrentemente de tercinas de colcheias. Já nos improvisos em Paranaê que se seguiram após a figura 48, ela passou a se basear mais nos elementos presentes da música de capoeira e também reagiu bem com as dicas de estratégias de improvisação. Na música Marinheiro Só, nos seus primeiros improvisos (f. 49, 50), ela já procurava se basear na melodia solo. Entretanto, ainda não tinha a preocupação com a questão harmônica da música. No primeiro improviso de Marinheiro Só (f. 49), Bruna costumava fazer as terminações de frases de forma mais curta, em semínimas. Após a dica do colega Antônio, sugerindo que prolongasse as notas de términos de frases para que não ficasse um espaço vazio entre uma frase e outra, ela passou a fazer terminações de frases em mínimas nos improvisos seguintes. Em seus improvisos, a aluna explorou bem a extensão da clarineta nos três registros (*chalumeau*, região de garganta e *clarino*) e foi bem criativa ao fazer seus solos. Quanto ao aspecto harmônico da música Marinheiro Só, foi possível observar que a aluna passou a acertar mais as notas dos acordes em suas terminações de frases, quando passou a fazer desenhos melódicos mais próximos da voz solo, como que seguindo a melodia solo mentalmente.

5.3. RESULTADO DO QUESTIONÁRIO AO FINAL DAS ATIVIDADES

Após o término das atividades de improviso, os participantes responderam ao questionário. Com estes dados foi possível saber o que eles acharam das atividades, quais foram as dificuldades que tiveram, e quais estratégias acharam mais interessantes. Dos seis participantes que realizaram a pesquisa, cinco alunos responderam ao questionário: Daniel, Evandro, Letícia, Antônio e Bruna. No entanto, Marcos não pode estar presente na última atividade e acabou não respondendo-o.

Inicialmente os alunos responderam a seguinte questão: Como foi a experiência em ter participado da atividade de improviso? A resposta foi em escala pré-determinada para serem assinaladas entre: ótima, muito boa, boa, razoável e ruim. No Grupo 1, todos os alunos presentes assinalaram como ótima. No Grupo 2, todos alunos assinalaram como muito boa. Ao todo, dois alunos consideraram a experiência como ótima e três como muito boa.

Posteriormente seguiu-se uma questão com resposta dicotômica: Você teve dificuldade em tirar as músicas “de ouvido”? Nesta questão os alunos do Grupo 1, Daniel e Evandro, responderam que não tiveram. No Grupo 2, Antônio e Bruna responderam que não também. Mas Letícia respondeu que teve dificuldade. Perguntado quais foram as dificuldades, a aluna respondeu:

Escolher as notas e lembrar. (Letícia)

Ao todo, quatro participantes responderam que não tiveram dificuldades e uma participante respondeu que teve dificuldades em tirar as músicas “de ouvido”.

A outra pergunta formulada aos alunos foi: Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou ao improvisar? Nesta questão os alunos do Grupo 1 responderam de seguinte forma:

Marcação do tema. (Daniel)

Encaixar os improvisos nas notas do acorde tocando na música e mesmo no ritmo de capoeira. (Evandro)

No Grupo 2, as descrições foram semelhantes aos participantes do Grupos 1, tanto na dificuldade em seguir o ritmo ou marcação quanto nas escolhas das notas pertencentes aos acordes. Os estudantes responderam o seguinte:

Lembrar dos acordes. (Letícia)

Fazer a pergunta e resposta (Antônio)

Em lembrar das notas Dó-Mi-Sol, Sol-Si-Ré E Fá-Lá-Dó. Acordes. (Bruna)

Também foi perguntado aos alunos se eles procuraram estudar os improvisos fora das atividades. Estas questões somente tiveram respostas diretas como sim ou não. No Grupo 1, Daniel respondeu que não e Evandro respondeu que sim. Já no Grupo 2, todos responderam que sim. Ao todo, quatro alunos responderam que sim, procuraram estudar os improvisos fora das atividades, e um aluno respondeu que não. Na última questão foi pedido aos alunos para que assinalassem quais foram as estratégias que mais contribuíram para seu desenvolvimento no improviso. Segue a tabela:

Tabela 1 - Quais foram as estratégias que mais contribuíram para o seu desenvolvimento no improviso?

Participantes	Grupo 1			Grupo 2			Soma	Total
	Daniel	Evan- dro	Soma	Bruna	Antô- nio	Letícia		
Bater palmas no ritmo da música	X	X	2			X	1	3
Cantar as melodias			0		X		1	1
Bater os pés ou gingar no ritmo da música	X		1	X		X	2	3
Improvisar com poucas notas, valorizando as variações rítmicas da música	X	X	2		X	X	2	4
Criar os improvisos com frases de perguntas e respostas	X	X	2	X	X	X	3	5
Criar os improvisos ouvindo o <i>playback</i>	X	X	2				0	2
Criar os improvisos pensando na escala e acordes		X	1	X	X		2	3
Imitando as frases criadas pelo professor	X		1				0	1
Improvisar batendo os pés ou se movimentando dentro do ritmo da música		X	1	X			0	2

Fonte: Elaboração do autor.

Neste quadro, observa-se que todos os participantes assinalaram na estratégia de criar os improvisos com frases de pergunta e resposta. A segunda estratégia mais assinalada pelos participantes foi a de improvisar com poucas notas, valorizando as variações rítmicas das músicas. Dos cinco participantes que preencheram o questionário, quatro assinalaram esta estratégia.

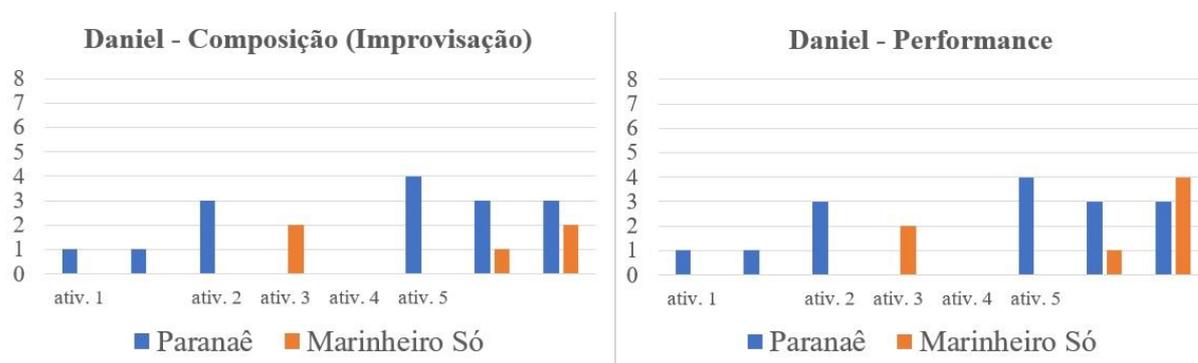
Concluída a apresentação e análise dos dados, o próximo capítulo trata de fazer uma reflexão sobre os resultados alcançados, sob a perspectiva apresentada na revisão de literatura e na fundamentação teórica.

6. REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

Neste capítulo de reflexão sobre os dados, pretende-se destacar os principais resultados apresentados no capítulo anterior, relacionando-os à revisão de literatura e à fundamentação teórica, a fim de responder à questão da pesquisa e abordar os objetivos dela. Assim, torna-se primordial retornarmos à questão inicial da pesquisa: A aplicação do Conjunto de Estratégias Didáticas de Improvisação em Música (CEDIM) desempenhou alguma função didática e/ou musical significativa na atividade de improvisação do iniciante em clarineta?

