

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES
PROF-ARTES / MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE

**IMPROVISACÃO MELÓDICA COM O USO DE ARPEJOS: proposta metodológica
para a disciplina Improvisação I no curso técnico da Escola de Música do Estado do
Maranhão – EMEM.**

DIORGENES TERCIANO TORRES

São Luís - 2016

DIORGENES TERCIANO TORRES

**IMPROVISACÃO MELÓDICA COM O USO DE ARPEJOS: proposta metodológica
para a disciplina Improvisação I no curso técnico da Escola de Música do Estado do
Maranhão – EMEM.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para defesa de Trabalho de Conclusão (TC).

Orientadora: Prof. Dra. Maria Verónica Pascucci

São Luís - 2016

DIORGENES TERCIANO TORRES

**IMPROVISACÃO MELÓDICA COM O USO DE ARPEJOS: proposta metodológica
para a disciplina Improvisação I no curso técnico da Escola de Música do Estado do
Maranhão – EMEM.**

Trabalho de Conclusão Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Verónica Pascucci (Orientadora)

Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho

Prof. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

DEDICATÓRIA

Aos meus pais José Torres e Gilvanete Torres (in memoriam) pelo incansável incentivo desde tenra idade à busca fascinante pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus soberano, criador, perante o qual toda nossa sabedoria ainda é simples loucura.

À minha querida professora e orientadora Dra. Verónica Pascucci e a todos os outros professores (presenciais e virtuais) do PROFARTES.

Aos catorze colegas da turma da UFMA do programa PROFARTES.

Aos dez alunos participantes da pesquisa que, infelizmente, por questões éticas terão que permanecer no anonimato.

Aos professores e alunos que compõem a comunidade EMEM (Escola de Música do Estado do Maranhão).

“A diferença entre uma composição escrita e a improvisação é a velocidade de produção”
(Arnold Schoenberg).

RESUMO

Esta pesquisa efetuada com alunos da Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM investiga o uso de arpejos (tríades e tétrades) na improvisação melódica, como base de um procedimento metodológico a ser sugerido para o ensino da disciplina Improvisação I do curso técnico dessa escola. Foram realizadas duas filmagens de vídeo e duas gravações de áudio em que os alunos apresentaram seus conhecimentos em improvisações antes e depois do estudo sistemático dos conteúdos teóricos e práticos sugeridos nesta pesquisa. Após o confronto desses dois momentos de um grupo amostra extraído do total de alunos participantes, são feitas análises e considerações sobre como o ensino de improvisação acontecia na escola bem como os possíveis benefícios que o procedimento metodológico com o emprego de arpejos utilizado poderá trazer para o ensino da disciplina.

Palavras-chave: Improvisação. Arpejos. Tríades.

ABSTRACT

This research was made with students from the Maranhão's State Music School and it investigates about using arpeggios (triads and fourths) on melodic improvisation like being a base of a methodological proceeding to be suggested for the teaching of the subject Improvisation I in the technical course of this school. It was realized two videos recording filming and two audio recording in what the students presented his knowledge about music improvisation before and after the systematic studying from the theoretical and practice contents suggested in this research. After the confront of those two moments from a sample of students extracted from the whole group of participants students, it was made some analysis and considerations about how the improvisation teaching happened in the music school and also the possible benefits that this methodological proceeding with the using of arpeggios could bring to the teaching of the subject.

Keywords: Improvisation. Arpeggios. Triads.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Composição da Turma – Dados Gerais.....	46
Tabela 02 – Tempo e início de estudos dos alunos.....	50
Tabela 03 – Atividades profissionais dos alunos.....	51
Tabela 04 – Uso da improvisação melódica em atividades musicais.....	52
Tabela 05 – Forma de iniciação dos estudos em improvisação melódica.....	53
Tabela 06 – Frequência de estudos de improvisação melódica.....	54
Tabela 07 – Necessidade de ampliação dos estudos em improvisação melódica.....	55
Tabela 08 – Livros citados relacionados a arpejos.....	56
Tabela 09 – Conteúdos trabalhados – Módulo 1.....	72
Tabela 10 – Conteúdos trabalhados – Módulo 2.....	72
Tabela 11 – Conteúdos trabalhados – Módulo 3.....	73
Tabela 12 – Ordem de apresentação de alunos no vídeo “Pesquisa – Improvisação”.....	77
Tabela 13 – Importância do estudo de arpejos no desenvolvimento da improvisação do aluno.....	78
Tabela 14 – Tempo de dedicação por aluno ao estudo de improvisação melódica (horas por semana).....	79
Tabela 15 – Consulta a outras fontes de pesquisa sobre o assunto “Improvisação com o uso de arpejos”.....	82
Tabela 16 – Respostas dos alunos sobre a possibilidade de iniciação do estudo de improvisação com o uso de arpejos.....	83
Tabela 17 – Sobre a recomendação para outras pessoas do início do estudo de improvisação melódica com o uso de arpejos.....	84
Tabela 18 – Dificuldades técnicas, teóricas e práticas apresentadas durante o curso.....	85
Tabela 19 – Amostra para análise de vídeo.....	87
Tabela 20 – Fatos comuns na 1ª gravação (sem a predominância de arpejos).....	102
Tabela 21 – Fatos comuns na 2ª gravação (com a predominância de arpejos).....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Composição da turma por instrumento musical.....	47
Gráfico 02 – Composição da turma por categoria de sexo.....	48
Gráfico 03 – Composição da turma por faixa etária.....	48
Gráfico 04 – Idade de início de estudos no instrumento musical.....	50
Gráfico 05 – Opinião dos alunos sobre a suficiência da carga horária para aprendizagem de conteúdos.....	81
Gráfico 06 – Questão sobre a possibilidade de iniciação do estudo de improvisação com o uso de arpejos.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Superimposição sobre estruturas verticais.....	36
Figura 02 – Frase composta com encadeamento de arpejos.....	37
Figura 03 - Frase composta com a combinação de tríades e tétrades.....	39
Figura 04 – Base Harmônica 1.....	62
Figura 05 – Base Harmônica 2.....	62
Figura 06 – Base Harmônica 3.....	62
Figura 07 – Opções de uso de escalas e modos para a base 1.....	63
Figura 08 – Escala Sol menor Natural – Tétrades.....	64
Figura 09 – Escala Sol menor Harmônica – Tétrades.....	65
Figura 10 – Escala Sol menor Melódica – Tétrades.....	65
Figura 11 – Modo Si Super Lócrio.....	66
Figura 12 – Escala Si Alterada.....	66
Figura 13 – Opções de uso de modos e escalas para a base 2.....	66
Figura 14 – Opções de uso de modos e escalas para a base 3.....	67
Figura 15 – Tela inicial do vídeo – Pesquisa Improvisação.....	75
Figura 16 – Tela de identificação do primeiro aluno do vídeo “Pesquisa Improvisação”.....	75
Figura 17 – Tela “Improviso 1A” do vídeo “Pesquisa – Improvisação”.....	76
Figura 18 – Tela “Improviso 1B” do vídeo “Pesquisa – Improvisação”.....	76
Figura 19 – Base Harmônica 1.....	88
Figura 20 – Base Harmônica 2.....	90
Figura 21 – Base Harmônica 3.....	91
Figura 22 – Base Harmônica 1.....	92
Figura 23 – Base Harmônica 2.....	93
Figura 24 – Base Harmônica 3.....	94
Figura 25 – Base Harmônica 1.....	95
Figura 26 – Base Harmônica 2.....	96
Figura 27 – Base Harmônica 3.....	97
Figura 28 – Base Harmônica 1.....	98
Figura 29 – Base Harmônica 2.....	99
Figura 30 – Base Harmônica 3.....	100
Figura 31 – Relação intervalar sem altura específica.....	111

Figura 32 – Relação intervalar com altura específica.....	111
Figura 33 – Tétrade G7/b9/13.....	113
Figura 34 – Tétrade Dm7/9/11.....	114
Figura 35 – Tétrade G7/b9/b13.....	114
Figura 36 – Tétrade B ^o 7M.....	114
Figura 37 – Tétrade C7M.....	115

SUMÁRIO

Introdução	13
1 Desenho teórico da pesquisa.....	16
1.1 Um breve relato histórico da EMEM – os cursos populares de música.	16
1.2 - A improvisação melódica: conceitos e definições.	19
1.3 - A importância da improvisação melódica na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.	22
1.4 - Usos e aplicações da improvisação idiomática no mercado de trabalho do município de São Luís.	25
1.5 - O “método tradicional” de ensino/aprendizagem de improvisação melódica no jazz e em outros gêneros musicais.	28
1.6 - Como é feito o ensino de improvisação melódica na EMEM.	32
1.7 – A utilização de arpejos (tríades e tétrades) na improvisação melódica.	34
2 O universo da Pesquisa: referencial metodológico e técnico.	41
2.1 A concepção e idealização da pesquisa	41
2.2 Os sujeitos da pesquisa: a seleção e a inscrição.....	44
2.3 Aplicação do primeiro questionário.....	48
2.4 A primeira gravação de áudio e vídeo.....	57
2.5 Procedimentos da primeira gravação.....	59
2.6 As bases harmônicas utilizadas para a gravação.....	61
2.7 A aplicação das aulas.....	68
2.8 Os conteúdos ensinados.....	70
2.9 A segunda gravação de áudio e vídeo.....	73
2.10 A edição final do vídeo.....	75
2.11 Aplicação do segundo questionário.....	77
2.12 A comparação entre os dois vídeos.....	86
2.13 Os critérios de composição da amostra.....	87
2.14 A análise da amostra.....	88
3 O que o universo da pesquisa sugere.....	104
4 Conclusões.....	117
5 Referências.....	121
6 Apêndices.....	124
7 Anexos.....	134

Introdução

É comum nas escolas de músicas técnicas e básicas¹ brasileiras o ensino de improvisação melódica ser inserido nos programas do ensino de prática de instrumentos em suas grades curriculares. Isso acontece principalmente com aqueles instrumentos direcionados à composição de bandas populares, tais como guitarra elétrica, contrabaixo elétrico, violão, dentre outros. Tal fato também ocorreu na Escola de Música do Estado do Maranhão, a EMEM, ou seja, fundamentos de improvisação eram dados por professores que ensinavam esses instrumentos e, na medida em que o curso acontecia, esses fundamentos eram aprofundados, juntamente com outros, tais como o ensino de técnica e harmonia funcional, para citar alguns.

No caso específico da EMEM, com a implantação de sua reforma pedagógica iniciada em 2009, foram criadas disciplinas específicas para o estudo de improvisação melódica para o curso técnico. A ausência da disciplina Improvisação I contribuía para que o ensino nessa área ficasse sempre sujeito à concepção e metodologia praticadas pelo professor de instrumento que, também era comum, não dispunha de uma metodologia específica voltada para o ensino de improvisação. Quando se pensava em como ensinar improvisação melódica (que era o nosso caso como professor de violão popular e baixo elétrico) recorria-se aos modelos utilizados em programas de escolas norte-americanas centrados no aspecto técnico de digitação de escalas, arpejos e modos em um primeiro momento, ao qual, geralmente seguia-se o estudo de frases prontas, em grande parte coletadas de músicos improvisadores de larga experiência.

A proposta desenvolvida nesta pesquisa pretende, com seus resultados, amenizar em parte essa lacuna no ensino de improvisação na EMEM. Adicionamos também a esta pesquisa grande parte da nossa experiência acumulada em vinte e três anos como professor dessa instituição no ensino de improvisação melódica e de outras disciplinas, a qual culminou na elaboração e publicação de dois livros didáticos sobre o assunto. Foram eles: “Na mosca! Criação de frases melódicas para a improvisação jazzística” (TORRES, 2011) e “Arpejos, unidos!!! Jamais serão vencidos!” (TORRES, 2015). A partir da nossa experiência e da elaboração desses livros surgiu o desejo de elaborar um caminho metodológico baseado no estudo de arpejos, a ser posto em prática na disciplina Improvisação I na EMEM.

¹ Chamamos aqui de escolas básicas de música aquelas que não oferecem programas curriculares profissionalizantes oficiais e legalmente reconhecidos, geralmente mais amplos, e sim, somente cursos básicos, estes, geralmente voltados ao ensino de instrumentos. Nessa condição se enquadram também a maioria das escolas particulares de música no segmento.

Neste trabalho, o qual descrevemos, desenvolvemos e testamos esse procedimento em uma situação real, ou seja, com alunos de uma turma formada para esse fim, relatamos todas as etapas desenvolvidas nessa pesquisa que teve a duração de um período letivo, seis meses, correspondente ao primeiro período do ano letivo na EMEM. Dividimos essa tarefa, a pesquisa propriamente dita, em dois grandes momentos, isto é, investigamos o que aconteceu com os sujeitos, alvo da pesquisa, em duas fases: o primeiro momento, em que os alunos expunham seus conhecimentos em improvisação sem os conteúdos didáticos propostos neste trabalho, e o segundo momento, onde eles voltaram a expor seus conhecimentos em improvisação, porém, sob a influência dos recentes conteúdos didáticos vivenciados e adquiridos. A constatação e o registro dessas duas fases foi feita com gravações de áudio e vídeo e depoimentos pessoais coletados em questionários.

Na escrita e formatação deste trabalho apresentamos desde as ações envolvidas relacionadas às necessidades do curso técnico da EMEM, a relevância da disciplina no desenvolvimento musical e social do aluno, a possibilidade de favorecimento à inserção desse aluno no mercado de trabalho local, até os procedimentos científicos e metodológicos ocorridos e descritos na pesquisa propriamente dita. Para isso, dividimos este trabalho em três blocos ou capítulos distintos relacionados a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos o desenho teórico da pesquisa. Nele abordamos a história da EMEM, o nascimento dos cursos populares de música, o mercado de trabalho local e a reforma pedagógica sofrida nessa escola que culminou na implantação oficial da disciplina Improvisação I. Aqui, além dos conceitos e definições relacionados ao termo improvisação, relatamos também sobre o papel da oralidade no processo de ensino e aprendizagem² da improvisação melódica e como o ensino de improvisação vinha acontecendo na EMEM, mesmo sem a existência da disciplina. Nesse capítulo também fundamentamos teoricamente a utilização dos arpejos como uma ferramenta da “*verticalidade*”³ no processo de construção de melodias para a improvisação.

No segundo capítulo, entramos no universo da pesquisa propriamente dito, com o seu referencial teórico e metodológico. Nessa parte discorremos sobre como a pesquisa foi idealizada em seus primeiros passos, ou seja, o planejamento de suas ações e atividades junto à coordenação pedagógica da EMEM, a definição do perfil dos alunos a serem convocados, a seleção e a inscrição. Ainda nesse capítulo, detalhamos os “dois momentos” sugeridos como plano de ação, bem como a sequência em que foram efetivados. Aqui apresentamos as

² O qual chamamos figurativamente de “método tradicional”.

³ Nos próximos capítulos discorremos sobre esse conceito.

análises do primeiro questionário, o plano da primeira gravação de áudio e vídeo, as bases harmônicas utilizadas para improvisação dos alunos, a aplicação das aulas e os conteúdos didáticos em análise para a disciplina. Também expomos os elementos e amostras coletadas na segunda gravação de áudio e vídeo e no segundo questionário, momento em que também configuramos e delimitamos a amostra e realizamos comparações entre as duas gravações.

No terceiro capítulo apresentamos algumas considerações e análises sobre fatos e expectativas vivenciadas, de forma geral, no percurso da pesquisa. Aqui, fazemos isso com base nos dados e informações coletados e observados sobre a maneira como a pesquisa interferiu na vida musical de seus principais componentes, ou seja, os alunos. Sem a preocupação e a pressa em expor resultados definitivos, apontamos também a necessidade de realização de outros testes e sob outras condições, com o objetivo de aumentar a confiabilidade deste trabalho. Estabelecemos também nessa parte uma primeira relação entre o que a pesquisa, de forma genérica, causou em todos os seus alunos e como isso se enquadra no perfil comum do estudante de música popular, público da EMEM.

1 – Desenho teórico da pesquisa

Neste primeiro capítulo, constituído de sete itens, apresentamos os elementos que antecederam a pesquisa propriamente dita. Descrevemos o ambiente escolar onde a problematização se estabeleceu, no caso específico, a Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM, as condições em que o ensino de improvisação melódica acontecia antes da implantação da disciplina Improvisação I e a maneira como essa disciplina surgiu. Ainda no âmbito da escola, contextualizamos a importância do ensino da improvisação tanto no aspecto da formação e desenvolvimento educacional do aluno, como na preparação para a inserção no mercado de trabalho onde ele está inserido.

Em um plano mais teórico, ainda neste capítulo, situamos os conceitos e definições do termo “improvisação” em música, relacionando-o a grandes e importantes musicólogos de nosso tempo e fazendo referência ao seu uso em alguns períodos da História da Música do Ocidente. Em seguida, fazemos referência ao Jazz, em função da retomada da improvisação na Música Ocidental por esse gênero musical e sobre como a oralidade, uma das características desse estilo, serviu de inspiração e modelo para o ensino/aprendizagem da improvisação antes do ensino em escolas.

Em outro item, referindo-nos ao ensino de improvisação melódica na EMEM, mostramos como o ensino de improvisação acontecia com os professores ministrando aulas “individualizadas”, ou seja, sem um procedimento metodológico específico abrangente, sem um programa, ou mesmo um roteiro a seguir.

Finalizamos este capítulo fundamentando o uso de arpejos, tríades e tétrades como base para a elaboração de um procedimento metodológico viável para o desenvolvimento e ensino da improvisação melódica. Expusemos como grandes improvisadores - inclusive citando o Choro, gênero musical brasileiro - em diferentes épocas basearam-se nos princípios da “*verticalidade*” para criação de suas linhas melódicas em seus improvisos e quais eram os seus objetivos nesse processo.

1.1 - Um breve relato histórico da EMEM – os cursos populares de música.

A Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM, nascida em 13 de maio de 1974, é, atualmente, a única escola técnica profissionalizante de ensino de música no Estado e que atua com o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação e do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Em sua primeira sede localizada no bairro do Monte Castelo em São

Luís (capital do Estado do Maranhão), a escola de música disponibilizava apenas os cursos de canto, flauta doce, violão erudito e piano erudito, direcionados à prática de instrumentos e, teoria musical, musicalização e história da música, relacionados à área de educação musical. A princípio, os primeiros professores eram vindos de outros Estados em função da indisponibilidade de mão de obra especializada na cidade para lecionar e como parte do projeto inicial de formar alunos que dessem continuidade ao ensino. No ano de 1978 a sede da escola mudou para o centro da capital com algumas alterações no corpo docente e na sua matriz curricular⁴. Essa mudança facilitou também a interação com outros órgãos da Secretaria de Estado da Cultura – SECMA, os recitais de encerramento de período, por exemplo, eram feitos no Teatro Arthur Azevedo, o maior e mais importante teatro do Estado, localizado na Rua da Paz no centro da cidade.

Através da Resolução 274/81, o Conselho Estadual de Educação reconheceu o curso oferecido pela Escola de Música como Curso Técnico Supletivo Profissionalizante em nível de 2º grau. A partir desta resolução o aluno poderia habilitar-se em Canto ou outro Instrumento à sua escolha e os cursos tiveram duração mínima de cinco anos. O curso técnico passou então a ter a seguinte estrutura: Percepção Musical, com as disciplinas de Solfejo, Ritmo e Teoria com seis períodos (um período coincidindo com o período letivo escolar normal, ou seja, um semestre); História da Música I, II e III; Harmonia e Contraponto I e II; Música Popular e Folclórica (um período cada) e Língua Estrangeira para o curso de canto. A estas disciplinas o aluno adicionava Instrumento ou Canto I, II, III, IV, V e VI.

Somente em 1996 foram oficialmente criados os cursos de música popular. Desde 1992, atuava como professor efetivo de violão (erudito) e, por ter toda uma vivência musical direcionada ao violão popular (tocava em bandas de igrejas, grupos instrumentais de jazz, ensinava em escolas básicas particulares na cidade), os alunos da EMEM constantemente solicitavam que lhes ensinasse algo direcionado a essa área (cifragem, construção de acordes, harmonia funcional, improvisação, etc.). No ano de 1994, em conversa com a direção da escola⁵, foi-nos solicitado a formulação de um programa de violão popular provisório com vistas à implantação definitiva do curso de violão popular na EMEM. A princípio, esse foi o primeiro curso popular implantado como parte do programa curricular da escola. Nesse período, a escola adquiriu instrumentos para a formação de uma big band⁶, e contratou um professor de percussão para tocar e realizar cursos livres desse instrumento. A ideia da

⁴ Houve a inclusão da disciplina Expressão Corporal.

⁵ Na época, gestão do Diretor e professor Antônio Francisco de Sales Padilha.

⁶ Formação orquestral típica do jazz dos anos 30 composta de instrumentos de sopro e acompanhada por instrumentos harmônicos (piano, guitarra, contrabaixo, etc.) e bateria.

implantação oficial do curso de violão e a aquisição de instrumentos populares elétricos e de percussão (baixo elétrico, guitarra elétrica, bateria e percussão), possibilitou a alguns professores efetivos da escola que praticavam esses instrumentos, condições para implantarem os cursos desses instrumentos. Isso aconteceu com os cursos de contrabaixo elétrico e guitarra elétrica. No curso de contrabaixo elétrico, na condição de professor efetivo da escola e, por ter uma experiência considerável tocando esse instrumento em diversas formações fora da escola, tomamos a iniciativa (tal como no de violão popular) de elaborar o programa provisório. No curso de guitarra elétrica, coube essa tarefa a um professor efetivo que ensinava disciplinas de percepção musical e tocava guitarra acompanhando artistas locais e em diversos grupos na cidade. Tocávamos juntos em um grupo composto de professores da EMEM, chamado de *Metal in Cia* e esse grupo, juntamente com a recém formada big band, serviu de atrativo e divulgação para esses novos cursos. O professor de percussão não era efetivo da EMEM (era contratado temporário), fato que dificultou, a princípio, a formação e a implantação do curso de percussão e bateria.

Rapidamente esses cursos novos encheram a escola de alunos. A procura por matrícula foi enorme e esses cursos tinham suas vagas preenchidas imediatamente. Para atender a demanda, a escola contratou outro professor para o curso de guitarra elétrica e resolveu implantar definitivamente o curso de bateria e percussão contratando, além do professor de percussão, um professor de bateria. Em 2001 houve concurso para professor efetivo da escola objetivando a resolução do problema das contratações temporárias e buscando ampliar o quadro de professores. Após o concurso outros cursos de instrumentos considerados populares como cavaquinho e bandolim foram oficializados. A estrutura do núcleo de música popular ficou assim:

- Guitarra Elétrica: quatro professores;
- Baixo Elétrico: dois professores;
- Violão Popular: um professor (atualmente esse número foi ampliado, pois, outros professores de violão erudito passaram a lecionar esse instrumento);
- Bateria: dois professores;
- Percussão popular: um professor;
- Cavaquinho: um professor;
- Bandolim: um professor;

A partir da reforma das diretrizes curriculares nacionais, ocorrida em 2004, a escola, buscando adequar-se a essas novas diretrizes, promoveu mudanças radicais em sua

estrutura curricular. Esse processo de transformação iniciou somente no ano de 2009 com a formação de uma equipe de professores e técnicos com essa função específica. Dentre as modificações ocorridas podemos destacar:

- Redução da carga horária do curso técnico de cerca de 1.300 horas para 800 horas⁷;
- Criação dos cursos Básico adulto e infantil (com duração máxima de três anos) que seria um preparatório para o curso técnico;
- Implantação de disciplinas de conteúdo tecnológico (editoração musical e prática de gravação em home estúdio⁸);
- Implantação de disciplinas relacionadas ao núcleo de instrumentos populares⁹ (Harmonia Funcional I e II, Prática de Conjunto, Improvisação Rítmica e Improvisação I e II);

Apesar da reforma pedagógica ter iniciado em 2009, somente no segundo semestre de 2014 o novo curso técnico começou a funcionar efetivamente.

1.2 - A improvisação melódica: conceitos e definições.

Segundo Gordon, no seu trabalho *“Teoria da aprendizagem”*, os termos improvisação e criatividade se completam: “Toda a criatividade é, até certo ponto, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, até certo ponto, uma forma de criatividade” (GORDON, 2000, p. 373). A palavra improvisação, apesar de ser facilmente associada a outros termos como criação, criatividade, pode ter também uma acepção negativa, associada à falta de planejamento, ou relacionada a algo que foi elaborado às pressas. Nas artes, a música em especial, o termo é mais utilizado em sua conotação positiva. Aqui a criação, associada à espontaneidade, outro pré-requisito a que o termo remete, implica em experiência adquirida e acumulada, controle da situação (o fazer música), exteriorização de conhecimentos, enfim, tudo isso aflorando instantaneamente de uma forma que, talvez, nunca mais possa ser repetida. Por lidar com esse conhecimento previamente processado e adquirido, a improvisação pode acontecer em praticamente todos os estágios do aprendizado, porém, é comumente vista com fascínio quando elaborada sobre estruturas musicais mais complexas

⁷ Variando o número de horas de acordo com os programas e especificidades de cada instrumento musical.

⁸ Essas duas disciplinas seriam realizadas no estúdio laboratório da EMEM.

⁹ Assim ficou definido o grupo de instrumentos relacionados à prática de música popular. (violão popular, contrabaixo elétrico, guitarra elétrica, cavaquinho, bandolim, percussão e bateria).

(harmonias ou ritmos mais elaborados), como acontece em alguns gêneros musicais modernos, como o jazz, por exemplo.

Sabemos que o ato de improvisar em música não é necessariamente uma característica de estilos musicais recentes. Grout e Palisca veem nos primórdios da música antiga grega e romana a música improvisada como uma de suas características essenciais, principalmente antes do desenvolvimento da escrita musical (GROUT E PALISCA, 2007, p. 34). Stanciu (2010) afirma em seu trabalho que a improvisação era comum em períodos da História da Música que antecederam o período Romântico. Esse autor cita como exemplo a própria escrita do período barroco que permitia ao músico executante de instrumento de teclas improvisar linhas melódicas em algumas vozes a partir do baixo cifrado. Segundo Stanciu:

“No período barroco, o acto de improvisar manifestava-se conscientemente, propositadamente e de uma forma natural. Neste sentido, mesmo com um sistema de notação consolidado, a partitura era utilizada no momento da criação, num sentido diferente que o encontrado no período romântico. Verifica-se que as partituras do período romântico, onde parâmetros dinâmicos ou de articulação eram detalhadamente notados, serviam mais para a sua conservação para futuras gerações de músicos” (STANCIU, 2010, p. 06 e 07).

Grout e Palisca também se referem à escrita do período barroco como passível de ser completada, via criação instantânea, pelo executante, assim, “no período barroco esperava-se sempre dos executantes que acrescentassem alguma coisa ao que o compositor escrevera. A realização de um baixo cifrado, por exemplo, era elaborada pelo instrumentista” (GROUT & PALISCA, 2007, p. 409).

Grout e Palisca, ainda sobre o período barroco, afirmam que:

“É provável que a origem dos ornamentos tenha sido sempre a improvisação [...]. Para nós a palavra ornamentação é susceptível de evocar conotações errôneas, sugerindo qualquer coisa de inessencial, de supérfluo, um mero acréscimo facultativo à melodia. Mas não era essa a concepção vigente no período em análise. Os ornamentos não eram meramente decorativos; eram um meio de transmitir emoções. Além disso, alguns dos ornamentos mais comuns – em especial o trilo e a appoggiatura – acrescentavam, por vezes, à música um sabor dissonante, de que a versão escrita da peça não oferece qualquer indício” (GROUT & PALISCA, 2007, P. 410).

No período Clássico, outro exemplo segundo Stanciu, as cadências eram feitas para que os músicos pudessem improvisar e mostrar suas habilidades e compositores famosos desse período como Mozart e Beethoven, por exemplo, eram conhecidos como exímios

improvisadores. Com o desenvolvimento e detalhamento cada vez maior da escrita, principalmente no período Romântico, onde os compositores passaram a escrever as suas próprias cadências, a improvisação vai deixando de ser um requisito essencial para intérpretes de músicas desse período, culminando em declínio dessa habilidade até o seu quase desaparecimento dentro da música erudita no auge do Século XX.

Schoenberg, já no Século XX, afirma que o ato de improvisar em música é diferenciado do ato de compor apenas pelo caráter instantâneo daquele (SCHOENBERG, 2004). Ainda no Século XX, estilos musicais mais recentes como o Blues e seus derivados, principalmente o Jazz, resgataram essa característica outrora em desuso na música erudita. Na música brasileira, o gênero musical *Choro*, nascido em meados do Século XIX, é apontado como o que tem estreitas relações com a improvisação (CAZZES, 1999).

Nos dias atuais, o termo improvisação em música é ainda muito amplo e, além do seu emprego mais comum relacionado à criação melódica, pode ser aplicado também a outros elementos constituintes da música tais como a rítmica, aos elementos harmônicos e, até mesmo, aos elementos interpretativos. Educadores musicais como Orff e Dalcroze também utilizam o termo associado ao processo de musicalização, principalmente em crianças.

Dalcroze em seu artigo “Rhythmic and pianoforte improvisation” afirma:

A função da improvisação é desenvolver rapidez de decisão e interpretação, concentração sem esforço, a imediata concepção de planos, e elaborar comunicação entre a alma que sente, o cérebro que imagina e coordena, e os dedos, braços, mãos, e a respiração; e tudo isso graças à educação do sistema nervoso que unifica todos os sentidos individuais em um corpo orgânico inteiro – a audição, o sistema muscular e as capacidades aprendidas – em tempo, energia e espaço¹⁰ (DALCROZE, 1932, p. 371).

A educadora argentina Violeta Gainza também define improvisação como a “produção instantânea de feitos musicais”, porém, ela vai além quando afirma que “o termo improvisação alude tanto ao produto musical quanto ao processo de criação que ‘desemboca’ em si mesmo” (GAINZA apud SILVA FILHO, p. 16, 2009). Violeta Gainza, inspirada nas ideias do musicólogo e educador alemão Carl Orff e adepta da corrente de musicólogos que defende a livre expressão musical, utiliza também a improvisação no trabalho de iniciação musical. Segundo essa autora, os *jogos improvisatórios* funcionam como um modelo adequado para o desenvolvimento musical de crianças e jovens. Esses *jogos*, ainda segundo Gainza, contribuem ativamente para a fixação e aplicação dos elementos musicais em

¹⁰ Tradução do autor.

aprendizagem, além de contribuírem para absorção de conteúdos musicais novos mediante a exploração e manipulação criativa do material sonoro (GAINZA, 1983). Em um primeiro momento, a improvisação possibilita ao indivíduo a atuação, a manipulação, o exercitar-se, o recreio, a desinibição em três instâncias distintas: a corporal, a mental e a social. Em outro estágio ou momento, os ganhos obtidos com a improvisação seriam: o desenvolvimento de habilidades (destrezas), desenvolvimento e ampliação da memória, imaginação, capacidade de observação e imitação, ampliação da sensibilidade e consciência e autocrítica.

Neste trabalho nos referiremos à improvisação *idiomática*¹¹ e definiremos improvisação melódica como sendo o processo de criação instantânea de melodias tendo como base uma progressão harmônica geralmente preestabelecida. Gordon (2000), caracteriza esse tipo de improvisação como: a criação de “padrões melódicos”¹² usando como base “padrões harmônicos”¹³. Na sua obra “Teoria da Aprendizagem”, esse seria um estágio de improvisação mais avançado onde os alunos deveriam criar linhas melódicas (a princípio cantando) tendo progressões de acordes como base. No conceito adotado neste trabalho, esse processo de criação melódica é geralmente feito por um instrumentista solista e implica na existência de outros instrumentos que se encarregam da execução da parte harmônica e rítmica de um tema musical qualquer. Alguns gêneros musicais, tais como jazz, blues, rock, etc., empregam a improvisação melódica com mais frequência. O jazz tem a improvisação melódica como um de seus elementos característicos estilísticos constituintes e termos abstratos como criatividade, intuição, sentimento, emoção, facilmente associados ao campo da psicologia são comumente empregados por seus praticantes quando se referem a essa característica desse gênero musical.

1.3 - A importância da improvisação melódica na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Em sua pesquisa direcionada ao ensino de improvisação nas escolas básicas de Portugal, Stanciu (2010) constatou que os conservatórios tradicionais europeus voltaram suas práticas de ensino direcionadas à *performance* musical, ou seja, ao elemento interpretativo. Esse movimento coincide, de certa forma, com o declínio da prática da improvisação ocorrido

¹¹ Em oposição à improvisação *livre*, a improvisação *idiomática* é aquela “na qual as normas musicais inerentes ao gênero e estilo sobre o qual se improvisa, imprimem determinados limites (fronteiras) em relação à manipulação do material sonoro”(PAES, 2014, p. 4).

¹² Linhas melódicas criadas por alunos.

¹³ Progressões de acordes constituídas por tríades em um primeiro momento seguidas por tétrades em nível mais avançado.

de forma progressiva a partir do período Barroco e acelerado com a ampliação e detalhamento da escrita da partitura ocorrida a partir do período Romântico. Nesse contexto, ainda segundo Stanciu, consolida-se também a figura do compositor-intérprete, geralmente com o status de virtuose, com obras que exibiam elevado grau de dificuldade técnica e que passariam a ser objeto de conquista (e referência) para as gerações subsequentes, os estudantes de música erudita.

Stanciu afirma que: “A ideia de um especialista na interpretação, um músico cuja vida artística é devotada à música criada por outro autor é, do ponto de vista histórico, uma anomalia” (STANCIU, 2010, p. 14). Ele reconhece a importância das práticas interpretativas na formação e desenvolvimento de um músico, mas sugere que os elementos que favorecem o ato criativo em música, isto é, a composição e a improvisação não devam ser deixados de lado. Defende a ideia da volta do tripé – interpretação, composição e improvisação – como base curricular dos conservatórios de Portugal, seu país de origem.

