

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

RICARDO COSTA LAUDARES SILVA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMPROVISAÇÃO  
EM UM CURSO SUPERIOR DE MÚSICA**

BELO HORIZONTE

2013

RICARDO COSTA LAUDARES SILVA

# **ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMPROVISACÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música (Linha de pesquisa: Educação Musical).

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Heloisa Faria Braga Feichas.

BELO HORIZONTE

2013

S586e Silva, Ricardo Costa Laudares

Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de Música / Ricardo Costa Laudares da Silva. --2013.

193 fls., enc.; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Orientador: Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas

1. Improvisação (Música). 2. Música – Instrução e ensino 3. Música popular. 3. Jazz. I. Título. II. Feichas, Heloisa Faria Braga. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música.

CDD: 780.7



Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Música  
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação defendida pelo aluno RICARDO COSTA LAUDARES SILVA, em 26 de agosto de 2013, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

---

Profa. Dra. Heloísa Faria de Braga Feichas  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Prof. Dr. Fábio Adour da Câmara  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Walênia Marília Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas que merecem meus agradecimentos por terem contribuído das mais variadas formas no decorrer dessa empreitada, que eu fico com receio de esquecer alguém. Se o fiz, desde já peço desculpas e receba o meu muito obrigado!

Em primeiro lugar, agradeço os meus pais, Maria Joana Costa e Paulo Roberto Silva, pois me apoiaram desde o começo nas minhas escolhas profissionais e acadêmicas, e continuam me apoiando de forma extraordinária. Seu amor, carinho, paciência, disposição, incentivo, amizade e tantas outras qualidades me propiciam um ambiente formidável para desenvolver meus trabalhos com confiança e dedicação.

À minha orientadora, Heloisa Faria Braga Feichas, por ter me auxiliado em toda minha trajetória acadêmica. Por demonstrar muita confiança no meu trabalho, por incentivar a minha autonomia, pela eficiência da sua orientação, e principalmente pela sensibilidade que trata a mim e seus alunos e o desejo de ajudá-los a crescer.

Aos outros membros da banca examinadora – Walênia Marília Silva, Fabio Adour da Camara – pela disposição de avaliar esse trabalho. Assim como a minha orientadora esses professores têm fundamental relevância na minha formação. À professora Walênia Silva, que também avaliou meu trabalho de conclusão de curso, e que desde o meu primeiro semestre de graduação tem guiado a minha trajetória acadêmica. Ao professor Fábio Adour da Camara que muito contribuiu com a minha formação instrumental e de teoria musical. Muito da minha atual visão sobre música foi germinada nas suas aulas.

À professora Patrícia Furst Santiago, por ter participado do exame de qualificação, cujo convite foi feito muito de última hora e prontamente aceito. E também por suas aulas. Agradeço pelos valores passados de tratar a pesquisa científica com o rigor que ela merece. E principalmente pelo conselho de buscar profundidade na análise dos dados da pesquisa, que foi algo que busquei com afinco nesses seis meses, e que espero ter conseguido fazer.

À CAPES/REUNI pelo apoio financeiro durante esse percurso, e principalmente pela oportunidade de trabalhar como bolsista na graduação, o que foi de total relevância para a minha formação como professor.

Aos professores e colegas que tive na Escola de Música da UFMG desde a graduação até o mestrado, por terem colaborado com meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A todos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, professores e alunos, que são parte fundamental dessa investigação e com quem muito aprendi. Obrigado por me fazerem sentir muito bem vindo às aulas que assisti, e gentilmente fornecer seu tempo, respondendo questionários e entrevistas.

A todos os funcionários da Escola de Música, que fazem essa instituição funcionar.

Por último, a minha família e amigos. É tanta gente que eu prefiro não citar nomes. Obrigado por ocuparem tanto espaço na minha vida. É graças a muitos de vocês que eu estou entregando esse trabalho assim, tão de última hora. Mas se não fosse por vocês, esse trabalho também não teria o menor sentido. Um agradecimento especial àqueles que colaboraram para a minha concentração na reta final, me ligando de manhã para garantir que a falta de horário marcado não estendesse minha soneca no conforto da minha cama.