As ideias pedagógicas de Swanwick serviram como base para uma reflexão minuciosa e ampla sobre a análise e a avaliação dos improvisos dos participantes da pesquisa. Seguindo os critérios de avaliação de Swanwick nos parâmetros da composição e performance, os gráficos a seguir indicam como os alunos se desenvolveram ao longo das atividades de improvisação.

Figura 66 – Avaliação dos improvisos de Daniel durante as atividades



Fonte: Elaboração do autor.

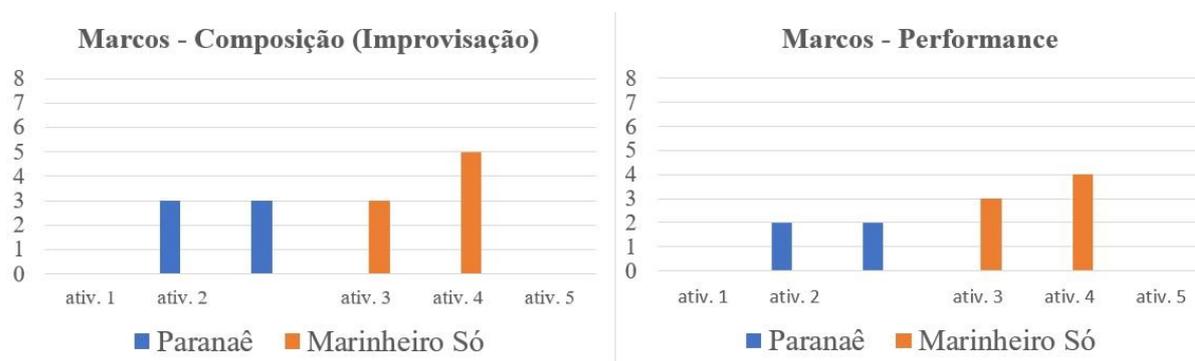
No decorrer das atividades de improvisação, Daniel teve considerável desenvolvimento, tanto no aspecto do improviso quanto da performance. Entretanto, observa-se que o aluno se desenvolveu melhor na música Paranaê. Inicialmente, na primeira atividade, os dois improvisos de Daniel corresponderam ao Nível 1, Sensorial. Nesta camada, observa-se em seus improvisos, uma preocupação pelo manuseio do instrumento e pela manipulação do som. Tais características são observáveis nas figuras 8 e 9 da atividade 1, quando o participante fica deslumbrado pelo som do instrumento, ao repetir notas longas, e utilizando-se de efeitos expressivos de *forte* e *vibrato*.

Na atividade 2, o improviso de Daniel na música Paranaê correspondeu ao Nível 3 da camada de expressão, quando ele passou a se utilizar da figuração rítmica do refrão de Paranaê

para construir seus solos. Nesta dinâmica, sugeri aos alunos que tocassem o trecho do refrão na primeira e segunda voz, que criassem improvisos baseando-se no ritmo do toque angola, e que imitassem algumas frases que eu havia criado. Nos demais improvisos de Daniel em Paranaê, observou-se também características relacionadas à camada de expressão, entre os Níveis 3 e 4.

Já na música Marinheiro Só, os improvisos de Daniel estiveram relacionados a camada material, entre os níveis 1 e 2. Nesta música, o participante teve mais dificuldade em improvisar por diversos motivos: a) os trechos para improvisar eram mais curtos, de dois compassos, e dialogavam com o refrão; b) o andamento da música era mais rápido; e c) a peça exigia um conhecimento harmônico maior para improvisar, por conta do acorde de subdominante. Entretanto, no seu último improviso em Marinheiro Só, no aspecto da performance, percebe-se que o participante teve um maior rendimento comparado ao aspecto do improviso. Isto talvez se deva ao fato do participante ter feito uso de um tratamento de acentuação e articulação que refletia o toque angola e o caráter da melodia de capoeira.

Figura 67 – Avaliação dos improvisos de Marcos durante as atividades

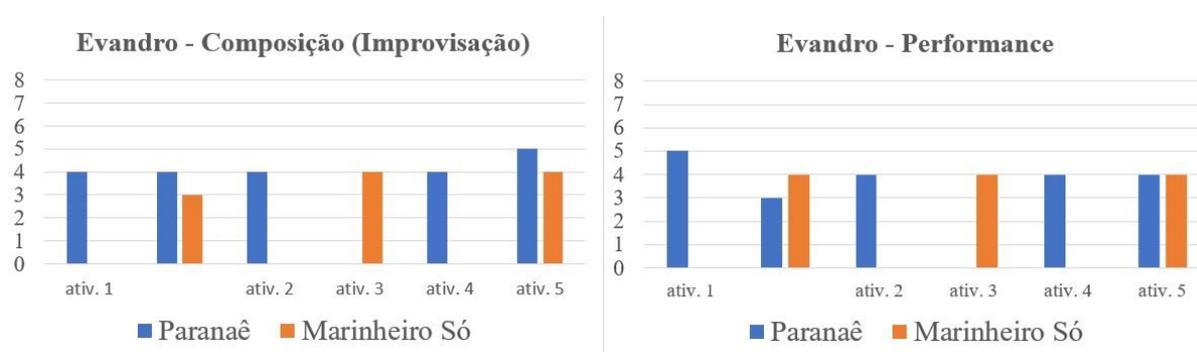


Fonte: Elaboração do autor.

Durante as atividades Marcos fez poucos improvisos e compareceu somente nas atividades 2, 3 e 4. Em Paranaê Marcos improvisou apenas duas vezes na segunda atividade e, portanto, não foi possível observar uma considerável mudança entre seus solos. Os dois improvisos (f. 17 e 18) tiveram mais liberdade rítmica e estiveram relacionados à camada de expressão, quando já é possível encontrar evidências de construção de frases. Percebe-se também em Marcos, através da resposta de seu questionário e durante sua primeira aula, que ele nunca havia improvisado antes, mas que tinha a ideia de que o improviso era mais livre, sem regras. Nestes improvisos, nota-se que o participante desenvolveu de forma intuitiva algumas frases, criou contornos melódicos por movimentos de graus conjuntos e utilizou-se mais do dedilhado da mão direita no agudo. Este dedilhado diz respeito mais a parte mecânica

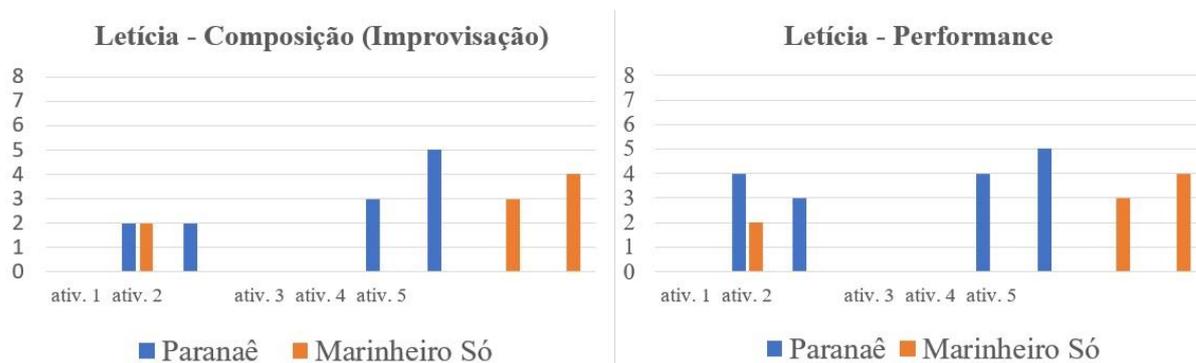
e idiomática do instrumento, o que se reflete em seus improvisos, pois o participante se utiliza de uma digitação que facilita a sua execução. Entretanto, sua performance em Paranaê, esteve relacionada à camada material, quando apresenta uma preocupação maior pelo domínio técnico do instrumento. Na música Marinheiro Só, foi possível observar um considerável desenvolvimento nos improvisos de Marcos, tanto no aspecto do improviso quanto no da performance. Percebe-se que o participante obteve um certo avanço em seus improvisos, considerando a avaliação, quando passou a utilizar mais os ritmos presentes na música de capoeira, e quando conseguiu memorizar a melodia solo.