Ilari e Mateiro em seu trabalho “*Pedagogias em educação musical*”, descrevem Jaques-Dalcroze, Willems e Orff, como musicólogos e pedagogos musicais de destaque que atestam a importância da improvisação como parte do processo de aprendizagem musical (ILARI E MATEIRO, 2013). Gordon também tem a improvisação como parte importante de sua “Teoria da aprendizagem” ao descrevê-la como presente em três tipos diferentes de *audiação*¹⁴ (criar ou improvisar música; ler e criar ou improvisar música; escrever e criar ou improvisar música) (GORDON, 2000, p. 33). John Kratus em seu artigo “*Growing with improvisation*” afirma que a improvisação não é somente produto de um comportamento musical intuitivo e nem é uma atividade reservada a músicos mais proficientes ou habilidosos, ela pode e deve fazer parte significativa da educação musical de qualquer aluno, nas diversas fases de sua aprendizagem, do ensino básico até a sua vida adulta (KRATUS apud PEREIRA, 2011, p. 15).

Segundo Azarra, um dos grandes benefícios da improvisação, quando praticada com fins educativos, é que ela desenvolve em alunos a capacidade de interiorização e assimilação de elementos do “vocabulário” musical em melhores condições que as fornecidas pelo processo meramente imitativo ou performativo (AZARRA apud PEREIRA, 2011, p. 22). A improvisação implica que o sujeito praticante, esteja ele em qualquer nível de aprendizagem musical, saiba manipular, transformar e, por fim, processar o seu conhecimento

¹⁴ Segundo Gordon, o termo audiação pode ser resumido como a “compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente. Não é imitação nem memorização. Há seis estádios e oito tipos de audiação” (GORDON, 2000, p. 474).

adquirido dando a ele uma forma nova, possivelmente inédita, para esse sujeito. Improvisação implica substancialmente em transformação. Fazendo uma analogia com a máxima de Lavoisier de que “na natureza nada se cria, tudo se transforma”, para um sujeito improvisar ele tem que partir de elementos anteriormente absorvidos. Assim como não criamos do nada, também não improvisamos do nada. Gordon nomeia esse processo de internalização de “*audiação*”, ou seja, ele defende a ideia de que a *audiação*, precede e servirá como base para a improvisação, em qualquer estágio.

Berkowitz estabelece uma analogia entre o processo de aprendizagem da improvisação e o da aprendizagem humana da linguagem e estabelece relações daquele com os mecanismos gerais de aprendizagem destinados a imitar comportamentos. Segundo esse autor:

(...) aprender a improvisar depende da consolidação da base de conhecimento, o que é realizado a partir da estruturação de um sistema de sons (que irá fundamentar o idioma musical), de blocos de construção (fórmulas) que servirão como materiais musicais pré-elaborados flexíveis e convenções estilísticas que moldarão os blocos, adequando-os aos contornos rítmicos, harmônicos e melódicos esperados. A aprendizagem humana da linguagem (e que guarda mecanismos em comum com a música) é realizada através da interação entre a criança e os indivíduos de uma cultura, fundamentada em esquemas pivôs (fórmulas) de construção, do simples ao mais complexo (BERKOWITZ apud PAES, 2014. p. 166).

A improvisação implica também em exteriorização do conhecimento previamente adquirido. Esse é o outro lado do processo. Cabe nesse momento a indagação sobre que, quanto ou qual de tipo de informação é necessário alguém adquirir para poder improvisar com fluência. Na improvisação *idiomática*, aquela que é enquadrada dentro de regras estilísticas de determinados gêneros musicais, parece óbvio que o conhecimento dessas regras referentes a harmonias, ritmos, escalas, modos, uso de tensões, arpejos e até mesmo frases características (algumas vezes chamadas de “*licks*”¹⁵) irão interferir diretamente no produto final do improvisador, quando assume a condição de solista. Esses temas são comumente abordados nos livros didáticos sobre improvisação melódica, inadequadamente chamados de “métodos”. Torres (2011) em seu trabalho sobre criação de frases cromáticas para improvisação jazzista, ao se referir a esses conteúdos (escalas, arpejos, modos, etc.), nomeia-os de “elementos indispensáveis” e considera que o domínio do processo criativo de construção de frases melódicas, a fluência, passa primeiro pela internalização desses elementos. O controle sobre

¹⁵ Termo usado entre guitarristas relacionado à frases musicais prontas (geralmente com poucas notas) que podem ser aplicadas em diversos contextos harmônicos.

esses elementos por si só não implica necessariamente em um improvisador fluente, mas, potencializa a fluência na improvisação idiomática.

Caspurro (2006), em sua tese de doutoramento sobre os efeitos da *audiação* na aprendizagem afirma:

Improvisar não é algo que possa ser traduzido por meros gestos de repetição, assegurados por treinos performativos baseados na memória ou na leitura de partituras; nem tão pouco no conhecimento teórico, por muito vasto que este seja. Ainda que estes aspectos possam ocupar um lugar de enriquecimento musical num contexto mais vasto da tarefa, o que parece ser crucial para que a improvisação se concretize é a capacidade que o aluno demonstra em termos de “estar pronto para” aprender por si próprio essa tarefa, com base naquilo que já sabe (CASPURRO, 2006, p. 102).

Caspurro quando se refere à improvisação no âmbito escolar, ratifica a ideia de que é no estágio da exteriorização onde o aluno, através de sua criatividade particular, manipula os conhecimentos adquiridos. Ela destaca também aquele momento de “aprender por si próprio” por parte do aluno, o momento da descoberta individual, isto é, aquele onde o professor não interfere, como parte crucial e significativa no desenvolvimento do aluno. O “estar pronto” a que Caspurro se refere (também usando o termo da língua inglesa “*readiness*”¹⁶) nada mais é senão a disposição que o aluno tem que ter para iniciar esse processo e “ensinar-se a si mesmo” para, com isso, transformar as informações adquiridas em conteúdo musical novo.

1.4 Usos e aplicações da improvisação idiomática no mercado de trabalho do município de São Luís.

A EMEM, por ser uma escola técnica de ensino profissionalizante de música no Estado do Maranhão¹⁷, tem em seu principal foco, a sua missão, além da promoção e fomento da arte na comunidade ludovicense¹⁸, a preparação de jovens músicos para imersão no mercado de trabalho. Não vamos entrar aqui na discussão sobre a concepção político-ideológica da escola técnica (secular) brasileira, e ou ao fato dela ainda ser fruto de uma linha de pensamento construída no século passado que articulava a escola dentro do modo de produção capitalista. Porém, partindo dessa função social como premissa, isto é, a de

¹⁶ Prontidão (CASPURRO, p. 102, 2006).

¹⁷ A única escola técnica de música do Estado até a data de conclusão deste trabalho.

¹⁸ Assim é chamado o cidadão natural de São Luís, capital do Estado do Maranhão.

qualificar mão de obra, podemos indagar, qual seria então o mercado de trabalho para o músico formado na EMEM? E ainda, em que condições um aluno “especializado” em improvisação idiomática poderia ser útil nesse mercado profissional?

A partir da formalização dos cursos ditos populares em 1996, a EMEM ampliou consideravelmente o seu leque de ação como fornecedora e qualificadora de mão de obra para o mercado da música na capital maranhense. Esses cursos novos serviram de atração para os músicos “da noite”¹⁹ que procuraram a escola para ampliar seus conhecimentos, como por exemplo, a leitura de partituras, aprender a fazer arranjos, reharmonização, etc., além do conhecimento técnico específico em seus instrumentos escolhidos. A EMEM, por outro lado, teve que incorporar em seu quadro de professores, profissionais que tivessem experiência em lidar com bandas populares, estúdios de gravação, produção musical, dentre outras. O concurso público para professores de música, realizado em 2001, teve parte do seu edital direcionado a atender essas novas demandas.

O mercado para o técnico em música na capital maranhense, para o caso dos instrumentos populares harmônicos e melódicos do núcleo de instrumentos populares, está relacionado: às bandas de baile²⁰; aos grupos de música folclórica do período junino e ou carnavalesco; às formações instrumentais diversas que acompanham artistas independentes locais em casas noturnas e bares; aos estúdios de gravação; à produção de CD’s e DVD’s de artistas locais; aos grupos de música instrumental para apresentações em recepções de casamento, abertura de eventos, etc. Além disso, há também o campo da instrução em escolas de músicas particulares, e, em dias atuais, com o crescimento da tecnologia da informação e informática, aulas particulares on-line pela internet via *Skype*²¹.

São vários os gêneros musicais relacionados a essas atividades citadas que empregam ou se utilizam da improvisação melódica *idiomática*. Dentre eles podemos citar: o rock, a bossa nova, o choro, o blues, o jazz, etc. Nos estúdios de gravação o espaço para a improvisação *idiomática* é bastante significativo. É comum aos produtores locais de álbuns de

¹⁹ Termo genérico utilizado entre músicos para denominar artistas cantores e ou instrumentistas que trabalham em casas noturnas, bares, restaurantes, etc., tocam em bandas de baile, fazem voz e violão e diversas outras formações.

²⁰ Nos dias atuais é muito comum as bandas de baile se especializarem em gêneros musicais específicos como: bandas de forró, pagode, reggae, axé, rock, etc., diferente das bandas de baile que atuavam em tempos passados (até aproximadamente meados dos anos oitenta) que tocavam diversos estilos ou gêneros musicais. Como exemplo, podemos citar bandas locais que eram ecléticas e desapareceram mais ou menos nesse período como: Nonato e seu conjunto, Banda Nova Geração, Banda O Peso, etc.

²¹ Software que permite chamadas gratuitas pela internet para qualquer parte do mundo.

músicas populares - rotuladas de MPB²² e MPM²³ -, inserirem solos instrumentais entre partes das músicas gravadas. Esses solos instrumentais são realizados por instrumentos de cordas (guitarra elétrica, violão, baixo elétrico, etc.); sopro (flauta transversal, saxofone, trompete, trombone, clarineta, etc.); eletrônicos (os diversos tipos de sintetizadores, módulos, *samplers*²⁴, etc.); percussão (piano, marimba, xilofone, etc.). Esses solos, em sua maioria, são criados no momento da gravação, isto é, são improvisados. Como o tempo é um fator decisivo no custo de produção de um CD ou DVD, geralmente os produtores musicais convidam músicos instrumentistas para as gravações que tenham, dentre outras características, grande capacidade de criação e improvisação, e mais: que saibam improvisar bem em vários gêneros musicais. Isso porque, é corriqueiro para artistas populares, (mesmo bandas rotuladas a um estilo musical qualquer) apresentarem vários gêneros musicais distintos em um mesmo álbum, como rock, funk, reggae, samba, etc. Essa predileção dos produtores musicais por músicos com larga experiência em diversos gêneros musicais é um fato que, de certa forma, intensifica e privilegia o ecletismo (no sentido de dominar várias linguagens musicais) que o “músico de estúdio”²⁵ no mercado brasileiro²⁶ tem que apresentar. Essa condição contribui para que o músico atuante no mercado de trabalho, seja ele local ou nacional, procure capacitação em diversas linguagens musicais. As escolas de música (básicas e técnicas); oficinas e workshops (promovidos por profissionais da área); o mercado das aulas particulares presenciais e à distância (via *Skype*), contribuem para atender essa demanda.

²² Segundo Ulhôa, o termo MPB (música popular brasileira) surge como um “rótulo que se consolida somente na década de 1970, emerge do samba urbano da década de 30 e 40 (gênero por sua vez procedente da tradição afro-brasileira do lundu em interação com gêneros de dança de outras procedências, como a polca e a habanera), agrega outros ritmos regionais como o baião (década de 1950), passa pela Bossa Nova, que incorpora elementos de jazz ao seu estilo e o Tropicalismo que, através do rock a "liberta" do samba nos anos 60. A corrente roqueira que vai desembocar no Rock Brasileiro é mediada nos anos 60 pelo grupo Mutantes (eles próprios artistas tropicalistas), se expande nos anos 80, chegando a década de 90 como uma gama de misturas rítmico/estilísticas dum contínuo que vai do "pop" ao "pesado"” (ULHÔA, 1997, p. 81).

²³ Sigla atribuída à Música Popular Maranhense, rotulada a partir dos anos 70, tendo como referência artistas populares maranhenses criadores do Grupo Laborarte que utilizam elementos musicais da cultura popular maranhense em suas composições (SANTOS, 2012).

²⁴ Equipamento (hoje também na versão virtual – *plugin*) que armazena amostras de som em formato WAV para depois reproduzir aquele som em alturas musicais diferentes.

²⁵ Termo popular entre músicos que se refere ao músico instrumentista que opta por trabalhar (ou faz muitos trabalhos) em estúdios de gravação.

²⁶ Característica que também se aplica ao mercado local.

1.5 O “método tradicional” de ensino/aprendizagem de improvisação melódica no jazz e em outros gêneros musicais.

Segundo Sloboda a improvisação *idiomática* é construída a partir de estruturas musicais pré-existentes (SLOBODA, 2008). Essas “estruturas musicais”, ainda segundo esse autor, além de terem um forte conteúdo baseado no empirismo, referem-se também a todo um conjunto de informações teóricas (e ou estilísticas) que vão sendo adquiridas, processadas e desenvolvidas durante a carreira musical de um músico improvisador. Em outra vertente, mesmo a improvisação *livre*, a qual de acordo com Costa pode ser definida como: “numa primeira aproximação, a improvisação *livre*, é o avesso de um sistema, é uma espécie de anti-idioma” (COSTA, 2013, p. 35), também necessita em maior ou menor grau dessas estruturas musicais pré-existentes. Obviamente, neste caso, isto é, na improvisação *livre*, essas estruturas musicais estarão mais atreladas às experiências empíricas do improvisador. Derek Bailey, músico guitarrista e improvisador inglês afirma que a improvisação *livre* é “um tipo de prática musical empírica e de experimentação concreta” (BAILEY, apud COSTA, 2013, p. 35), porém, a diferenciação entre as duas está no fato que a improvisação *idiomática* está submetida às regras estilísticas (situações harmônicas e rítmicas específicas, formas, instrumentação, etc.).

Bailey também diferencia bem essas duas formas de improvisação:

Há duas formas básicas de improvisação: de um lado a improvisação idiomática, que é aquela que se dá dentro do contexto de um idioma musical social e culturalmente localizado, delimitado histórica e geograficamente, como por exemplo, a improvisação na música hindu, no choro ou no jazz; e de outro, a livre improvisação. Esta – apesar de, obviamente, também ocorrer dentro de contextos históricos e geográficos determinados – assume como uma das suas propostas fundamentais, a superação dos idiomas (BAILEY, apud COSTA, 2013, p. 35).

É comum o ensino de improvisação de forma geral em escolas técnicas e básicas estar vinculado à improvisação *idiomática*. Essa tendência também se repete no mercado editorial sobre o assunto improvisação em que a imensa maioria das publicações de material didático (livros, revistas, dvd’s, etc.) está também relacionada à improvisação *idiomática*. Talvez, o trabalho de enquadramento e sistematização que é feito dentro das regras estilísticas de determinado gênero musical e a própria popularidade desses estilos contribuam significativamente para isto.

Acreditamos que as escolas de música (técnicas ou básicas), de forma geral, a

partir do momento em que se disponibilizam para ensinar improvisação e sistematizam o ensino, podem também contribuir ativamente para a formação dessas “estruturas musicais” sinalizadas por Sloboda. Essa contribuição, além dos elementos teóricos e ou relacionados ao desenvolvimento da percepção musical, está também associada a outros mecanismos de aprendizagem que a escola possibilita tais como: a oportunidade de apresentar recitais; as trocas de informações com outros alunos; os bancos de dados e informações musicais contidos em suas bibliotecas, discotecas, etc.; o contato com artistas e outros professores do gênero, etc.

No ensino de improvisação na EMEM, mesmo aquele feito antes da existência da disciplina Improvisação I, onde o ensino da improvisação acontecia dentro dos programas de ensino de instrumentos, tem-se também a improvisação *idiomática* como referência. O problema de se prender à improvisação *idiomática* para construção de programas curriculares está no fato de qual “idioma” ou gênero musical adotar como base para construção desse programa, isto é, se é voltado para o jazz, o choro, o rock, etc. Como atenuante a esse problema podemos argumentar que muitos procedimentos de aprendizagem de improvisação são comuns mesmo em diferentes estilos musicais. A aprendizagem de escalas, arpejos, progressões harmônicas, o processo de construção de frases, as relações escala/acordes, etc., são procedimentos comuns no aprendizado de improvisação mesmo entre estilos musicais diferentes, como o jazz ou o rock. As diferenças e sutilezas no ensino desses, obviamente, são diminuídas (ou acentuadas) também de acordo com as especialidades estilísticas do professor, visto que é comum professores serem especialistas em mais de um gênero musical, fato que pode atenuar o problema. Outra solução adotada por escolas de música é a contratação de professores especialistas em gêneros musicais diferenciados, buscando a compatibilização com os gostos e interesses musicais dos alunos.

É possível detectar alguns elementos gerais comuns dentre os processos de aprendizagem entre os diferentes gêneros musicais. Entre os quais podemos citar: a vivência musical do aprendiz com o gênero musical objeto de aprendizagem; a experiência acontecida com a prática desse gênero musical; a troca de informação com outros músicos; o envolvimento emotivo do sujeito com o gênero escolhido, etc. Esses elementos, por sua natureza empírica, geralmente são relacionados ao ensino informal e, de certa forma, antecederam as práticas realizadas até o aparecimento da escola formal do ensino de música. Chamaremos neste trabalho esse conjunto de procedimentos de prática de ensino/aprendizagem tradicional, ou, o “método tradicional”. Chaves (1999) ao descrever procedimentos de ensino-aprendizagem relacionados à prática do violão de seis cordas,

ressalta a importância do ensino não formal e, especificamente, da oralidade, e mostra como esta foi importante no desenvolvimento de gêneros musicais como o choro e o samba. Esse elemento da aprendizagem não formal é descrito por Becker quando se refere ao acompanhamento do violão no choro: “sempre foi a roda de choro onde um músico aprende vendo e ouvindo outro tocar” (BECKER, 1996, p. 88). No jazz são muitos os autores (SLOBODA, 2008) que atestam também a oralidade como base do processo de comunicação, e por extensão, transmissão de conhecimentos entre gerações de músicos. Pela oralidade, “o bom músico improvisador passa a conhecer os diversos caminhos instantâneos exigidos pelo contexto da improvisação e ter habilidade sobre eles. Isto, claro, depois de muito tempo de prática” (SLOBODA, 2008, p. 121).

No caso específico da improvisação jazzística, já na era das gravações analógicas, onde o acesso aos produtos da indústria fonográfica se tornou massificado, principalmente na época do vinil, ouvimos com frequência relatos de músicos experientes que tiveram grande parte do seu aprendizado centrado na prática da captura de frases ou motivos de outros grandes músicos improvisadores para uma posterior aplicação em contextos harmônicos similares. Para instrumentistas que não tinham acesso ao ensino formal de música esse procedimento de captura foi convencionado com a expressão: “tirar de ouvido”. Essa foi, durante muito tempo, uma prática corrente e considerada “tradicional” de se estudar improvisação, vivenciada, inclusive, por grandes improvisadores, principalmente quando não se tinha acesso às partituras do material gravado. Isso também foi um recurso muito usado por músicos desprovidos de conhecimento relacionado à leitura musical. Para o caso de músicos com algum grau de instrução musical e, em tempos mais recentes, principalmente a partir do desenvolvimento da indústria editorial de livros de música sobre o tema²⁷, surgiu a oportunidade de se utilizar dos livros didáticos, comumente chamados de “métodos”. Estes, em grande parte dos casos, apresentavam somente as transcrições de solos, frases ou músicas de improvisadores famosos, sem maiores detalhes sobre o processo de elaboração desses elementos e sobre a aprendizagem de seu conteúdo.

O estudo de frases é um dos grandes componentes do processo de ensino-aprendizagem da improvisação idiomática (TORRES, 2011). No contexto da frase se manifestam os motivos, as acentuações, a rítmica e outros detalhes como o cromatismo, por exemplo, - se tivermos o jazz como referência -, que irão caracterizar as “regras” presentes na improvisação idiomática. No processo de aprendizagem tradicional é comum a um aprendiz a

²⁷ Que ainda tem o mercado editorial norte americano como o principal produtor de trabalhos direcionados ao ensino de improvisação melódica.

ausência da compreensão do processo de construção de uma frase qualquer, principalmente quando a aprendizagem ocorre pela transcrição de “ouvido” ou pela captura das frases prontas também denominadas de “licks”. A insistência em copiar e aplicar padrões ou motivos melódicos (e até mesmo frases prontas) durante muito tempo de estudo foi considerada quase como que uma unanimidade entre músicos improvisadores. “De onde as frases vêm? Elas vêm de músicos que você escuta e transcreve e de frases originais que você cria”²⁸ (MASAKOWSKI, 2004, p.18) (tradução do autor). Entrevistas com grandes improvisadores atestam isso.

Hélio Delmiro, um renomado violonista e guitarrista brasileiro, ao ser entrevistado por Bruno Rosas falou:

Eu não estudava com metrônomo. Meu metrônomo era o disco do Baden. Eu botava o disco do Baden, copiava uma coisa dele, em “dezesesseis rotações” -, daí, copiava aquilo lentinho, depois, botava lá em “trinta e três” e tentava “chegar junto”. Enquanto eu não chegava junto, não estava bom (MANGUEIRA, 2006, p.8).

E ainda sobre sua forma de estudar improvisação:

(...) Então, eu dividi meu estudo em compartimentos: escalas, arpejos, ligados e, depois, “afins” (risos) (...) que seria o quê? Qualquer coisa que você faça: “tirar” música, trabalhar em cima de uma dificuldade em uma determinada música, criar os próprios exercícios – eu tenho vários... (MANGUEIRA, 2006, p.8).

De forma geral, aliado ao desenvolvimento da percepção auditiva, é frequente também aos improvisadores, rotulados de “autodidatas²⁹”, recorrerem à prática do que se convencionou chamar de “tentativa e erro” como uma forma de aprendizado. Nessa prática experimentam-se várias opções do que se está tentando copiar (ou tirar de ouvido) sejam eles *licks*, padrões de escalas, arpejos, acordes, etc., e descartam-se as opções que não conferem com o original até chegar-se a um resultado satisfatório. Menezes (2011) quando descreve o caráter pedagógico das *jam sessions*³⁰ na aprendizagem do jazz assim se refere:

²⁸ Where do the phrases come from? They come from the players you listen to and transcribe and from original phrases that you invent (tradução do autor).

²⁹ Palavra usada entre músicos para definir aqueles que não tiveram em nenhum momento de sua carreira musical aprendizagem formal em escola de música ou sob a orientação de algum professor.

³⁰ Segundo Menezes, as *jam sessions* eram reuniões de caráter recreativo e informal onde músicos de jazz exibiam seus conhecimentos em improvisação melódica, disputavam entre si e buscavam aceitação e afirmação com base em seus valores estéticos (MENEZES, 2011).

Através de tentativa e erro, num contexto social e em contacto com a tradição, os neófitos não só aprendiam os elementos de carácter técnico relativos á improvisação mas também, através de observação e imitação, tomavam contacto com o processo de se tornarem “músicos de jazz” (MENEZES, 2011, p. 3).

Tem, logicamente, esse “método³¹” o seu grau considerável de eficiência, caso contrário, não teríamos músicos improvisadores em nível elevadíssimo de fluência em improvisação sem nunca terem ido a escolas. O problema aparece quando levamos esse aprendizado para uma escola formal, onde o curso tem que ter um professor, uma metodologia, um programa, uma duração e, pressupõem-se, obviamente, resultados, de preferência bons e em curtos espaços de tempo. Ou seja, como ensinar alguém a construir uma frase, com uma metodologia não centrada especificamente na percepção auditiva e ou na “tentativa e erro”? Como ensinar alguém a improvisar, sem precisar recorrer somente ao “tirar de ouvido”, ou à cópia de frases de outros músicos. Ou ainda: como fazer com que o aluno de improvisação transforme escalas, modos e arpejos em música improvisada?

1.6 Como era feito o ensino de improvisação melódica na EMEM.

Desde a criação oficial dos cursos da área de instrumentos populares em 1996, até a efetivação do novo curso técnico ocorrida após a reforma pedagógica iniciada em 2009, o ensino de improvisação melódica somente existia dentro dos programas curriculares de alguns instrumentos, como guitarra elétrica, violão popular e baixo elétrico. Em alguns cursos do núcleo de instrumentos populares, como cavaquinho e bandolim, segundo relato dos professores desses instrumentos, não há a prática da improvisação melódica em suas aulas com seus alunos e não há referência a ela em seus programas curriculares.

Em dados coletados por questionário³² e entrevistas realizadas com professores desse segmento, o núcleo de instrumentos populares, (do qual também faço parte) pudemos constatar algumas práticas realizadas relacionadas à maneira como o ensino de improvisação acontecia nessa instituição:

³¹ Apesar de existir o método crítico da tentativa e erro (que também pode ser chamado de hipotético-dedutivo), onde eliminam-se as hipóteses refutadas após o teste e mantém-se a(s) que não fora(m) refutada(s) após a testagem, o termo aqui é usado metaforicamente, em função da prática de aprendizagem ter semelhança com esse método.

³² Questionário realizado como parte da pesquisa de mestrado do autor deste trabalho sobre práticas do ensino-aprendizagem de improvisação melódica na EMEM (disposto em apêndice no final deste trabalho).

I) Não existia um caminho metodológico ou, pelo menos, um procedimento uniforme a ser seguido pelos professores para o ensino de improvisação melódica. Cada professor tinha um procedimento que variava (às vezes consideravelmente) em relação aos outros professores, mesmo de instrumentos do mesmo tipo, como na guitarra elétrica, ou contrabaixo. Na questão: “Você adota ou segue alguma metodologia específica direcionada ao ensino de improvisação? Caso afirmativo descreva-a em linhas gerais:”, descrevemos a seguir o depoimento de dois professores da EMEM identificados apenas pelas letras “A” e “B”:

Professor “A”:

Em linhas gerais, iniciamos no estudo de improvisação com a improvisação por centro tonal tendo a escala maior natural como base, visando a aplicação de uma escala em grupos de acordes que torna mais viável a iniciação da criatividade “improvisativa” (PROFESSOR A, 2015).

Professor “B”:

O ensino [de improvisação] é voltado ao programa do curso de guitarra da própria escola. Porém, outros fatores são apresentados aos alunos, como o desenvolvimento de padrões melódicos, interpretações de progressões harmônicas, desenvolvimento técnico e fraseados aplicados a determinadas situações encontradas em alguns gêneros musicais (PROFESSOR B, 2015).

II) Não existia uma bibliografia de referência básica utilizada pelos professores. Apesar de alguns títulos e autores serem comuns entre alguns professores, outros preferiam não adotar um livro didático específico.

III) O ensino de improvisação era “individualizado”, ou seja, variava em função de cada aluno, de seus saberes, interesses, objetivos, habilidades.

IV) O ensino de improvisação era, de forma geral, dado ao aluno visando não os benefícios que ela pode trazer a este, mas, objetivando o desenvolvimento de outras habilidades, principalmente aquelas relacionadas ao instrumento musical que estava sendo estudado.

V) O ensino de improvisação geralmente era feito em aulas individuais ou em grupos bem pequenos (estes, mais raros e composto de dois ou no máximo três alunos).

VI) Era comum aos professores adaptações, alterações e também (para alguns alunos) o não cumprimento dos programas relacionados à parte de improvisação melódica.

VII) O ensino de improvisação melódica tendia a variar em alguns aspectos (profundidade, diversidade, etc.) de acordo com as especialidades estilísticas de cada professor. Por exemplo, se tínhamos três professores, cada um deles com uma especialidade estilística diferente como

jazz, choro e rock, cada um deles apresentava um ponto de vista totalmente distinto sobre a aplicação de alguns tipos de escalas (como as simétricas), modos, etc., em suas aulas. Isso, porque, obviamente, algumas escalas e progressões harmônicas (com usos de determinadas tensões) são características a alguns estilos musicais. Observamos então que a falta de um “fio condutor” geral para o ensino de improvisação por parte do professor, regido e alinhado a um conteúdo programático, pode levar o aluno (que necessariamente não precisa ter o mesmo gosto estilístico do professor), sequer a conhecer ou mesmo ter contato com algumas das escalas, modos, acordes e ou progressões harmônicas que não façam parte da vida ou experiência musical estilística do professor.

1.7 A utilização de arpejos (tríades e tétrades) na improvisação melódica

Sobre os procedimentos metodológicos para o ensino de improvisação na EMEM, em nossa pesquisa com os professores, verificamos que não houve referências ao uso e a aplicação de tríades e tétrades (na forma de arpejos) como ferramenta para a criação de frases melódicas. Acreditamos que alguém que ensine improvisação, em maior ou menor grau, em algum momento de seu ensino tenha que fazer uma referência aos arpejos como elemento de fomento à criação. Acreditamos também que os professores da EMEM tenham essa prática em suas aulas. Porém, principalmente no caso de instrumento de cordas, é mais frequente o uso de arpejos ficar restrito aos estágios de aprimoramento técnico (desenvolvimento de digitação, palhetadas, etc.) e ao conhecimento da escala do instrumento.

Hal Crook, trombonista, professor e escritor norte-americano, em seu livro “How to improvise” (CROOK, 1991) aponta a importância dos arpejos para o desenvolvimento motivico³³ de frases para a improvisação no jazz. Segundo esse autor, ideia que também compartilhamos, as linhas melódicas que empregam tríades da estrutura inferior³⁴ (*Lower Structure Triads*) apresentam um contorno melódico mais amplo, por utilizarem espaçamentos intervalares mais largos que os de segunda (os de uso mais comuns em construções de melodias), isso, de acordo com Crook: “é desejável porque saltos chamam a atenção e fazem a melodia mais interessante”³⁵ (CROOK, 1991, p. 72). Ainda para esse autor,

³³ Schoenberg considera o motivo como sendo uma espécie de embrião ou a “célula embrionária” da frase (SCHOENBERG, 2008, p. 37).

³⁴ Tríades da Estrutura Inferior (*Lower Structure Triads*) são tríades compostas pela combinação de notas sem as tensões (T9, T11 e T13), ou seja, até a oitava (CROOK, 1991; TORRES, 2015).

³⁵ (tradução do autor) ... “It is desirable because leaps attract attention and make the melody more interesting” (CROOK, 1991, p. 72).

a criação de motivos com o uso dessas tríades para improvisação, por empregarem notas diatônicas aos acordes da base harmônica (1^a, 3^a, 5^a e 7^a) apresentam a vantagem de tornar a melodia bem consonante ou bem conectada com a base harmônica. O uso de tríades da estrutura superior (Upper Structure Triads)³⁶ é indicado quando se quer explorar sonoridades dissonantes na elaboração de frases ou motivos. Crook sugere o uso equilibrado de tríades pertencentes às duas estruturas (superior e inferior) como uma forma ideal de criar linhas de improviso. Inclusive, ele também apresenta em seu livro exercícios com a alternância entre esses dois tipos de tríades.

George Russel em sua obra “*Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*” aponta a abordagem *Vertical Melódica* como “uma das três maneiras em que os primitivos improvisadores jazzistas tendiam a se deparar quando lidavam com as bases harmônicas de um tema qualquer” (RUSSEL, 2001, p. 57). As outras duas seriam a abordagem *Horizontal* e a *Supra-Vertical*. Através da abordagem *Vertical*, em que “a melodia é ditada pelo acorde” (RUSSEL, 2001, p. 58), um músico improvisador, ao combinar acordes de categorias simples como, por exemplo, as tríades de Ré bemol (Db) e Sol bemol (Gb) sobre a téttrade de Dó maior com sétima (C7), consegue alcançar o que ele chama de “tons alterados” (*altered tones*), que seriam categorias de acordes mais complexas formadas pelas combinações desses três exemplos. Em outras palavras, as tríades fariam aquela categoria simples de um acorde de sétima menor (o C7) soar como a téttrade de Dó com sétima, nona menor e quinta diminuta (C7/b9/b5), ou seja, um acorde alterado. Seguindo essa lógica, o autor apresenta vários exemplos de construção de melodias sugeridas para a improvisação com base na abordagem *Vertical* nas sete escalas principais que compõem o sistema *Lídio Cromático* por ele desenvolvido. São elas: *the Lydian Scale*, *the Lydian Augmented Scale*, *the Lydian Diminished Scale*, *the Lydian Flat 7th Scale*, *the Auxiliary Augmented Scale*, *the Auxiliary Diminished Scale* and *the Auxiliary Diminished Blues Scale*. Ainda segundo Russel, esse procedimento, a abordagem *Vertical*, foi usado de forma vigorosa por Coleman Hawkins³⁷ (tenor saxofonista), Dick Wilson (tenor solista da Andy Kirk Orchestra), Ben Webster (tenor

³⁶ Conceito relacionado às Tríades da Estrutura Superior (Upper Structure Triads) que são tríades compostas pela combinação de notas do acorde base e pelo menos uma das notas de tensão (T9, T11 e T13) existentes na estrutura acima da oitava (CROOK, 1991; GUEST 2006; TORRES, 2015).

³⁷ Considerado o pioneiro dos grandes tenoristas do jazz. “Até o fim dos anos 30, a execução do sax-tenor no jazz pautava-se nele: em seus dramáticos percursos melódicos, sua sonoridade volumosa e suas improvisações rapsódicas. Todo músico que tocava sax-tenor naquela época era aluno de Coleman Hawkins. Os mais importantes foram: Chu Berry, Arnett Cobb, Hershel Evans, Ben Webster, Illinois Jacquet, Buddy Tate, Don Byas, Lucky Thompson, Frank Wess, Eddie “Lockjaw” Davis, Georgie Auld, Flip Phillips, Carlie Ventura e Benny Golson. Chu Berry foi quem chegou mais próximo de seu mestre” (BERENDT, 2014, p. 288).

possível também o emprego de outras notas não pertencentes a esses arpejos, mas, que fazem passagens cromáticas encadeando esses arpejos. O produto da fusão dessa progressão “paralela” com as notas acrescentadas (diatônicas ou notas estranhas) será uma nova linha melódica, a “*superimposed line*”. O objetivo desse procedimento, além de ter a sonoridade cromática, bem característica do jazz, é também o de atingir as tensões das estruturas superiores (Tb9, T9, T11, T#11, Tb13, T13, etc.).