## RESUMO

Essa pesquisa buscou explorar e analisar os processos de ensino e de aprendizagem de improvisação na Escola de Música da UFMG. Improvisação nesse contexto está relacionado predominantemente à habilidade de compor um solo no momento da performance, o qual é construído sobre uma estrutura harmônica pré-definida. Nesse sentido, o treinamento dessa habilidade está baseado principalmente no parâmetro altura, ou seja, nas relações entre a melodia do solo e os acordes que o acompanham. Desenvolver habilidades de improvisação faz parte do currículo do recente curso de Música Popular da instituição estudada. No entanto, há alunos de outros cursos que também estão envolvidos com o treinamento dessa habilidade. Essa pesquisa buscou conhecer o perfil desses alunos e também dos professores responsáveis pelo ensino da improvisação. Sobre os métodos utilizados na sua pedagogia é possível afirmar que eles são muito semelhantes aos utilizados nos cursos de jazz. Talvez por isso, o jazz seja um gênero central nas disciplinas que envolvam o ensino da improvisação, junto com a música instrumental brasileira, que possui paradigmas semelhantes ao primeiro gênero. Essa pesquisa sugere que embora a introdução do estudo da improvisação e da música popular represente uma mudança importante na instituição investigada, as concepções sobre música e como ensinar música na Escola de Música da UFMG pouco se modificaram com a entrada desse novo repertório.

Palavras-chave: Improvisação. Música Popular. Jazz. Ensino superior. Educação Musical.

## **ABSTRACT**

This research aimed to explore and analyze the processes of teaching and learning improvisation at the Music School of UFMG. Improvisation in this context is related predominantly to the ability to compose a solo in the course of the performance, which is built based on a pre-defined harmonic structure. Accordingly, the training of this skill is mainly based on pitch structures, such as scales, chords and the relationships between the two. Developing improvisation skills is part of the curriculum of the recent course of Popular Music of the institution where this research was carried out. However there are students from other courses that are also involved with training this skill. This research sought to identify the characteristics of these students and also of the teachers who are designated for teaching improvisation. About the methods used in its pedagogy one can argue that they are very similar to those used in jazz courses. Perhaps this is why jazz is a genre central to disciplines involving the teaching of improvisation, along with Brazilian instrumental music, which has similar paradigms to the first musical genre. This research suggests that although the inclusion of the study of improvisation and popular music represents an important change in the institution investigated, the concepts about music and how to teach music at the Music School of UFMG have slightly changed with the entry of this new repertoire.

Keywords: Improvisation. Popular Music. Jazz. Higher Education. Musical Education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1.1 Música popular e algumas de suas definições.....	12
1.2 Improvisação no contexto da academia.....	21
1.3 Objetivos da pesquisa.....	23
1.4 Fundamentação Teórica .....	25
1.5 Desenvolvimento metodológico.....	27
1.5.1 Observações .....	30
1.5.2 Questionários.....	33
1.5.3 Entrevistas .....	35
1.5.4 Ética e participação dos sujeitos.....	39
2. CONHECENDO O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	41
2.1 Contextualizando a entrada da música popular na EMUFMG.....	41
2.2 Sujeitos envolvidos na pesquisa .....	45
2.2.1 Os professores .....	45
2.2.2 Os Alunos.....	48
2.3 Características das disciplinas envolvidas no trabalho de campo da pesquisa.....	57
2.3.1 Fundamentos de Harmonia e Improvisação .....	57
2.3.2 Performance de Instrumento ou Canto.....	63
2.3.3 Disciplinas de Prática em Conjunto .....	65
2.3.4 A centralidade da improvisação nas disciplinas .....	71
3. A PEDAGOGIA DA IMPROVISACÃO NA ESCOLA .....	73
3.1 Harmonia ou Improvisação? .....	73
3.2 Abordagem teórica e a disciplina Improvisação .....	76
3.2.1 Modos ou escalas?.....	83
3.3 Aprendendo a linguagem – a abordagem prática .....	87
3.3.1 Melodias – outra forma de abordagem prática.....	95
3.4 Dos exercícios para o solo – aprendizado na performance .....	98
3.4.1 Performance na disciplina Improvisação .....	98
3.4.2 Performance nas disciplinas de Prática em Conjunto.....	101
3.5 O repertório trabalhado .....	103
3.5.1 A organização do repertório na disciplina Improvisação .....	110
3.5.2 O repertório na disciplina Performance em Instrumento – uma abordagem mais contextualizada.....	113