Figura 68 – Avaliação dos improvisos de Evandro durante as atividades



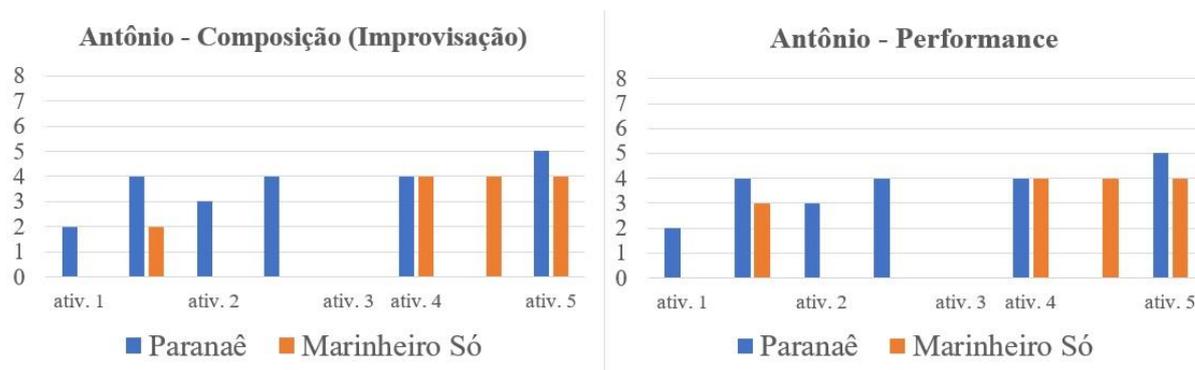
Fonte: Elaboração do autor.

Desde o início das atividades, Evandro fez improvisos criativos, mantendo-se em grande parte das atividades no Nível 4, Vernáculo, da camada de expressão, tanto no aspecto do improviso quanto da performance. Observou-se no participante um discurso musical fluente e uma criatividade ativa. Logo nos primeiros improvisos na música Paranaê (f. 22 e 23), quando eu ainda não havia dado sugestões de como deveria improvisar, Evandro já apresentava um discurso musical coerente ao criar frases simétricas de pergunta e resposta, além de utilizar elementos rítmicos condizentes com a música de capoeira. Nestes dois primeiros improvisos, o participante se baseou no refrão para construir seus solos. Confrontando essa colocação com as respostas de Evandro no questionário, observa-se que o aluno já havia tentado improvisar antes da realização da pesquisa. Além disso, ele já entendia que para improvisar, tinha que criar algo dentro da escala da música. Nas atividades seguintes, ainda na música Paranaê, Evandro passou a utilizar figurações rítmicas com variações semelhantes ao toque angola. Em Marinheiro Só, ainda na atividade 1, Evandro fez o improviso (f. 24) se baseando mais na melodia cantada. Já ao improvisar nas atividades 3 e 5, o participante se distanciou mais da melodia cantada e passou a se utilizar também de figurações rítmicas próximas ao toque angola.

Figura 69 – Avaliação dos improvisos de Letícia durante as atividades

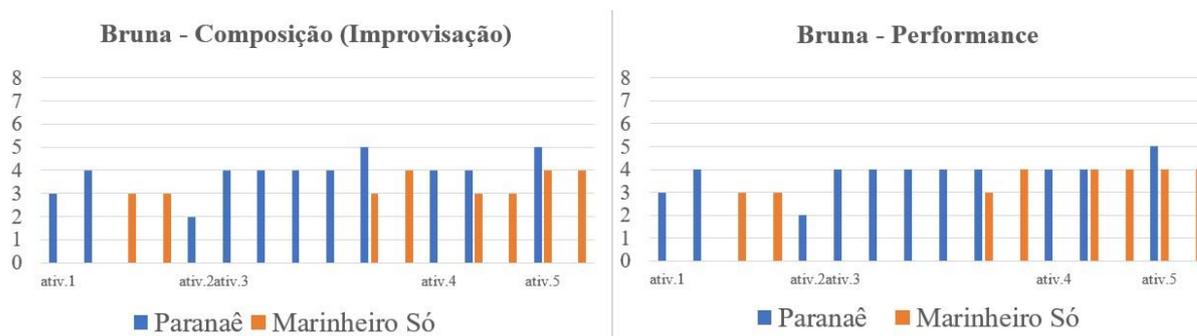
Fonte: Elaboração do autor.

Apesar de Letícia ter comparecido somente nas atividades 2 e 5, foi possível encontrar algumas mudanças em seus improvisos. Na atividade 2, no aspecto da composição, seus improvisos estiveram relacionados ao Nível 2, Manipulativo. Entretanto, no aspecto da performance em Paranaê, suas performances ficaram entre os Níveis 3 e 4, na camada de expressão. Em seus dois primeiros improvisos na música Paranaê, a aluna fez improvisos mais curtos e repetitivos. Já na última atividade, seus últimos improvisos estiveram relacionados entre os níveis 3 e 5, na camada de expressão e de forma. Letícia se baseou mais nos elementos rítmicos e melódicos encontrados na música de capoeira, passando a reproduzir a divisão rítmica do atabaque ou da melodia do refrão. No gráfico acima, observa-se também, que a aluna teve um crescimento maior no aspecto da performance, comparado ao seu desenvolvimento no aspecto do improviso. Em Marinheiro Só, Letícia desenvolveu seus improvisos baseando-se na ideia da melodia solo, como demonstra a relação entre o improviso e a melodia. Comparando o improviso da segunda atividade (f. 31) com os improvisos da quinta atividade (f. 35 e 36), observa-se que Letícia apresentou um considerável desenvolvimento quando conseguiu memorizar a melodia solo. Ao improvisar partindo de variações da melodia cantada, a estudante conseguiu compreender melhor a estrutura da música e, conseqüentemente, teve mais facilidade em tocar as notas pertencentes aos acordes da música de capoeira.

Figura 70 – Avaliação dos improvisos de Antônio durante as atividades

Fonte: Elaboração do autor.

Antônio se desenvolveu bem durante as atividades de improvisação, tanto em Paranaê quanto em Marinheiro Só. Pelos gráficos, observa-se que seus improvisos na atividade 1 estiveram entre a camada material e de expressão. Após a atividade 2, seus improvisos estiveram relacionados, em grande parte, com a camada de expressão, nos níveis 3 e 4 dos critérios de avaliação de Swanwick. Seu último improviso em Paranaê correspondeu ao Nível 5, Especulativo, da camada de forma. Em Paranaê, ainda na atividade 1 (f. 37), ele começou a fazer seus improvisos utilizando-se de variações de figurações de quáteras de colcheias, em tercinas. No entanto, tais figurações não correspondiam aos elementos rítmicos presentes na música de capoeira. Após a segunda atividade, quando pedi para que improvisasse somente com uma nota para enfatizar o aspecto rítmico (f. 41), Antônio passou a utilizar mais dos elementos presentes na música Paranaê. Depois, na quarta e quinta atividade (f. 42 e 45), o aluno mesclou mais as ideias de improviso, entre seguir seu padrão rítmico inicial pelo uso de figurações tercinas ou tocar com as figurações rítmicas presentes na música de capoeira. Em Marinheiro Só, quando passou a improvisar baseando-se na melodia solo ou na voz do refrão (f. 43, 44 e 46), como demonstra a relação entre o improviso e a melodia, ele passou a usar mais as notas dos acordes e a improvisar pensando mais na estrutura da música.