Entre os livros didáticos publicados no Brasil relacionados ao estudo e composição de frases para improvisação destaca-se a obra do guitarrista e professor Nelson Faria com dois livros publicados sobre o assunto (FARIA, 1991 e 1999). No primeiro, o livro “A arte da improvisação – para todos os instrumentos” (FARIA, 1991), o autor trata especificamente da criação de frases melódicas para improvisação mostrando e categorizando os elementos musicais referenciais para esse processo. Dentre eles, o autor destaca a importância dos arpejos no processo de construção de frases sugerindo vários exemplos de frases compostas com encadeamentos de arpejos (tríades e ou tétrades), tal qual no exemplo a seguir:

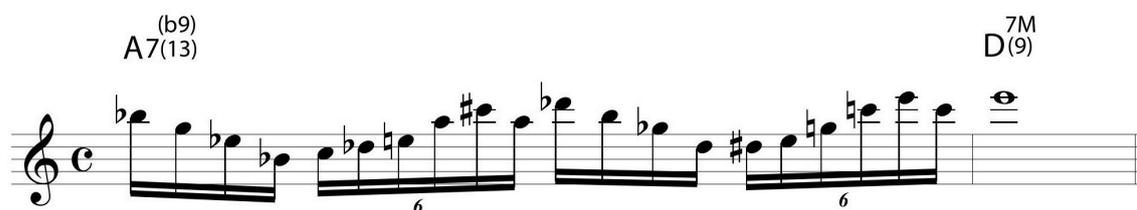


Figura 02 – Frase composta com encadeamento de arpejos - Exemplo extraído do livro “A arte da improvisação” (FARIA, 1991, p. 59).

Nesse exemplo, o autor encadeia as tríades de Mi bemol (Eb), Lá maior (A), Sol bemol (Gb) e Dó maior (C), provindas da escala octatônica de Lá Dominante Diminuta (A Dom Dim) para formar uma frase sobre o acorde dominante A7/b9/13 que resolve no acorde tônico, o D7M(9). No outro livro “Acordes, arpejos e escalas” (FARIA, 1999), o autor propõe encadeamentos de arpejos em tétrades em diversas progressões modulantes com o uso de várias funções harmônicas (dominantes estendidos, cadenciais primários e secundários, etc.) com o objetivo mais direcionado à parte técnica, ou seja, de treinar a visualização e a digitação na escala do instrumento. Ainda nesse livro, ele propõe o estudo da “superposição” de tríades e tétrades como uma maneira eficiente de se alcançar a estrutura superior e explorar as tensões dos acordes de uma harmonia qualquer. Nesse sentido, o autor apresenta várias tabelas de superposição de arpejos a seis tipos distintos de acordes (C7M, Cm7, Cm7(b5),

Cm7M, C7M(#5) e C7) para facilitar ao estudante a visualização do produto final, o acorde básico acrescido de tensões.

Em nosso livro “Arpejos, unidos! Jamais serão vencidos!!!” (TORRES, 2015), que é utilizado como bibliografia básica para a disciplina experimental Improvisação I do curso técnico da EMEM, apresentamos um processo de construção de frases para a improvisação melódica inteiramente centrado na combinação e encadeamento de tríades e tétrades. Nesse trabalho as tensões dos acordes podem ser facilmente exploradas com as Tríades da Estrutura Superior (TES) as quais, podem ser utilizadas combinadas com tríades da estrutura inferior e produzir efeitos contrastantes de dissonância e consonância dentro de uma mesma frase. Isto porque acreditamos que o uso de arpejos de tríades e tétrades podem também relacionar em uma mesma frase o uso de modos diferentes, mesmo para um único acorde e trazer sonoridades mais ricas dentro do fraseado (TORRES, 2015, p. 39). Os arpejos de tríades e tétrades, nesse processo de criação de frases, também podem ser empregados para fazer referências a escalas diferentes de acordo com as possibilidades apresentadas pela estrutura harmônica na base da frase. Nessa obra exemplificamos a criação de frases desde as estruturas harmônicas mais simples, como o *clichê harmônico* V7 – I7M (dominante/tônica), indo até os exemplos de frases com estruturas harmônicas providas de mais funções (dominantes primário e secundário, substitutos da dominante (SubV7), cadenciais, etc.) tais como os retornos harmônicos (*turnarounds*) (TORRES, 2015, p. 92).

Ainda nesse processo de construção de frases sugerimos que os arpejos podem ser combinados de diversas maneiras dentro de um mesmo compasso em acordo com os objetivos do improvisador, sejam eles relacionados à sonoridade da frase (explorando dissonâncias ou consonâncias) ou relacionados à elementos técnicos de execução da frase (quantidade de notas empregadas por tempo, digitação da frase, etc.). Assim é possível utilizar um arpejo de uma tríade durante todo um compasso sobre uma determinada base harmônica, ou utilizar vários arpejos de tríades ou tétrades dentro do mesmo compasso sobre um único acorde. A frase a seguir mostra a aplicação desse procedimento:

* Enarmonia

Figura 03 – Frase composta com a combinação de tríades e tétrades - Exemplo extraído do livro “Arpejos, unidos! Jamais serão vencidos!!!” (TORRES, 2015, p. 54)

Nesse exemplo, no primeiro compasso são utilizados quatro arpejos diferentes (G, F, C e Dm) sobre a téttrade Dm7(9). No segundo compasso foi empregado apenas um arpejo, o da téttrade B7M(#5) sobre o acorde dominante, o G7(b13) (TORRES, 2015, p. 52).

Outra vantagem que apontamos nesse processo de construção de frases está relacionada ao emprego de diversas possibilidades rítmicas com o uso de figuras de valores distintos tais como as semínimas, colcheias, tercinas, semicolcheias, etc., a serem empregadas no corpo da frase, as quais podem ser adequadas de acordo com o nível de instrução (ou técnico) do estudante. Em outras palavras, se o estudante tem um nível de domínio técnico do instrumento básico ou elementar ele pode usar figuras rítmicas de maior valor (como a semínima ou a colcheia) e em andamentos mais lentos, caso oposto, ou seja, se ele tem um maior domínio técnico sobre seu instrumento, ele pode usar figuras de menor valor e ou andamentos mais rápidos. Essa é também uma condição que facilita a aplicação desse procedimento, no âmbito escolar, a alunos de diferentes níveis de conhecimento musical.

No que diz respeito à música brasileira, acreditamos que a construção de frases com o uso de arpejos pode ser aplicada a outros gêneros musicais que não o jazz, e inclusive, fazemos referências a alguns gêneros musicais brasileiros, como o Choro e a Bossa Nova (TORRES, 2015, p. 87). Assim, bases harmônicas de canções populares extraídas desses estilos musicais são utilizadas como modelos para exemplificar o processo de criação de frases. De encontro aos nossos postulados, Valente (2009) em sua pesquisa sobre o Choro, gênero musical brasileiro, ao analisar improvisações ocorridas em gravações de temas de uma das maiores referências musicais desse estilo, Pixinguinha, ressalta a “*verticalidade*” como uma de suas principais características:

Essa maneira de improvisar, baseado essencialmente em estruturas verticais, ou seja, desenhando claramente a harmonia da música, principalmente com arpejos, tornou-se tradição dentro da linguagem do choro, e neste modelo Pixinguinha foi o grande mestre. Não queremos dizer com isso que não existam improvisos baseados em escalas, ou seja, em estruturas horizontais, mas que a grande influência que caracteriza a linguagem do choro certamente está ligada a esta verticalidade (VALENTE, 2009, p. 282).

Valente observa que nas improvisações de Pixinguinha há a projeção das notas preponderantes de cada acorde (fundamentais, terças e sétimas) sobre os pontos fortes da melodia (VALENTE, 2009, p. 80) e, os arpejos, são elementos essenciais nesse processo. Em outras palavras, estes eram usados como uma forma de exposição ou delineamento das bases harmônicas dos temas e construção das linhas de improviso.

O ensino de improvisação melódica com arpejos, ao utilizar as tríades e tétrades como matéria-prima básica, tem a possibilidade de poder ser aplicado em estudantes de improvisação de vários níveis diferentes de aprendizado. Isso porque o envolvimento do estudante de instrumentos harmônicos e melódicos geralmente ocorre logo nas lições iniciais - ainda que com objetivos distintos daquele da improvisação -, e o aluno teria já resolvido a questão da técnica, ou prática, em seu instrumento musical, facilitando consideravelmente o trabalho do professor. Ora, se existe a possibilidade de usar arpejos para desenvolver motivos (CROOK, 1991), construir frases sobre estruturas harmônicas simples e complexas (TORRES, 2015), e, nas palavras de Collura (2008) e Russel (2001), trabalhar o elemento “vertical”³⁸ da composição de frases, questionamos então, por que não começar o ensino de improvisação seguindo uma sequência gradativa e evolutiva de usos e aplicações de arpejos para criação de motivos e frases?

³⁸ Ainda segundo esse autor, o elemento “horizontal” para a composição melódica de frases teria as escalas como base (COLLURA, 2008).

2 Universo da pesquisa: referencial metodológico e técnico

Nesta parte do trabalho descrevemos os procedimentos técnicos e práticos ocorridos nas diversas etapas da pesquisa propriamente dita. Nos próximos tópicos deste capítulo apresentamos todas essas etapas na ordem em que aconteceram durante a pesquisa. Faremos isso detalhando minuciosamente cada uma delas, desde o processo de planejamento da pesquisa, a convocação e seleção de candidatos, os questionários, as duas filmagens, as aulas, até a última etapa: a análise e comparação da amostra das duas gravações de áudio e vídeo.

2.1 A concepção e idealização da pesquisa

Como relatado anteriormente, a EMEM, mesmo tendo implantado oficialmente as disciplinas Improvisação I e II em sua nova matriz curricular – como disciplinas optativas -, ainda não tivera condições técnicas³⁹ para implantação dessas. Aproveitando a situação e, na condição de professor dessa instituição, vimos uma oportunidade de pesquisa para fins de pós-graduação, especificamente no mestrado profissional PROFARTES/CAPES. Assim sendo, esta pesquisa teria como objetivo aplicar e testar com alunos um possível caminho metodológico que utilizasse arpejos como matéria-prima no processo de criação de frases para a improvisação melódica idiomática. O campo de ação da pesquisa seria formado por alunos da primeira turma da disciplina Improvisação I utilizando-se dos elementos da abordagem metodológica quantitativa/comparativa.

A ideia desenvolvida no projeto da pesquisa foi a de avaliar resultados obtidos a partir do desempenho nas improvisações dos alunos em seus instrumentos musicais. Isso seria feito através de uma comparação entre duas fases distintas de cada aluno: o antes e o depois de estudar um processo de composição de frases melódicas com o uso de arpejos⁴⁰. Para isso, comporíamos uma turma com pouca ou nenhuma informação sobre esse processo de construção de frases e submeteríamos essa turma - antes da primeira aula (o início do período) - a uma gravação individual de áudio e vídeo desses alunos improvisando. Essa gravação seria comparada a outra, também de áudio e vídeo e com esses mesmos alunos, porém, logo após a

³⁹ Relacionadas à reorganização do quadro de professores; disponibilização de professores para o ensino da disciplina; redistribuição de salas; etc.

⁴⁰ Definimos arpejos aqui como a execução melódica de um acorde (tríade ou téttrade), ou seja, nota por nota (TORRES, 2015).

aplicação da última aula, ou seja, no fim do semestre letivo. As gravações deveriam ser produzidas sem cortes, onde os alunos improvisariam sobre bases harmônicas preconcebidas (detalharemos em capítulos posteriores os procedimentos empregados na pesquisa). A partir dos resultados dessa pesquisa poderíamos então sugerir possíveis mudanças nas práticas de ensino de improvisação por parte dos professores da referida escola.

Logo nos primeiros contatos com a coordenadora pedagógica da EMEM, onde expusemos nossas ideias sobre o projeto da pesquisa, ficou claro que as condições do grupo alvo da pesquisa teriam então que se enquadrar com a proposta da disciplina Improvisação I. Essas condições seriam:

- Alunos matriculados na EMEM e provenientes dos cursos técnico ou básico⁴¹;
- A carga horária da disciplina em dezesseis aulas distribuídas no semestre letivo, composta de uma aula por semana com duração de duas horas cada aula;
- A turma deveria ser composta de alunos provindos de cursos de instrumentos harmônicos e ou melódicos diversos da referida escola⁴²;

Na oportunidade, definimos também outros detalhes relacionados a calendário, planejamento das aulas, horário, local, convocação e inscrição de alunos. A disciplina aconteceria no período de vinte e dois de fevereiro até trinta de junho do ano corrente, data esta em que encerraria o período letivo do primeiro semestre de 2015 da EMEM, na qual teríamos que entregar as cadernetas e notas para a secretaria da escola para início de matrículas do segundo semestre. A segunda quinzena de janeiro e a primeira de fevereiro do ano corrente seria utilizada para fazer os planejamentos e os preparativos em planos de aulas e recursos didáticos para as aulas. Os dias predefinidos para as aulas foram a quarta e a sexta-feira com duas possibilidades de horários (vespertino e noturno) justificados em função da ampliação do alcance de alunos de diferentes turnos. Devido a questões administrativas relacionadas a carga horária, espaço físico e outros de natureza particular, optamos por não oferecer horários para a turma em formação no período matutino.

O local escolhido para a aplicação das aulas foi o Estúdio de Gravação Profissional da EMEM, conhecido como Estúdio EMEM. Construído e projetado para ser um laboratório de áudio, o Estúdio EMEM é um anexo da escola e fica localizado a alguns

⁴¹ Mesmo sabendo que a disciplina Improvisação I faz parte da matriz curricular do curso técnico, como se tratava de uma pesquisa e, para fugir da falta de quórum significativo para a formação da turma experimental, resolvemos abrir vagas também para alunos do curso básico da escola. Lembrando que esse fato, o de ter alunos do curso básico, não desqualifica a proposta da pesquisa, pelo contrário, como veremos adiante, está em perfeita sintonia com os objetivos dessa, pois, a heterogeneidade de alunos foi um dos critérios na composição da turma.

⁴² Por questões técnicas não aceitaríamos alunos dos cursos de percussão e bateria.

quarteirões de sua sede, especificamente na Rua do Ribeirão, 34 – Centro, ao lado da Fonte do Ribeirão, um importante ponto turístico da cidade. Esse estúdio possui salas com tratamento acústico, construídas no formato tecnicamente convencionado de “*box in box*”. Nesse sistema são construídas as paredes das salas de gravação (chamadas de “aquário” e “técnica”⁴³) com camadas de gesso acartonado e preenchidas com lã de fibra de vidro, formando uma gigantesca “caixa” de gesso sem contato com as paredes externas do prédio. Também nesse modelo de edificação, o assoalho de madeira é construído sobre placas de neoprene (um tipo de borracha) e o forro de madeira do teto é preso em molas (chamadas de coxins) e borracha para poder vibrar com facilidade e diminuir ressonâncias. O estúdio possui uma sala central para manipulação de dados, a “técnica”, que monitora duas salas para gravações – os “aquários”, sendo uma sala de gravação do lado da “técnica”, no piso inferior, separada por duas peças de vidros paralelas usadas para observação e comunicação, e outra sala de gravação de maior tamanho localizada no primeiro andar do prédio. Na sala de gravação superior, ou o “aquário” superior, o monitoramento visual é feito por vídeo. É possível ter gravações simultâneas nas duas salas localizadas em andares distintos e monitoradas pela mesma sala “técnica”.

Além de possuir salas espaçosas e adequadas para captação de áudio, o estúdio também dispõe de excelentes equipamentos para gravação, tais como microfones Neumann TU 147, U-86 e U-87, AKG valvulado, Sennheiser, Shure SM 57 e 58, dentre outros. O estúdio utiliza os softwares Pro-Tools e Logic Pro 10 em um computador Mac Pro (Apple) para gravação.

Os motivos da escolha do estúdio EMEM foram tanto pela ótima infraestrutura disponível, equipamentos adequados, acessibilidade, localização (com salas confortáveis, climatizadas e com acesso restrito) como pelo fato de, por ocupar a função de direção do estúdio (desde 2003), ter facilidade para elaboração das agendas.⁴⁴ Outro fator é que o estúdio EMEM dispõe de um piano elétrico profissional, estantes para partitura, amplificadores para

⁴³ Os estúdios de gravação geralmente têm duas salas distintas: a “técnica”, que é o local onde ficam os equipamentos de gravação propriamente ditos (mesa, placas, monitores, computadores, etc.) e é também o local onde o técnico de gravação controla esses equipamentos. A outra sala é chamada de “aquário”, que é o local onde os músicos ficam para a gravação. Esse nome “aquário” refere-se à uma enorme janela composta de duas peças de vidro transparente com um espaçamento e sem ar (vácuo) entre elas, que lembra um grande aquário. Esta janela é utilizada para monitoração visual e comunicação entre os músicos e os técnicos.

⁴³ Por esse sistema de gravação o instrumento que está sendo gravado é ligado diretamente na mesa de som, não sofrendo interferência de ruídos externos como acontece quando se grava com instrumentos cuja captação é feita com microfones.

⁴⁴ Nos dias de aula (quartas e sextas) direcionamos as gravações dos trabalhos de rotina do estúdio para o período da manhã.

guitarra e baixo, fato que facilita a formação de conjuntos e, conseqüentemente, a realização das aulas.

A convocação dos alunos seria aberta, por motivos já explicados, a alunos da EMEM, e feita por cartazes expostos nos murais da escola e por redes sociais, nas páginas e perfis de professores e ou da própria escola. Discutimos com a coordenadora da escola que, mesmo selecionando alunos do curso básico⁴⁵, como a disciplina não é para iniciantes em estágios bem básicos, precisaríamos de alguns pré-requisitos para a convocação que seriam:

- Conhecimento de escalas (maior e menor Natural, Pentatônica tradicional, menor Harmônica e Melódica);
- Saber tocar arpejos no instrumento musical de estudo (tríades e tétrades);
- Conhecer cifras e saber construir acordes no instrumento musical de estudo;
- Ter noções elementares de Harmonia - Funcional ou Tradicional – (tonalidade, armadura, funções harmônicas, etc.)

A inscrição, em função dos pré-requisitos, aconteceria na secretaria da EMEM, mas sob a minha supervisão, ou seja, as possíveis dúvidas para o preenchimento de vagas seriam encaminhadas à minha pessoa. O número de vagas não foi definido como um número exato. Estipulamos somente um mínimo e um máximo para a formação da turma que ficou entre oito e dez alunos.

2.2 Os sujeitos da pesquisa: processo de inscrição e seleção

O grupo alvo da pesquisa foi, como citado no capítulo anterior, todo composto de alunos da EMEM. Visando um maior alcance em nossa pesquisa, escolhemos trabalhar com um grupo consideravelmente heterogêneo quanto aos critérios de idade, saberes, interesses, profissão, envolvimento com atividades ou grupos musicais, etc. A sintonia com essa premissa, isto é, o caráter heterogêneo do grupo, é que nos fez optar também pela inclusão de alunos do curso básico da EMEM no grupo da pesquisa. Acreditamos que dessa forma poderíamos enriquecer os resultados deste trabalho, isto é, por ampliar as possibilidades de aplicação desse processo de estudo com arpejos a alunos de diferentes estágios de

⁴⁵ No caso específico da EMEM é comum encontramos alunos com uma significativa vivência musical e conhecimentos práticos relevantes adquiridos em outros locais (escolas particulares, internet, aulas particulares, etc.) matriculados no curso básico. Isso em parte se justifica pelo fato desses alunos terem mais facilidade para serem admitidos pelo processo seletivo para o curso básico que é direcionado a pessoas que não precisam ter conhecimentos musicais específicos para ingresso na escola. Diferente das provas do curso técnico que exigem leitura de partitura, solfejo melódico e rítmico nos testes de admissão.

aprendizado. Também tentamos diversificar a turma em relação ao instrumento que esses alunos praticavam para não ter o risco de os resultados ficarem condicionados a um tipo só de instrumento musical. A procura maior foi pelos alunos de cordas (percutidas), principalmente guitarra e baixo. Talvez isso possa ser explicado pelo maior envolvimento desses alunos com atividades de improvisação melódica acontecidas em suas aulas, pois, como relatamos anteriormente, o ensino de improvisação já existia, ainda que parcialmente, dentro dos programas de ensino desses instrumentos.

A convocação foi realizada logo na primeira semana do mês de fevereiro, de modo que rapidamente superamos o número máximo previsto para a formação da turma (dez alunos). Tivemos onze alunos inscritos que se enquadravam no perfil que buscávamos para a formação da turma. Em conversa com a coordenadora pedagógica da EMEM, resolvemos manter o número de inscritos, pois, é comum em cursos de duração relativamente longa haver desistências e assim, por se tratar de uma pesquisa com turma experimental, diminuiríamos o risco de falta de quórum.

Durante a convocação sempre deixamos muito claro o fato de ser um trabalho experimental de cunho acadêmico, ou seja, uma pesquisa científica para fins de mestrado. Para tanto, após a definição da turma, com os contatos telefônicos disponíveis dos onze alunos convocamos todos para uma reunião inicial onde seriam explicados com detalhes os procedimentos do experimento. Em função da incompatibilidade de horários, realizamos duas reuniões em dois dias diferentes, a primeira no dia 21, a segunda no dia 22 de fevereiro. Nessas reuniões, além de explicar como seriam os passos da pesquisa, apresentamos um termo de compromisso (disponível em anexo), onde o aluno ratificava a sua submissão às “regras” da pesquisa, o seu compromisso em estudar o material ensinado durante as aulas, a disponibilidade em fornecer informações em questionários, entrevistas, depoimentos, etc. Solicitamos dos alunos, além do envolvimento voluntário com a pesquisa de cada um deles, também o compromisso com a assiduidade e a pontualidade relacionadas às dezesseis aulas que iriam acontecer durante o período corrente. Explicamos na ocasião que iríamos ter registros em áudio e vídeo e que preservaríamos a identidade de todos os alunos não expondo rostos durante as atividades do experimento. No caso dos depoimentos gravados, solicitaríamos as devidas autorizações de imagem a cada um deles. Explicamos também que os vídeos seriam de natureza única e exclusiva para a pesquisa e não seriam divulgados em outras ocasiões não relacionadas à pesquisa. Todos os alunos concordaram com os termos explicados e assinaram os termos de compromisso. Tivemos apenas dois alunos menores de

idade na pesquisa e solicitamos deles a autorização de seus responsáveis legais. A composição da turma ficou assim:

COMPOSIÇÃO DA TURMA – DADOS GERAIS*			
ALUNOS	IDADE	INSTRUMENTO	PROFISSÃO
ALUNO 1	21	GUIARRA	ESTUDANTE
ALUNO 2	21	FLAUTA TRANSVERSAL	MÚSICO
ALUNO 3	23	PIANO	ESTUDANTE
ALUNO 4	27	GUIARRA	PROFESSOR
ALUNO 5	25	BAIXO ELÉTRICO	PROFESSOR
ALUNO 6	27	VIOLÃO	PROFESSOR
ALUNO 7	16	BAIXO ELÉTRICO	ESTUDANTE
ALUNO 8	24	BAIXO ELÉTRICO	ESTUDANTE
ALUNO 9	24	BAIXO ELÉTRICO	PROFESSOR
ALUNO 10	14	GUIARRA	ESTUDANTE
ALUNO 11	24	GUIARRA	ESTUDANTE

- Dados fornecidos pelos alunos em questionário respondido no período de 23 a 26/02/2015.
Tabela 01 – Composição da Turma – Dados Gerais.

Para fins de proteção da identidade dos alunos optamos por excluir seus nomes originais e, a partir deste momento, sempre nos referiremos a eles pelo termo com letras em caixa alta “ALUNO X”, onde a letra “X” será representada por um número que diferenciará um aluno de outro.

Desses onze alunos inscritos tivemos logo nas primeiras aulas uma desistência: o ALUNO 11 de guitarra, em função de deslocamento para o interior do Estado, não pode continuar no grupo. O grupo ficou então composto de exatos dez alunos e permaneceu com esse número até o final da pesquisa.

A predominância de instrumentistas de cordas percutidas, principalmente aqueles que estão relacionados à formação de grupos de músicas populares e de forte apelo entre jovens e adolescentes (guitarra e baixo elétrico), de certa forma, coincide também com a forte procura por aprendizado desses instrumentos na EMEM. Acreditamos que o maior envolvimento desses alunos com atividades de improvisação em seus cursos de instrumento contribuiu pela maior procura para ingresso e participação no grupo de estudos. Somente dois alunos, o ALUNO 2 e o ALUNO 3, de flauta transversal e piano, respectivamente, não

pertencem ao núcleo de música popular da EMEM, ou seja, esses dois alunos se enquadram no grupo de instrumentos considerados “eruditos” pela escola e não possuem o ensino de improvisação melódica em seus programas curriculares.

O fato de ser professor de contrabaixo elétrico na EMEM pode também ter contribuído para uma maior inscrição de candidatos desse instrumento. Porém, somente dois dos quatro inscritos que estudam esse instrumento são atualmente meus alunos na EMEM. Vale lembrar que mesmo tendo predominância de alunos de cordas percutidas (guitarra, baixo elétrico e violão), esses possuem níveis bem diferentes (alguns até discrepantes) de tempo de prática e quantidade de informação em relação ao assunto improvisação melódica, fato que está em plena sintonia com os objetivos da pesquisa.

Na figura a seguir apresentamos uma representação gráfica da composição da turma em função do instrumento musical usado por seus participantes:

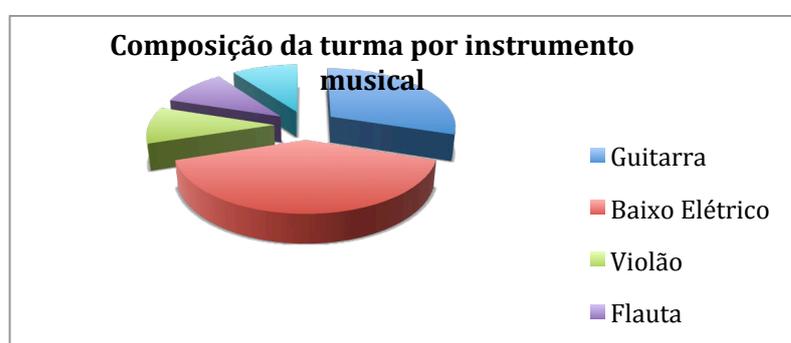


Gráfico 01 – Composição da turma por instrumento musical.

Outro fator identificado na composição da turma foi a predominância de alunos do sexo masculino. Por razões ainda desconhecidas, observamos que esta condição coincide com as que acontecem em diversos minicursos, oficinas e workshops por nós ministrados sobre o assunto improvisação melódica como palestrante em escolas, universidades, igrejas, etc., em várias localidades na capital e interior do Estado do Maranhão⁴⁶.

No próximo gráfico é apresentada a divisão da turma por categoria de sexo:

⁴⁶ O autor deste trabalho ministrou minicursos sobre improvisação melódica em universidades (UFMA, UEMA e UFPA) oficinas em escolas de música na capital e interior do Estado do Maranhão, festivais de música instrumental, igrejas, associações, etc.

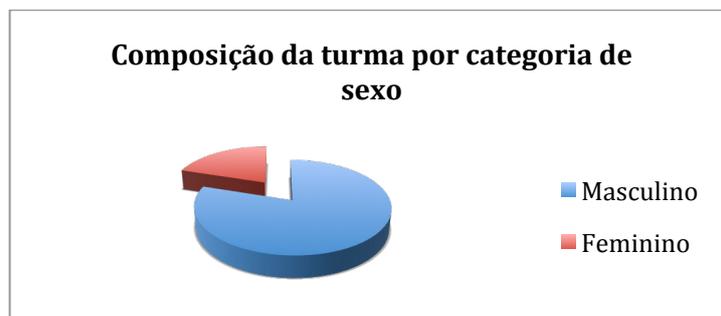


Gráfico 02 – composição da turma por categoria de sexo.

A faixa etária predominante foi a de alunos maiores de idade. Somente dois alunos do total eram menores, o ALUNO 7 e o ALUNO 10, com idades de 14 e 16 anos respectivamente. Esses alunos ainda estão cursando o ensino médio e, obviamente, não declararam ter profissão. Os outros oito alunos todos são maiores de idade e, ou concluíram, caso do ALUNO 6, ou estão cursando licenciatura em Música na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Desses sete alunos que estão cursando a licenciatura, cinco estão dependendo somente de estágio supervisionado e/ou monografia para concluírem seus cursos. A disposição de faixa etária dos dez alunos pode ser observada na figura a seguir:

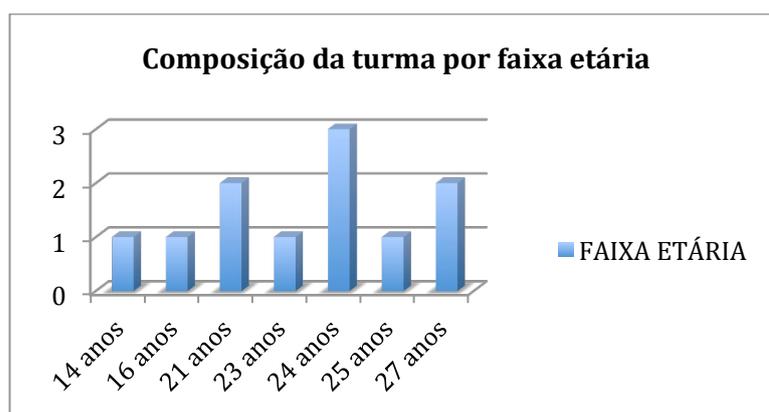


Gráfico 03 – Composição da turma por faixa etária.

2.3 Aplicação do primeiro questionário

Antes de fazermos a primeira gravação de áudio e vídeo que iria servir de marco comparativo ou referencial para fins de análise das duas etapas distintas da pesquisa, definidas previamente como “o antes e o depois”, realizamos também o primeiro questionário. Neste, composto de perguntas fechadas e abertas, coletamos além de dados pessoais (alguns já relatados na seção anterior) referentes ao perfil dos alunos, outras informações relacionadas às

suas experiências musicais como profissional ou amadores, suas rotinas de estudos, seus conhecimentos sobre o assunto da pesquisa e depoimentos sobre a improvisação melódica. A ideia principal desse primeiro questionário foi a de investigar (e ter esse depoimento do próprio aluno) até que ponto os alunos tinham conhecimento, ou o que sabiam, sobre o uso de arpejos no processo de construção de frases melódicas para a improvisação. Dentre as informações obtidas no primeiro questionário relacionamos a seguir:

Questão 1 – Sobre o início dos estudos em seus instrumentos musicais:

Perguntamos no questionário sobre o período em que os alunos tinham iniciado seus estudos em seus instrumentos musicais. Alguns relataram o início de seus estudos (com uma data precisa) relacionando-os à matrícula em uma escola de música pública ou privada, caso do ALUNO 6, ALUNO 1 e ALUNO 3. Outros tiveram o primeiro contato em igrejas, aulas particulares e em âmbito familiar. Estes últimos lembravam apenas o ano ou, no máximo, o período em que começaram a estudar seus instrumentos musicais. Desses dados a análise que nos interessa é a confirmação do caráter heterogêneo da turma no que diz respeito também ao tempo de estudos, com uma variação de três a doze anos de convívio com o instrumento musical escolhido. Em capítulos posteriores veremos se essa diferença de tempo influenciou nas conclusões deste estudo. Na tabela a seguir, além de expor a idade dos alunos (no momento em que responderam ao questionário), sinalizada pela letra “A” na segunda coluna, o tempo de estudos, sinalizado pela letra “B” na terceira coluna, calculamos também a idade dos alunos no início de estudos no instrumento escolhido, representada pela equação simples (A-B), sinalizada na quarta coluna.

TEMPO E INÍCIO DE ESTUDOS DOS ALUNOS			
ALUNOS	IDADE (na ocasião) (A) anos	Tempo de estudos (B) anos	IDADE Início (A-B) anos
ALUNO 1	21	10	11
ALUNO 2	21	8	13
ALUNO 3	23	4	17
ALUNO 4	27	8	19
ALUNO 5	25	10	15
ALUNO 6	27	12	15
ALUNO 7	16	5	11
ALUNO 8	24	5	19
ALUNO 9	24	6	18
ALUNO 10	14	3	11

Tabela 02 – Tempo e início de estudos dos alunos.

Dos dados dispostos na quarta coluna dessa tabela, relacionados à idade de início, podemos ver que há discrepâncias também quanto à idade de início dos estudos no instrumento musical escolhido, variando de 11 anos (três alunos) a 19 anos (dois alunos). Na figura a seguir mostramos em gráfico essa categoria.

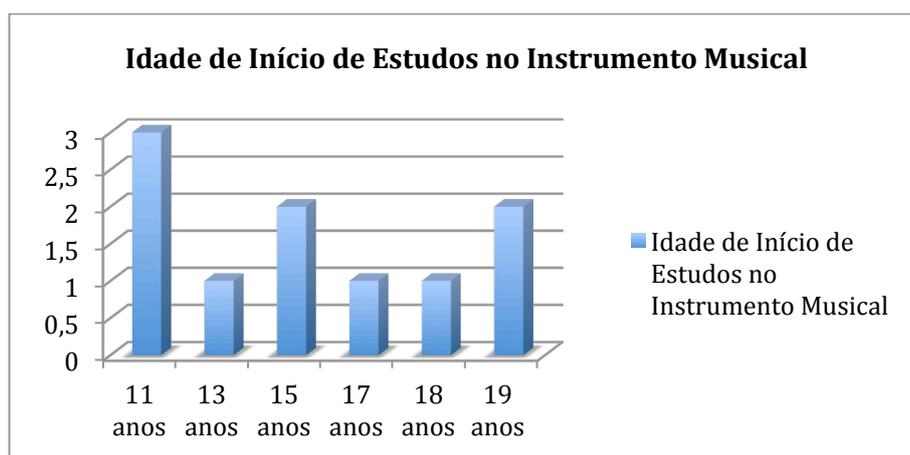


Gráfico 04 – Idade de início de estudos no instrumento musical

Desse gráfico podemos estabelecer que três alunos iniciaram seus estudos ainda em idade infantil (onze anos), cinco alunos em idade adolescente (treze a dezoito anos) e dois

alunos, mais tardiamente, ou seja, já na juventude (dezenove anos)⁴⁷. Utilizaremos esses dados para fins de análise nas conclusões e resultados desta pesquisa em capítulo posterior.