4. CARACTERÍSTICAS FORMAIS E INFORMAIS DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE IMPROVISACÃO NA ESCOLA .....	120
4.1    A situação.....	123
4.1.1    A situação no contexto da pesquisa.....	124
4.2    Estilo de aprendizagem .....	126
4.2.1    Oralidade e escrita nas aulas investigadas.....	133
4.3    Propriedade .....	147
4.3.1    A propriedade no âmbito da pesquisa – alunos, professores, e as tradições acadêmicas e culturais.....	149
4.4    Intencionalidade .....	155
4.4.1    Intencionalidade no contexto da pesquisa.....	156
4.5    Aprendendo música coletivamente .....	158
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	166
5.1    Síntese .....	166
5.2    Jazz ou Música Popular?.....	170
5.3    Comunidade de prática e identidade .....	172
5.4    Técnica X Criatividade.....	175
5.5    Ensino de Música Popular na Escola – rupturas e continuidades .....	177
5.6    Contribuições da pesquisa e apontamentos futuros.....	179
6. REFERÊNCIAS .....	181
7. ANEXOS.....	188
ANEXO A – Questionário distribuído aos alunos .....	188
ANEXO B - Roteiro de entrevista com os professores da Escola de Música .....	191
ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	193

## INTRODUÇÃO

Desde o meu ingresso no curso de graduação em Licenciatura em Música, o foco dos meus estudos foram as áreas de Harmonia e Improvisação. Na verdade, eu creio que esses assuntos já rondavam os meus estudos antes mesmo da graduação, nas minhas aulas particulares de guitarra. Recapitulando os motivos que me levaram a prestar um vestibular de música, o que fiz aos dezessete anos de idade, creio que o principal foi um forte desejo de aprofundar os meus conhecimentos sobre música, algo que vinha estudando há três ou quatro anos. Minha formação inicial foi tocando rock e *heavy metal*. Aos poucos, foi surgindo um interesse pela MPB e pela música instrumental. De acordo com esse meu perfil de músico popular, conhecer música estava relacionado principalmente ao estudo da Harmonia e da Improvisação, ao menos esses foram os assuntos que naturalmente surgiram como conteúdos mais importantes da teoria musical aplicada ao meu perfil, antes e em especial durante a graduação.

O fato é que esses assuntos nortearam a minha formação acadêmica, de forma que influenciaram profundamente as minhas concepções sobre música, o repertório que eu pratico e as minhas visões sobre a academia musical. A minha percepção da importância desses conteúdos foi o que me motivou a investigar esse fenômeno dos processos de ensino e de aprendizagem da improvisação, no sentido de melhor compreender como ele acontece, porque ele acontece dessa forma, e, ainda, qual o seu impacto na formação dos alunos que com ele estão envolvidos.

Como eu já sugeri, Harmonia e Improvisação são assuntos de fundamental relevância para aqueles músicos que se enquadram no perfil, ou nos perfis, de músicos populares. Nesse sentido, essa pesquisa acontece num momento histórico interessante, uma vez que recentemente foi criada a habilitação em Música Popular na Escola de Música da UFMG. Na verdade, o repertório popular, e o estudo deste, têm sido incorporados aos poucos na Escola, e eu tive a oportunidade de vivenciar um momento de transição desse processo. Eu ingressei no curso superior de música no início do ano de 2006, e me graduei no final de 2010. A habilitação de Música Popular foi inaugurada no início de 2009. O trabalho de campo dessa pesquisa, realizado no ano de 2012. Estes fatos, somados à minha experiência pessoal como aluno dessa instituição, contribuiu para construir uma perspectiva ampla sobre o assunto. Se por um lado o meu envolvimento prévio com a instituição pode trazer algum viés para o trabalho, por outro

meu conhecimento sobre o funcionamento da Escola e a facilidade de acesso no trabalho de campo são pontos que contribuíram positivamente para o andamento da pesquisa.

Neste breve histórico motivacional eu mencionei que essa pesquisa aborda os processos de ensino e de aprendizagem da Improvisação (assim como da Harmonia, mas deixemos a discussão da relação entre essas duas áreas para adiante) no contexto do ensino superior, relacionada principalmente com o campo da Música Popular. Para prosseguir à explicação mais detalhada dos objetivos dessa pesquisa é necessário antes definir esses dois termos: improvisação e música popular.