Figura 71 – Avaliação dos improvisos de Bruna durante as atividades

Fonte: Elaboração do autor.

Bruna foi a aluna que mais realizou improvisos. Ela compareceu em todas as atividades e se desenvolveu bem em seus solos. Observa-se, tanto no aspecto do improviso quanto no da performance, que a maioria dos seus improvisos corresponderam à camada de expressão, Níveis 3 e 4. Durante as atividades, observou-se que além das sugestões que eu passei, das estratégias de improvisação, os alunos também se ajudaram e se influenciaram. Inicialmente, em Paranaê (f. 47), Bruna improvisou semelhante ao amigo Antônio, utilizando-se de um padrão rítmico de tercinas. Mas após o seu segundo improviso em Paranaê (f. 48), ela passou a se utilizar das células rítmicas sincopadas, condizentes com o estilo da música de capoeira, além de utilizar semi-frases simétricas, de 2 compassos. Em geral, seus improvisos em Paranaê seguiam um discurso musical coerente com frases de pergunta e resposta. Somente no seu primeiro improviso da atividade 2 (f. 51), quando sugeri que improvisasse apenas com uma nota, que Bruna não construiu semi-frases simétricas. Ela se limitou somente em seguir o mesmo padrão rítmico, apresentando pouca variedade. Talvez por eu ter sugerido que improvisasse apenas com uma nota, a participante se sentiu com pouca opção para improvisar. Em Marinheiro Só, após seu segundo improviso da atividade 1 (f. 49), ela passou a seguir o conselho de Antônio, que ao pedir para prolongar as notas de término das semi-frases, disse que a frase ficaria mais musical. De forma geral, em Marinheiro Só, Bruna baseou-se na melodia solo ao improvisar, mas conforme foi memorizando a melodia de música, ela passou a tocar notas condizentes aos acordes da música

6.1. A CRIATIVIDADE MUSICAL DOS PARTICIPANTES AO LONGO DAS ATIVIDADES DE IMPROVISACÃO

De forma geral, os participantes corresponderam bem às atividades de improvisação e foram inventivos musicalmente. Um dos aspectos importantes a se destacar neste estudo diz

respeito a uma forte intuição criativa nos improvisos destes iniciantes em clarineta. Isto é observado desde os primeiros improvisos dos participantes Marcos, Letícia, Antônio e Bruna, quando eles criavam os improvisos de acordo com a disposição mecânica do instrumento, valorizando o uso do dedilhado da mão esquerda ou da mão direita para criar seus solos em Paranaê. Ou mesmo quando sem minhas informações de como deveria se improvisar na atividade 1, Evandro havia criado um improviso com frases simétricas de pergunta e resposta, com combinações melódicas entre os trechos de improvisos, e se utilizando de elementos rítmicos condizentes com a música de capoeira.

Talvez tal intuição musical esteja relacionada à vivência natural da criança e do adolescente dentro de um contexto social, o que Lucy Green (2000) e Sloboda (2008) definem como Enculturação. Swanwick (2003) também relata, nos três princípios para o ensino musical, sobre a importância de considerar o discurso dos alunos, que todos os alunos têm experiências musicais antes de entrar em uma instituição educacional. Algumas destas vivências foram descritas pelos participantes no questionário, preenchidos por eles antes da primeira atividade. Nos dois grupos, todos os alunos também tocavam flauta doce, e com exceção de Letícia, os demais alunos tinham parentes que eram músicos. Destes alunos com parentes que tocavam algum instrumento, frequentemente, Marcos e Evandro costumavam tocar juntos com seus pais, e Bruna com seu irmão.

Durante as atividades, esta intuição criativa dos participantes também foi perceptível, tanto improvisando em Paranaê quanto em Marinheiro Só. Ao longo das atividades, percebe-se que os alunos foram se utilizando cada vez mais dos elementos rítmicos e melódicos presentes nas músicas de capoeira para criar seus improvisos. Neste processo de aprendizagem, foi possível notar correlações com os pensamentos de Elliott (1995), sobre musicalidade como um conjunto multidimensional de conhecimentos. Partindo da escuta, a abordagem pedagógica experimentada (CEDIM) buscou se aproximar do aspecto musical da capoeira. Observa-se que os participantes da pesquisa experienciaram compreensões musicais relacionadas ao conhecimento informal, impressionista, e supervisionado, como definidos por Elliott (1995).

Percebe-se também, nesta abordagem pedagógica, que a ambientação criada para a aplicação das atividades, foi determinante para que os alunos assimilassem as melodias, tanto pela utilização do *playback* para que eles se desenvolvessem na sonoridade da música de capoeira, quanto pela interação entre os participantes, que se ajudaram nesta atividade coletiva. Além disso, observa-se que os alunos corresponderam de forma positiva durante as atividades, seguindo as sugestões do conjunto de estratégias de improvisação.

Tais evidências reforçam a ideia de que a inclusão da improvisação no processo de ensino e aprendizagem da clarineta, no nível iniciante, pode contribuir com o desenvolvimento da percepção, da compreensão musical e da musicalidade. Além disso, esta abordagem pedagógica pode proporcionar um ambiente didático para fomentar a criatividade musical.

6.2. COMO OS PARTICIPANTES AVALIARAM A EXPERIÊNCIA DE TOCAR “DE OUVIDO” E IMPROVISAR

Durante as atividades de improvisação, a preocupação inicial foi fazer com que os alunos aprendessem as músicas de capoeira “de ouvido” para que depois conseguissem criar os improvisos. Dentre os participantes da pesquisa, no grupo 1, todos os alunos já haviam passado pela experiência de tirar música “de ouvido”. No grupo 2, apenas Letícia não havia passado por esta experiência. Após as atividades de improvisação, quando foi perguntado aos alunos se tiveram dificuldade de tirar as músicas “de ouvido”, somente Letícia afirmou que teve dificuldade, especificamente, em identificar as notas e se lembrar delas (das músicas Paranaê e Marinheiro Só). Entretanto, percebe-se, de forma geral, que os alunos tiveram maior dificuldade de tirar “de ouvido” a música Marinheiro Só, por sua melodia ser mais longa, com mais diversidade de intervalos e harmônica que a música Paranaê.

Sobre a experiência de terem participado da atividade de improvisação, os alunos avaliaram como ótima no grupo 1, e avaliaram como muito boa no grupo 2. Perguntado aos alunos se haviam procurado estudar os improvisos fora das atividades de aula, Evandro, Letícia, Antônio e Bruna responderam que sim. Apenas Daniel respondeu que não tinha estudado improviso fora do ambiente de aula. Dentre as maiores dificuldades que os participantes encontraram ao improvisar, Evandro, Letícia e Bruna destacaram a dificuldade de lembrar as notas dos acordes. Mas de modo geral, percebeu-se que a questão da harmonia foi uma dificuldade que todos os participantes tiveram, em Marinheiro Só, principalmente, quando a música ia para a subdominante, no acorde de Fá maior. Entretanto, percebeu-se que os alunos conseguiram se achar na harmonia de Marinheiro Só, quando memorizavam a melodia solo.