Questão 2 – Sobre o estudo em instituições pública ou privada de ensino de música:

Todos, obviamente, citaram a EMEM, por serem alunos regularmente matriculados dessa instituição. Os ALUNOS 1 e 5 também citaram a Escola de Música Municipal de São Luís (EMMUS)⁴⁸. O ALUNO 3 citou uma escola particular de ensino de música. Exceto os ALUNOS 7 e 10 (menores de idade), todos citaram a Universidade Federal do Maranhão – UFMA como alunos dessa instituição de ensino.

Questão 3 – Sobre o envolvimento com uma atividade profissional relacionada à Música.

Exceto os dois alunos menores (ALUNOS 7 e 10), todos exercem atividades profissionais relacionadas à Música. Na tabela abaixo dispomos as atividades profissionais dos alunos. Alguns alunos exercem mais de uma atividade.

ATIVIDADES PROFISSIONAIS DOS ALUNOS	
ATIVIDADE	ALUNOS
Tocar em Banda ou Grupo Musical	1, 2, 3, 6, 8 e 9
Gravar em Estúdio	2
Professor particular/público	3, 4, 5, 6 e 9
Não trabalha	7 e 10

Tabela 03 – Atividades profissionais dos alunos.

Questão 4 – Sobre o uso de improvisação melódica em alguma atividade profissional/amadora relacionada à Música:

A partir do quarto item, direcionamos as perguntas sobre o envolvimento dos alunos com a improvisação melódica. Do total geral somente dois alunos (7 e 8) disseram que

⁴⁷Faixa etária definida no Estatuto da Criança e do Adolescente no **Art. 2º**, segundo o qual: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade” (IBGE, 2015).

⁴⁸ Atualmente essa escola está com suas atividades suspensas em função de reforma do prédio de sua sede e outros problemas de ordem administrativa.

não utilizavam a improvisação melódica em suas atividades musicais. Mais da metade da turma (seis alunos) utiliza a improvisação em apresentações em grupos e bandas, o que seria a prática mais comum para o estudante de improvisação melódica. Alguns alunos exercem mais de uma atividade que emprega a improvisação.

Na tabela a seguir descrevemos as respostas apresentadas:

USO DA IMPROVISACÃO MELÓDICA EM ATIVIDADES MUSICAIS	
ATIVIDADE	ALUNO
Ensina improvisação	1 e 3
Gravações em estúdio	2
Em apresentações em grupos e bandas	2, 3, 4, 6, 9 e 10
Em cursos em instituições de ensino	5
Não utiliza	7 e 8

Tabela 04 – Uso da improvisação melódica em atividades musicais.

Questão 5 – Sobre a forma de iniciação dos estudos dos alunos em improvisação melódica:

Nesse item, em uma questão fechada, investigamos a maneira como os alunos iniciaram seus estudos em improvisação melódica. Especificamos cinco opções que consideramos comuns a estudantes que desejam estudar improvisação. Dessas, somente a terceira opção, relacionada a aulas *on-line*, que depende integralmente do acesso à tecnologia de comunicação tanto por parte do aluno como do professor para acontecer, não foi citada. Era possível ao aluno marcar mais de uma opção.

Explicitamos na tabela a seguir as respostas apresentadas:

FORMA DE INICIAÇÃO DOS ESTUDOS EM IMPROVISACÃO MELÓDICA	
MANEIRA	ALUNO
Por conta própria procurando livros didáticos sobre o assunto, sites da internet, etc.	2, 4, 6 e 9
Com um professor particular em aulas presenciais.	4 e 5
Com um professor particular em aulas on-line	(não houve resposta)
Em uma disciplina específica em uma instituição de ensino	1, 6, 7 e 8
Com algum amigo, parente ou colega de banda	3, 6 e 10

Tabela 05 – Forma de iniciação dos estudos em improvisação melódica.

Questão 6 – Sobre a frequência dos estudos de improvisação melódica:

O objetivo dessa questão era investigar sobre a rotina de estudos de improvisação por parte dos alunos. Elaboramos uma pergunta fechada com cinco níveis gradativos que iam da resposta negativa até o nível estipulado como “de grande frequência e seguindo uma metodologia específica”. Somente a terceira opção “com baixa frequência, pois, não tenho grandes pretensões em dominar o assunto”, não foi indicada como resposta. A quarta opção “com grande frequência, mas, sem seguir uma metodologia específica”, foi a mais escolhida com um total de cinco alunos. Isso, de certa forma, mostra o desejo de aprender dos alunos e, até certo ponto, a falta de instrução adequada ou, em outras palavras, a falta de contato com metodologias específicas que poderiam encurtar o caminho em direção ao conhecimento e domínio da improvisação melódica.

As respostas estão apresentadas na tabela a seguir:

FREQUÊNCIA DE ESTUDOS DE IMPROVISACÃO MELÓDICA	
FREQUÊNCIA	ALUNOS
Não estudo improvisação melódica atualmente	2
Raramente, somente quando preciso para alguma ocasião em que serei requisitado para improvisar (apresentações, gravações, aulas, etc.)	6
Com baixa frequência, pois, não tenho grandes pretensões em dominar o assunto	(não houve resposta)
Com grande frequência, mas, sem seguir uma metodologia específica	1, 5, 7, 8 e 10
Com grande frequência e seguindo uma metodologia específica	3, 4 e 9

Tabela 06 – Frequência de estudos de improvisação melódica.

Questão 7 – Sobre a necessidade do aluno de ampliar seus estudos em improvisação melódica:

Avaliamos aqui a necessidade do aluno em conhecer mais sobre improvisação melódica. Fizemos uma pergunta fechada, porém, explicamos ao aluno que ele poderia marcar mais de uma opção de acordo com seus interesses. O objetivo aqui foi investigar um pouco mais sobre os projetos pessoais do aluno em relação às suas carreiras como músicos amadores ou profissionais e ter uma ideia sobre até que ponto o conhecimento de improvisação melódica fazia parte deles. Curiosamente, somente um item não foi marcado por nenhum dos alunos, foi o item cinco: “apenas tem curiosidade sobre o assunto”. No outro extremo, o primeiro item “exigência do estilo de música com que trabalha ou pretende trabalhar” foi o mais escolhido com nove sinalizações. O segundo item mais marcado foi o item três, relacionado ao “ensino de seu instrumento musical”. O item “necessidade escolar ou acadêmica em alguma disciplina em instituição de ensino” foi o segundo menos marcado com somente duas opções, as dos alunos 7 e 10, que também marcaram mais três outras opções. De certa forma, esses dados revelam que os alunos encaram de maneira muito séria o estudo de improvisação melódica atrelando-o de maneira significativa ao seu futuro (e presente para alguns!) como músicos profissionais.

Dispusemos as respostas na tabela a seguir:

NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DOS ESTUDOS EM IMPROVISACÃO MELÓDICA	
NECESSIDADE	ALUNO
Exigência do estilo de música com que trabalha ou pretende trabalhar (músico de banda, concertista, etc.)	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10
Relacionada às atividades que exerce de produção ou direção musical em estúdio, banda, etc.	1, 7 e 10
Relacionada ao ensino de seu instrumento musical	4, 6, 7 e 10
Relacionada a uma necessidade escolar ou acadêmica em alguma disciplina em uma instituição de ensino	7 e 10
Apenas tem curiosidade sobre o assunto	(não houve resposta)

Tabela 07 – Necessidade de ampliação dos estudos em improvisação melódica.

Questão 8 – Sobre o estudo de arpejos (tríades ou tétrades) em algum momento da carreira musical dos alunos.

Investigamos nesse ponto se os alunos tiveram contato com o estudo de arpejos em algum momento de suas carreiras como estudantes de música. Fizemos uma pergunta aberta pedindo que, se a resposta fosse afirmativa, o aluno justificasse. Todos os alunos responderam de forma afirmativa e a maioria das respostas (alunos 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10) estavam atreladas a um aspecto técnico do instrumento. Esse aspecto fora associado ao conhecimento da escala do instrumento, sonoridade, digitação, etc. Desses alunos, alguns indicaram as disciplinas de instrumento da escola como o local onde tiveram contato com esse estudo. Três alunos (1, 4 e 9) fizeram referência ao estudo de arpejos associado especificamente ao estudo de improvisação melódica e falaram de “aplicação em progressões (harmônicas)”, “desenvolvimento de fluência e fraseado” e “improvisação jazzística”.

Questão 9 – Sobre o conhecimento de livro didático relacionado ao instrumento musical estudado que abordasse o assunto “arpejos”.

Investigamos nessa parte sobre o estudo de arpejos (técnico, teórico, etc.) e especificamente sobre os livros didáticos que os alunos conheciam relacionados ao instrumento musical que eles praticavam. Alguns alunos citaram livros considerados básicos nas bibliografias dos programas do curso técnico de instrumentos da EMEM, outros (alunos,

2, 3, 8 e 9), ou não lembraram desses livros no ato da resposta ou ainda não tinham tido contato com eles (até o momento em que estavam fazendo seus cursos na EMEM ou outra instituição de ensino) e sinalizaram com resposta negativa. Dos que responderam de maneira afirmativa, foi pedido para citar o nome e o autor do livro.

As respostas estão dispostas na tabela a seguir:

LIVROS CITADOS RELACIONADOS A ARPEJOS	
LIVRO/REFERÊNCIA	ALUNO
Harmonia e improvisação (CHEDIAK, 1986)	1
Acordes, arpejos e escalas (FARIA, 1994)	4 e 6
Na mosca! Criação de frases cromáticas para improvisação jazzística (TORRES, 2011)	5, 7 e 10

Tabela 08 – Livros citados relacionados a arpejos.

Questão 10: Sobre a utilização de arpejos (tríades ou tétrades) de forma consciente na improvisação melódica.

Fizemos nessa parte uma questão aberta sobre o uso consciente de arpejos na improvisação melódica e, caso a resposta fosse afirmativa, pedimos para que o aluno justificasse. A metade exata da turma forneceu resposta negativa (Alunos 3, 5, 6, 7 e 8). Da outra metade, o ALUNO 10 disse que utilizava arpejos em improvisações, porém, privilegiando a parte técnica e com uma relação “direta” com o acorde (ex: se a harmonia tem o acorde de Ré maior (D), usa-se a tríade de Ré maior (D) para improvisar). Os outros alunos (1, 2, 4 e 9) disseram que usam arpejos, mas, não justificaram de forma mais precisa limitando-se a dizer que era um “recurso”, ou, achava “interessante”, e ainda, “enriquece” o improviso. Não foi nada dito relacionado a fraseado, ou como eles faziam especificamente para criarem suas linhas de improviso, ou mesmo se utilizavam tríades para explorarem outras sonoridades atingindo as tensões, por exemplo. De certa forma, percebemos, o que era esperado, que nesse momento inicial da pesquisa, o conhecimento dos alunos sobre uso de arpejos em improvisação melódica, mesmo aqueles com uma boa quantidade de informação e prática em seus instrumentos, era um tanto superficial. Em outras palavras, o conhecimento deles sobre a aplicação de arpejos era restrito ao âmbito técnico e da sua aplicação direta em relação à base harmônica. Essa é geralmente a maneira mais óbvia e comum de se fazer uso de arpejos em improvisação.

Questão 11 – Sobre o conhecimento de livros didáticos específicos sobre o assunto “improvisação melódica com uso de arpejos.

Finalizamos com outra questão aberta relacionada ao conhecimento de livros didáticos que tratassem sobre o assunto “improvisação melódica com o uso de arpejo”. A diferença dessa pergunta em relação à pergunta de número nove é que, naquela o livro didático de arpejos podia ter uma conotação mais técnica do estudo de arpejos (que é a mais comum no mercado editorial brasileiro, ou seja, envolvendo elementos de digitação, conhecimento de escala do instrumento, leitura, etc.). Na questão onze, a abordagem seria focada no tema improvisação. Pedimos que, caso a resposta fosse afirmativa, o aluno citasse o livro e ou o seu autor. Somente três alunos responderam positivamente (alunos 1, 4 e 10) citando os mesmos autores da questão nove. Para os outros sete alunos (2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9) a resposta foi negativa.

2.4 A primeira gravação de áudio e vídeo

As gravações de áudio e vídeo aconteceram no estúdio da EMEM, local escolhido também, conforme explicado anteriormente, para a realização das aulas. A ideia inicial era, em função da disponibilidade dos profissionais técnicos, gravar tudo em um final de semana, dividindo a turma em dois grupos de cinco e seis alunos⁴⁹ no sábado e no domingo. O período escolhido foi entre os dias 21 e 22 de fevereiro (sábado e domingo respectivamente). Porém, por motivos particulares, um aluno não pode participar das gravações no final de semana e agendamos a sua filmagem para o dia subsequente, a segunda-feira, dia 23. Os horários marcados para a gravação foram a partir das catorze horas (14h) no sábado e no domingo. Na segunda-feira, o horário possível para o aluno e os técnicos envolvidos em função de suas agendas particulares foi, no período da noite, precisamente, às dezenove horas (19h).

Combinamos anteriormente com os alunos, horários de gravação diferentes nos grupos diários com intervalos de uma hora de diferença. Isso foi feito para evitar que houvesse aglomerações de alunos no estúdio. Os alunos iam sendo liberados após a sua participação. Como alguns alunos nunca tinham gravado em estúdio, tentamos tornar o ambiente o mais descontraído possível, para isso acontecer, tomamos algumas medidas:

⁴⁹ Ainda contávamos com o aluno que desistiu logo no início, relatado no capítulo 2.1.

- A gravação foi individual e em dias e horários distintos para os componentes do grupo;
- Os alunos não assistiram às gravações de outros alunos. Quando algum aluno chegava durante a gravação de outro, ficava aguardando em outra sala e, quando o aluno em atividade concluía, era logo liberado;
- Não tivemos visitas de outras pessoas não envolvidas no processo de gravação;
- Os alunos gravaram por ordem de chegada ao estúdio, mesmo com a hora pré-agendada;
- Possibilitamos (aos que quisessem) uma sala para aquecimento ou relaxamento antes das gravações;
- O professor não deu opiniões e ou sugestões que pudessem influenciar os resultados durante a gravação, dando total liberdade ao aluno.

No processo de gravação utilizamos dois profissionais contratados: um técnico de gravação de vídeo e um técnico de gravação de áudio, profissionais estes com muito tempo de experiência em suas respectivas áreas. Para obter melhor qualidade sonora da captação de áudio, optamos por não utilizar a captação interna da câmera de vídeo e fazer uma captação independente de áudio com os equipamentos do estúdio da EMEM citados a seguir. Isso justifica a contratação do técnico de áudio. As gravações em áudio seriam sincronizadas também sem cortes no momento da edição final do vídeo. As guitarras, baixos elétricos, o violão e o piano foram gravados no sistema “em linha”, ou seja, sem amplificadores e diretos da mesa digital (*mixer console*) para o computador. Somente na flauta usamos microfones.

Usamos para a gravação do áudio os seguintes equipamentos:

- Mesa digital Yamaha 02R;
- Placa de som Digi-006;
- Computador Mac Pro - processador i5, 1tByte;
- Software Logic Pro 10 (Apple);
- Microfone Newman U87 e U86;
- Monitores (áudio) de referência NS 10 Yamaha;
- Direct box DI;
- Amplificador para monitores Samson;
- Afinador de contato;
- Estante de madeira para partitura;

Exceto o piano (piano elétrico Yamaha), todos os instrumentos eram de propriedade dos próprios alunos. Mesmo tendo à disposição no estúdio EMEM, alguns instrumentos considerados melhores que os dos alunos, fizemos questão que eles usassem seus instrumentos para evitar diferenças de rendimentos causadas pelo estranhamento da escala, dimensão do braço (para instrumento de cordas), diferenças de tensão de cordas, ação⁵⁰ das cordas ou outro detalhe qualquer.

Para a gravação de vídeo, utilizamos os seguintes equipamentos:

- Câmera Canon HD EOS T3;
- Tripé de mesa;
- Tripé Manfrotto;
- Iluminador Fresnel com lâmpada alógena (1.000w);

Na gravação do vídeo utilizamos a câmera em posição estática sobre um tripé, a uma distância de aproximadamente 1,2m (um metro e vinte centímetros) do foco central da filmagem, variando um pouco de acordo com os diferentes tipos de instrumentos utilizados na pesquisa. As imagens foram feitas fazendo as tomadas em ângulo fechado sobre as mãos e o instrumento do aluno. A ideia aqui era a de não mostrar o rosto do aluno, isso foi relativamente fácil de fazer com os instrumentistas de cordas (baixo elétrico, guitarra e violão). Com o aluno de piano mudamos um pouco o ângulo (plano de topo) da filmagem posicionando a câmera sobre o ombro direito do aluno mostrando as mãos dele sobre o teclado. A luz estava posicionada à direita do aluno e somava com a luz do ambiente. Com o aluno de flauta transversal, em função da posição do instrumento, utilizamos uma tomada de imagem com a câmera pegando o lado direito do aluno. Por esse ângulo, o rosto do aluno somente aparece abaixo da região do nariz, dificultando a sua identificação. Devido ao movimento de corpo de alguns alunos, foram feitas aproximações em “zoom” nas tomadas onde era possível a identificação do rosto para, em seguida realizar o “corte” da tela abaixo da linha do nariz.

2.5 Procedimentos da primeira gravação

Como parte dos procedimentos da gravação, ao aluno foi disponibilizado um afinador eletrônico (do tipo “de contato”, que tem pregadores para ser anexado ao

⁵⁰ Distância entre as cordas e a escala de instrumentos de corda. Alguns instrumentistas preferem ação alta, outras baixa, etc. Essa distância pode variar também de acordo com a espessura das cordas (medida em milímetros).

instrumento) e escolhemos a afinação de 440 Hz para a nota Lá. Utilizamos o mesmo afinador para todos os instrumentos (exceto o piano elétrico) como uma forma de unificar as afinações e evitar as “diferenças de comas” existentes entre afinadores de marcas e fabricantes diferentes. O aluno quando chegava em seu horário pré-agendado ia para uma das salas (“aquário” 1 ou 2) fazer aquecimento, afinar seu instrumento, preparando-se para as gravações. Esse local de preparação poderia ser a sala de gravação superior (o “aquário” 2 no piso superior) caso o aluno do horário anterior ainda estivesse gravando.

Na primeira gravação o aluno teria que improvisar sem cortes ou interrupções sobre três bases pré-gravadas. Essas bases foram apresentadas ao aluno apenas no momento da gravação e ao aluno foi concebido um tempo de alguns minutos para que ele ouvisse e se familiarizasse com os elementos rítmicos e harmônicos das progressões. As bases foram escritas na forma de cifras⁵¹ e expostas diante dos alunos sobre uma estante de partitura para que eles acompanhassem juntamente com o áudio. Ao aluno foi dada total liberdade para improvisar e utilizar o que ele achasse conveniente ou necessário sobre as bases preconcebidas. Ao aluno também foi permitido que ele fizesse várias gravações, caso errasse ou não gostasse do que tinha gravado. A escolha e a palavra final sobre o conteúdo da gravação foi sempre do aluno, não houve interferência de nenhuma outra pessoa nessa decisão. Quando o aluno terminava a gravação, ele ouvia toda ela e somente perguntávamos se ele tinha gostado da gravação, caso positivo, partíamos para outra progressão, caso negativo, ele gravava novamente. Esse procedimento foi feito com todos os alunos em todas as progressões. Como as gravações eram feitas diretamente na sala chamada de “técnica” do estúdio e os instrumentos (exceto a flauta transversal) eram gravados pelo sistema “em linha⁵²”, ou seja, direto da mesa, não tínhamos problema com ruídos externos e poderíamos nos movimentar e fazer pequenos barulhos durante a gravação. Na condição de instrutor e tentando não interferir ou intimidar de alguma forma o aluno, quando a gravação tinha início, eu me deslocava para a sala chamada “aquário”, ficando ali até ser chamado para a escuta do material gravado.

⁵¹ Representação alfa numérica dos acordes, muito usada para instrumentos harmônicos em acompanhamento de melodias.

⁵² Por esse sistema de gravação o instrumento que está sendo gravado é ligado diretamente na mesa de som, não sofrendo interferência de ruídos externos como acontece quando se grava com instrumentos cuja captação é feita com microfones.

2.6 As bases harmônicas utilizadas para a gravação

As bases harmônicas foram extraídas do CD encarte do livro “Arpejos, unidos! Jamais serão vencidos!!!” (TORRES, 2015), de nossa autoria e utilizado como referência bibliográfica e apoio didático para esta pesquisa. O livro trata do processo de construção de frases com o uso de arpejos e traz como material de apoio um CD encarte que, além da gravação das frases usadas como exercício, traz também vinte bases harmônicas que servem de acompanhamento para os estudantes que quiserem praticar e desenvolver suas próprias frases ou as sugeridas no livro.

Essas bases harmônicas foram construídas por uma bateria programada⁵³ fazendo uma seção rítmica no gênero musical Bossa Nova, com o acompanhamento de um baixo elétrico (Yamaha TRB 6) e um violão de nylon (Godin Multiac AC). O baixo elétrico e o violão foram instrumentos reais e gravados por mim no estúdio da EMEM quando da gravação do CD encarte do livro citado. Na pesquisa utilizamos as bases harmônicas de número oito, onze e dezesseis que, por serem parte integrante do livro usado como base da pesquisa, optamos por deixar tanto as locuções, como a numeração originais do CD encarte, fato que economizou tempo e, por a obra ser de nossa autoria e não ter cessão de direitos a terceiros, não compromete em nada o desenvolvimento da pesquisa. Todas essas três bases estão com andamento em 126 b.p.m (beats por minuto). Para evitar repetições de compassos, optamos pela escrita das bases harmônicas sempre no compasso quaternário (4/4) e não na forma binária (2/4) como geralmente se escreve as músicas no gênero Bossa Nova no Brasil. As bases iniciam por uma narração de voz (utilizada para identificação de ordem no CD encarte) seguida por dois compassos de quatro tempos feitos propositalmente para a adequação rítmica e preparação da entrada do aluno. Todos os três *chorus*⁵⁴ são repetidos quatro vezes. A duração total (com repetições) das duas primeiras bases é de quarenta e cinco segundos (45”) e a terceira base, que tem três compassos, tem duração de trinta e seis segundos (36”).

As três bases são descritas a seguir:

Base Harmônica 1:

⁵³ Utilizamos a bateria do banco de dados do pedal *Loop Station (Boss)* – RC 2.

⁵⁴ Segundo Dourado, *chorus* é “na linguagem do jazz, a estrutura formal de uma música sobre cuja sequência harmônica o instrumentista improvisa” (DOURADO, p.80, 2004).

Base 08

Dm⁷₉ G⁷₁₃ C⁷M C⁷M

Figura 04 – Base Harmônica 1.

Base Harmônica 2:

Base 11

Am⁷_(b5) D⁷_(b9) Gm⁷ Gm⁷

Figura 05 – Base Harmônica 2.

Base Harmônica 3:

Base 16

G⁷M E⁷_(b9) Am⁷ D⁷_(b9) G⁷M

Figura 06 – Base Harmônica 3.

O primeiro *chorus* (base 1) é um *clichê harmônico*⁵⁵ chamado comumente na linguagem jazzística de “two – five - one⁵⁶” ou, simplesmente “two - five”, de resolução em grau maior (I7M). A tonalidade desse primeiro clichê é Dó maior (C) e ele é todo centrado em uma escala de origem: a Natural maior. Em outras palavras, alguém que queira improvisar sobre essa progressão, poderia utilizar somente uma escala, a Natural maior, para criar seus improvisos. Ele é constituído de um acorde menor com sétima e nona - o Dm7(9) -, acorde esse de função subdominante e que, por ser o segundo grau da tonalidade (II^m7), é chamado de cadencial primário. Esse acorde faz encadeamento com o dominante primário (o V7), representado na progressão pelo acorde G7(13). Este, resolve no primeiro grau maior (I7M), o tônico, representado aqui pelo acorde C7M. Em outras palavras, temos nesse *clichê* as três

⁵⁵ Clichê harmônico é uma progressão harmônica constituída de acordes de funções harmônicas diferentes que se repetem, ou são comuns em grandes quantidades de músicas (nota do autor).

⁵⁶ Dois – cinco – um. Nome atribuído aos graus representados pelo acordes em uma tonalidade qualquer no sistema de análise harmônica funcional chamado de cifra analítica (nota do autor).

principais funções da harmonia tonal: subdominante – dominante – tônica. Escolhemos esse *clichê* para uso na pesquisa, tanto pela presença das três funções harmônicas, como também pela sua enorme representatividade, seja em músicas populares contemporâneas ou *standards* de jazz. As tensões (T) empregadas nos dois primeiros acordes - T9 para Dm7(9) e T13 para G7(13) -, estão relacionadas tanto às suas escalas de origem (a escala Natural maior) como, no caso da T13 em G7(13), pode remeter ao uso por parte do improvisador de outras escalas ou modos que contenham essa tensão (a escala Diminuta Dominante⁵⁷ – Dom Dim é um exemplo disso). Isso permite que improvisadores mais experientes migrem também para essas escalas em seus improvisos.

Teremos então na figura a seguir algumas opções de usos de escalas e modos⁵⁸ para a base 1:



Figura 07 – Opções de uso de escalas e modos para a base 1.

O segundo *chorus* (base 2) é também um *clichê harmônico* do tipo “two – five – one”, porém, o que diferencia esse em relação ao exemplo anterior é a sua resolução que, agora é em grau menor (o Im7). A tonalidade agora é Sol menor (Gm). Ele é constituído de um acorde *meio-diminuto*⁵⁹, o Am7(b5) que também funciona aqui como um cadencial primário - o IIm7(b5) - e faz encadeamento com o dominante primário - V7 – representado pelo acorde D7(b9). Este, por sua vez, resolve no acorde de função tônica, o Im7, representado pelo acorde Gm7(9). Também adicionamos propositalmente tensões no acorde dominante e no acorde tônico (Tb9 e T9). A tensão Tb9 do acorde dominante, segundo Guest, é bem característica para resoluções em graus menores, em função da mesma estar presente em uma das escalas de origem desse *clichê harmônico* (GUEST, 2006 b, p. 25). Essa escala é a menor Harmônica, na qual o seu quinto grau origina o acorde dominante V7(b9), representado na progressão harmônica pelo acorde D7(b9).

⁵⁷ Da categoria das escalas octatônicas, a Diminuta Dominante (Dom Dim) contém estes intervalos em sua constituição: F, b2, #2, 3M, #4, 5J, 6M, 7m.

⁵⁸ Delimitando o nosso leque de atuação para o grupo que deriva os modos naturais e alterados que inclui a escala maior Natural e a escala menor nas três formas (Natural, Harmônica e Melódica) e duas escalas simétricas (Tons inteiros e diminuta).

⁵⁹ Chamado de meio-diminuto por não ter a sétima diminuta (7dim) e sim a sétima menor (7).

Esse clichê tem um detalhe que pode complicar a atuação de improvisadores menos experientes: a condição de não ter (como no clichê do exemplo anterior) somente uma escala de origem. Isso acontece pelo fato da escala menor Natural não possuir acorde dominante em seu quinto grau, ou seja, um acorde maior com sétima, o V7, e sim um acorde menor, o Vm7. Na figura a seguir apresentamos as tétrades diatônicas da escala menor Natural. Utilizamos a tonalidade original do clichê harmônico, ou seja, Sol menor Natural:

Escala Sol menor Natural - Tétrades

I m7 II m7⁷(b5) bIII 7M IV m7 V m7 bVI 7M bVII 7
Gm7 Am⁷(b5) Bb7M Cm7 Dm7 Eb7M F7

Figura 08 – Escala Sol menor Natural – Tétrades.

Sinalizamos os três graus existentes no clichê harmônico, o I m7, o II m7(b5) e o V m7. O quinto grau, o V m7 tem a forma menor por causa da ausência da sensível (a sétima maior) na escala menor Natural. Na escala de Sol menor Natural, a nota Fá é natural contribuindo para que a terça do acorde constituinte do quinto grau (o Dm7), seja menor e não maior. São vários os teóricos que afirmam ser uma das condições essenciais do acorde dominante o fato dele possuir trítone (distância de três tons entre a terça e a sétima do acorde V7) (SCHOENBERG, 2001; GUEST, 2006; FREITAS, 2010), por isso, o acorde Dm7 para exercer a condição de trítone ele precisaria ter a sua terça maior e, obviamente, passar a ser um acorde maior, o D7.

As outras duas escalas menores – menor Harmônica e menor Melódica - atendem a essa condição, a de ter um dominante em seu quinto grau, o V7. Essas escalas são representadas a seguir com as suas respectivas tétrades diatônicas:

Escala Sol menor Harmônica - Tétrades

The diagram shows the Sol minor Harmonic scale on a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#). The chords are represented by chord symbols above and below the staff, with their corresponding chord voicings shown as groups of notes on the staff. The fifth degree chord, D7, is circled in black.

Scale Degree	Chord Symbol	Chord Name
I	Im7M	Gm7M
II	IIm ⁷ (b5)	Am ⁷ (b5)
III	bIII ^{7M} #5	Bb ^{7M} #5
IV	IVm7	Cm7
V	V7	D7
bVI	bVI7M	Eb7M
VII	VII7°	F#°

Figura 09 – Escala Sol menor Harmônica – Tétrades.

Escala Sol menor Melódica - Tétrades

The diagram shows the Sol minor Melodic scale on a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#). The chords are represented by chord symbols above and below the staff, with their corresponding chord voicings shown as groups of notes on the staff. The fifth degree chord, D7, is circled in black.

Scale Degree	Chord Symbol	Chord Name
I	Im7M	Gm7M
II	IIm7	Am7
III	bIII ^{7M} #5	Bb ^{7M} #5
IV	IV7	C7
V	V7	D7
bVI	bVI ⁷ (b5)	Em ⁷ (b5)
VII	VII ⁷ (b5)	F#m ⁷ (b5)

Figura 10 – Escala Sol menor Melódica – Tétrades.

Sinalizamos o quinto grau (V7) das duas escalas que agora satisfazem a condição existente no clichê harmônico apresentado. Porém, dessas duas escalas, a menor Melódica, mesmo tendo o dominante no seu quinto grau, ainda apresenta um problema para o seu uso como opção para criação de frases para improvisação. Nessa escala, se aplicarmos a nona no quinto grau, ela será uma nona maior, ou seja a nota Mi e não a nona menor (nota Mi bemol) que é a tensão que o acorde D7(b9) do referido clichê harmônico apresenta. Para contornar esse problema e usar a escala menor Melódica, improvisadores experientes recorrem ao sétimo grau dessa escala chamado de modo *Super Lócrio*, *modo alterado*, ou ainda, *escala Alterada*. O termo *escala alterada* acontece após a transformação por enarmonia dos graus do modo Super Lócrio descrita na figura a seguir:

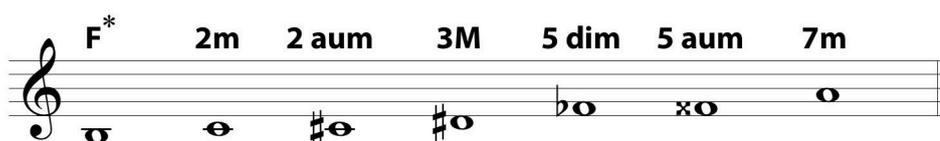
Modo Si Super Lócrio



* A letra "F" equivale ao primeiro intervalo, chamado de fundamental

Figura 11 – Modo Si Super Lócrio.

Escala Si Alterada



* A letra "F" equivale ao primeiro intervalo, chamado de fundamental

Figura 12 – Escala Si Alterada.

A terça menor é transformada em uma segunda aumentada, a quarta diminuta em uma terça maior e a sexta menor em uma quinta aumentada. A escala Alterada fica então com uma estrutura de intervalos correspondente a de uma téttrade dominante (Fundamental, terça maior e sétima menor), porém, sem a quinta justa. Adicionada a estes temos os outros intervalos (b9, #9, b5, #5) considerados aqui como notas de tensão (T).

A estrutura intervalar da escala Alterada enquadra-se assim como referência para a criação de frases sobre o acorde D7(b9) do clichê harmônico. Teremos então algumas opções de uso de escalas e modos para a base 2:

	A Lócrio	D Mixolídio b6/b9			
	A Lócrio 9	D Alterada	G Eólio	G Eólio	
Base 11	$\frac{4}{4}$ Am⁷(b5)	D⁷(b9)	Gm⁷	Gm⁷	:

Figura 13 – Opções de uso de modos e escalas para a base 2.

O terceiro *chorus* tem uma estrutura harmônica um pouco mais complexa por envolver mais funções harmônicas. Ele é comumente chamado de “retorno harmônico” ou “*turnaround*”. Ele possui a estrutura do “*two – five – one*”, porém acrescida de um dominante secundário preparatório que resolve no segundo grau desse “*two – five*”, o cadencial primário

(IIIm7). A progressão harmônica inicia com o primeiro grau (G7M), dirige-se ao dominante secundário preparatório do cadencial primário (E7/b9), passa pelo cadencial primário (Am7), encaminha-se para o dominante primário (D7/b9) e resolve no primeiro grau, a tônica (G7M). Esse movimento cíclico que pode se repetir diversas vezes é uma das principais características do retorno harmônico. A tonalidade desse clichê harmônico é Sol maior (G). Como nós temos dois dominantes que preparam para dois graus distintos, (o dominante secundário preparando para o cadencial menor e o dominante primário preparando para o grau tônico) teremos também duas escalas (ou modos) diferentes para uso nesses acordes. A tensão empregada nesses dominantes (a Tb9) foi usada com o propósito de delimitar ou restringir o número de opções dessas escalas. Assim, no primeiro dominante do clichê harmônico (o dominante secundário) que resolve em grau menor, temos como possibilidade mais comum o uso da escala Alterada (GUEST, 2006 b, p. 26) descrita na base anterior. Para a resolução no primeiro grau maior (G7M), em função do uso da nona menor nesse acorde, é possível tanto o uso da escala Alterada⁶⁰ (TORRES, 2015 p. 30), como da escala Dominante Diminuta (GUEST, 2006 b, p. 33).