## **1.1 Música popular e algumas de suas definições**

Definir o que é música popular não é um trabalho simples. Segundo Shuker, a música popular não possui uma definição direta ou precisa. Curiosamente, muitos autores utilizam esse termo baseados em um senso comum, se esquivando dessa questão da definição (SHUKER, 2001, p.5). Por sua vez, esse senso comum varia de acordo com o contexto e, inclusive, o idioma na qual o termo é utilizado.

Geralmente no Brasil, ao menos no âmbito da academia musical, música popular possui uma definição que Middleton (1990, p.4) chama de negativa. Ou seja, o termo é definido pelo que ele não é. Portanto, música popular é aquela que não é erudita nem folclórica<sup>1</sup>. O problema desse tipo de definição, é que cada um desses três termos (popular, erudito e folclórico) engloba uma grande variedade de produções musicais, em diversos contextos sociais e geográficos, e que, muitas vezes, não possuem delimitações tão demarcadas. Em primeiro lugar, a própria música popular surgiu através da incorporação de elementos dos outros dois tipos de música (NAPOLITANO, 2005, p. 11), portanto trata-se de uma música híbrida. Outro problema são as dicotomias

---

<sup>1</sup> As definições dos termos música erudita e música folclórica levariam a outras extensas discussões, que não estão no escopo desse trabalho. Existem outros termos para designar o que chamo de erudito e folclórico, cuja preferência varia de autor para autor. A música erudita pode ser chamada de clássica, por exemplo, mas isso pode causar confusão com o período estilístico chamado de Clássico (CAMARA, 2008, p. 18). O termo folclórico, por sua vez, pode ser referido como música de tradição oral, ou étnica. Alguns autores defendem a utilização da primeira expressão, pois consideram que o termo folclore relaciona-se a pressupostos e métodos científicos ultrapassados, dos folcloristas brasileiros, em especial àqueles da primeira metade do século XX. Eu opto por utilizar o termo folclore, porque mesmo que existam conotações pejorativas ele indica com certa clareza a que tipo de tradição musical eu me refiro. A expressão “música de tradição oral” não me agrada, porque muitos autores consideram que a música popular também constitui uma tradição oral (uma questão que eu vou questionar e aprofundar no Capítulo 4).

sugeridas pela comparação entre os termos. Middleton (1990, p.4) exemplifica essa questão, dizendo que a música erudita é geralmente considerada complexa e difícil, o que implica em tratar a música popular como simples e fácil. Todavia, o autor aponta alguns exemplos de músicas eruditas que tem qualidades de simplicidade (como o coral Aleluia de Handel, várias canções de Schubert e diversas árias de Verdi). Ainda, ele afirma que a música de Frank Zappa não pode ser considerada simples, nem a de Billie Holiday fácil.

As comparações entre erudito, popular e folclórico também acontecem em relação às suas maneiras de transmissão e distribuição. Em termos gerais, a música popular é aprendida através de fonogramas, a música folclórica é transmitida oralmente e a erudita por notação musical. (SHUKER, 2002, p. 228). Mais uma vez, essas generalizações não dão conta das especificidades da grande variedade de formas de produção musical que recebem cada uma dessas definições. Por exemplo, há alguns gêneros de música popular, como o jazz, que são baseados tanto na notação musical quanto nos fonogramas. Essa questão dos meios de transmissão musical será discutida posteriormente.

O termo popular também pode estar relacionado à popularidade. Nesse sentido Shuker problematiza que a música erudita possui muitos seguidores (e, portanto, são populares) enquanto alguns gêneros de música popular possuem audiências bem específicas, como, por exemplo, o *trash metal*. Ainda, outra característica que é encontrada como definição de música popular é a sua orientação comercial. Nesse caso, a porcentagem de vendas e audiência (em rádio, TV, meios informatizados, dentre outros) de um determinado gênero ou estilo<sup>2</sup> é quantificada. Assim, alguns gêneros (que seriam considerados populares na definição referida como *negativa*) são excluídos do conjunto de músicas populares, dependendo do seu percentual de consumo (SHUKER, 2002, p. 227). Existe ainda, um aspecto geográfico relacionado à abordagem comercial. A popularidade de um gênero pode ser mundial, nacional ou regional, portanto precisa ser relativizada.