Neste aspecto, incentivar os alunos a tirar as melodias “de ouvido”, foi essencial para o processo de aprendizagem desenvolvido nesta pesquisa. Green (2000) reflete sobre a importância de aprender músicas “de ouvido”, sobre o processo de imitação partindo da audição, e mostra que tais práticas são as mais usuais entre os músicos populares. Por meio desta abordagem pedagógica (CEDIM) que teve por ênfase a escuta, a imitação de melodias foi um

recurso essencial para que os alunos memorizassem as melodias de capoeira, e, conseqüentemente, contribuiu para que eles desenvolvessem seus improvisos.

6.3. COMO OS PARTICIPANTES CORRESPONDERAM ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMPROVISACÃO

Recapitulando o formato do questionário aplicado após o término das atividades, foi solicitado que os alunos marcassem quais foram as estratégias que mais contribuíram para o desenvolvimento de seus improvisos.

No início das atividades, os primeiros quinze minutos foram destinados à aplicação das estratégias de ensino com atividades cinestésicas, sem a utilização do instrumento, que envolviam o movimento do corpo e o canto para que os alunos internalizassem o acompanhamento rítmico e as melodias utilizadas da capoeira. Dentre tais estratégias, os alunos Daniel, Evandro e Letícia assinalaram que a estratégia de bater palmas de acordo com o toque da música contribuiu para o desenvolvimento de seus improvisos. Os participantes demonstraram facilidade e fluência em bater palmas no ritmo do toque angola, enquanto cantavam e andavam na pulsação da música.

Dos cinco alunos que responderam ao questionário no final das atividades, Daniel, Bruna e Letícia assinalaram que bater palmas e gingar no ritmo da música também foi uma das estratégias benéficas para internalização das melodias. No entanto, durante as atividades no grupo 1, os participantes não gostaram de gingar e preferiram andar ou bater palmas dentro do andamento das músicas.

Sobre a estratégia de cantar as melodias, somente Antônio gostou dela. Apesar da maioria dos participantes não terem assinalado esta opção de estratégia, observa-se que cantar melodias foi importante para que os estudantes escutassem e internalizassem as melodias e o ritmo das músicas. Nesta estratégia, os estudantes também batiam palmas ou andavam enquanto cantavam. De forma geral, percebe-se que os participantes do grupo 2 corresponderam bem com as atividades cinestésicas. Já os participantes do grupo 1, não gostaram tanto destas atividades e preferiram fazer as atividades de improvisação ao instrumento.

Sobre a aplicação das estratégias de improvisação realizadas com o instrumento, todos os alunos gostaram da estratégia de criar os improvisos com frases de pergunta e resposta. Alguns alunos, como o Evandro e Bruna já criavam frases de pergunta e resposta desde início da atividade, certamente pelo fato de conseguirem observar na gravação do *playback* que as

melodias cantadas eram curtas e simétricas. Depois, observando melhor as músicas e por sugestão minha, os demais alunos passaram a fazer frases simétricas de pergunta e resposta.

Sobre a estratégia de improvisar com poucas notas, valorizando as variações rítmicas das músicas, Daniel, Evandro, Antônio e Bruna acharam interessante. Na música Paranaê, sugeri inicialmente que improvisassem com uma nota. Depois sugeri que improvisassem com três ou cinco notas. Um dos objetivos desta estratégia foi fazer com que os alunos procurassem explorar mais o aspecto rítmico da música de capoeira. Conforme observado por Santos (2018) em sua tese, grandes clarinetistas do choro, como o Alexandre Ribeiro, também se apoiam ao improvisar, nas diversidades de células rítmicas contidas na música popular brasileira. Na estratégia de criar os improvisos pensando na escala e nos acordes, Evandro, Letícia e Antônio assinalaram que colaborou para os seus improvisos. As atividades de improvisação foram desenvolvidas para que os alunos fizessem solos com as notas da escala de Dó maior. Em Paranaê, também sugeri que improvisassem com as tríades de Dó maior ou com a escala pentatônica. Entretanto, na música Marinheiro Só, os alunos tiveram que pensar nos acordes maiores de Dó, Fá e Sol para que conseguissem improvisar dentro da harmonia. Apesar dos participantes terem informado que tiveram dificuldades em lembrar as notas dos acordes, eles perceberam que esta dica foi importante e necessária ao improvisar.

Na estratégia de criar os improvisos ouvindo o *playback*, apenas os alunos do grupo 1 assinalaram esta questão, Daniel e Evandro assinalaram ter gostado dela. Apesar da maioria dos participantes não terem assinalado essa estratégia, ela serviu como base para as atividades de improvisação, pois partindo da escuta, os alunos tiveram a oportunidade de tirar melodias de ouvido, e permitiu que eles improvisassem de forma coerente e fluente com o gênero da música de capoeira, utilizando-se de instrumentos próprios desta tradição musical. Apenas Daniel assinalou a estratégia de imitar as frases criadas pelo professor. Entretanto, observa-se que esta estratégia de repetição foi essencial para que os alunos conseguissem memorizar as melodias de capoeira.

Na dinâmica que conciliou atividades cinestésicas com as atividades de improviso no instrumento, que foi de improvisar batendo os pés ou se movimentando dentro do ritmo da música, somente Evandro e Bruna assinalaram esta estratégia. No entanto, tal dinâmica foi útil para que os alunos não saíssem do andamento do *playback* no momento do improviso.

6.4. AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA

O uso do toque rítmico de capoeira na aplicação do conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem de improvisação serviu como uma ferramenta pedagógica essencial para que os participantes se desenvolvessem nos improvisos. A aplicação do uso do toque angola ocorreu de diversas formas: a) Por meio das atividades cinestésicas, como bater palmas dentro do ritmo do toque angola. Esta aplicação ocorria no início das atividades. Para que os alunos internalizassem as músicas, eles batiam palmas a partir do ritmo padrão do toque angola e, simultaneamente, cantavam o refrão das melodias de capoeira. Em algumas ocasiões, enquanto um dos alunos gingava ou andava dentro do andamento da música, os outros participantes batiam palmas e cantavam; b) Enquanto escutavam o *playback* das músicas de capoeira. Partindo do acompanhamento dos instrumentos percussivos, os alunos assimilaram o toque angola ao observar os desenhos rítmicos dos berimbaus, pandeiro, agogô e atabaque, e a partir desta imersão, passaram a se utilizar de tais figurações ou variações rítmicas ao improvisar; e c) Pela imitação de frases criadas pelo professor. Minhas sugestões de improvisação partiram dos elementos rítmicos do toque angola e os alunos foram se desenvolvendo durante as atividades de improvisação conforme passaram a se utilizar cada vez mais destes elementos rítmicos presentes na música de capoeira. Além de constatar-se que o uso do toque de capoeira desempenhou alguma função musical nos resultados rítmicos e melódicos dos improvisos, observou-se que o aspecto melódico das cantigas também serviu como elemento musical para os alunos improvisarem dentro do estilo da música de capoeira. Ou seja, de forma geral, os participantes se basearam no toque angola ao reproduzirem em seus improvisos, figurações rítmicas dos instrumentos percussivos, como o atabaque, agogô, pandeiro ou berimbau. Mas, além disso, eles se basearam na melodia cantada das músicas Paranaê e Marinheiro Só, ao criarem improvisos com figurações rítmicas e contornos melódicos semelhantes aos trechos do refrão ou da melodia solo.