Teremos então algumas possibilidades de usos de escalas e modos para a base 3:

		E Alterada		D Dom Dim		
	G Iônico	E Mix b6/b9	A Dórico	D Alterada	G Iônico	
Base 16	$\left \left \frac{4}{4} \right. \right $	G7M	$\left \left \frac{7}{E(b9)} \right. \right $	Am7	$\left \left \frac{7}{D(b9)} \right. \right $	G7M :

Figura 14 – Opções de uso de modos e escalas para a base 3.

Na escolha dessas três bases harmônicas levamos em consideração os seguintes fatores:

- Há uma graduação no nível de dificuldade da primeira para a terceira base. Se o aluno optar pela improvisação por centro tonal⁶¹, na primeira base ele pode usar somente uma escala, a de Dó maior, na segunda ele faz uso de, pelo menos, duas entre as três escalas menores (Gm Natural e Gm Harmônica ou Gm Natural e Gm Melódica) e, na terceira base, ele também tem a opção de usar no mínimo três escalas (G maior Natural, Am Harmônica e Ebm Melódica, ou G maior Natural, Fá menor Melódica e G Dom Dim, etc.).

⁶⁰ As tensões da escala alterada (Tb9, T#9, Tb5 e T#5) também se aplicam à resolução em graus maiores (GUEST, 2006).

⁶¹ Tipo de improvisação aplicada geralmente sobre estruturas harmônicas mais simples com uma visão mais genérica, centrada apenas na tonalidade (FARIA, 1991, p. 21)

- É possível usar escalas pentatônicas e outros recursos utilizados em improvisação (como arpejos, por exemplo) de fácil acesso a improvisadores iniciantes.
- Escolhemos as bases em tonalidades maiores e menores.
- Diferente das bases estáticas (com um acorde acontecendo repetidamente em vários compassos), nas três bases há a combinação de pelo menos duas funções harmônicas diferentes, fato que simula as condições que um improvisador geralmente encontra em situações reais de improviso.
- As três bases acontecem com frequência em inúmeros standards de jazz e em vários temas da música popular contemporânea brasileira em diversos gêneros musicais tais como: Bossa Nova, Choro, Samba, etc.
- As três bases estão em tonalidades diferentes o que exige do improvisador maiores conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao estudo de seus respectivos instrumentos musicais. Porém, mesmo em tonalidades diferentes, optamos por tons vizinhos (Dó maior, Sol maior e Sol menor) com poucos acidentes de armadura, fato que, de certa forma, facilita a execução de improvisadores iniciantes.
- Há diversas possibilidades de aplicação e uso de diferentes escalas e modos para todas as bases referidas (inclusive algumas não escolhidas ou citadas na nossa análise anterior, como as pentatônicas, por exemplo). Essa aplicação, obviamente, variará de acordo com o nível de conhecimento que o aluno dispõe.

2.7 A aplicação das aulas

O primeiro período letivo do ano de 2015 na EMEM foi iniciado na última semana de fevereiro. As aulas do primeiro semestre começaram precisamente na segunda-feira, dia 23 desse mês. Em nossa programação, nessa data (a segunda-feira, 23) estávamos, como já explicado em item anterior (item 2.3), gravando o último aluno, que, por razões pessoais, não pudera participar das gravações de áudio e vídeo feitas no último final de semana que antecedeu o início das aulas na escola. Isso não atrapalhou o nosso início, pois, os dias previstos para as aulas de nossa disciplina foram a quarta e a sexta-feira, conforme planejamento anterior e definição junto à secretaria da escola. Portanto, a primeira aula ao nosso grupo de pesquisa seria somente na quarta-feira, 25 do mês referido.

A essa altura o grupo ainda era composto de onze alunos e, visando compatibilizar o horário da melhor maneira possível, decidimos dividir o grupo de uma forma que melhor se

adequasse às suas agendas. Em sondagem feita entre os alunos decidimos disponibilizar um horário no período da tarde, no caso, a quarta-feira, das 14 às 16 horas, e outro horário no período da noite, a sexta-feira, das 18 às 20 horas. Em função do nosso compromisso com a carga horária a cumprir, reservamos um horário na sexta-feira das 14 às 16 horas que poderia ser usado para reposições tanto da turma de quarta-feira (caso algum feriado ou situação anormal acontecesse, como uma greve no sistema de transporte, por exemplo), como da turma da sexta, caso algum aluno por razões particulares (tocar em eventos, recitais, shows, etc.) não pudesse vir na aula noturna.

Permitimos que alunos que não pudessem vir na quarta-feira viessem na sexta e vice-versa, em função dos assuntos e temas das aulas serem os mesmos durante a semana. Era comum os ALUNOS 1, 5, 7 e 10 pedirem para vir nos dois dias da semana e assistirem à aula daquela semana mais de uma vez⁶². Acredito que essa flexibilização de horários e turma tenha sido positiva para o cumprimento da carga horária durante o período. Fazíamos o controle de presença tanto com a caderneta fornecida pela secretaria da escola, como por uma listagem própria (apresentada em anexo) que construímos com mais detalhes sobre o aluno e sobre as aulas. Nessa outra listagem disponibilizamos mais espaço físico para anotações diversas relacionadas aos alunos (frequência, reposição, pontualidade, interesse, etc.) e às aulas (conteúdo, exercícios, atividades, etc.) visando já a escrita do trabalho final.

Logo após a primeira aula, acontecida na quarta-feira (25/02) tivemos uma notícia de desistência: um aluno de guitarra iria trabalhar em outra localidade e não poderia mais participar das aulas e, conseqüentemente, da pesquisa. Ficamos a partir desta data com o grupo definido em dez (10) alunos. Grupo que se manteria, até o final da pesquisa. Como esse aluno praticamente só participou das atividades iniciais (primeiro questionário e gravação) e o grupo restante (de dez alunos) foi até o final da pesquisa, e um dos princípios da pesquisa era justamente o de comparar duas etapas, ou dois momentos distintos de um aluno, resolvemos excluir os dados desse aluno também dos dados referentes à formação da turma. Em outras palavras, contabilizamos como se a turma tivesse dez alunos desde o início, não registrando os dados do aluno eliminado (coletado no primeiro questionário) nos outros gráficos e tabelas a partir da tabela de dados gerais sobre a turma (tabela 01 – dados gerais - profissão, idade, instrumento, etc.) disponível neste capítulo no item 2.2.

⁶² Esses alunos além de demonstrarem interesse maior pelos conteúdos apresentados em aulas, por considerarem esses como novidades, atrelavam o horário das aulas extras de improvisação a outros horários de outras disciplinas que cursavam na EMEM otimizando suas agendas.

Alguns alunos que não tiveram contato com a divulgação da pesquisa para fins de inscrição de candidatos, nos procuraram após o início da primeira aula querendo participar da pesquisa. Explicamos para eles e lamentamos o fato de não poderem participar da pesquisa tendo em vista que os procedimentos preliminares desta tinham sido iniciados (principalmente a gravação de áudio e vídeo) e que, em função disso, não poderíamos sequer repor a vaga do aluno que havia desistido do programa. Porém, aos dois alunos que insistiram muito, possibilitamos que viessem assistir algumas aulas somente como ouvintes.

2.8 Os conteúdos ensinados

Como citado na página 38, em todas as dezesseis aulas propostas na carga horária da disciplina tivemos como principal material de apoio o livro didático “Arpejos, unidos! Jamais serão vencidos!!!” (TORRES, 2015). Seguimos a sequência de estudos proposta desde os elementos teóricos preparatórios relacionados à composição de uma frase melódica, passando pela definição e construção dos *clichês harmônicos*, até chegarmos à aplicação de arpejos nos retornos harmônicos (*turnarounds*). Obviamente, tivemos a preocupação de administrar a sequência proposta pelo livro em função de nossos objetivos e conectá-los à proposta planejada para os quatro meses (ou dezesseis aulas) que foi o tempo de duração da disciplina. Assim, alguns elementos sugeridos pelo livro, como os clichês harmônicos envolvendo a função harmônica subV7 (substituto da dominante), ou outras escalas e modos, como a escala Hexafônica (para citar um caso), não foram trabalhados nessa disciplina.

O nosso objetivo ao final da disciplina era que o aluno conseguisse improvisar de forma consciente sobre as estruturas harmônicas propostas na gravação, no sentido de saber as diversas possibilidades de emprego de recursos para criação de suas frases (escalas, arpejos, etc.) e, principalmente, tendo controle sobre o uso delas. Aliado a isso, apresentasse uma relativa fluência (tanto técnica⁶³ como intelectual) sobre o processo de criação de frases melódicas para bases harmônicas compostas de mais de duas funções harmônicas (no caso, as três bases sugeridas).

As primeiras aulas aconteceram nos dias 25 e 27 de fevereiro (quarta e sexta-feira) com as turmas divididas em dois grupos, conforme explicitado. A composição desse grupo não foi planejada em função de categorias de idade, instrumentos ou saberes, simplesmente foi feita para atender as demandas de horários das agendas particulares dos alunos. Assim o

⁶³ Relacionada a aspectos ligados à digitação no instrumento, conhecimento de escala, etc.

aluno não teria prejuízo (ou vantagens) em ter uma aula em uma semana com um grupo e em outra semana com outro grupo em outro horário.

Iniciamos as duas primeiras aulas com uma explanação breve e introdutória sobre o programa e os objetivos da disciplina. Nessa primeira aula falamos também da bibliografia da disciplina e dispusemos cópia do livro didático⁶⁴ para os alunos até o momento em que tivéssemos os originais. Os livros originais após a impressão foram doados a cada aluno participante da pesquisa.

No período do planejamento dividimos os assuntos a serem trabalhados na disciplina em grupos de aulas relacionadas aos elementos que forneceriam subsídios para a improvisação nas três bases propostas na primeira gravação de áudio e vídeo.

Essa divisão em três grupos serviu também de base para a distribuição dos conteúdos e para a definição das três avaliações que temos que fazer durante o período. Essa é uma condição exigida pela escola para todas as disciplinas teóricas do curso técnico. Assim, após a finalização de cada bloco de conteúdo fizemos uma avaliação para o cálculo da nota final que seria a média aritmética simples das três notas.

Nas avaliações apresentamos temas que tivessem inteira relação com os assuntos abordados até aquele momento. Apesar do caráter subjetivo da avaliação, observamos e estabelecemos nota pela capacidade do aluno em aplicar os conceitos estudados tais como: tipos de arpejos utilizados; quantidade de arpejos utilizados; uso de arpejos da estrutura superior (as TES); variações de modos e escalas diferentes dentro das progressões harmônicas; fluência na criação de frases com o uso de arpejos; etc.

Logicamente, não será possível (nem é nosso objetivo aqui) fazer um detalhamento de todas as dezesseis aulas realizadas neste trabalho, porém, fizemos um esboço que contém maiores informações sobre os temas de assuntos abordados, ordem, divisão de horas, etc.

Apresentamos esses conteúdos em três blocos distintos que chamaremos de “módulos”, contendo as datas das aulas e avaliações e também as atividades propostas nas tabelas a seguir:

⁶⁴ O livro didático básico do curso somente foi impresso no começo do mês junho e entregue aos alunos somente nessa data. Acreditamos que isso não prejudicou os alunos em função do livro, por ser de nossa autoria, ser disponibilizado em todas as partes de interesse correspondentes aos temas das aulas na forma de fotocópias.

MÓDULO 1		
AULA/DATA	CONTEÚDOS TRABALHADOS	ATIVIDADES PROPOSTAS
01 (25 e 27/02)	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução – Exposição do programa; • A Frase: conceitos, comparação com a linguagem; • Elementos constituintes da frase (compassos, disposição dos arpejos, figuras rítmicas, etc.); • Clichê harmônico: definição, funções harmônicas, dominante/tônica, resolução de trítone, a “sensível”, etc.; • A aproximação cromática; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação auditiva dos acordes de função dominante e tônica; • Identificação auditiva do trítone; • Arpejos de tríades (Maior e menor); • O sistema CAGED;
02 (04 e 06/03)	<ul style="list-style-type: none"> • O clichê V7 – I7M (dominante/tônica); • Possibilidades de uso de escalas e modos; • As tensões (T9, T11 e T13 e variações); • Tríades da estrutura superior (TES); • Tríades para os modos Mixolídio e Iônico; • Os modos naturais (intervalos, notas estruturais, notas de tensão e notas evitadas); 	<ul style="list-style-type: none"> • Arpejos das tríades em intervalos de quartas; • Criação de frases sobre o clichê V7 – I7M.
03 e 04 (11 e 13/03) (18 e 20/03)	<ul style="list-style-type: none"> • A ampliação do clichê harmônico: o cadencial primário; • As tríades para o modo Dórico (estrutura inferior e superior); • Duas possibilidades para o dominante (V7): o Mixolídio e a Dom Dim; • Intervalos e tríades da Dom Dim; • As tríades simétricas da Dom Dim; 	<ul style="list-style-type: none"> • Arpejos de tríades do modo Dórico; • Exercícios de fixação e aplicação das tríades do modo Dórico e Mixolídio; • Exercícios com uso da simetria das tríades da Dom Dim (deslocamento em intervalos de terças menores); • Frases com o uso da Dom Dim;
05 (25 e 27/03)	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução V7alt – I (maior e menor); • A escala menor Melódica; • As tríades e tétrades da menor Melódica; • A escala alterada: uso de tensões e resolução em graus (maior e menor); • Pares de tríades (“Triad Pairs”): conceitos e aplicações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Frases para o clichê IIm7-V7- I7M; • Frases com a estrutura: Dórico – Mixolídio – Iônico; • Frases com a estrutura Dórico – Dom Dim – Iônico; • Frases com a estrutura Dórico – Alterada – Iônico

Tabela 09 – Conteúdos trabalhados – Módulo 1.

MÓDULO 2		
AULA/DATA	CONTEÚDOS TRABALHADOS	ATIVIDADES PROPOSTAS
06 (01 e 02/04)	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª Avaliação – clichê IIm7-V7-I7M e diferentes possibilidades (Mixolídio – Dom Dim e Alterada); 	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisação sobre trechos de standards de jazz (“Tune up” – Miles Davis – “All the things you are” – Jerome Kern) com usos das três situações; • Composição e escrita de 3 frases (uma com cada possibilidade pelo aluno)
07 e 08 (08 e 10/04) (15 e 17/04)	<ul style="list-style-type: none"> • O clichê harmônico IIm7(b5)-V7-Im7 (possibilidades); • Tríades e tétrades da escala menor 	<ul style="list-style-type: none"> • Arpejos das tríades em intervalos de quartas sobre as escala menores (Harmônica e Melódica);

	Harmônica; • Tríades diminutas e aumentadas das escalas menores (Melódica e Harmônica);	• Digitação das tríades diminutas e aumentadas;
09 (22 e 24/04)	• O modo Lócrio (Natural); • O modo Lócrio 9 (Melódica); • Aplicação da escala Alterada para resolução em grau menor;	• Aplicação de tríades para os dois tipos de modo Lócrio; • Aplicação de tríades para a Resolução V7alt – Im7;
10 (29 e 30/04)	• O modo Mixolídio b6/b9; • Aplicação de “pares de tríades” sobre o modo Lócrio e escala Alterada;	• Frases com tríades aumentadas e diminutas (Mixolídio b6/b9); • Criação de frases com pares de tríades sobre o clichê IIm7(b5)-V7-Im7;
11 (06 e 08/05)	• 2ª Avaliação – Junção dos clichês harmônicos II-V-I maior e menor.	• Improvisação sobre o standard de jazz <i>Blue Bossa</i> .

Tabela 10 – Conteúdos trabalhados – Módulo 2.

MÓDULO 3		
AULA/DATA	CONTEÚDOS TRABALHADOS	ATIVIDADES PROPOSTAS
12 (13 e 15/05)	• Os retornos harmônicos (definições, tipos e funções); • O dominante secundário (resolução em grau maior (I7M) e menor (Im7));	• Identificação auditiva dos graus em retornos harmônicos;
13 (20 e 22/05) (27 e 29/05)	• Os modos dissociados (definições e aplicações); • Aplicações e uso sobre o modo Iônico; • Aplicações sobre o modo Dórico; • O retorno harmônico em músicas contemporâneas brasileiras;	• Frases com aplicação dos modos dissociados; • Frases sobre trechos extraídos do gênero brasileiro Bossa Nova (“ <i>O barquinho</i> ” R. Menescal);
14 (03 e 05/06)	• As possibilidades de usos diferentes de tríades sobre os diversos tipos (funções) de retornos harmônicos;	• Frases com aplicação de tríades cromáticas sobre <i>turnarounds</i> e uso dos modos dissociados;
15 (10 e 12/06)	• Aplicações de TES em <i>turnarounds</i> com mudanças rápidas; • <i>Turnarounds</i> com mais de um acorde por compasso;	• Frases sobre trechos das músicas: “ <i>Triste</i> ”, “ <i>Insensatez</i> ” e “ <i>Garota de Ipanema</i> ” (Tom Jobim);
16 (17 e 19/06)	• 3ª Avaliação – Junção dos clichês harmônicos II-V-I maior, menor e <i>turnarounds</i> .	• Improvisação sobre o standard de jazz “ <i>All the things you are</i> ” – Jerome Kern.

Tabela 11 – Conteúdos trabalhados – Módulo 3.

2.9 A segunda gravação de áudio e vídeo

Ao final das dezesseis aulas correspondentes ao período letivo da disciplina Improvisação I, partimos para a realização da segunda gravação de áudio e vídeo com os alunos da pesquisa. Conforme relatado anteriormente, o objetivo dessa segunda gravação era a elaboração de outro marco para fins comparativos. Esses registros seriam especificamente dois momentos distintos de cada aluno, ou seja, o antes e o depois da submissão do aluno ao

procedimento metodológico aplicado a essa maneira de estudar improvisação melódica com o uso de arpejos.

Em função das agendas dos alunos carregadas com os compromissos de final de período tanto na EMEM, como em outras instituições acadêmicas onde estudam ou trabalham e o período junino (para alguns do grupo que fazem trabalhos remunerados), decidimos não marcar atividades para as duas semanas finais do mês de junho. Marcamos então as gravações para os dias 6, 7 e 8 (segunda, terça e quarta-feira respectivamente) de julho do ano corrente. Dividimos a turma em dois grupos de quatro (segunda e terça-feira) e um grupo de dois alunos (este, na quarta-feira). Os horários foram marcados para o final da tarde nos três dias, sempre a partir das dezessete horas, isso também em função da disponibilidade dos dois técnicos profissionais de áudio e vídeo contratados.

Os procedimentos, equipamentos, pessoas envolvidas e outros detalhes utilizados nessa atividade, a segunda gravação, foram equivalentes, em sua maioria, aos relatados nos itens 2.4 e 2.5 deste trabalho. A justificativa para isso está tanto na qualidade técnica conseguida (do áudio e do vídeo) do material coletado na primeira fase, em conformidade com os interesses da pesquisa, quanto na necessidade de criar mecanismos que facilitassem a análise comparativa das duas etapas no momento final da pesquisa. Com essa finalidade, também, aos alunos foi pedido que, dentro do possível, utilizassem os mesmos instrumentos musicais para facilitar as comparações. Alguns alunos de guitarra, na conversa em que explicávamos os procedimentos das gravações, nos indagaram sobre a possibilidade de uso de equipamentos periféricos para a produção de efeitos na gravação (pedaleiras, pedais, sintetizadores, etc.). Explicamos a eles que poderiam usar esses recursos, porém, fizemos uma observação: que tivessem bom senso no uso deles e, caso utilizassem, optassem por efeitos que não agredissem estilisticamente o gênero musical das bases escolhidas (no caso, o gênero Bossa Nova).

As bases escolhidas foram, propositalmente, as mesmas bases relatadas no capítulo seis, ou seja, as utilizadas na primeira gravação. É importante relatar que, durante as etapas anteriores da pesquisa, em nenhum momento (quando indagados pelo alunos) passamos essa informação aos alunos, isto é, a de que as bases para a segunda gravação seriam as mesmas. Durante as aulas, quando esse questionamento surgia, dizíamos sempre que ainda não tínhamos definido, ou fornecíamos uma resposta vaga dizendo que poderia ser uma parte de um *standard* de jazz ou um trecho de uma música brasileira, etc. Pedíamos que eles se preparassem e dizíamos que não seria algo fora da competência deles. O uso das mesmas bases para as duas gravações também apoia-se no fato desse recurso facilitar o

trabalho de comparação dos dois momentos distintos e, conseqüentemente, a análise dos resultados na etapa final da pesquisa.

2.10 A edição final do vídeo

Na edição final do vídeo, onde fizemos a sincronização do vídeo com o áudio (ambos sem cortes, conforme relatado), fizemos uma tela inicial - com duração de cinco segundos (5'') - na cor azul e contendo um cabeçalho resumido da pesquisa com as duas datas, conforme a figura a seguir:

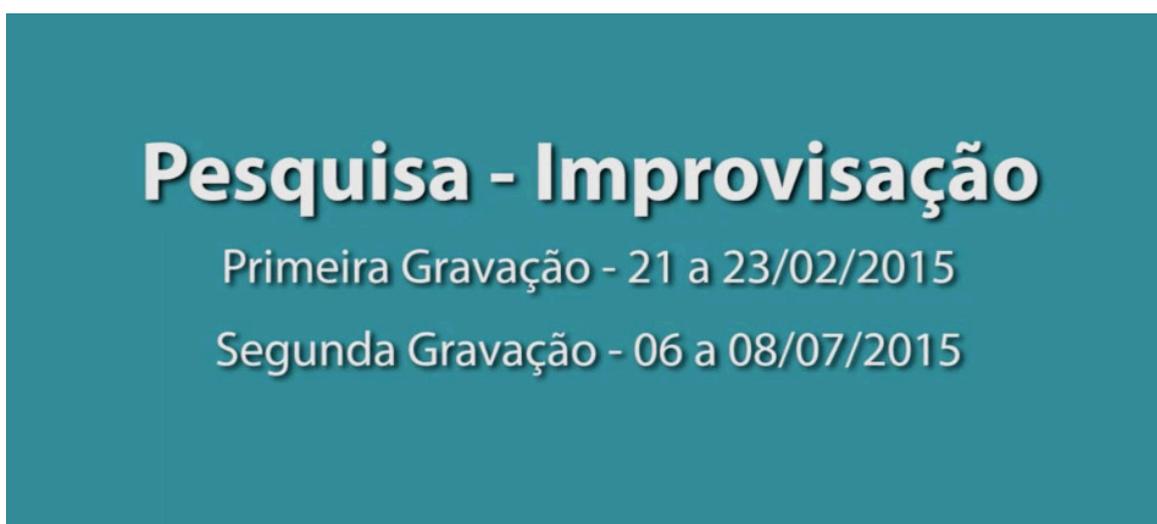


Figura 15 – Tela inicial do vídeo – Pesquisa Improvisação.

Logo após uma tela escura entra uma tela vermelha – também com cinco segundos (5'') – que mostra a identificação do primeiro aluno (o ALUNO 1) e o instrumento que ele utiliza, conforme a próxima figura:



Figura 16 – Tela de identificação do primeiro aluno do vídeo “Pesquisa Improvisação”.

Em seguida, temos o áudio da chamada da base harmônica com os dois compassos quaternários de marcação (4/4). A partir desse momento, o aluno improvisa. Nessa tela, no canto inferior direito, expusemos o termo “Improviso 1A”, conforme a figura a seguir:



Figura 17 – Tela “Improviso 1A” do vídeo “Pesquisa – Improvisação”.

A finalidade desse termo foi diferenciar tanto as três bases como os dois momentos em que os improvisos foram feitos. Assim, cada aluno improvisa em três bases diferentes e em duas etapas diferentes (a primeira e a segunda gravação). Após os quarenta e cinco segundos (45”), tempo de duração da primeira base e da primeira improvisação, a tela fecha rapidamente e entra uma nova tela com o termo “Improviso 1B” no canto inferior, sinalizando que este será o segundo momento do aluno, ou seja, a segunda gravação, porém na mesma base. Isso é apresentado na próxima figura:



Figura 18 – Tela “Improviso 1B” do vídeo “Pesquisa – Improvisação”.

Os números e as letras maiúsculas colocadas após a palavra “improviso”, fazem referência aos dois momentos diferentes de cada aluno registrados na pesquisa. Os números (1, 2 e 3) referem-se às bases usadas na gravação. As letras “A e B”, referem-se aos dois

momentos, sendo a letra “A” a primeira gravação e a letra “B”, a segunda. Na tabela a seguir apresentamos a forma ou a ordem de apresentação efetuada por todos os dez alunos exibidas no vídeo:

BASES	1ª GRAVAÇÃO (início do período)	2ª GRAVAÇÃO (final do período)
BASE 1	Improviso 1A	Improviso 1B
BASE 2	Improviso 2A	Improviso 2B
BASE 3	Improviso 3A	Improviso 3B

Tabela 12 – Ordem de apresentação de alunos no vídeo “Pesquisa – Improvisação”.

As imagens da primeira e da segunda gravação de cada aluno foram editadas dessa forma, ou seja, com as bases dos dois momentos colocadas juntas (em sequência), com o objetivo de facilitar a visualização e escuta do investigador e, conseqüentemente, os processos de comparação e análise que complementam esta pesquisa.

2.11 Aplicação do segundo questionário

Após a segunda gravação, solicitamos aos alunos que respondessem a outro questionário. Esse segundo questionário foi também composto de perguntas abertas e fechadas e teve como objetivo coletar informações dos alunos correspondentes às suas experiências, (êxitos e ou dificuldades) durante a pesquisa. Consideramos essa etapa da pesquisa como de grande importância para a elaboração de nossa análise de resultados, pois, ela tem o relato de pessoas que vivenciaram e realmente experimentaram, dentro de uma sala de aula, uma prática de ensino cujo objetivo era torná-las aptas a alguns aspectos da improvisação melódica em seus instrumentos musicais.

Os questionários foram respondidos nos dias 6, 7 e 8 de julho no estúdio da EMEM no momento em que os alunos terminavam suas gravações. Para que não houvesse atraso nas gravações e evitar também que alunos se intimidassem com a presença de outros em suas gravações, aqueles que já tinham gravado seus improvisos e apenas respondiam o questionário, o faziam em outra sala (recepção ou “aquário” dois).

Em relação aos assuntos abordados, em essência investigamos sobre o “impacto” que o estudo de improvisação com o uso de arpejos causara - ou causaria - a partir da

experiência dessa pesquisa na vida musical dos alunos. Investigamos também outros detalhes, não menos importantes, relacionados à rotina de estudos; pesquisa em outras fontes (livros didáticos, sites, vídeo-aulas, etc.); compreensão e assimilação de conhecimentos; dificuldades enfrentadas; didática do professor, etc. Os resultados estão descritos a seguir:

Questão 1 – Sobre a importância do uso de arpejos para o desenvolvimento da improvisação melódica do aluno em seu instrumento musical:

Fizemos uma questão fechada sobre se o aluno considerava “proveitoso” o uso de arpejos (tríades e ou tétrades) para o desenvolvimento de sua improvisação melódica. A totalidade dos alunos respondeu de forma afirmativa. Abrimos então a pergunta pedindo que eles justificassem. Alguns alunos citaram vários motivos e aparecem em mais de uma resposta. As principais respostas tabulamos a seguir:

IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE ARPEJOS NO DESENVOLVIMENTO DA IMPROVISÇÃO DO ALUNO	
MOTIVO	ALUNO
Explorar as tensões (TES ⁶⁵) dos acordes das harmonias	1, 3, 4 e 5
Oferece praticidade no estudo do improviso	2, 3 e 8
Facilita o encadeamento de frases	3
Facilita a construção de melodias	5 e 6
Facilita o uso de modos dissociados e escalas exóticas (diminutas e alterada)	5
Facilita a visualização de frases (melodias) no instrumento musical	6, 7, 8 e 10
Facilita a improvisação em harmonias mais elaboradas (sofisticadas)	7
Facilita a associação (“amarração”) da melodia com a harmonia	5, 7, 9 e 10

Tabela 13 – Importância do estudo de arpejos no desenvolvimento da improvisação do aluno.

Houve uma quantidade muito variada de motivos citados pelos alunos. Isso, de certa forma, colabora com o argumento que o estudo de arpejos tem um leque amplo de atuação no estudo da improvisação melódica. Entre os alunos, não houve também nenhum motivo citado com ampla maioria em relação aos outros. Dentre os motivos mais citados estão os relacionados ao uso de tensões em relação à base harmônica, à visualização de frases no instrumento musical (esse item foi específico para instrumentistas de cordas) e à associação ou “amarração” da melodia criada com a harmonia oferecida como base. Neste último item, um aluno foi bem específico quando citou o termo “notas boas” como notas que soam bem, dentro da melodia por estarem presentes também na harmonia.

⁶⁵ Tríades da estrutura superior.

Questão 2 – Sobre o tempo dedicado pelo aluno ao estudo de improvisação com arpejos durante a semana.

Nessa questão queríamos saber do aluno a quantidade de tempo aproximada que ele dedicava ao assunto improvisação com arpejos em seu instrumento musical. Fizemos uma pergunta aberta, pois, sabemos da dificuldade que é para adolescentes e jovens em virtude de seus afazeres estudantis ou profissionais, fixar horários rígidos diários de estudos. Não quero dizer com isso que seja difícil a um estudante de música nessa faixa etária estudar muito o seu instrumento musical, porém, também não é fácil manter um esquema diário rigorosamente cronometrado de estudos, em função do envolvimento dele com outras atividades que também são prioritárias em suas vidas (acadêmicas, escolares, profissionais, esportivas, de lazer, etc.). Também sabemos que em alguns dias da semana (sábado e domingo, por exemplo), principalmente para músicos, é comum ficar mais difícil manter uma rotina fixa de estudos. Especifiquei esses dois dias para a categoria, os musicistas profissionais ou amadores, pois são mais comuns apresentações diversas (shows, bailes, cultos, recitais, etc.) nesses dias. Nessas apresentações, sabemos que há toda uma preparação por parte de músicos com deslocamento (viagens), passagens de som, ensaios, cuidados com equipamento, etc.

Em função dessa dificuldade em delimitar um número de horas diário dedicado ao assunto, optamos por estipular na pergunta do questionário uma quantidade de horas entre uma aula e outra, ou seja, no espaço de uma semana. De acordo com as respostas obtidas, o total de horas de estudos semanais por aluno será exibido na tabela a seguir:

TEMPO DE DEDICAÇÃO POR ALUNO AO ESTUDO DE IMPROVISAÇÃO MELÓDICA (HORAS POR SEMANA)	
ALUNO	HORAS POR SEMANA
ALUNO 1	7h
ALUNO 2	7h
ALUNO 3	5h 50min
ALUNO 4	10h
ALUNO 5	4h 30min
ALUNO 6	7h
ALUNO 7	10h
ALUNO 8	3h
ALUNO 9	3h 30min
ALUNO 10	10h

Tabela 14 – Tempo de dedicação por aluno ao estudo de improvisação melódica (horas por semana).

Na pergunta especificamos de forma clara que o tempo de estudo em questão era aquele dedicado ao assunto “improvisação melódica”. Se levarmos em conta que um estudante de música - profissional ou amador - tem também muitas outras coisas para estudar relacionadas ao seu instrumento (digitação, escalas, arpejos, leitura, etc.), repertório, ou conteúdos teóricos (harmonia funcional, tradicional, análise, arranjos, etc.), podemos presumir que o tempo semanal dedicado pelos alunos foi considerável. Mais da metade dos alunos (6 alunos) dedicou pelo menos sete horas semanais de estudo ao assunto da pesquisa. Os outros quatro alunos ficaram com média entre três e seis horas semanais.

Questão 3 – Sobre a carga horária da disciplina Improvisação I.

Nessa parte do questionário fizemos uma pergunta fechada sobre a quantidade de horas (32 horas) empregada para o ensino dos conteúdos da disciplina. Perguntamos se o aluno achava esse número de horas suficiente para o aprendizado dele sobre os assuntos abordados na matéria em questão. Esse número de horas foi definido quando da elaboração do cronograma da grade curricular da EMEM e sua distribuição em quantidade de aulas durante os meses de um período letivo. Há também um cálculo proporcional em relação às outras disciplinas da grade escolar e do número total de horas que um curso técnico tem que ter para ser oficialmente reconhecido como tal pelas instituições competentes. É, portanto, um número relativamente fechado, ou pelo menos, com poucas possibilidades de alteração em função do respeito ao cumprimento da grade curricular da escola. O nosso principal interesse em conhecer essa resposta dos alunos refere-se ao fato de, por ser esta uma disciplina experimental, diminuir eventuais riscos de dosagem inadequada (para mais ou para menos) de conteúdos para as próximas turmas. Também queríamos saber se o tempo administrado na aplicação dos conteúdos estava em compatibilidade com o tempo de aprendizagem dos alunos. Ampla maioria da turma (80% dos alunos) respondeu afirmativamente, considerando suficiente a carga horária de trinta e duas horas para o aprendizado dos conteúdos abordados na disciplina. Descrevemos as respostas no gráfico a seguir:

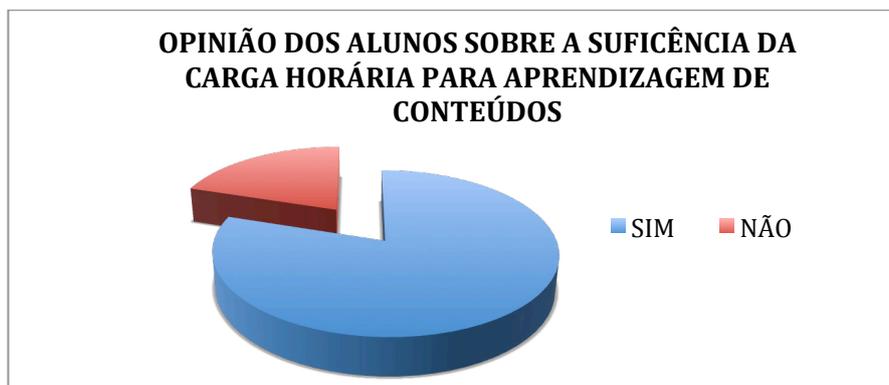


Gráfico 05 – Opinião dos alunos sobre a suficiência da carga horária para aprendizagem de conteúdos.