---

<sup>2</sup> De acordo com Shuker (2002, p. 145) alguns autores usam os termos “gêneros” e “estilos” como sinônimos. Já outros autores podem considerar um desses dois como mais apropriados para categorizar os tipos de música popular existentes. Nessa dissertação eu utilizei os dois termos para me referir a essas categorias (por exemplo, jazz, rock, blues, samba, dentre outros, podem ser identificados tanto como “gênero” como “estilo”). Todavia eu também utilizo a palavra “estilo” (e derivados desta, como a palavra “estilístico”) em outras situações, por exemplo, para me referir a características comuns sobre a maneira de tocar ou de compor de determinados artistas.

Outra maneira de tentar definir música popular acontece através da identificação dos gêneros ou estilos que a constituem (SHUKER, 2001, p. 6). O problema dessa abordagem é que essa lista nunca vai estar completa. O autor cita o exemplo da definição feita por uma enciclopédia de música popular (CLARKE, 1990 apud SHUKER, 2001, p. 6) que inclui os seguintes: jazz, ragtime, blues, rhythm and blues, country, rock (e rock'n' roll e rockabilly), pub rock, punk rock, acid rock, heavy metal, bubblegum e reggae. Shuker problematiza a não menção do rap, que segundo ele estava começando a se destacar no mercado musical dominante no momento em que Clarke escreveu o texto. Portanto, embora seja importante identificar quais são os estilos ou gêneros que se associam ao rótulo de música popular, essa prática implica na exclusão daqueles que podem ser mais recentes, ou até excluídos da mídia. Ainda existe o problema análogo ao da abordagem comercial, uma vez que essa lista teria que ser relativizada, mundialmente, nacionalmente e regionalmente.

Na pesquisa de Feichas (2006, p. 41), a autora levanta uma lista de gêneros ou estilos bem diferente da apresentada anteriormente na enciclopédia de música popular, uma vez que ela se refere aos estilos de música popular mais comuns no Brasil. Essa lista inclui os seguintes: Samba, choro, bossa nova, MPB e a canção brasileira, rock, pop-rock, rap, hip-hop, funk (carioca), reggae, blocos de percussão, sertanejo, pagode e música gospel. A autora ainda sugere outros gêneros que seriam originados a partir do hibridismo daqueles mencionados, como samba-rock, samba-reggae, mangue-beat, afro-beat, for-rock (uma mistura de forró e rock), sertaneja-country, samba-rap, e pop-nejo. Obviamente, essa lista não contempla todos os gêneros, estilos de música popular que são, ou foram, produzidos no Brasil. E esse nem era o propósito da autora, e sim traçar um panorama do cenário brasileiro para o leitor internacional. Não obstante, uma lista completa seria impossível, devido à grande diversidade de estilos que existem, os diferentes níveis de distribuição e acessibilidade destes e das mudanças que ocorrem no cenário da música popular com o decorrer do tempo.

Middleton (1990, p. 6,7) aponta que o termo música popular existe em várias outras línguas, no entanto, seus significados e distinções variam de acordo com o contexto de cada localidade. Por exemplo, Carlos Sandroni (apud CAMARA, 2008, p.19) afirma que na França a expressão *musique populaire* se refere à música folclórica. Segundo o autor, nesse país não existe um termo com conotação semelhante à utilizada no Brasil.

Já no contexto dos estudos sobre música popular, cujas bibliografias são predominantemente escritas em inglês, aplicam-se as várias definições discutidas anteriormente. Entretanto, é comum em muitos textos que o termo música popular esteja se referindo mais especificamente ao rock e outros estilos baseados neste. Essa questão é exemplificada no trecho<sup>3</sup> de Shuker (2001, p. 2):

A recente proeminência dos estudos da música popular retrata a centralidade do rock e do pop como um fenômeno cultural global, associado a uma indústria multibilionária e as muitas facetas da cultura infanto-juvenil que se estendem a cada aspecto do estilo<sup>4</sup>.