Ao examinar como a atividade de improvisação se relacionou com o comportamento de performance musical, constatou-se que tal prática também contribuiu para que os participantes se desenvolvessem em suas performances. Como as atividades de improvisação ocorreram em uma ambientação de prática coletiva e por meio da escuta, os alunos tiveram condições de observar detalhes de expressão musical, ouvindo as gravações das músicas de capoeira. Observou-se também que as performances dos participantes estiveram relacionadas à interação que ocorreu entre eles ao longo das atividades coletivas, e que estas contribuíram para que eles se desinibissem no momento dos solos.

As atividades de improvisação também foram importantes para que os alunos se desenvolvessem na técnica do instrumento. Durante as atividades, também foi possível trabalhar aspectos técnicos com os alunos, como embocadura, articulação e dinâmica. Além disso, as atividades colaboraram com o desenvolvimento perceptivo de determinados padrões rítmicos. Como a atividade partiu da escuta, por meio de gravação do *playback* das músicas de capoeira, foi mais fácil abordar as divisões rítmicas sincopadas com os alunos por meio da escuta, do que utilizando a notação musical. Desta maneira, os participantes foram capazes de reproduzir divisões rítmicas mais complexas em seus improvisos.

Ao verificar como a inclusão da atividade de improvisação no processo de aprendizagem dos clarinetistas iniciantes se relacionou com sua motivação, observou-se que tal abordagem pedagógica despertou um maior interesse nos participantes durante as atividades, motivando-os a praticar mais o instrumento. Conforme constatado na resposta dos alunos no questionário, eles avaliaram a experiência de terem participado da atividade de improvisação como muito boa ou ótima. Evidenciou-se também, que a maioria deles estudaram os improvisos fora das atividades da pesquisa.

Recapitulando a questão da pesquisa, podemos observar que o CEDIM promoveu uma ambientação favorável para os participantes trabalharem e desenvolverem sua criatividade musical coletivamente. Os improvisos demonstram que os participantes foram combinando, gradativa e coerentemente, os conteúdos musicais criados, e a performance deles, com o toque e as cantigas de capoeira. A análise dos dados indica a existência de uma intuição musical criativa nestes iniciantes em clarineta, possivelmente não aprendida e ensinada objetivamente. De onde vem seus procedimentos criativos? Será resultado de uma intuição musical formada por audições e práticas musicais? Qual a importância de provocá-la e trabalhá-la na práxis pedagógica da clarineta? A evidência de que os participantes possuem uma verve musical ativa para improvisar constata a importância de incluir essa atividade na iniciação do instrumento, apontando, inclusive, a necessidade de mais pesquisas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se experimentar um conjunto de estratégias didáticas de improvisação em música (CEDIM) voltadas à iniciação da clarineta e fundamentadas na música de capoeira. Através deste relato de pesquisa, foi possível observar que tal abordagem pedagógica colaborou para que os alunos se iniciassem, motivassem e desenvolvessem musicalmente em atividades de improvisação e performance musicais.

Por ser uma prática coletiva realizada por meio da escuta, constatou-se que o CEDIM propiciou um ambiente favorável para a prática da improvisação. O uso do toque angola serviu com uma estratégia essencial para que os clarinetistas iniciantes conseguissem criar improvisos de acordo com estilo da música de capoeira. Observou-se também que a interação entre os participantes colaborou tanto para trocas de aprendizados como para que eles se desinibissem nos momentos dos solos. Outro fator importante a se destacar é que os alunos se sentiram mais motivados a estudar os improvisos fora das atividades.

Além disso, o CEDIM despertou o entendimento dos aprendizes de que a atividade de improvisação pode ser realizada dentro dos níveis técnicos e musicais que eles se encontravam, na iniciação no instrumento. A partir desta experiência prática, os aprendizes ampliaram a compreensão do que é improviso e de como poderiam improvisar, baseando-se em elementos musicais presentes nas cantigas de capoeira. Neste sentido, verificou-se que a utilização do toque angola se mostrou simples e apropriado ao contexto dos aprendizes, como um facilitador para que conseguissem elaborar seus improvisos. Outro ponto positivo sobre a aplicação do CEDIM foi a utilização de duas melodias de capoeira com dificuldades distintas. De forma geral, os alunos tiveram maiores dificuldades de improvisar na melodia Marinheiro Só, pois tiveram que lidar com três acordes para que conseguissem improvisar dentro da harmonia. Talvez se tivesse sido trabalhada uma cantiga de capoeira mais simples que Marinheiro Só, com apenas os acordes de tônica e dominante, os alunos teriam maior facilidade ao improvisar. Ou se esse experimento fosse realizado com um número maior de atividades, talvez os participantes tivessem alcançado um maior desempenho ao improvisar em Marinheiro Só.

Os pensamentos da Filosofia Praxial de Elliott (1995) orientaram a concepção do CEDIM, ao considerar que o aprendizado musical se dá pela prática, por meio da escuta e que ocorre dentro de contextos próprios de práticas específicas, principalmente, em seus ambientes originais. Como exposto na fundamentação deste trabalho, Elliott (1995) acredita que a criatividade musical pode ser estimulada no ambiente educacional por meio dos diversos

conhecimentos que constituem a musicalidade. Considerando este pensamento de Elliott, procurou-se fazer na sala de aula uma adaptação (um ambiente artificial) do contexto original da música de capoeira por meio de gravações. Optou-se pelos *playbacks* por uma questão prática e financeira, pois não havia a possibilidade de se ter instrumentistas na sala de aula tocando os instrumentos da capoeira, o que ainda assim seria um ambiente artificial que não refletiria a prática original da capoeira. Além disso, não seria viável trabalhar com os aprendizes em alguma roda tradicional de capoeira, o que também fugiria da ambiência tradicional, pois esta não inclui a clarineta. Assim, a solução didática dada foi uma estratégia de se trabalhar, no ensino da clarineta, gêneros musicais do Brasil que não incluem o instrumento, mas que são relevantes para a educação musical e para a formação de determinados perfis profissionais do músico brasileiro.

O modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) também deu suporte teórico ao conjunto de estratégias, que faz uso dos quatro parâmetros da experiência musical da abordagem do autor: Composição, Literatura, Audição, Aquisição de Habilidades e Performance. Como citado na fundamentação, Green (2002) destaca que ouvir e tirar a música “de ouvido” está entre as práticas de aprendizagem informal mais utilizada pelos músicos populares. Neste sentido, a autora também observa que através de imitação de gravações, é possível prestar atenção a mais elementos musicais do que pela utilização da notação musical. Em consonância com determinadas características que são comuns na aprendizagem informal, tais estratégias foram aproveitadas na prática pedagógica do CEDIM.

Neste experimento, constatou-se que o uso do toque angola e das cantigas de capoeira contribuíram musicalmente para que os alunos pudessem criar seus improvisos. Por meio da escuta, os participantes passaram a improvisar utilizando-se de figurações rítmicas parecidas com os ritmos do acompanhamento dos instrumentos percussivos, como os berimbaus, pandeiro, agogô e atabaque. Os alunos também se basearam nas cantigas Paranaê e Marinheiro Só, improvisando com figurações rítmicas e contornos melódicos semelhantes aos trechos do refrão e da melodia solo. Os alunos também construíram melodias curtas e com frases anacrústicas em seus improvisos, similares aos desenhos melódicos encontrados nas cantigas de capoeira. O uso do toque de capoeira e as melodias selecionadas permitiram trabalhar alguns aspectos da técnica do clarinetista iniciante. Verificou-se que os participantes foram capazes de realizar divisões rítmicas de certa complexidade em seus improvisos, em uma atividade prática que partiu da escuta, e não aprendidas por meio da leitura de partitura. Apesar desta abordagem pedagógica contribuir para que os alunos pudessem criar, dentro de um ambiente formal de ensino, não se

pode afirmar que tenha ocorrido um desenvolvimento significativo em seus improvisos. Provavelmente, devido ao tempo curto do experimento, não foi possível observar um avanço substancial. Contudo, é possível constatar que as melodias de capoeira podem colaborar como um meio para a prática da improvisação na iniciação da clarineta.