Questão 4 – Sobre a continuidade dos estudos em relação ao assunto “improvisação melódica com o uso de arpejos”.

Nesse ponto, indagamos sobre o interesse do aluno em continuar estudando o assunto “improvisação melódica com o uso de arpejos” dando sequência aos conteúdos apresentados na disciplina. A resposta foi afirmativa para todos os alunos. Isso reflete, de certa maneira, que o interesse pela aprendizagem por parte dos alunos vai além da curiosidade momentânea e demonstra também que outros aspectos importantes ao aprendizado, como a motivação, para citar um exemplo, foram desenvolvidos durante a pesquisa. Este último aspecto, a motivação, também pode ser complementado pelo baixo índice de desistência⁶⁶ por parte dos alunos, pontualidade, assiduidade e grande disponibilidade em cumprir as tarefas solicitadas durante a pesquisa.

Questão 5 – Sobre o uso de outros livros da bibliografia básica ou consulta de outras fontes de conhecimento sobre o assunto “improvisação melódica com o uso de arpejos”.

Investigamos sobre a busca por conhecimento por parte do aluno em outras fontes (livros, vídeo-aulas, sites, consulta a terceiros, etc.) com a finalidade de auferir dados sobre elementos relatados na questão anterior, como o interesse e a motivação. Esse item fornece dados relacionados tanto às condições de acessibilidade por parte do aluno a outras fontes complementares de informação, quanto ao seu interesse em desenvolver pesquisas sobre o assunto.

⁶⁶ O único caso aconteceu relacionado a um motivo de força maior, alheio portanto, à vontade do aluno, conforme relatado no item 2.7 (página 68).

Tivemos a maioria dos alunos com resposta afirmativa (6 alunos) e o restante (4 alunos) foi negativa. No caso da resposta afirmativa, pedimos que o aluno identificasse as fontes consultadas e tivemos as respostas descritas na tabela a seguir:

CONSULTA A OUTRAS FONTES DE PESQUISA SOBRE O ASSUNTO “IMPROVISACÃO COM O USO DE ARPEJOS”	
ALUNOS	FONTES PESQUISADAS
1 e 5	Vídeo-aula
3 e 5	Colegas e ou outros professores
5, 7, 8 e 10	Livros
5 e 10	Sites

Tabela 15 – Consulta a outras fontes de pesquisa sobre o assunto “Improvisação com o uso de arpejos”.

Questão 6 - Sobre a possibilidade de iniciar os estudos de improvisação melódica com o estudo de arpejos.

Nessa parte do questionário indagamos ao aluno se ele tivesse a oportunidade de “começar de novo” a estudar improvisação melódica, se começaria pelo estudo de arpejos. Criamos uma situação hipotética, já que todos os alunos, mesmo aqueles com pouca vivência no estudo de improvisação, não eram iniciantes (no sentido literal do termo). Propusemos uma espécie de comparação das experiências pessoais de cada aluno em seu modo de iniciar os estudos de improvisação, com a proposta metodológica oferecida na disciplina. A ideia aqui foi a de, baseado nas experiências de aprendizagem vividas por eles durante a pesquisa, ter opiniões diversas sobre a possibilidade de aplicação do estudo de arpejos para estudantes iniciantes de improvisação. A maioria das respostas foi afirmativa. Dos dez alunos da pesquisa somente dois não acharam que o estudo de improvisação poderia ser iniciado com o estudo e a aplicação dos arpejos. Explicitamos as respostas no gráfico e na tabela a seguir:

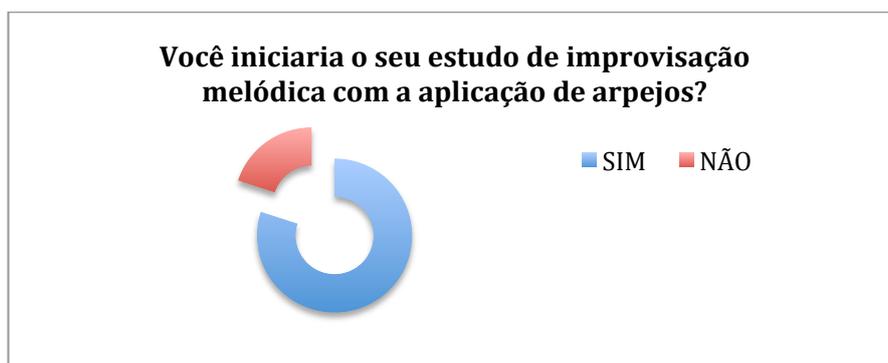


Gráfico 06 – Questão sobre a possibilidade de iniciação do estudo de improvisação com o uso de arpejos.

RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE A INDICAÇÃO DO INÍCIO DO ESTUDO DE IMPROVISACÃO COM O USO DE ARPEJOS	
RESPOSTA AFIRMATIVA (80%)	
ALUNOS: 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 10	
MOTIVOS	ALUNOS
Não houve justificativa.	4
Praticidade na aplicação.	2, 3, 6 e 8
Facilidade de localização de notas no instrumento musical.	5, 7 e 10
Facilitar a percepção auditiva e associação com a harmonia.	5 e 7
RESPOSTA NEGATIVA (20%)	
ALUNOS: 1 e 9	
MOTIVOS	ALUNOS
O estudo de arpejos seria indicado, porém, em um segundo momento.	1 e 9

Tabela 16 – Respostas dos alunos sobre a possibilidade de iniciação do estudo de improvisação com o uso de arpejos.

Questão 7 – Sobre a indicação (recomendação) do estudo de arpejos para iniciantes de improvisação.

Essa questão complementa a anterior. Naquela queríamos saber se o aluno, dentro de uma situação hipotética, uma vez tendo vivido formas metodológicas diferentes (alguns, com muita experiência) do ensino de improvisação, teria proveitos (ou melhores resultados) se iniciasse com o estudo de arpejos. Nesta, investigamos se ele recomendaria a alguém o início do estudo de improvisação com a aplicação de arpejos. Pela articulação dessas duas

questão, esperaríamos que as respostas das duas fossem equivalentes. Porém, houve mudanças. O número de respostas afirmativas aumentou. No grupo das respostas negativas (que era composto de dois alunos) somente um aluno, o ALUNO 9, manteve a coerência com a sua resposta na questão anterior, ratificando que também não recomendaria para outras pessoas o início do estudo de improvisação melódica com o estudo de arpejos. Na tabela a seguir expusemos o resultado:

SOBRE A RECOMENDAÇÃO PARA OUTRAS PESSOAS DO INÍCIO DO ESTUDO DE IMPROVISAÇÃO MELÓDICA COM O USO DE ARPEJOS	
SIM (90%)	NÃO (10%)
Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10	Aluno 9

Tabela 17 – Sobre a recomendação para outras pessoas do início do estudo de improvisação melódica com o uso de arpejos.

Questão 8 – Sobre as dificuldades técnicas e ou teóricas apresentadas durante o curso.

Nesse item investigamos se o aluno, durante o curso, enfrentou dificuldades relacionadas à técnica (digitação, conhecimento de escalas, modos ou arpejos em seu instrumento, andamentos, articulação, etc.) e ou teóricas (conhecimento de harmonia funcional, montagem de acordes, cifragem, etc.) que pudessem atrapalhar o seu desempenho durante o curso. A importância de ter essa resposta do aluno está relacionada ao planejamento dos programas de turmas futuras bem como à compatibilização dos conteúdos da disciplina com o perfil ou os pré-requisitos necessários por parte dele (aluno) para o ingresso na mesma. Além disso, ela possibilita que se enxergue deficiências, tanto as fáceis de corrigir (relacionadas a algum problema técnico ou teórico específico, como uma digitação de uma escala ou o desconhecimento da composição intervalar de uma das escalas diminutas) quanto as deficiências estruturais (estas, por exemplo, relacionadas à percepção de um acorde de função dominante em uma progressão harmônica) em alguns pontos da formação do aluno.

Todos os alunos acusaram alguma dificuldade relacionada ou a um aspecto técnico do seu instrumento e ou a algum conteúdo teórico vinculado ao conteúdo da disciplina. Em geral, o problema mais comum foi o de visualização de arpejos na escala, principalmente entre os instrumentistas de cordas. Entre os alunos mais experientes, os problemas teóricos, principalmente relacionados à construção de acordes, às funções harmônicas, etc., foram

menos frequentes e pontuais⁶⁷. Esses problemas, por sua vez, foram mais frequentes para os alunos menos experientes que compunham a turma.

Explicitamos na tabela a seguir as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos:

DIFICULDADES TÉCNICAS, TEÓRICAS E PRÁTICAS APRESENTADAS DURANTE O CURSO	
DIFICULDADE	ALUNO
Visualização de arpejos no instrumento (técnica)	1, 4, 6, 8, 9 e 10
Relacionada a elementos de Harmonia Funcional (teórica)	2, 5, 7 e 10
Relacionada a escalas exóticas e ou modos alterados	3, 5 e 10

Tabela 18 – Dificuldades técnicas, teóricas e práticas apresentadas durante o curso.

Questão 09 – Sobre a existência de problemas relacionados à compreensão dos assuntos abordados em sala de aula.

Perguntamos aos alunos sobre as suas principais dificuldades relacionadas à compreensão dos assuntos abordados durante o curso. A diferença dessa pergunta em relação à anterior é que ela está focada nos assuntos do programa da disciplina. Assim, ela pode estar, por exemplo, relacionada ao modo como os assuntos são apresentados ou discutidos pelo professor, ou à ordem, à graduação e ou à intensidade desses assuntos. Questões técnicas não são mais listadas aqui. Neste momento, queríamos saber se o aluno compreendeu e ou assimilou os conceitos discutidos relacionados à improvisação melódica com o uso de arpejos.

A maioria das respostas (80%) foi negativa. Somente dois alunos (Alunos 5 e 7) assinalaram que tiveram problemas em relação à compreensão dos assuntos abordados. Porém, as suas dificuldades, conforme seus relatos, estavam ligadas ao pouco conhecimento deles em Harmonia Funcional.

Questão 10 – Sobre a maneira como o professor ensinou os conteúdos.

Nessa questão investigamos sobre a forma como o professor transmitiu, ou passou os conteúdos para a turma de alunos. O objetivo aqui era saber se o professor tinha obtido êxito na transmissão de conhecimento aos alunos. Fizemos para isso uma questão fechada

⁶⁷ Utilizamos aqui o termo “pontual” para fazer referência a algum problema específico, fácil de resolver, como a composição de um modo alterado, ou a estrutura intervalar dos modos da escala diminuta, etc.

com duas possibilidades de resposta: afirmativa e negativa. Não pedimos justificativa para complementar a resposta. Perguntamos se os assuntos abordados pelo professor tinham sido de fácil entendimento e progressivo, ou seja, do mais fácil para o mais difícil. Todas as respostas foram afirmativas.

Questão 11 – Sobre as expectativas dos alunos em relação aos objetivos do curso.

Na última questão, queríamos saber se a disciplina na forma como acontecera tinha correspondido aos anseios e expectativas de cada aluno. O objetivo aqui era avaliar ou descobrir um pouco da opinião do aluno em relação ao que ele esperava do curso, a satisfação de suas necessidades e se suas buscas por informação tinham sido atendidas. Fizemos uma pergunta fechada com duas possibilidades de respostas, uma afirmativa e outra negativa. Todos os alunos assinalaram a afirmativa.

2.12 A comparação entre os dois vídeos

De acordo com o planejamento de nossa pesquisa, nesta etapa iremos fazer a comparação entre as duas gravações de alguns alunos, que representam, conforme explanado anteriormente, dois momentos distintos em suas vidas como estudantes de improvisação melódica. Neste trabalho de comparação e análise utilizaremos o vídeo⁶⁸ elaborado no início e no final da pesquisa como fonte de observação. Em função de limitações de tempo para cumprimento das etapas desta pesquisa e, pela grande e diversa quantidade de material coletado, optamos pela não transcrição em partitura dos improvisos dos alunos. A opção escolhida aqui será a da análise auditiva e visual. Acreditamos que as gravações realizadas, tanto em função de sua qualidade técnica de áudio e vídeo, quanto de sua qualidade artística (como uma improvisação musical) serão suficientes para a nossa análise nesta pesquisa. A análise visual permitirá relatos sobre alguns itens que são mais trabalhosos (ou mesmo impossíveis) de sinalizar e, portanto, visualizar em uma partitura, tais como: a desenvoltura do aluno em seu instrumento musical, isto é, o modo como o aluno “passeia” por regiões diferentes da escala de seu instrumento; as digitações; os usos de elementos técnicos que dinamizam as frases musicais (ligados, *staccatos*, glissandos, *bends*⁶⁹, etc.).

⁶⁸ Apresentado em anexo em um pendrive.

⁶⁹ Termo derivado da língua inglesa relacionado à ação de “fazer uma curva”, “dobrar”, referindo-se ao modo como instrumentistas de cordas (principalmente a guitarra elétrica) “sobem” ou “dobram” as cordas de seus

2.13 Os critérios de composição da amostra

Em função do material de áudio e vídeo produzido ter quarenta e seis minutos de duração, obviamente, tivemos que delimitar e subtrair uma amostra para a nossa análise. Objetivando representatividade, nessa amostra resolvemos trabalhar com um número de quatro (4) alunos, porém, que esses alunos apresentassem o maior número de características distintas (tipo de instrumento, idade, tempo de estudo, etc.) entre si, diminuindo-se os pontos comuns entre os elementos do grupo. Em virtude da importância de todas as três bases (relatadas no item 2.6 desse capítulo), do fato delas se completarem e da necessidade que um bom improvisador tem de ter domínio sobre elas em sua improvisação, optamos por analisar todos os três improvisos de todos os alunos selecionados como amostra. Os alunos escolhidos e algumas de suas características foram descritos na tabela a seguir:

AMOSTRA PARA ANÁLISE DE VÍDEO ⁷⁰				
ALUNO	INSTRUMENTO	TEMPO DE ESTUDO	IDADE ⁷¹	PROFISSÃO
ALUNO 2	Flauta Transversal	8 anos	21	Músico
ALUNO 3	Piano	4 anos	23	Estudante (superior)
ALUNO 7	Baixo Elétrico	5 anos	16	Estudante (médio)
ALUNO 10	Guitarra Elétrica	3 anos	14	Estudante (médio)

Tabela 19 – Amostra para análise de vídeo.

Um dos critérios para a escolha do número de quatro alunos para a composição da amostra foi a do instrumento musical que eles praticam. A justificativa para esse critério está fundamentada em um dos objetivos da pesquisa que preza pela diversidade da aplicação dos conceitos em instrumentos harmônicos e melódicos. Em outras palavras, procuramos mostrar que a aplicação dos conteúdos estudados direcionados à improvisação melódica não se restringe, ou é compatível, somente a uma classe de instrumentos musicais (cordas, sopros, percussão, etc.). No caso do aluno de violão optamos por deixá-lo fora da amostra em função da proximidade e semelhança desse instrumento com a guitarra elétrica, já incluída na amostra.

instrumentos (sendo mais comum uma corda por vez) com os dedos da mão esquerda (se o instrumentista for destro) para subir a altura de uma determinada nota (nota do autor).

⁷⁰ Dados coletados em questionário utilizado como prova documental da pesquisa.

⁷¹ Idade coletada no primeiro questionário realizado no início da pesquisa.

Em relação aos alunos de instrumentos com maior índice de ocorrência no grupo dos dez alunos (guitarra e baixo elétrico) optamos pela escolha (e desempate) daqueles com menos tempo de prática no estudo de improvisação melódica, e portanto, considerados menos experientes. A escolha por esse critério para esses dois alunos justifica-se pelo fato de os outros dois, dos outros instrumentos (flauta transversal e piano), já apresentavam uma vida musical mais intensa, com participação inclusive, em grupos profissionais. Ou seja, estes tinham maior contato com estilos musicais e ou atividades em que a improvisação melódica era mais exigida, portanto, apresentavam um pouco mais de experiência em relação ao conhecimento do assunto temático da pesquisa, a improvisação melódica. Referindo-se aos alunos de guitarra e baixo elétrico, levamos em conta também as suas idades como critério de escolha. Eles são os mais jovens da equipe, com 14 e 16 anos de idade, respectivamente. Esses critérios também estão condizentes com o objetivo da pesquisa que é o de trabalhar com turmas heterogêneas em relação a instrução, níveis de aprendizagem, idades, classe de instrumentos, etc.

2.14 A análise da amostra

Dentro da amostra escolhida na seção anterior, prosseguiremos a seguir com a análise comparativa de cada improviso gravado nos dois momentos (chamados aqui de “primeira e segunda gravação”) e nas três bases harmônicas (1, 2 e 3) por cada aluno (ALUNO 2, 3, 7 e 10). Esta análise foi feita a partir da observação criteriosa do vídeo realizado durante a pesquisa. Procuramos simplesmente relatar de forma concisa e objetiva o que realmente os alunos fizeram em seus improviso. Para isso, evitamos termos abstratos, mesmo sabendo que em alguns momentos eles são necessários, e damos preferência aos termos técnicos e que pudessem ser facilmente comprovados por qualquer observador que tenha conhecimento sobre o assunto. Disponibilizamos a seguir os resultados:

ALUNO 2

INSTRUMENTO: FLAUTA TRANSVERSAL

Base harmônica 1

Base 08 || $\frac{4}{4}$ Dm⁷ | G⁷₁₃ | C⁷M | C⁷M :||

Figura 19 – Base Harmônica 1.

Primeira gravação

Improviso 1A

Características principais da improvisação:

- Predominância da escala de Dó maior Natural (C) em intervalos de segundas. Improvisação baseada em centro tonal (Dó maior) sem a utilização de outras escalas ou modos ou uso de arpejos;
- Notas longas em finais de frases com apoio em notas estruturais do acorde tônico (C7M), principalmente a quinta justa e a terça maior;
- Início do improviso no contratempo do primeiro tempo e regularidade rítmica com o uso de colcheias e síncope. Uso de semicolcheias somente uma vez no final do décimo terceiro compasso;
- Motivos com uso de síncope e poucas variações rítmicas.
- Frases com pouco uso de ornamentos (somente um exemplo no último compasso)

Segunda gravação

Improviso 1B

- Predominância da utilização de arpejos de tríades que fazem referência a outras escalas e modos. Principalmente as tríades de Mi maior (E) e Ré bemol (Db) sobre o acorde dominante, o G7(13), fazendo referência à escala de Sol Dom Dim. Há também o uso de arpejos de Ré menor e Lá menor para o cadencial primário (Dm7) e arpejos das tríades de Dó Maior (C), Lá menor (Am) e Mi menor (Em) para o acorde tônico. Houve o uso do arpejo da tríade de Ré maior (D - no décimo primeiro compasso) caracterizando o uso de um modo dissociado (C Lídio em lugar de C Iônico).
- Notas longas em finais de frases com repouso em notas estruturais do acorde de função tônica (o C7M), principalmente a terça maior e a quinta justa, porém, com variação no décimo primeiro compasso. Neste, houve a utilização das tensões do acorde tônico para a constituição da melodia, isto é, o uso da sexta maior (nota Lá), da décima primeira aumentada (o Fá#) e da sétima maior (nota Si). Essa duas primeiras notas (o Lá e o Fá#) pertencem à tríade de Ré maior (D), uma Tríade da Estrutura Superior (TES);
- Apesar da preponderância de colcheias, uso mais constante de notas de valor menor como as semicolcheias. Além das síncope, houve uso mais frequente de outras articulações rítmicas como as tercinas;

- Apresentação de maior quantidade de variações motivicas em relação à primeira gravação;
- Apresentação de maior quantidade de ornamentos em relação à primeira gravação;

Base harmônica 2

Base 11 $\left\| \frac{4}{4} \text{Am}^7 \mid \text{D}^7 \mid \text{Gm}^7 \mid \text{Gm}^7 : \right\|$

Figura 20 – Base Harmônica 2.

Primeira gravação

Improviso 2A

- Improvisação tendo o centro tonal de Sol menor como referência. Porém, o uso pouco frequente das sétimas (menor e maior - notas Fá e Fá#, respectivamente) durante toda a improvisação, deixa dúvidas sobre a opção escolhida de escalas em relação à essa tonalidade menor, se o aluno estava empregando a escala menor Natural ou menor Harmônica;
- Frases compostas com predominância de motivos rítmicos com o uso colcheias e mínimas como notas de conclusão de trechos;
- Uso frequente de síncopes;
- Pouco uso de ornamentos (uma apogiatura na passagem do sétimo para o oitavo compasso);

Segunda gravação

Improviso 2B

- Emprego da tríade de Dó menor (Cm) para o cadencial primário (Am7(b5)) da tríade de Mi bemol menor (Ebm) para o acorde de função dominante D7(b9) e téttrade de Ré menor com sétima (Dm7) para o acorde de função tônica, o Gm7. Essas aplicações de arpejo fazem referência ao uso de outras escalas ou modos demonstrando uma certa habilidade por parte do aluno de ir além da improvisação por centro tonal;
- Notas longas de finais de frases apoiadas em notas estruturais dos acordes (Fundamental e quinta justa) e também em notas de tensão (nona maior);
- Aplicação adequada de notas das três escalas menores (Natural, Harmônica e Melódica) viabilizadas pelo uso dos arpejos;
- Rítmica das frases com uso frequente de colcheias, tercinas e mínimas em trechos de conclusão de frases;

- Utilização de intervalos mais abertos (com maior espaçamento ou distância entre as notas) para criação das frases. Apresentação de motivos com mais variações tanto rítmicas como melódicas;
- Ampliação da exposição de ornamentos (glissandos, trinados e apogiaturas);

Base Harmônica 3

Base 16 $\parallel \frac{4}{4}$ **G7M** **E_(b9)⁷** | **Am7** **D_(b9)⁷** | **G7M** :||

Figura 21 – Base Harmônica 3.

Primeira gravação

Improviso 3A

- Uso de cromatismos ascendentes e descendentes em direção às notas estruturais dos acordes ou notas de tensão;
- Uso da escala de Sol maior Natural como base para a criação de frases;
- Apoio da melodia na fundamental do dominante secundário (E7/b9) na terça menor do cadencial primário (Am7) e na nona menor do dominante primário (D7/b9). No acorde tônico a utilização da quinta justa (predominante) e da terça maior (uma vez) para a finalização das frases;
- Predominância de colcheias no “corpo” das frases e mínimas nos pontos de finalização;
- Poucas variações rítmicas na construção das frases. Uso de tercinas uma única vez no compasso cinco;
- Uso de síncopes e pouca variação rítmica nos motivos;

Segunda gravação

Improviso 3B

- Uso de arpejos da tríade de Ré maior (D) para o acorde tônico G7M, da tríade de Fá menor para o dominante secundário E7(b9), da tríade de Mi menor (Em) para o cadencial primário (Am7) e da tríade de Si maior (B) para o dominante primário, o D7(b9). Isso caracteriza a utilização da escala Alterada para o dominante secundário e a escala dominante diminuta (Dom Dim) para o dominante primário;

- Apoio para a finalização das frases em notas estruturais do acorde tônico principalmente a terça maior e a quinta justa e em notas de tensão (nona menor) para os acordes dominantes;
- Maior variação rítmica com largo uso de tercinas, colcheias pontuadas e sínopes;
- Maior utilização de ornamentos (trinados, glissandos e apogiaturas);

ALUNO 3

INSTRUMENTO: PIANO

Base harmônica 1

Base 08 $\left\| \frac{4}{4} \text{Dm}^7 \mid \text{G}^7_{13} \mid \text{C}^7\text{M} \mid \text{C}^7\text{M} : \right\|$

Figura 22 – Base Harmônica 1.

Primeira gravação

Improviso 1A

- Utilização da escala de Dó maior Natural e a escala Blues menor (Dm Blues e Cm Blues) como referência para o improviso;
- O emprego inadequado da escala de Sol alterada (G Alt) sobre o acorde dominante primário, o G7(13), no compasso seis gerou um choque entre a nona aumentada (#9 nota Sib) e a terça maior desse acorde, a nota Si. Situação semelhante ocorreu com o uso da nota Mib entrando em choque com a nota Mi, décima terceira do acorde G7(13) do penúltimo compasso;
- Insegurança e hesitação em digitações da mão direita em alguns trechos do improviso;
- Em dois momentos da improvisação (compassos dois e treze) o aluno utiliza a mão esquerda para fazer acordes, porém, em geral, a mão direita é mantida perpendicularmente sobre o teclado acusando, de certa forma, uma falha na coordenação entre as duas mãos no momento da improvisação;
- Utilização de poucos ornamentos. Fraseados com algumas variações em suas articulações (um stacatto no início da improvisação);
- Uso da tríade de Fá menor (Fm) (compasso treze) para o acorde dominante G7(13) fazendo alusão ao modo G Dórico b2 derivado da escala de Fá menor Melódica;
- Apresentação de ampla quantidade de variações motivicas com alterações rítmicas e melódicas;

Segunda gravação

Improviso 1B

- Utilização dos arpejos da tríade de Mi e Db maior fazendo referência à escala de Sol Dom Dim para o acorde G7(13) de função dominante. Arpejos das tríades de Dó maior (C) e Lá menor (Am) para o cadencial primário, o Dm7 e das tríades de Sol Maior (G) e Mi menor (Em) para o acorde tônico, o C7M;
- Utilização de notas pedal para construção de frases;
- Uso de acordes na mão esquerda como apoio às frases construídas;
- Uso de ampla extensão de notas (grave/agudo) do teclado;
- Fluência e segurança no uso da mão direita em digitações de arpejos ao passar da região grave do teclado para a região aguda;
- Apresentação de ampla quantidade de variações motivicas com alterações rítmicas e melódicas para construção das frases;

Base Harmônica 2

Base 11 $\left\| \frac{4}{4} \text{Am}^7(\text{b}5) \mid \text{D}^7(\text{b}9) \mid \text{Gm}^7 \mid \text{Gm}^7 : \right\|$

Figura 23 – Base Harmônica 2.

Primeira gravação

Improviso 2A

- Utilização das escalas de Sol menor Natural e Sol menor Harmônica para a composição das frases, caracterizando a improvisação por centro tonal;
- Improvisação feita somente com a mão direita e alcançando uma extensa amplitude de quatro oitavas no teclado;

Segunda gravação

Improviso 2B

- Emprego das tríades de Dó menor (Cm) e Sol maior (G) para o acorde cadencial primário, o Am7(b5). Essa duas tríades fazem alusão ao uso do modo A Lócrio 9 (Lócrio com nona maior) derivado da escala de Dó menor Melódica. Houve emprego frequente da tríade de Mi bemol menor (Ebm) para o acorde dominante, o D7(b9),

caracterizando a aplicação da escala alterada de Ré (correspondente ao sétimo modo da escala de Ebm Melódica) para o acorde dominante.

- Apoio de acordes realizados pela mão esquerda para construção das frases na improvisação;
- Emprego de intervalos harmônicos (terças, sextas e sétimas) para criação de frases;
- Uso de apogiaturas fazendo aproximação cromática com notas estruturais de acordes da base harmônica;

Base Harmônica 3

Base 16 $\parallel \frac{4}{4}$ **G7M** **E⁷(b9)** | **Am7** **D⁷(b9)** | **G7M** :||

Figura 24 – Base Harmônica 3.

Primeira gravação

Improviso 3A

- Improvisação em centro tonal com a predominância da utilização da escala de Sol maior Natural, porém, com a aplicação de notas estranhas⁷² em alguns trechos do improviso;
- Emprego de motivos com inversões sobre o arpejo da tétrede de Sol maior com sétima maior (G7M);
- Utilização de larga extensão de notas sobre o teclado;
- Uso exclusivo da mão direita para digitação das frases apresentando algumas falhas de digitações com o dedo quatro (atingindo duas notas em alguns momentos);
- Aplicação de *stacattos* como recurso de articulação e variação rítmica;

Segunda gravação

Improviso 3B

- Utilização da tríade de Ré maior (D) para o acorde de função tônica, o G7M, fazendo relação com a sétima maior (nota estrutural) e apresentando a nona maior como nota de tensão (T9). Emprego do arpejo da tríade de Fá menor para o acorde dominante secundário, o E7(b9) e da tríade de Mi menor (Em) para o acorde cadencial primário,

⁷² Notas que não pertencem às escalas ou modos usados como referência para a improvisação.

o Am7. Para o acorde dominante primário, o D7(b9), foi usada a tríade de Si maior (B) fazendo referência à escala de Ré Dominante Diminuta;

- Frases criadas com encadeamentos de arpejos e apresentando variações motivicas (rítmicas e melódicas) com repetição dessas em alturas diferentes e sobre o acorde de maior duração, o acorde tônico (G7M);
- Uso exclusivo da mão direita para elaboração dos solos improvisados;

ALUNO 7

INSTRUMENTO: BAIXO ELÉTRICO

Base harmônica 1

Base 08 || $\frac{4}{4}$ Dm⁷ | G⁷₁₃ | C⁷M | C⁷M :||

Figura 25 – Base Harmônica 1.

Primeira gravação

Improviso 1A

- Emprego de oitavas tendo como base o modo Dórico e utilização de aproximação cromática (nota Lá#) para a sexta maior desse modo. Uso inadequado da nota estranha Sol# como nota de apoio sobre o acorde tônico C7M na construção da frase no quarto compasso e da nota Fá# sobre o acorde dominante primário, o G7(13), no décimo compasso;
- Improvisação por centro tonal tendo como referência a escala de Dó maior Natural;
- Uso pontual (uma vez no décimo primeiro compasso) da nota Fá# fazendo aproximação cromática para a nota Sol da escala de Dó maior Natural;
- Uso frequente de ligaduras ascendentes e descendentes entre notas para criação de motivos;
- Improvisação toda realizada em uma área restrita do braço do instrumento com extensão de notas limitada a, no máximo, uma oitava e meia;

Segunda gravação

Improviso 1B

- Uso da tríade de Dó maior e Lá menor para o acorde cadencial primário, o Dm7. Emprego das tríades de Mi maior (E), Ré bemol maior (Db), Si bemol maior (Bb) e

Sol maior (G) enfatizando notas da escala de Sol Dominante Diminuta para o acorde dominante primário G7(13). Aplicação de arpejos das tríades de Sol maior (G) e Mi menor (Em) para o acorde tônico C7M.

- Emprego da tríade de Ré maior (D) sobre o acorde C7M (décimo segundo compasso) caracterizando o uso do modo C Lídio (modo dissociado) para o acorde tônico;
- Uso de ampla área e diferentes regiões do braço do instrumento com alcance de notas quase atingindo duas oitavas;
- Emprego de arpejos em velocidade rápida com a técnica de *Sweep*⁷³ utilizada para fazer digitações em diferentes regiões do braço do instrumento;
- Uso de glissandos, apogiaturas, *bends* e trêmulos como recursos para ornamentação nas frases;

Base harmônica 2

Base 11 $\left\| \frac{4}{4} \text{Am}^7(\text{b5}) \mid \text{D}^7(\text{b9}) \mid \text{Gm}^7 \mid \text{Gm}^7 : \right\|$

Figura 26 – Base Harmônica 2.

Primeira gravação

Improviso 2A

- Improvisação por centro tonal, porém, a escala escolhida como referência para a improvisação foi a de Sol maior Natural, portanto, uma escolha inadequada, tendo em vista que a progressão harmônica encontra-se em tonalidade menor (Gm). O aluno em várias ocasiões utiliza a nota Si natural (compassos 2, 3, 6, etc.) - inclusive para o acorde de função tônica, o Gm7(9) -, e a nota Fá#, caracterizando a escala de Sol maior Natural;
- A região do braço do instrumento escolhida pelo aluno ficou entre a nona e a décima quinta casa, tal como aconteceu na primeira gravação da primeira base harmônica (já analisada). As frases elaboradas também foram muito parecidas com algumas frases da primeira base na primeira gravação, com uso, inclusive de notas e motivos rítmicos semelhantes;

Segunda gravação

⁷³ Termo usado por contrabaixistas (baixo elétrico) que denomina uma técnica de tocar com a mão direita aproveitando o mesmo dedo para a mudança de corda, fazendo uma analogia à técnica do *sweep picking* (técnica de palhetada em que há o aproveitamento da direção da palheta na mudança de corda) praticada por guitarristas.

Improviso 2B

- Emprego do arpejos da tríade de Dó menor (Cm), da tríade de Fá maior (F) e da tríade de Sol maior (G) para o cadencial primário, o Am7(b5), caracterizando o uso do modo A Lócrio 9, derivado da escala de Dó menor Melódica. No quinto compasso houve o emprego das tríades de F e G em *pares de tríades*⁷⁴ para o acorde Am7(b5). Houve o uso da téttrade de Ebm(7M) para o acorde dominante D7(b9), fazendo referência à escala de Ré alterada (D Alt). No compasso onze é possível observar a utilização das tríades maiores de Lá bemol (Ab) e Si bemol (Bb) para o dominante alterado;
- Ampla variação rítmica dos motivos com o emprego de tercinas e quiálteras;
- Ampliação da área de uso (extensão de notas) do braço do instrumento;
- Emprego frequente de glissandos, apogiaturas e trêmulos;

Base harmônica 3



Figura 27 – Base Harmônica 3.

Primeira gravação

Improviso 3A

- Improvisação por centro tonal tendo como referência a escala de Sol maior Natural. O aluno, em nenhum momento de seu improviso, faz alusão às outras possibilidades de escalas que as tensões dos dominantes (primário e secundário) permitem;
- Repetição de motivos rítmicos e melódicos usados na primeira gravação da primeira base harmônica, inclusive com o início do solo em oitavas com as mesmas notas da gravação anterior;

Segunda gravação

Improviso 3B

- Emprego de arpejos com o uso da tríade de Ré maior (D) e Mi menor (Em) sobre o acorde tônico, o G7M, e das tríades de Fá menor (Fm) e Si bemol (Bb) sobre o dominante secundário, o E7(b9). Estas últimas, derivadas da escala de Fá menor Melódica também fazem referência à escala de Mi alterada (E Alt). Sobre o cadencial

⁷⁴ Técnica comum entre improvisadores, a qual consiste em empregar tríades maiores separadas por graus conjuntos dentro de uma escala qualquer e alternar o uso entre elas para construção de frases sobre um acorde específico. As tríades separadas por graus conjuntos apresentam a vantagem de não ter notas em comum.

primário, houve a utilização das tríades de Mi menor (Em) e Dó maior (C), tríades da estrutura superior (TES) que enfatizam as tensões do modo A Dórico. Sobre o dominante primário, o D7(b9), houve o emprego das tríades de Si maior (B) e Lá bemol (Ab) fazendo referência à escala de Ré Dominante Diminuta (D Dom Dim);

- Uso de padrões em intervalos de quartas sobre a escala de Sol maior Natural (G);
- Uso de tercinas em contratempo no terceiro tempo do quarto compasso e no primeiro tempo do quinto compasso;
- Grande extensão (grave e agudo) de notas na criação das frases e ampla utilização do braço do instrumento;

ALUNO 10

INSTRUMENTO: GUITARRA ELÉTRICA

Base harmônica 1

Base 08 || $\frac{4}{4}$ Dm⁷ | G⁷₁₃ | C⁷M | C⁷M :||

Figura 28 – Base Harmônica 1.

Primeira gravação

Improviso 1A

- Improvisação desenvolvida tendo a escala de Dó maior Natural como base em toda a progressão. O aluno não faz uso de outras escalas ou modos permitidas pela harmonia;
- Emprego da téttrade de Lá menor com sétima e nona (Am7/9) sobre o cadencial primário, o Dm7(9), uma única vez no compasso cinco;
- Criação de frases com intervalos de oitavas e emprego de notas estranhas para realização de aproximação cromática;
- Larga utilização de glissandos e apogiaturas como recursos de ornamentação;

Segunda gravação

Improviso 1B

- Emprego da tríade de Sol maior (G) como tríade da estrutura superior (TES) do modo D Dórico para o acorde Cadencial primário, o Dm7. Utilização das quatro tríades maiores - Mi maior (E), Ré bemol (Db), Si bemol (Bb) e Sol maior (G) – existentes na

escala de Sol Dominante Diminuta, aproveitando a simetria de terças menores existentes entre essas e as suas tensões para o acorde dominante primário, o G7(13). Utilização das tríades de Sol maior (G) e Ré maior (D) para o acorde tônico, o C7M. Esta última, a tríade de Ré, faz referência ao modo Dó Lídio, portanto, um modo dissociado;

- Referência a escala exótica (Dom Dim) e aos modos naturais e alterados como base para criação dos improvisos;
- Ampla utilização do braço do instrumento e criação de contrastes sonoros entre regiões graves e agudas;
- Emprego de notas estranhas para fazer ligações cromáticas entre notas de escalas ou modos;
- Uso de recursos da técnica “*sweep picking*”⁷⁵ para fazer palhetada e desenvolver as frases em diferentes regiões do braço do instrumento;
- Utilização de glissandos, vibratos e apogiaturas como recurso de ornamentação e controle de dinâmica (intensidade) sobre as frases;

Base harmônica 2

Base 11 || $\frac{4}{4}$ **A**m⁷(b5) | **D**⁷(b9) | **G**m⁷ | **G**m⁷ :||

Figura 29 – Base Harmônica 2.

Primeira gravação

Improviso 2A

- Improvisação por centro tonal tendo a tonalidade de Sol menor (Gm) como referência e uso das escalas de Sol menor Natural e Harmônica para construção das frases;
- Uso do arpejo da téttrade de Sol menor com sétima maior (Gm7M) derivado da escala de Sol menor Harmônica (primeiro grau) sobre o acorde tônico, o Gm7/9, no último compasso para encerrar o improviso;
- Utilização de oitavas para criação de frases;
- Emprego de notas estranhas para fazer aproximação com notas das escalas utilizadas;

⁷⁵ Técnica desenvolvida pelo renomado guitarrista australiano Frank Gambale para uso da palheta na mão direita em que há o aproveitamento da direção da palhetada no ato da mudança de corda. O termo *sweeping* refere-se ao verbo da língua inglesa “*to sweep*” que também significa “varrer” e faz menção aos sentidos (direção) de movimento de uma vassoura quando em ação imitados pela mão do guitarrista ao empregar essa técnica.

- Predominância de intervalos de segunda para criação das frases;
- Área de atuação no braço do instrumento restrita à segunda e à terceira posição (entre a terceira e a décima primeira casa do instrumento);

Segunda gravação

Improviso 2B

- Emprego do arpejo da téttrade de Dó menor com sétima maior – Cm7M - (primeiro compasso), da tríade de Dó menor (Cm) e das tríades de Fá maior (F) e Sol maior (G) – no quinto compasso - sobre o acorde cadencial primário, o Am7(b5). Estas duas últimas tríades pertencem à escala de Sol menor Melódica (quarto e quinto graus respectivamente) e caracterizam o uso da técnica “*pares de tríades*” sobre o acorde cadencial primário. Aplicação das tríades de Mi bemol menor (Ebm), Lá bemol maior (Ab) e Si bemol maior (Bb) (compasso catorze) sobre o acorde dominante primário, o D7(b9). Estas duas tríades também se enquadram na técnica denominada “*pares de tríades*”;
- Improvisação tendo os modos como referência para construção de frases. Com o uso dos arpejos citados (Cm, F e G) o aluno faz referência ao modo A Lócrio 9 para o cadencial primário e D Alterado para o Dominante primário (Ebm, Ab e Bb);
- Ampla utilização da extensão do braço do instrumento;
- Uso inadequado da nota Si (uma única vez no compasso onze) sobre o acorde tônico, o Gm7(9);

Base harmônica 3

Base 16 $\left\| \begin{array}{c} 4 \\ 4 \end{array} \right\| \mathbf{G7M} \quad \mathbf{E}_{(b9)}^7 \quad | \quad \mathbf{Am7} \quad \mathbf{D}_{(b9)}^7 \quad | \quad \mathbf{G7M} \quad : \left\| \right\|$

Figura 30 – Base Harmônica 3.

Primeira gravação

Improviso 3A

- Improvisação por centro tonal tendo a tonalidade de Sol maior como referência;
- Predominância absoluta da escala de Sol maior Natural para a construção das frases;
- Pouco uso de notas estranhas com o objetivo de fazer passagens ou aproximações cromáticas para notas da escala usada como referência;

- Não houve referência à outras escalas ou modos relacionados às tensões existentes nos acordes dominantes;
- Região estreita para construção do improviso e limitada à terceira e quarta posição no braço do instrumento;
- Utilização de intervalos de terças e quintas para criação das frases (primeiro e segundo compasso);
- Uso do arpejo da tríade de Lá menor sobre o cadencial primário, o Am7, e em parte do dominante primário, o D7(b9);

Segunda gravação

Improviso 3B

- Uso frequente da tríade de Fá menor (Fm) para o acorde dominante secundário, o E7(b9), da tríade de Mi menor (Em) para o cadencial primário, o Am7, e da tríade de Si maior (B) para o dominante primário, o D7(b9). Para o acorde tônico, o G7M, foram usadas as tríades de Ré maior (D) e Si menor (Bm). Com o aplicação desses arpejos na construção do improviso o aluno faz referências às outras escalas e modos que as tensões dos acordes dominantes possibilitam, como a escala de Mi Alterado e a escala de Ré Dominante Diminuta;
- Emprego das notas de tensão dos acordes dominantes como ponto de apoio ou encerramento das frases (a nota Fá (Tb9) para o acorde dominante secundário e a nota Mi bemol (Tb9) para o dominante primário). Uso de notas de tensão e notas estruturais para apoio e ou encerramento das frases para o acorde tônico (terças maiores, quintas justas e nona maior). Aplicação de um retardo com a nota Dó (quarta justa) e resolução na nota Si (terça maior) para o acorde de função tônica, o G7M, no nono compasso. Uso de terças menores e nonas maiores como notas de apoio no acorde cadencial primário, o Am7;
- Uso de notas estranhas para realização de passagens entre notas diatônicas à escala de Sol maior Natural e também para aproximação cromática para as notas estruturais dos acordes da base harmônica;
- Uso de ornamentos na construção das frases;
- Uso de arpejos também com o sentido de ornamentação, simulando o *rasgueado*⁷⁶, porém, com a aplicação do *sweep picking*;

⁷⁶ Técnica violonística erudita utilizada para fazer ornamentos sobre acordes com o dedilhado da mão direita tocando quase simultaneamente as notas desse acorde.

- Ampla utilização da área do braço do instrumento;

De forma geral, podemos dizer que é possível observar mudanças consideráveis e evolutivas na maneira como todos os alunos da amostra elaboraram seus improvisos, entre as duas fases distintas apresentadas na pesquisa. Faremos a seguir dois quadros onde apresentaremos os fatos comuns e predominantes nas duas gravações com ocorrências observadas, ainda que em maior ou menor quantidade, porém, em todos os alunos da amostra:

FATOS COMUNS NA 1ª GRAVAÇÃO (sem a predominância de arpejos)
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Improvisação por centro tonal (mais genérica, com menor controle em uso de tensões e na relação escala/acorde); • Menor liberdade para criação; • Maior frequência de erros (ocorrida geralmente por uso inadequado de escalas ou modos); • Menor variação motívica (motivos rítmicos com notas de maior valor temporal); • Uso de menor área (extensão) da escala do instrumento; • Menor quantidade de ornamentos empregado no processo de construção de frases; |
|---|

Tabela 20 – Fatos comuns na 1ª gravação (sem a predominância de arpejos).

FATOS COMUNS NA 2ª GRAVAÇÃO (com a predominância de arpejos)
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Improvisação tendo os modos e escalas exóticas como referência (mais abrangente por estar em sintonia com as funções harmônicas e as tensões apresentadas pelos acordes); • Emprego de modos dissociados e facilidade no uso de escalas exóticas (Diminuta e Alterada); • Emprego de técnicas e ou recursos alternativos na improvisação (cromatismo e pares de tríades); • Menos problemas com o uso inadequado de notas estranhas e ou evitadas em relação à progressão harmônica; • Maior fluência no processo de construção de frases; • Uso de maior área (extensão) da escala do instrumento; • Maior emprego de ornamentos; • Maior variação motívica; |
|--|

Tabela 21 – Fatos comuns na 2ª gravação (com a predominância de arpejos).

Comparando esses dois quadros já é possível enxergar um processo evolutivo em relação aos alunos escolhidos na amostra e aos parâmetros estabelecidos, ou seja, os dois momentos definidos na pesquisa. As observações contidas nesses quadros são generalizadas, isto é, foram observadas em todos os alunos constituintes da amostra. A desenvoltura apresentada por todos eles construída com os recursos fornecidos pelas novas “ferramentas” –

os arpejos – na criação de suas linhas de improviso é visível e clara. Levando em conta que os alunos da amostra apresentam níveis bem distintos (e às vezes até divergentes) de instrução, técnica e experiência relacionados ao conhecimento sobre improvisação, atestamos que esse fato pode ser relevante quando da avaliação de um procedimento metodológico a ser aplicado em sala de aula.

3 O que o universo da pesquisa sugere.

Após esse período à frente desse trabalho com essa turma de Improvisação I pudemos constatar um quadro evolutivo geral desses alunos em diversos pontos relacionados à capacitação necessária, ou aos pré-requisitos, que um estudante tem que apresentar para ter um relativo domínio sobre a improvisação melódica idiomática (técnica, conhecimento teórico, conhecimento do instrumento, desenvolvimento de percepções auditivas, etc.). Como falamos de improvisação idiomática, essas capacidades também estão atreladas ao conhecimento das “regras” estilísticas dos gêneros musicais (jazz, choro, blues, rock, etc.) que permitem a improvisação em suas práticas. Se compararmos todos os alunos pesquisados, não só os da amostra, podemos facilmente enxergar evolução em alguns desses pontos citados em todos eles. Acreditamos que esses benefícios acontecidos estejam também relacionados direta ou indiretamente a fatores como: trabalho em grupo; interesse e motivação sobre o assunto por parte do aluno; envolvimento com atividades profissionais ou amadoras relacionadas ao assunto improvisação; interesse em resultados de aprendizagem por parte do professor; estabelecimento e cumprimento de metas (professor e aluno); dedicação ao estudo; etc. Lógico que esses fatores citados, além dos componentes psicológicos envolvidos, têm sempre um caráter individual e ou particular que cada componente (incluindo o professor) da pesquisa teve em busca de seus resultados ou ganhos, quando optou em participar da mesma. O que estamos querendo dizer é que, se tivéssemos outras turmas selecionadas com outros alunos, as motivações particulares, os objetivos individuais, as condições apresentadas poderiam ser outras totalmente diferentes das observadas, enfim, os componentes psicológicos envolvidos entre os sujeitos da pesquisa (aqui incluímos também a figura do professor) seriam diferentes. Essas condições poderiam influenciar nos resultados, tanto positivamente, caso a turma tivesse mais motivada ou mais suscetível, ou apresentasse melhores condições ainda para aprender, como negativamente, caso o contrário acontecesse. O certo é que, na condição de pesquisador, temos consciência que, para chegarmos a conclusões definitivas sobre a viabilidade ou não do procedimento metodológico abordado, obviamente, teríamos que, no mínimo, repetir o experimento ou testar em uma série maior de eventos variando condições e premissas diferentes e tentando diminuir o efeito de condições psicológicas ou outras possíveis envolvidas. Teríamos que, por exemplo, testar esse procedimento metodológico com outros professores cujos interesses e motivações fossem outros, com alunos com outros níveis de conhecimento, etc. Claro que a consciência do fato

de que esta pesquisa está vinculada a um projeto acadêmico de uma pós-graduação, onde o fator tempo é delimitado com certo rigor, é um determinante sobre o enquadramento que tinha que ser feito em relação ao tamanho e à duração da pesquisa, para que todas as etapas fossem cumpridas. Bom seria que tivéssemos mais tempo e, conseqüentemente, melhores condições para repetir e testar outras vezes a pesquisa, inclusive, em outros lugares ou ambientes diferentes.

Porém, sem a preocupação ainda de adiantarmos resultados conclusivos sobre o experimento, o estudo de improvisação melódica baseado em arpejos oportunizou visivelmente aos alunos experiências inéditas e possibilidades de usos de ferramentas novas em suas improvisações. Trouxe, para citar um caso, a possibilidade de uso ou referências a escalas e modos antes desconhecidos em suas práticas, tais como a escala Dominante Diminuta, ou o modo Lídio b7, feitos por simples arpejos de tríades maiores ou menores os quais já faziam parte de suas práticas como instrumentistas. Ou, para citar outro exemplo, o uso das Tríades da Estrutura Superior (TES) como uma maneira eficaz de ter controle sobre as notas de tensão (T) ao criar melodias, bem como alternar essas tríades com as tríades da estrutura inferior e criar efeitos contrastantes entre dissonâncias e consonâncias em suas linhas de improviso.

Não cremos que há dúvidas sobre o crescimento e amadurecimento musical dos alunos em tão pouco espaço de tempo em relação ao desenvolvimento de suas competências e ampliação de seus horizontes, viabilizadas pelo conhecimento dessas novas ferramentas e estratégias para exibirem suas ideias em suas improvisações. Sobre o papel do professor nesse processo, neste ponto, também concordamos com a afirmação de Gordon sobre os termos criatividade e improvisação:

O que é certo é que a **criatividade e a improvisação só podem ser ensinadas indirectamente**. O máximo que os professores podem fazer é ajudar os alunos a adquirir as necessárias competências e a compreensão facultada pelos três primeiros níveis de aprendizagem por discriminação, para que os alunos possam **ensinar a si mesmos** a arte da criatividade e da improvisação (GORDON, 2000, p. 176).

Temos consciência que, ao disponibilizar técnicas e ou procedimentos de usos de arpejos para alunos improvisarem estamos fornecendo “no máximo” essas ferramentas para o aluno manipular e processar esse material e devolvê-lo na forma de música improvisada. Arpejos de tríades ou tétrades, por si só não constituem música e também não são improvisação. Porém, os alunos em sintonia com o que Gordon chama de “ensinar a si

mesmos” (GORDON, op. Cit.) vão, com base na “*audiação*”, reprocessar esse material, dar sentido musical, fazer música. Teremos sempre o componente particular, pessoal e individualizado do aluno, de certo modo, na escolha de possibilidades de criação, regida por suas experiências anteriores, conduzindo o processo criativo. Nesse ponto o professor não interfere, o aluno tem o controle sobre suas escolhas. Talvez, para o aluno, ainda que ele não tenha consciência desse processo, esse possa ser um dos pontos fascinantes e extremamente motivadores para o estudo da improvisação melódica.

Dentre os problemas levantados na primeira parte deste trabalho (item 1.6) sobre como era feito o ensino de improvisação na EMEM antes da implantação da disciplina Improvisação, podemos dizer que, a associação da instauração da própria disciplina (Improvisação I) com a proposta metodológica apresentada nesta pesquisa trouxe elementos para atenuação desses problemas. Essa atenuação ocorreu em função das condições planejadas, sugeridas e testadas dentro da pesquisa (definição de grupos de alunos, condições de inscrição, local adequado, carga horária, conteúdo programático, etc.) para a disciplina Improvisação I.

Listaremos a seguir, baseado nos dados coletados na pesquisa, alguns benefícios que a combinação desses dois insumos, isto é, a implantação da disciplina curricular e o procedimento metodológico empregado para o ensino de improvisação, pode trazer para a comunidade EMEM:

1) O procedimento metodológico sugerido dentro do programa apresentado em três módulos no item 2.8 (conteúdos ensinados) uniformiza o ensino da disciplina trazendo para esta uma visão pedagógica geral bastante clara e apresentada com começo, meio e fim dos seus conteúdos. Lembramos que, conforme pesquisa realizada (questionário em anexo) com os professores que se habilitavam a ensinar improvisação, ainda que inserida no âmbito do ensino de instrumentos, observamos que não havia um procedimento metodológico específico para isso. Verificamos também que essa falta de uniformidade acontecia não só em relação à comparação entre procedimentos adotados pelos professores (mesmo os que ensinavam os mesmos conteúdos), mas, era comum não existir entre um professor e seus próprios alunos, ou seja, um professor adotar procedimentos metodológicos diferentes e, por vezes divergentes, entre seus próprios alunos. Em alguns casos, o ensino de improvisação confundia-se ou misturava-se com o ensino de técnicas de instrumentos onde o professor e o aluno não tinham consciência sobre as fronteiras de cada um deles. Não questionamos aqui o fato do professor ser criativo e variar quanto à sua forma de ensinar e ou empregar conteúdos de acordo com as

necessidades e vivências de seus alunos, questionamos o fato de ele (professor) não ter uma consciência geral em relação a um programa de conteúdos a ser adotado e como esse conteúdo deveria ser aplicado. Sabemos que no âmbito da escola, resultados em relação aos alunos são cobrados em espaços de tempo determinados. Avaliações periódicas são feitas e exige-se que os conteúdos aplicados, bem como a forma de aplicação desses conteúdos tenham, além de uma lógica articulada entre eles, uma progressividade em sua aplicação, logicamente indo do fácil ao difícil. Por isso, as atividades pedagógicas são planejadas e ou elaboradas para que o professor, consciente do processo como um todo, consiga resultados satisfatórios. Então, essa ideia de “todo”, definida aqui como uma visão geral que o professor tem que ter em relação aos seus alunos, com progressividade e começo, meio e fim é a que defendemos ao propor este procedimento metodológico a ser usado na disciplina Improvisação I.

2) A existência de um procedimento metodológico a ser utilizado, com um programa a ser cumprido, uma bibliografia básica adotada, além de evitar a “individualização” do ensino, permite a utilização de grupos maiores de alunos em sala de aula, tal como realizado na pesquisa. Permite também que as experiências e vivências desses alunos sejam compartilhadas entre si e usadas como elemento de motivação e ou ampliação da aprendizagem. Sendo os alunos praticantes de diferentes instrumentos, fato que aconteceu na pesquisa, isso viabiliza também a composição pelo professor de diversas formações musicais (duos, trios, quartetos, etc.) para prática dos conceitos estudados. Em função do caráter experimental da disciplina e do fato dela ser aberta também a núcleos de instrumentos que tradicionalmente não têm o estudo de improvisação em seus programas na EMEM (violino, violoncelo, trompa, trombone, etc.), algumas dessas combinações podem mesmo não ser tão comuns em estilos musicais que se utilizam da improvisação, oportunizando tanto ao professor como aos alunos novas possibilidades sonoras e novos desafios em relação a esses grupos. A formação de grupos em diversas combinações, além de possibilitar na prática a aplicação dos conteúdos vistos em sala de aula, viabiliza também as apresentações e ou recitais em finais de períodos nas dependências da escola ou mesmo em outros lugares fora do âmbito escolar.

3) A existência de um procedimento metodológico baseado em um conteúdo programático previamente elaborado corrige, de certa forma, o problema da profundidade e da diversidade da aplicação dos conteúdos a ser empregada, que, como levantamos em nossa pesquisa com

os professores da referida instituição, variava de aluno para aluno. Observamos que, por não existir um conteúdo programático a ser seguido, o professor somente utilizava alguns elementos pontuais do ensino de improvisação, geralmente para atender uma necessidade específica e ou momentânea do aluno. Esse tipo de situação, obviamente, faz com que alguns elementos teóricos preliminares necessários à aplicação daquele conteúdo sejam pouco citados ou mesmo deixados de lado. Para citar um exemplo, seria o caso de um professor ao falar de improvisação sobre o clichê harmônico II – V7 – I, não fazer referência às funções harmônicas, tonalidade, escalas maiores e menores, graus diatônicos, condução de vozes, resolução de trítone, etc. A existência de um conteúdo programático e um caminho metodológico a ser seguido permite que a progressividade e a profundidade dos conceitos estudados sejam ensinadas no momento e em quantidade adequados.

Essa uniformização permite também que professores de diversas formações, especialidades ou gêneros musicais diferentes (professores especialistas em estilos musicais diferentes como jazz, rock, choro, etc.) possam, além de aplicar os conteúdos programáticos em gêneros musicais de suas especialidades, mostrar a possibilidade de aplicação desses conteúdos, caso seja possível, em outros gêneros musicais. Isso permite que um professor cuja especialização musical seja o gênero rock, para citar um caso, ao falar de aplicação de arpejos para criação de frases para improvisação, mencione ou estenda o conceito à aplicação da escala Dominante Diminuta ou da Hexafônica (que não são elementos musicais muito comuns nesse gênero musical), a outros gêneros, como o blues ou o jazz. Em relação ao professor, obriga-o, de certa forma, a conhecer outros gêneros musicais que não o (ou os) de sua especialidade, ampliando com isso as formas de diálogo com os seus alunos, visto que, é muito comum o gosto ou interesse por gêneros ou estilos musicais não coincidir entre professor e aluno.

Outro ponto observado no item 1.6, sobre os problemas relacionados ao modo como o ensino de improvisação acontecia na EMEM, alude à ausência de bibliografia de referência básica sobre os conteúdos ensinados em improvisação. Em nossa experiência como palestrante em oficinas e workshops sobre harmonia funcional e improvisação melódica, tem sido bastante comum estudantes e curiosos nesses assuntos nos abordarem solicitando lista de livros e autores relacionados aos temas, com o objetivo de aprofundarem seus conhecimentos. Infelizmente, para estudantes que não leem em outras línguas, como o inglês, por exemplo, a lista de livros e autores ainda é pequena. Dos títulos de livros disponíveis no mercado editorial brasileiro, sobre o tema *improvisação melódica*, a primeira publicação voltada ao segmento de música popular, aconteceu somente em meados da década de oitenta do último

século⁷⁷. Se focarmos no assunto *fraseologia*, ou composição de frases, a lista será menor ainda. A primeira publicação de alcance nacional sobre esse tema ocorreu somente em 1991, com o renomado guitarrista e professor Nelson Faria⁷⁸. Na virada do século XX para o XXI, ou seja, no ano 2000, tivemos a publicação de outro livro considerado referência sobre o estudo de frases no mercado editorial brasileiro, porém, voltado ao contrabaixo elétrico, o livro “Segredos da Improvisação” do célebre baixista Nico Assumpção (ASSUMPCÃO, 2000). Em 2008, o pianista e professor Turi Collura publicou o livro “Improvisação”, também em dois volumes, com o foco na composição melódica e uma abordagem sobre diferentes técnicas voltadas à criação de solos para improvisação (COLLURA, 2008). Em 2011 tivemos o privilégio de publicar um livro fruto de uma monografia de conclusão da licenciatura em música, sobre criação de frases melódicas com enfoque específico no uso de notas estranhas para aproximação cromática. Em 2015, conforme já mencionado, também publicamos outro livro sobre construção de frases, porém, com o enfoque na utilização de arpejos de tríades e tétrades, o qual serviu de base para esta pesquisa. Ultimamente, favorecido pela evolução da tecnologia na comunicação de massa, pelo barateamento e surgimento de outras formas de publicação, como a publicação digital, por exemplo, temos visto crescer significativamente o volume de publicações independentes direcionadas ao assunto. Observa-se também nos últimos anos o crescimento de publicações acadêmicas (artigos, dissertações e teses) sobre o assunto e publicadas em bibliotecas virtuais ou em sites específicos. Somado ao crescimento de publicações nacionais, temos o mercado editorial norte americano com um número considerável de publicações sobre o tema improvisação e disponível para aquisição tanto em lojas do ramo no Brasil, como pela internet em sites específicos.

O fato é que, mesmo com a deficiência de publicações sobre o assunto improvisação no Brasil, há, nos últimos anos um crescendo de publicações comerciais e ou acadêmicas relacionadas ao assunto. O advento da popularização da internet possibilitada pela massificação dos *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e computadores pessoais – os *pc's*, possibilitou também uma acessibilidade maior a muitas dessas publicações, principalmente as acadêmicas (artigos, dissertações e teses) que, geralmente, são disponibilizadas no Brasil sem nenhum custo. Portanto, não se justifica o fato do professor não utilizar e propor uma bibliografia básica como apoio e referência em seu programa de ensino, a não ser, como já observado antes, que o ensino de improvisação não seja prioritário ou, que o foco principal

⁷⁷ O livro “Harmonia e improvisação” em dois volumes do autor Almir Chediak, publicados em 1986 pela Lumiar Editora (CHEDIAK, 1986).

⁷⁸ Com o livro “A arte da improvisação” publicado também pela Lumiar Editora (FARIA, 1991).

dos objetivos do professor seja outro, como por exemplo, o desenvolvimento técnico, conhecimento da escala ou diferentes regiões do instrumento, repertório, etc.

Além da proposta de correção desses problemas de natureza didática relacionados ao que acontecia antes da implantação da disciplina Improvisação I na grade curricular da EMEM, apontados no item 1.6 deste trabalho, sugerimos um conteúdo programático baseado no ensino de arpejos como matéria prima para a improvisação melódica. Sobre a utilização de arpejos (tríades e tétrades) como parte necessária do procedimento metodológico empregado, observamos também alguns benefícios trazidos aos alunos no âmbito da pesquisa. Focamos nesta pesquisa na construção de uma proposta metodológica para a disciplina Improvisação I na referida escola, cuja base para o desenvolvimento da improvisação melódica por parte do aluno fosse um processo de construção de frases melódicas que tivesse a utilização de arpejos (tríades e tétrades) como matéria prima. Essa forma de criar frases para improvisação vista durante todo este trabalho, apoiada no que chamamos de “verticalização”, não é uma ideia original desenvolvida aqui, nem mesmo é recente, em relação aos gêneros musicais que se utilizam da improvisação. Talvez, o elemento inusitado e original trazido ao público pelos conteúdos desenvolvidos no livro “Arpejos, unidos! Jamais serão vencidos!!! (TORRES, 2015) e apresentado e testado na pesquisa, seja a forma progressiva e didática como esses arpejos são combinados, as suas diferentes possibilidades de uso, as referências aos diversos modos e escalas, as formas de associação e memorização, etc., rumo à construção da frase melódica.

Mostramos na pesquisa que o aluno com o uso de arpejos pode ampliar o seu leque de utilização de escalas e ou modos mesmo em progressões harmônicas simples como o clichê harmônico V7 – I, ou sobre um dos clichês harmônicos mais comuns em diversos gêneros musicais, o II – V7 – I. E mais, que essa referência a outras escalas e ou modos pode ser feita com um elemento musical que o aluno geralmente já domina por ter trabalhado com ele (ainda que com outros objetivos) em níveis básicos de seu aprendizado, isto é, o arpejo.

Outro ponto vantajoso sobre o uso de arpejos trabalhado na pesquisa é que a associação de modos ou escalas a determinados arpejos pode ser feita por distância de intervalos em relação ao acorde da base harmônica. Observamos durante a pesquisa que esse processo de memorização por associação fica mais fácil ainda quando é apresentado em intervalo (tom ou semitom) de distância em relação ao acorde de origem, onde a noção de altura/notas (frequência, exemplo C, D, Bb, etc.) do acorde é abandonada, como na figura a seguir:



Figura 31 – Relação intervalar sem altura específica
- Extraída do livro Arpejos, Unidos! Jamais serão vencidos!!! (TORRES, p. 72, 2015).

Quando se insere uma altura específica qualquer a proporção intervalar fica assim:



Figura 32 – Relação intervalar com altura específica
- Extraída do livro Arpejos, Unidos! Jamais serão vencidos!!! (TORRES, p. 72, 2015).

Comprovamos que esse mecanismo de associação facilita o uso de arpejos em diversas possibilidades de alturas sem que o aluno tenha que raciocinar muito para a utilização de um determinado arpejo. Por exemplo: o aluno aprende que na progressão Dm7 – G7(13) – C7M, para o primeiro acorde, o Dm7, a referência feita ao modo D Dórico permite que ele use a tríade de Dó maior como matéria prima para criação de sua frase. A tríade de Dó, com as notas Dó, Mi e Sol, traz em relação ao acorde base Dm7 a sétima menor (Dó), a nona maior (Mi) e a quarta justa. A primeira nota, a sétima, está presente no acorde, as duas últimas são tensões, T9 e T11, consideradas boas para este acorde por representarem bem o modo Dórico e, inclusive, poderem ser usadas praticamente sem restrições para a composição do acorde da base, o Dm7. Isto é, na base harmônica da frase, Dm7 poderia ser facilmente substituído por Dm7(9), Dm7(11) ou mesmo Dm7/9/11. O aluno aprende a relação intervalar dessa tríade, a de Dó maior (C), com o acorde cadencial primário em que ele vai usar o modo

Dórico, ou seja, o Dm7. Essa relação pode ser facilmente memorizada pela sua proporção intervalar que, no caso, é de um tom abaixo, ou seja, de Ré para Dó. Assim, toda vez que existir uma situação semelhante em que ele tenha que usar o modo Dórico (sobre um acorde cadencial primário ou outro qualquer que admita o modo Dórico como referência) em qualquer outra altura, ele faz uso da mesma relação intervalar com a utilização da tríade para composição de sua frase. Exemplo: na progressão Fm7 – Bb7(13) – Eb7M, ele pensa na tríade maior um tom abaixo de Fá, que seria a tríade de Mi bemol maior (Eb). Em outro caso, se na progressão tiver o acorde base Lá bemol menor com sétima (Abm7), ele usa a tríade de Sol bemol maior (Gb), e assim segue.

Essa associação intervalar de tríades e tétrades e seus respectivos arpejos pode ser feita com várias outras situações empregando-se outras tríades ou tétrades, ficando a critério do aluno o uso de uma ou outra, ou mesmo várias dentro de um mesmo compasso, respeitando-se, claro, a situação rítmica estabelecida. Inclusive com referência a outras escalas, as exóticas, e ou modos alterados, para citar um caso. Tomemos o G7(13) do exemplo dado: se o aluno usar as tríades de Fá maior (F), Dó maior (C) e Ré menor (Dm), etc., na construção de sua frase ele faz referência ao modo G Mixolídio. Se ele usar as tríades de Mi maior (E), Ré bemol maior (Db) e Si bemol maior (Bb), ele faz referência à escala de Sol Dominante Diminuta, a G Dom Dim. Isso porque o acorde G7(13) apresenta uma tensão explícita – a T13 – que especifica e delimita as escalas ou modos de origem. Caso tivéssemos somente a téttrade G7, sem tensões, o leque de arpejos de tríades e tétrades para confecção da frase seria maior ainda. Poderíamos usar, além das citadas, a tríade de Lá bemol menor (Abm) ou a téttrade de Fá menor com sétima e quinta diminuta - Fm7(b5) – para fazer referência à escala de Sol Alterada (G Alt), ou as tríades de Lá aumentado - A(#5) – e Si aumentado – B(#5), etc., para fazer referência à escala de G Tons Inteiros (Hexafônica), ou ao uso da tríade de Lá maior (A), para fazer referência ao modo G Lídio b7, etc. Todas essas referências podem ser facilmente associadas e memorizadas pela sua proporção intervalar em relação ao acorde base e disponibilizadas para uso imediato em construção de frases no contexto harmônico empregado como exemplo.