Outro fator importante a se destacar neste processo de aprendizado diz respeito a estrutura formal e vocal das cantigas de capoeira, que é transmitida pela tradição oral do canto responsorial, da interação do puxador (solista) com os demais integrantes da roda (coro). Verificou-se no CEDIM, que o uso do canto responsorial na aplicação da prática pedagógica, funcionou como uma ferramenta eficaz para a internalização e memorização das músicas, assim como para a improvisação.

O método de pesquisa-ação serviu para a realização do experimento, permitindo uma descrição minuciosa da interação entre professor e alunos, assim como a relação entre os próprios alunos em uma prática coletiva de improvisação. Observa-se também que o fato de haver uma relação didática entre o professor/pesquisador e os participantes da pesquisa, antes da aplicação das atividades da pesquisa, pode ter ocasionado uma certa fluência no sentido dos alunos se sentirem mais soltos para improvisar.

As camadas de observação da Teoria de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 2003), assim como os seus três princípios para o ensino musical, serviram como referência para o processo de análise dos improvisos. Os critérios de avaliação de Swanwick serviram para que os improvisos dos alunos fossem avaliados e compreendidos nos aspectos da composição e da performance. Esta fase da pesquisa foi um processo longo e exaustivo, pois exigiu muita observação, exame e reflexão para se extrair as impressões objetivas e subjetivas dos discursos musicais dos alunos.

De forma geral, a seleção das melodias Paranaê e Marinheiro Só na aplicação do CEDIM, incluindo a escolha de suas tonalidades, permitiu que os alunos se apropriassem dos elementos expressivos contidos nestas cantigas de capoeira e realizassem as atividades dentro de seus níveis técnicos e musicais. Entretanto, a pesquisa poderia ter se desenvolvido de outras formas: a) com um experimento mais longo; b) com mais participantes; c) com as duas cantigas trabalhadas em outras tonalidades; e d) com outras cantigas de capoeira. Para o desenvolvimento de futuras pesquisas, seria interessante experimentar o CEDIM com outras cantigas de capoeira, com outros gêneros musicais e outros padrões rítmicos. Concluindo, para minha experiência

como músico, intérprete, professor e pesquisador, o experimento constatou a importância de se incluir, urgentemente, a improvisação na iniciação da clarineta como prática regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. Campinas, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ADLER, Samuel. **The Study of Orchestration**. London: W.W. Norton, 2000.

ARAÚJO, Lorena Franco de; BARRENECHEA, Sérgio A. O Choro como Material Didático para o Ensino da Flauta Transversal. **ANPPOM**. n. XVI. Brasília, 2006.

ARAÚJO, Rosângela Costa. **Iê, viva meu mestre: a Capoeira Angola da “escola pastiniana” como práxis educativa**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

BARBOSA, J. L. da Silva. **Da Capo**. São Paulo. Keyboard, 2004.

_____. **Da Capo Criatividade**. São Paulo. Keyboard, 2010.

BARRETO, Almir Côrtes. **Improvisando em Músicas Populares: Um estudo sobre o choro, o frevo e o baião e sua relação com a “música instrumental” brasileira**. Campinas, 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BARROS, Iuri Ricardo Passos de. Release Iuri Passos. Salvador, 2020. Disponível em: <https://www.bahiapercussioncamp.com/iuri_passos.html>. Acesso em: 13 de fev de 2020.

BECKER, André. **Proposta de treinamento para a improvisação através da rítmica do Ijexá**. Salvador, 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

BOMFIM, Camila Carrascoza. Pensadores do início do século XX: breve panorama. **A Música na Escola**. Coord. Gisele Jordão, Renata R. Allucci, Sergio Molina, Adriana Miritello Terahata. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

BONA, Melita. Carl Orff: Um compositor em cena. **Pedagogias em Educação Musical**. Org. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BORGES, Gilberto André. **Discutindo Fundamentos da Educação Musical**. Florianópolis: Música e Educação, 2007.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Diário Oficial União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, de 1996; Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 de fev de 2020.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2003; Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20>

DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. >. Acesso em: 08 de fev de 2020.

BRASIL, **Lei nº 11.645, 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 08 de fev de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 de fev de 2020.

CANDUSSO, Flavia. **Capoeira angola, Educação Musical e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros**. Salvador, 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CARVALHO, Alexandre José. A utilização das linhas-guias na performance e no ensino da música brasileira. **Primeiro Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música**. Rio de Janeiro. UNIRIO, 2010.

CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. **O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça**. Campinas, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CERQUEIRA, D. L.; ZORZAL, R. C.; ÁVILA, G. A. de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **Per Musi**. Belo Horizonte, n.26, 2012.

CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. Capoeira Angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**. Campinas, n. 2, v. 25, n. 2, p. 143-158, jan. 2004

COSTA, Maria Manuela I. A. **O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick**. Lisboa, 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. Improvisação livre e idiomática: a máquina e o improviso. **Música Hodie**. Goiânia, v. II, p. 95-101, 2002.

_____. A livre improvisação musical enquanto operação de individuação. **Arte filosofia**, Ouro Preto, n. 15, 2013.

ELLIOTT, DAVID J. **Music matters: A new philosophy of music education**. New York: Oxford University Press, 1995.

_____. Music Education Philosophy. **The Oxford Handbook of Music Education**. Vol. 1. Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch. New York: Research Gate, 2012.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. **A Música na Escola**. Coord. Gisele Jordão, Renata R. Allucci, Sergio Molina, Adriana Miritello Terahata. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. **Música e pesquisa: novas abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

GALLO, Priscila Maria. Possibilidades de diálogos entre Música, capoeira e uma obra literária infantojuvenil. **Contexto**. Vitória, n.31. UFES, 2017.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**. n. 2. Porto, Ed. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto, 2000.

_____. **How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education**. London: Ashgate Press, 2002.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**. v. 20. Londrina, 2012.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. **Pedagogias em Educação Musical**. Org. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari. Curitiba: InterSaberes, 2012.

KODÁLY, Zoltán. Folk Songs in Pedagogy. **The Eclectic Curriculum in American Music Education**. Polly Carder. Reston, Virginia: Music Educators National Conference, 1972.

LARRAÍN, Nicolás Rafael Severin. **Capoeira Angola: música e dança**. Salvador, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

LOPES, Cintia Paula. **O Samba de Roda na Ilha de Itaparica: um estudo de caso sobre encaixes materiais entre dança e outros textos da cultura**. Salvador, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

LUCAS G.; QUEIROZ L. R. S.; PRASS L.; RIBEIRO F. H.; AREDES, R.O. Culturas Musicais Afro-Brasileiras: perspectivas para concepções práticas etnoeducativas em música. **Etnomusicologia no Brasil**. Org. Angela Lühning e Rosângela Pereira de Tugny. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 237-276.