Esse processo de utilização de arpejos para a construção de frases permitiu a ampliação de horizontes, de sonoridades e situações harmônicas diferentes para usos e empregos de escalas e modos não comuns à realidade e ao conhecimento dos alunos antes da pesquisa. Observamos isso, conforme relatado, em praticamente todos os alunos da pesquisa. O impacto maior foi principalmente para os alunos com pouco nível de informação que participaram da pesquisa. Observamos após a conclusão da pesquisa que as diferenças de

desempenho entre a primeira e a segunda gravação foram maiores na performance entre alunos com nível mais básico que em relação aos alunos que já possuíam um nível maior de conhecimento quando começaram a pesquisa. Isso justificou o procedimento de seleção de alunos de diversos níveis de conhecimento para composição do grupo da pesquisa, pois, assim pudemos avaliar se os conteúdos apresentados na pesquisa eram compatíveis, ou se iriam ser bem absorvidos por alunos de diferentes níveis e, qual o impacto que essas informações e conteúdos aplicados teriam nos desempenhos entre eles entre a primeira e a segunda gravação.

Além desses benefícios relacionados à fácil associação, uso e referência a outras escalas ou modos alterados, observamos na pesquisa outras vantagens trazidas pelo emprego de arpejos, tais como:

- a) Utilização de intervalos mais amplos ou abertos na construção da frase possibilitados pela verticalização como uma alternativa à predominância do uso de intervalos de segunda, mais comuns quando se tem somente a escala como base para criação de frases. Isso possibilita sonoridades e expectativas diferentes causadas por intervalos mais distantes (terças e quintas e suas respectivas inversões, as sextas e quartas);
- b) Que a possibilidade de visualização rápida e fácil das tríades dentro dos acordes que constituem a base harmônica pode facilitar o processo de construção de frases. Essa visualização é bem observada principalmente em instrumentos de natureza harmônica (guitarra, violão, piano, baixo elétrico, etc.) onde algumas tríades por já estarem embutidas dentro de alguns acordes facilitam consideravelmente o processo tanto de associação de escalas e modos como o de construção da frase propriamente dita. Como exemplo citamos a téttrade G7/b9/13 que tem a tríade de Mi maior (E) facilmente visível na região extrema (ponta) desse acorde mostrada no exemplo a seguir:

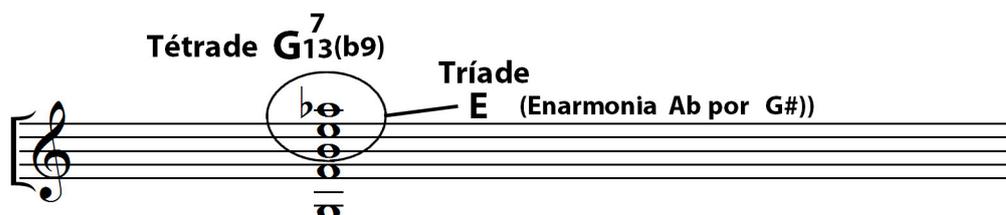


Figura 33 – Téttrade G7/b9/13.

Além de enxergar facilmente a tríade de Mi maior na ponta do acorde e criar uma linha melódica com essas notas, o aluno ao usar essa tríade está automaticamente fazendo também uma referência à escala G Dom Dim. Outro exemplo é o acorde Dm7/9/11 que tem a

tríade de Dó maior (C) em sua extremidade e faz referência ao modo D Dórico, mostrado na figura a seguir:

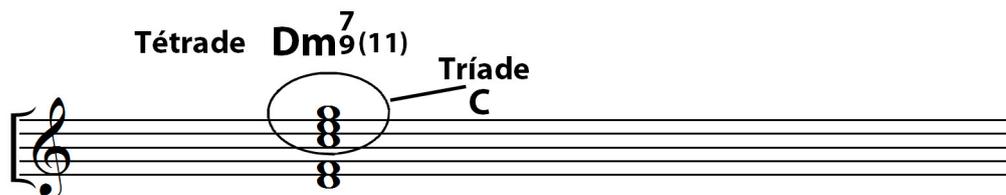


Figura 34 – Tétrade Dm⁷/9/11.

A téttrade G⁷/b⁹/b¹³, por sua vez tem a tríade de Lá bemol menor (Abm) em sua extremidade que é associada à escala G Alterada:

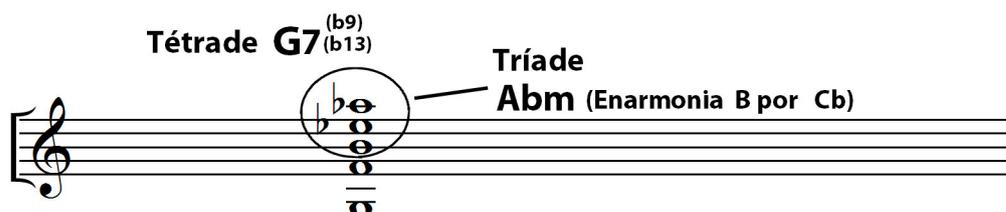


Figura 35 – Tétrade G⁷/b⁹/b¹³.

A téttrade B⁰7M tem a tríade de Si bemol maior (Bb) em sua extremidade que é associada facilmente à escala de B Diminuta Diminuta, a Dim Dim:

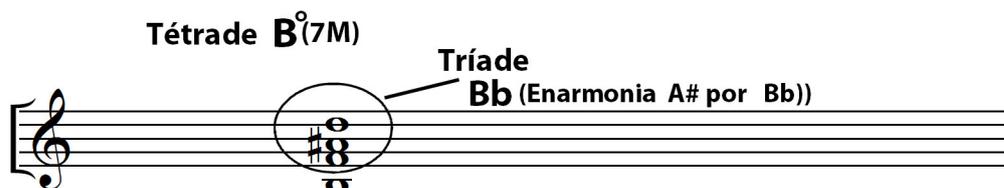


Figura 36 – Tétrade B⁰7M.

A visualização também é possível em acordes mais simples, como a téttrade C⁷M que traz a tríade de Mi menor (Em) embutida em sua estrutura tal qual mostrada na figura a seguir:

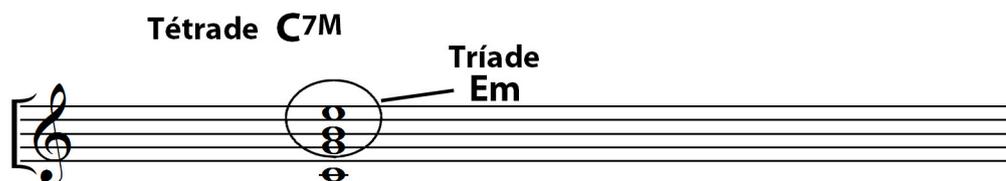


Figura 37 – Tétrade C7M.

A visualização de tríades em acordes simples ou complexos é tão viável que em cifragem popular ela é empregada como um mecanismo de facilitação de leitura, ainda que em alguns casos acoberte alguns erros teóricos. Isso acontece, para citar um caso, na cifragem do acorde da categoria *sus*⁷⁹, o C7/4/9, que é cifrado comumente como sendo uma inversão, ou seja Bb/C. O erro teórico consiste que não existe inversão de segunda, e sim, somente terças, quintas e sétimas. Porém, para facilitar a execução ele é popularmente cifrado como sendo a tríade de Si bemol maior (Bb) com o baixo em Dó. Óbvio que esse recurso tem o seu valor prático na execução das progressões de acordes. Se você pedir a um músico, principalmente iniciante, para ele fazer o acorde de Dó com sétima quarta e nona (C7/4/9) ou a tríade de Si bemol com o baixo em Dó (Bb/C), possivelmente ele entenderá mais fácil a segunda opção. No piano e em alguns outros instrumentos harmônicos como a guitarra e o violão⁸⁰, as tríades também são usadas para facilitar a representação dos *poliacordes* que são a combinação de duas tríades sobrepostas formando acordes não convencionais. A representação gráfica dos *poliacordes* é feita na forma de uma fração, isto é, com uma tríade sobre a outra: F/B, por exemplo, onde, diferente da inversão em que a segunda letra é o baixo, aqui há a junção das duas tríades (Fá maior e Si maior) sem exclusão de notas. Essa forma de escrever deve ter sido adotada possivelmente em função da praticidade de visualização e execução desses blocos de notas no instrumento.

c) Que a facilidade na visualização e execução das tríades em alturas e regiões diferentes na escala do instrumento pode facilitar o processo de construção de frases. Isso acontece em função do estudo de arpejos em instrumentos diversos, em sua maioria, acontecer com o praticante sendo treinado a subir e descer com a tríade ou a téttrade em várias oitavas. Com essa prática adquirida com o estudo de arpejos, o aluno pode também transitar e ou intercalar

⁷⁹ O símbolo *sus* em cifragem popular refere-se ao termo “suspense” e é empregado para acordes em que a quarta justa (e segunda maior em alguns casos) ocupa o lugar da terça maior.

⁸⁰ No violão e na guitarra com limitações técnicas em função da disponibilidade de notas do instrumento e superadas com a supressão de notas comuns nas duas tríades, ou uso do polegar na mão esquerda para construir acordes, etc.

tríades ou tétrades na construção de suas frases criando efeitos sonoros diferentes e indo facilmente para diversas regiões (em termos de altura) de seu instrumento.

d) A utilização de tríades diferentes com raízes em modos ou escalas diferentes em um mesmo compasso ao criar situações de contrastes sonoros⁸¹ pode elaborar expectativas diferentes ao ouvinte na criação da frase. Nesse processo, o aluno pode aglutinar tríades diferentes em um mesmo compasso fazendo referência a mais de um modo (desde que seja possível) ou escala. Ele pode usar sobre uma téttrade maior com sétima maior (X7M)⁸², localizada na função de primeiro grau, C7M por exemplo, tríades que façam referência ao modo C Iônico (G, Em, Am, etc.) e ou tríades que façam referência ao modo *dissociado*⁸³ C Lídio (D, Bm e F#m) dentro do mesmo compasso.

e) Permite o uso de pares de tríades como mecanismo técnico e teórico para construção de frases, onde as tríades separadas por grau conjunto e quando intercaladas criam efeitos sonoros interessantes. As tríades diatônicas das escalas heptatônicas⁸⁴ quando separadas por graus conjuntos não apresentam notas em comum, fato que permite ao praticante o uso de forma relativamente acessível de pelo menos seis notas diferentes – o par de tríades - de uma escala de origem com sete notas, para criação de suas frases ou improvisos.

f) A possibilidades de usar tríades consoantes (localizadas na região inferior) e dissonantes (na região superior – as TES) em um mesmo compasso e sobre um mesmo acorde base para criar efeitos sonoros de aproximação e distanciamento em relação ao acorde base, etc.

⁸¹ Usando o exemplo anterior como modelo, seria o emprego alternado das tríades de Fá maior (F) e Mi Maior (E), para o acorde base G7(13), dentro de um mesmo compasso fazendo referência ao modo G Mixolídio com a tríade de Fá e à escala G Dom Dim com a tríade de Mi. Outro detalhe importante que facilita o uso dessas duas tríades provindas de regiões diferentes, é a proximidade delas, isto é, um semitom.

⁸² A letra “X” grafada aqui significa que a altura do acorde (E, F, Bb, etc.) não é importante.

⁸³ Quando há o uso de um modo “dissociado” da função harmônica característica daquele acorde, daí o termo “dissociado”. Geralmente isso acontece para eliminar o uso na improvisação de notas evitadas (TINÉ, 2011, p. 44).

⁸⁴ Consideramos aqui o grupo das escalas heptatônicas mais comuns e que formam a base do sistema tonal ocidental (maior Natural e as três formas menores: Natural, Harmônica e Melódica).

4 Conclusões

O interesse conjunto dos personagens que têm a responsabilidade sobre o ensino de música na EMEM, isto é, a direção, a coordenação pedagógica e os professores, em incluir na grade curricular dessa escola disciplinas que promovam aspectos cognitivos da aprendizagem relacionados à criação em música e aos dividendos que o estudo da improvisação idiomática traz, por si só, já figura positivamente para a comunidade discente dessa escola. É uma atitude tomada que vai, até certo ponto, em direção contrária ao ensino tradicional de música centrado apenas na valorização e na prática do elemento puramente interpretativo como forma de ensino musical. Também, essa medida, ao privilegiar o ensino de improvisação, reforça um dos três pilares que, apontado por Stanciu (2010), deveriam nortear o ensino de música em escolas e conservatórios: interpretação, composição e improvisação. Baseado nesse princípio, recomendaríamos também que mais atenção fosse dada na referida escola ao segmento composição, visto que a parte de interpretação já é bem desenvolvida com a prática de repertório nos cursos de instrumentos, principalmente nos núcleos de instrumentos considerados eruditos (piano, violino, violoncelo, violão, trompa, etc.). É bom lembrar que, de certa forma, um estímulo ao estudo de composição já acontece inserido nas disciplinas de Composição⁸⁵ e Contraponto⁸⁶ como disciplinas optativas oferecidas no curso técnico. Porém, a direção da escola poderia ir mais adiante criando disciplinas específicas obrigatórias para o estudo de composição - com um maior número de horas - e estimulando outras atividades (concursos, oficinas, minicursos, etc.) que fomentassem a composição desde os níveis mais elementares da grade curricular da escola. Sabendo que a escola oferece dois níveis de cursos (básico e técnico) à comunidade ludovicense, caberia nesse contexto, embora não sendo o foco principal desta pesquisa, o questionamento sobre a inclusão de disciplinas que promovessem a composição e a improvisação também em níveis elementares, isto é, já nos cursos básicos da referida escola.

Observamos que a combinação dos dois elementos, a criação de uma disciplina que tratasse do tema improvisação e de um procedimento metodológico adotado para a condução didática dessa disciplina (baseado no uso de arpejos) trouxe benefícios no âmbito pedagógico geral dirimindo problemas antes existentes na relação professor/aluno. Se nos

⁸⁵ Disciplina optativa do curso técnico criada a partir da reforma pedagógica de 2009. Porém, até a data de conclusão deste trabalho nunca aconteceu na prática em função da falta de professor para lecioná-la.

⁸⁶ Essa disciplina foi inserida na grade curricular do curso técnico da EMEM como uma disciplina optativa e somente após a reforma curricular iniciada em 2009 relatada no início deste trabalho.

ativermos aos aspectos didáticos observados nos dois momentos, o antes e o depois da disciplina, a criação desta, e a sua configuração feita nos moldes apresentados nesta pesquisa isto é, com grupos heterogêneos de alunos, salas adequadas, conteúdo programático, etc., por si só já figuraria uma evolução ao trazer as seguintes benesses:

1. Uniformização do ensino e dos conteúdos vistos em sala de aula;
2. Eliminação da individualização do ensino por parte do professor;
3. Fornecimento ao professor de uma visão geral e ampla da aplicação de conteúdos em sala de aula com a ideia de começo, meio e fim, e que possibilite também a inserção do aluno e de suas experiências trazidas em suas vivências dentro desse contexto;
4. Inserção da progressividade na aplicação dos conteúdos em sala de aula;
5. Compreensão por parte do professor da relação intrínseca e interdependente dos conteúdos com outros elementos teóricos e práticos de outras disciplinas;
6. Elaboração e disponibilização aos alunos de uma bibliografia de apoio;

Se nos ativermos ao segundo elemento citado, ou seja, o procedimento metodológico empregado e defendido nesta pesquisa, observamos que ele, embasado na aplicação de arpejos, trouxe também ganhos no âmbito individual, isto é, no desenvolvimento das capacidades de criação, e obviamente, improvisação de cada aluno. De forma geral, observamos resultados satisfatórios consideráveis não somente na amostra escolhida mas em todos os alunos da pesquisa. Esses ganhos individuais estão relacionados:

1. À facilidade no uso e referências feitos na improvisação a escalas e modos não conhecidos antes (como a escala Alterada, Dom Dim, ou aos modos Lócrio 9M, Lídio b7, etc.);
2. Ao domínio no emprego dos modos dissociados;
3. Ao emprego de outros recursos na improvisação, como o uso de notas estranhas para a aproximação cromática;
4. À maior fluência no processo de construção de frases;
5. À ampliação da área de uso da escala do instrumento;
6. Ao aumento do emprego de recursos de ornamentos implicando em um maior controle e em uma expansão do processo criativo na improvisação;
7. À ampliação e variação de motivos para criação de frases para improvisação;

Esses ganhos individuais observados no decorrer da pesquisa e apresentados e discutidos no capítulo anterior têm uma relação forte com os benefícios que o procedimento metodológico empregado baseado no uso de arpejos para construção de frases pode oferecer. Em outras palavras, acreditamos que os benefícios citados no parágrafo anterior que relaciona o desenvolvimento individual de cada aluno durante a pesquisa, foram possíveis e otimizados em função das possibilidades técnicas trazidas pelo uso de arpejos para construção da frase, e conseqüentemente, desenvolvimento da improvisação. Podemos resumi-las como sendo:

1. A utilização de intervalos largos ou amplos na construção de frases proporcionada pelo uso de arpejos;
2. A visualização de tríades para construção de frases dentro dos acordes da base harmônica;
3. A visualização ampla das tríades na escala do instrumento proporcionada pelo estudo técnico de arpejos;
4. O uso de tríades de modos diferentes permitindo a referência a mais de um modo dentro de um mesmo compasso (exemplo: uso dos modos Iônico e Lídio sobre um acorde de função Tônica, o I7M) criando expectativas sonoras diferentes em um mesmo compasso ou para um mesmo acorde base;
5. O emprego de *pares de tríades* como um recurso técnico de construção de frases;
6. O uso de tríades contrastantes criando efeitos de consonância e dissonância no processo de construção de frases.

Com base nos dados coletados e nos resultados verificados, não seria inadequado dizer que a pesquisa trouxe elementos novos relacionados ao assunto improvisação para todos os seus alunos participantes. Essa afirmação tem um peso maior quando sabemos dos diferentes níveis de aprendizagem que esses alunos apresentaram quando do ato da seleção e das limitações impostas pelo tempo de duração da pesquisa. Acreditamos que o procedimento metodológico aplicado, de certa forma, ao ser visto e vivenciado por distintas perspectivas e distintos saberes (sob o ponto de vista dos alunos), ainda assim, cumpriu o seu papel, no sentido de atender a cada uma dessas expectativas diferentes. Essa “versatilidade” desse procedimento, ou seja, o fato dele poder ser aplicado e produzir resultados significativos em turmas homogêneas quanto aos seus saberes e objetivos é um fator que tem muita relação com o perfil, geralmente muito variado, dos alunos que procuram a EMEM. Essa condição é observada principalmente com os alunos do núcleo de música popular, os quais, geralmente,

quando procuram a escola já trazem consigo uma experiência considerável⁸⁷ e um envolvimento significativo com atividades musicais em igrejas, bandas de baile, casas noturnas, etc.

Acreditamos também que esta pesquisa possa servir de base e estímulo para outras investigações nesta área tão importante e ainda tão carente de estudos. No caso específico deste trabalho, que sirva, em tempos vindouros, de referência a professores que ensinarão a disciplina Improvisação I na EMEM e, por extensão, a outros professores e pesquisadores do assunto de outras instituições de ensino em condições aproximadas ou semelhantes. Claro que, como qualquer trabalho científico, sujeitamos este também às críticas e análises que serão possíveis e mais fáceis de serem vistas em outros momentos, principalmente com a ampliação das pesquisas e estudos sobre ele. Esperamos também que essas ampliações tragam comprovações dos benefícios observados no âmbito desta pesquisa em relação ao uso de arpejos como um caminho metodológico viável tanto para o professor como para o aluno em direção ao conhecimento e desenvolvimento da improvisação melódica.

⁸⁷ Em nossa carreira como professor da EMEM dos cursos de Violão Popular e Baixo Elétrico tivemos muitos alunos músicos profissionais “da noite” em atuação na cidade que entraram na escola para fazerem o curso básico, em função, principalmente, do processo seletivo para o curso técnico ser mais difícil por exigir conhecimentos específicos relacionados à leitura de partituras, ao solfejo melódico, ao solfejo rítmico, etc.

5 Referências

ASSUMPTÃO, Nico. Bass solo: segredos da improvisação. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 2000.

BECKER, J. P. T. O acompanhamento do violão de seis cordas no choro a partir de sua visão no conjunto época de ouro. Dissertação de mestrado em violão, Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BERENDT, Joachim-Ernst & HUESMANN, Günther. O livro do Jazz: de Nova Orleans ao século XXI; tradução Rainer Patriota, Daniel Oliveira Pucciarelli. – 1 ed. – São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc São Paulo, 2014.

CASPURRO, Maria Helena Ribeiro da Silva. Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmônica na aprendizagem da improvisação. Tese de doutorado. Departamento de Comunicação e Arte: Universidade de Aveiro. Aveiro, 2006.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. A livre improvisação musical enquanto operação de individuação. Artigo. Revista Artefilosofia – Instituto de Filosofia Artes e Cultura – (IFAC – UPOC), N° 15, (p. 34 - 45). Ouro Preto/MG, dezembro, 2013.

CAZES, Henrique. O Choro: do quintal ao municipal. São Paulo: Ed. 34, 1999.

CHAVES, Carlos Antonio Gomes da Costa. Análise dos Processos de Ensino-Aprendizagem do Choro e do Samba no Violão de Seis Cordas: Revisão da Literatura e Referencial Teórico. Revista Colóquio, v. 2, n. 1. 1999. Disp: <http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/issue/view/2>. Acesso em 12/07/2015 às 15:49.

COLLURA, Turi. Improvisação: práticas criativas para a composição melódica na música popular. São Paulo: Ed. Irmãos Vitale, 2008, 2v.

CROOK, Hal. How to improvise. An approach to practicing improvisation. Advance Music. USA. 1991.

FARIA, Nelson. A arte da improvisação: para todos os instrumentos. Ed. Lumiar. Rio de Janeiro, 1991.

_____. Acordes, arpejos e escalas para violão e guitarra. 2ª Edição. Ed. Lumiar. Rio de Janeiro, 1999.

FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. Que acorde ponho aqui? Harmonia, práticas teóricas e o estudo de planos tonais em música popular. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, SP; [s.n], 2010.

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

DALCROZE, Emily Jaques. “Rhythmics and Pianoforte Improvisation,” *Music and Letters*, volume 13, (371-380). October 1932. Oxford UK. p. 371.

DOURADO, Henrique Autran. Dicionário de termos e expressões da música. Editora 34. 1ª Ed. São Paulo, 2004.

GORDON, Edwin E. Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Fund. Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2000.

GROUT, Donald J. e PALISCA, Claude V. História da Música Ocidental. 5ª Ed. Gradiva. Lisboa, 2007.

GUEST, Ian. Harmonia: método prático. Ed. Lumiar, vol 1 e 2. Rio de Janeiro, 2006.

ILARI, Beatriz e MATEIRO, Tereza (Org.). Pedagogias em educação musical. Ed. Intersaberes (Série Educação Musical). Curitiba, 2012.

IBGE, Teen. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente.html>. Acesso em: 26 mar. 2015.

LIEBMAN, David. *A Chromatic Approach to Jazz Harmony and Melody*. Rottenberg: Advance Music, 1991.

MASAKOWSKI, Steve. Learning to hear your way through music. Mel Bay Publications, 2004.

MANGUEIRA, Bruno Rosas. Concepções estilísticas de Hélio Delmiro : violão e guitarra na música instrumental brasileira / Dissertação. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

MENEZES, José. O contexto social do ensino do jazz: a jam session. Artigo: In *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI*, edited by U. Universidade de Évora, FCT, UE. Évora (2011)

OLIVEIRA, Enaldo. O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.

PAES, José Eduardo Tomé. Processos mentais subjacentes à improvisação idiomática. São Paulo: Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

PEREIRA, Samuel Augusto Ramos. Improvisação musical – contributos para uma reflexão sobre a improvisação na aprendizagem musical. Relatório de estágio e dissertação de mestrado em educação musical para o ensino de 2º e 3º ciclo. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Univ. Nova de Lisboa. Lisboa, 2011.

PROFESSOR A. Entrevista realizada com professor da Escola de Música do Estado do Maranhão em 08/07/2015. Entrevista não publicada.

PROFESSOR B. Entrevista realizada com professor da Escola de Música do Estado do Maranhão em 09/07/2015. Entrevista não publicada.

RUSSELL, George - *Lidian Cromatic Concept of Tonal Organization* - Concept Publish Company, 40 Shepard Street; Cambridge, MA 02138, 2001.

SANTOS, Ricarte Almeida. Música popular maranhense e a questão da identidade cultural regional. Dissertação de mestrado: Programa de pós-graduação em cultura e sociedade. UFMA. São Luís, 2012.

SCHOENBERG, Arnold. Fundamentos da composição musical: tradução de Eduardo Seincman. 3ª Ed. São Paulo: Ed. EDUSP, 2008.

_____, Funções estruturais da harmonia. Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: Via Lettera, 2004 [1969].

SILVA FILHO, Wellington Mendes da. A inibição diante da improvisação musical: um programa operacional destinado a desinibir o aluno para com esta prática. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2009.

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

STANCIU, Valeriu. A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical – Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música. Dissertação. Universidade de Aveiro. Portugal. 2010.

TORRES, Diórgenes. Na Mosca! Criação de frases cromáticas para improvisação jazzística. 1ª Edição. São Luís, 2011.

_____. Arpejos, unidos! Jamais serão vencidos!!! Criação de frases para harmonias jazzísticas. 1ª Edição. São Luís, 2015.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. In: Debates v.1, n.1, p. 80 – 101, 1997.

VALENTE, Paula Veneziano. *Horizontalidade e Verticalidade: dois modelos de improvisação no choro brasileiro*. São Paulo: Eca/Usp, (Dissertação), 2009.

_____. A improvisação no choro história e reflexão. Artigo. Da Pesquisa: revista do centro de artes da UDESC. ISSN 1808-3129. (272 - 283) N° 7, julho, 2010.

6 Apêndices

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES/EMEM

INSTRUMENTO/DISCIPLINA QUE ENSINA: _____

LOCAL E DATA: _____

1) É professor de música (efetivo) na EMEM há quanto tempo?

2) Você ensina improvisação melódica (ou noções) em suas aulas de instrumento?

Sim Não

3) Você adota em suas aulas algum livro didático direcionado ao ensino de improvisação melódica? Caso afirmativo, cite-o (os):

Sim Não

4) Você adota ou segue alguma metodologia específica direcionada ao ensino de improvisação? Caso **afirmativo** descreva-a em linhas gerais:

Sim Não

5) Como foi (em poucas linhas) o seu aprendizado sobre o assunto improvisação melódica?

QUESTIONÁRIO 01

IDADE: _____

INSTRUMENTO: _____

PROFISSÃO: _____

1) Há quanto tempo você iniciou os estudos em seu instrumento musical?

2) Você estuda ou já estudou em alguma instituição (pública ou privada) de ensino de Música? Caso afirmativo, qual (ou quais)?

3) Você exerce atualmente alguma atividade profissional relacionada à Música (ensinar, tocar em banda, trabalhar em estúdio, etc.)? Caso afirmativo, cite a atividade.

4) Você exerce alguma atividade relacionada à Música em que a improvisação melódica em seu instrumento é um requisito essencial? Caso afirmativo, cite-a.

5) Assinale a alternativa abaixo sobre como você iniciou seus estudos de improvisação melódica:

por conta própria procurando livros didáticos sobre o assunto, sites na internet, etc.

com um professor particular em aulas presenciais

com um professor particular em aulas on-line

em uma disciplina específica em uma instituição de ensino

com algum amigo, parente ou colega de banda

Outro. (cite) _____

6) Com que frequência você atualmente estuda improvisação melódica?

- Não estudo improvisação melódica atualmente
 Raramente, somente quando preciso para alguma ocasião em que serei requisitado para improvisar (apresentações, gravações, aulas, etc.)
 Com baixa frequência, pois, não tenho grandes pretensões em dominar o assunto
 Com grande frequência, mas, sem seguir uma metodologia específica
 Com grande frequência e seguindo uma metodologia específica
- Outro (cite) _____
-

7) Qual é a sua necessidade em ampliar seus estudos de Improvisação melódica?

- exigência do estilo de música com que trabalha ou pretende trabalhar (músico de banda, concertista, etc.)
 relacionada a atividades que exerce de produção e ou direção musical em estúdio, banda, etc.
 relacionada ao ensino de seu instrumento musical
 relacionada a uma necessidade escolar ou acadêmica em alguma disciplina em uma instituição de ensino.
 apenas tem curiosidade sobre o assunto
- outro
-

8) Você já estudou arpejos (tríades ou tétrades) em algum momento de sua carreira musical? Caso afirmativo, qual foi o motivo que o levou a estudar arpejos?

9) Você conhece algum livro didático relacionado ao seu instrumento musical que trate do assunto “arpejos”? Caso afirmativo cite este livro ou o seu autor.

10) Você utiliza arpejos (tríades ou tétrades) de forma consciente em sua Improvisação melódica? Caso afirmativo, por que considera importante?

11) Você conhece ou já estudou algum livro didático que trata sobre o assunto “Improvisação melódica com o uso de arpejos”? Caso positivo, cite-o ou, pelo menos, o nome de seu autor.

São Luís/MA, / / 2015

QUESTIONÁRIO 02

IDADE: _____

INSTRUMENTO: _____

PROFISSÃO: _____

LOCAL E DATA: _____

1) Em sua opinião, o uso de arpejos (tríades e ou tétrades) é proveitoso para o desenvolvimento de sua improvisação melódica em seu instrumento musical?

() Sim () Não

Justifique:

2) Em média, qual o tempo de estudos durante a semana (entre uma aula e outra) que você dedicou ao estudo de improvisação com o uso de arpejos em seu instrumento musical?

3) Você achou a carga horária (16 aulas de 2 horas cada, totalizando 32 horas por período) aplicada durante o período **suficiente** para o seu aprendizado sobre os assuntos abordados na disciplina Improvisação I?

Sim Não

4) Você pretende continuar estudando o assunto “improvisação melódica com o uso de arpejos”?

Sim Não

5) Durante o curso você pesquisou sobre o assunto “improvisação melódica com o uso de arpejos (tríades e ou tétrades) em outras fontes (livros, sites, vídeo-aulas, etc.), ou consultou outras pessoas (professor, colega, parente, etc.) sobre esse tema?

Sim Não

Caso positivo, descreva que (ou quais) fonte (s) pesquisou ou consultou:

6) Se tivesse a oportunidade de “começar de novo” a estudar improvisação melódica, você começaria pelo estudo de arpejos?

Sim Não

Justifique:

7) Você recomendaria a algum iniciante em improvisação melódica o estudo de arpejos como forma de iniciar seus estudos?

Sim Não

8) Existiram dificuldades técnicas (conhecimento da escala do seu instrumento, digitação, problemas com andamento, etc.) e ou teóricas (conhecimento de harmonia funcional, acordes, cifragem, etc.) que atrapalharam o seu desempenho durante o curso? Caso afirmativo, descreva-as:

9) Você durante o curso apresentou algum problema em relação ao entendimento (ou absorção) dos **assuntos abordados**? Caso afirmativo, descreva-o (os):

10) Os assuntos abordados pelo seu professor foram feitos de forma clara (fácil entendimento) e gradual (do mais fácil para o mais difícil)?

Sim Não

11) O curso correspondeu às suas expectativas?

Sim Não

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____
tenho ciência de estar participando de uma pesquisa dirigida pelo professor Diorgenes Terciano Torres na disciplina IMPROVISACÃO I da Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM, a qual fornecerá elementos para a sua dissertação no programa de pós graduação do mestrado profissional em Artes/Música – PROFARTES – UFMA/UDESC. Para isto, comprometo-me a participar ativamente das 16 (dezesesseis) aulas (correspondentes à duração do período letivo 01/2015 na EMEM) em que a pesquisa acontecerá, com assiduidade e pontualidade, bem como a fornecer as informações solicitadas em questionários, entrevistas, depoimentos, gravações de áudio e vídeo relacionados ao assunto – Improvisação Melódica com uso de Arpejos - tema desta pesquisa. Afirmando também o meu compromisso em estudar e praticar os conteúdos ensinados e discutidos em sala de aula e seguir as diretrizes didáticas sugeridas durante o percurso da referida pesquisa.

São Luís/MA, / 02 / 2015.

(assinatura do aluno participante)

7 Anexos

Grade Curricular da EMEM – Curso Técnico (após a reforma pedagógica de 2009)**Matriz Curricular Nova**

1º Semestre		
Disciplina	CR	CH
Instrumento I	1	16
Percepção Musical I	3	48
História da Música I	2	32
Canto Coral	2	32
Piano Complementar I	1	16
<i>Total</i>		

2º Semestre		
Disciplina	CR	CH
Instrumento II	1	16
Percepção Musical II	3	48
História da Música II	2	32
Piano Complementar II	1	16
<i>Disciplina Escolhida</i>		
<i>Total</i>		

3º Semestre		
Disciplina	CR	CH
Instrumento III	1	16
Harmonia Tradicional I	2	32
História da Música III	2	32
M. Câmara/Prát. Conjunto I	2	32
<i>Disciplina Escolhida</i>		
<i>Total</i>		

4º Semestre		
Disciplina	CR	CH
Instrumento IV	1	16
Harmonia Tradicional II	2	32
Música Popular e Folclórica	2	32
M. Câmara/Prát. Conjunto II	2	32
<i>Disciplina Escolhida</i>		
<i>Total</i>		

5º Semestre		
Disciplina	CR	CH
Instrumento V	1	16
M. Câmara/Prát. Conjunto III	2	32
Estágio Supervisionado I	3	48
<i>Total</i>		

6º Semestre		
Disciplina	CR	CH
Instrumento VI	2	32
Estágio Supervisionado II	3	48
<i>Disciplina Escolhida</i>		
<i>Total</i>		

Créditos Totais	50
Carga Horária Total	800

Disciplina Escolhida (opções):

Prática de gravação, Improvisação I/II, Harmonia Funcional I/II, Introdução a regência, Prática de Orquestra I/II, Prática de Banda I/II, Editoração de partituras, Prática de interpretação, Acompanhamento coral, Fonética e prosódia I/II, Música Maranhense, Composição, Arranjo, Análise, Contraponto, Prática de Conjunto de Flauta Doce I/II/III, Introdução a violão popular, Bateria complementar I/II para percussão, Percussão complementar I/II para bateria, Improvisação rítmica para bateria, Improvisação rítmica para percussão.