MACHADO, André Campos. O uso de roteiros para improvisação livre como auxílio metodológico na iniciação musical. **Revista Vortéx**. n. 2. Curitiba, 2013.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A Música e o Movimento. **Pedagogias em Educação Musical**. Org. Teresa Mateiro e Beatriz Ilari. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MEDEIROS, Marcos; FRANCA, Cecília Cavallieri. Keith Swanwick: Educação musical com liberdade e criação. **Revista Música & Educação**. Belo Horizonte. v.2, 2012.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. **Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música Da Capo: um estudo sobre sua aplicação**. 2007. 104 f. 39. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Arte, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PAREJO, Enny. Edgar Ileems: Um pioneiro da educação musical. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba Org. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari. Curitiba: InterSaberes, 2012.

PEREIRA, Adrian Estrela. Cabila e Ijexá: interconexão entre ritmos de duas culturas. In: ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. n. XV. Salvador, 2019. **Anais Eletrônicos XV ENECULT**, Salvador. 2019

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Trad. João Minhoto Marques, Marília Anália Mendes, Marília Carvalho. Lisboa: Ed. Gradiva, 1995.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª edição. Porto Alegre: Ed. Pendo, 2013.

SARAIVA, Lourdes. A Salsa como Ferramenta Pedagógica para o Estudo do Ritmo no Contexto da Percepção Musical. Florianópolis. **Revista Nupeart**, v. 8, n. 1, p. 94-108. UDESC/CEART. 2010.

SANTOS, Eduardo Gonçalves dos. **Aprendizado e desenvolvimento da improvisação da clarineta no choro**: estudo realizado com quatro clarinetistas brasileiros da atualidade. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

SERGIPE, Conservatório de Música de. **História CMS**. Aracaju, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/conservatoriodemusicaledesergipe/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 07 de out de 2019.

SILVA, Walênia Maria. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: **Pedagogias em Educação Musical**. Org. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA FILHO, Wellington Mendes da. **A inibição diante da improvisação musical**: um programa operacional destinado a desinibir o aluno para com essa prática. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009

SLOBODA, John A. **A Mente Musical**: a psicologia cognitiva da música. Tradução: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOFIVA. **Sociedade Filarmônica 28 de Agosto**. Itabaiana, 2019. Disponível em: <<https://www.sofiva.com.br/destaques>>. Acesso em: 07 de out. de 2019.

SWANWICK, K. **A Basis for music education**. Londres. Routledge, 1979.

_____. **Musical knowledge**: intuition, analysis and music education. London and New York: Routledge, 1994.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Música, mente e educação**. Tradução Marcell Silva Steuernagel. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TOSSINI, Rosa Barros. **Aprender improvisando:** o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos. 2014. 110 fs., il. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

ANEXO A Questionário

Questionário de Pesquisa

Título da Pesquisa: A improvisação por meio de cantigas de capoeira na iniciação em clarineta: uma abordagem pedagógica

Pesquisador: Felipe Gomes de Freitas

Data de preenchimento: ____/____/____

Instituição: _____

Curso: _____

Nome do aluno: _____

Idade: _____ anos

Há quanto tempo você toca clarineta? ____ ano(s) ____ mês(es)

Na sua família tem alguém que é músico? () sim () não. Se sim,

Qual o Parentesco?	Qual o Instrumento?	Você toca junto com ele(ela)?

Quantas vezes por semana você estuda clarineta? _____ dias

Quando você estuda, por quanto tempo você toca? _____ horas _____ minutos

Você já estudou música anteriormente? ()sim () não

Se sim, qual (is) o(s) instrumento(s) _____

Por quanto tempo tocou (ou toca) _____

Você ouve música em casa? ()sim () não.

Se sim, qual(is) o(s) estilo(s)?

Você já tirou alguma música “de ouvido”? Se sim, qual(is) música(s)?

Você sabe o que é improvisado em música? ()sim () não

Se sim, o que você entende por improvisado?

Você já tentou improvisar em alguma música? ()sim () não

Você tem interesse em aprender improvisado? ()sim () não

Você conhece alguma música de capoeira? ()sim () não

Você já jogou capoeira? ()sim () não

Como você avalia a sua motivação para estudar clarineta?

() Alta () Boa () Média () Baixa () Muito baixa.

ANEXO B

Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ÁREA: EXECUÇÃO MUSICAL – CLARINETA

PESQUISA: A improvisação por meio de cantigas de capoeira na iniciação em clarineta: uma abordagem pedagógica

TERMO DE CONSENTIMENTO

Meu nome é Felipe Gomes de Freitas, sou aluno do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, nº de matrícula 216124231, sob a orientação do Prof. Dr. Joel Luis da Silva Barbosa⁴⁷. No momento, estou realizando uma pesquisa que aborda o uso do improviso na iniciação musical da clarineta. O objetivo desta pesquisa é investigar as propriedades pedagógica de um Conjunto de Estratégias Didáticas de Improvisação em Música (CEDIM) voltadas à iniciação da clarineta e fundamentadas na música da capoeira.

Para isso, gostaria de solicitar a sua autorização para que sejam realizados os devidos procedimentos⁴⁸: Realização de questionários, antes e após o experimento, e gravações de vídeos durante as atividades em aula.

Serão desenvolvidas cinco atividades por aula, com dois grupos de alunos iniciantes na clarineta. As atividades terão duração total de cinquenta minutos e serão todas gravadas para fins acadêmicos. Além disso, serão aplicados questionários para a realização das entrevistas com os alunos. Pretende-se com isso, obter informações para saber como foi o experimento para eles e se a experiência contribuiu para a sua relação com o instrumento, principalmente, com a sua motivação.

⁴⁷ Contato do Prof. Dr. Joel Luis da Silva Barbosa: joelluisbarbosa@gmail.com

⁴⁸ Caso o(a) aluno(a) seja menor de idade, o documento deverá ser preenchido pelo(a) maior de idade responsável.

As informações pessoais dos(as) alunos(as) serão preservadas, e não serão identificados no trabalho; não haverá nenhum risco potencial para o(a) aluno(a); e serão garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail felipeclarinete@hotmail.com e pelo telefone celular (79)981337458. Desde já agradeço pela contribuição.

Local e data: _____

Nome do(a) Aluno(a): _____

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): _____

Nome do pesquisador responsável: _____

ANEXO C

Questionário

Questionário de Pesquisa

(Após o término das atividades)

Título da Pesquisa: A improvisação por meio de cantigas de capoeira na iniciação em clarineta: uma abordagem pedagógica

Pesquisador: Felipe Gomes de Freitas

Data de preenchimento: ____/____/____

Instituição: _____

Curso: _____

Nome do aluno: _____

Como foi a sua experiência em ter participado das atividades de improviso?

Ótima Muito boa Boa Razoável Ruim

Você teve dificuldade em tirar as músicas “de ouvido”? Sim Não

Se sim, explique quais foram as dificuldades.

Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou ao improvisar?

Você procurou estudar os improvisos fora das atividades de aula?

Sim Não

Durante as atividades, quais foram as estratégias que mais contribuíram para seu desenvolvimento no improviso?

Bater palmas no ritmo da música:

Cantar as melodias:

Bater os pés ou gingar no ritmo da música;

Improvisar com poucas notas, valorizando as variações rítmicas da música;

Criar os improvisos com frases de pergunta e resposta:

Criar os improvisos ouvindo o *playback*;

Criar os improvisos pensando na escala e acordes;

Imitando as frases criadas pelo professor;

Improvisar batendo os pés ou se movimentando dentro do ritmo da música.