Outro exemplo acontece no livro de Green (2001) no qual a autora descreve os processos de aprendizado de “músicos populares”. No entanto, ela afirma que os músicos que ela investigou também poderiam ser descritos como músicos de rock<sup>5</sup>. Nas palavras da autora, o estilo que eles tocam pode ser mais bem descrito como “música pop ou rock anglo-americana baseada na guitarra<sup>6</sup>” (GREEN, 2001, p. 9).

Portanto, em diversos casos encontrados nas bibliografias escritas em inglês, música popular é quase que sinônimo de rock. O jazz, por sua vez, é um gênero que costuma ser referido como uma categoria a parte. Na resenha sobre o artigo de Simon Frith, “*Is jazz popular music*” (O jazz é música popular?), KRNIC<sup>7</sup> (2008, p. 1115) coloca que o autor responde a pergunta com um simples sim, mas que, no entanto, o fato de não existir consenso entre teóricos, músicos e espectadores sobre a questão indica que a resposta não é tão simples assim.

Isso porque o desenvolvimento do jazz, ao longo do século XX, passou por diversas fases. Nos seus primeiros anos, em especial nas décadas de 1920 e 1930, as bandas de jazz dançantes eram muito populares. No entanto, a partir do desenvolvimento do *bebop*, e também do surgimento do rock, que iria ganhar boa parte

---

<sup>3</sup> Trecho escrito originalmente em inglês, e traduzido por mim. Ao longo do texto da dissertação diversos trechos de referências bibliográficas estrangeiras serão apresentados em português, e, a não ser que exista alguma indicação, isso quer dizer que elas também foram traduzidas por mim.

<sup>4</sup> The new prominence of popular music studies reflects recognition of rock/pop music's centrality as a global cultural phenomenon, associated with a multi-billion dollar industry, and a many faceted pop-youth culture reaching out into every aspect of the style.

<sup>5</sup> Eu tenho a tese de que essa diferença entre os termos em português, no qual música popular possui uma definição ampla, e em inglês, na qual, muitas vezes ela está ligada, especificamente, ao rock, causa confusão em muitos leitores brasileiros. No caso, faz com que esses leitores generalizem o que a autora fala dos processos de aprendizagem de música popular de um gênero específico (e em uma localidade específica, no caso, o Reino Unido) para todos os gêneros que consideramos popular no nosso país.

<sup>6</sup> Anglo-American guitar-based pop and rock music.

do mercado que pertencia ao jazz, este começou a ser reconhecido como uma música de vanguarda, uma música artística, sem conotações comerciais.

Diversos outros exemplos da separação entre jazz e música popular estão presentes na literatura. Green (2001, p. 3), enumera quatro principais categorias musicais no mundo: o jazz, a música erudita, a popular e a tradicional. A autora assume que ao empregar esses termos acontecem omissões e sobreposições, mas que mesmo assim eles são úteis. De todo modo, a sua definição é semelhante à utilizada na academia brasileira. Só que no caso do nosso país, o jazz está enquadrado dentro da categoria música popular, enquanto no caso da autora ele possui uma categoria própria.

Essa separação também acontece academicamente. KRNIC (2008, p. 1115) aponta que os “estudos do jazz” e os “estudos da música popular” são campos do conhecimento científico diferentes. Green (2001, p. 4) coloca que o jazz ingressou na educação musical na década de 1960<sup>7</sup>, primeiramente nos Estados Unidos, e que no final deste século ele ocupava uma posição de destaque em diversos países, especialmente no ensino em nível superior. Já a música popular, de acordo com Green (2001, p. 5), ganhou apoio dos educadores no final da década de 1960, passou a fazer parte do currículo de diversos países na década de 1980 e em seguida adentrou a educação superior. O jazz e a música popular, portanto, possuem trajetórias acadêmicas diferentes.

A distinção entre música popular e jazz existe no campo acadêmico internacional, de forma que existem cursos superiores de jazz e de música popular. No Brasil, por outro lado, eu não tenho conhecimento de nenhum curso definido como de jazz. Todavia, muitos cursos superiores de Música Popular no nosso país utilizam abordagens pedagógicas e repertórios do jazz, incluindo o investigado nessa pesquisa.

É possível argumentar que a maneira como o jazz entrou para a academia musical influenciou a sua separação do conceito de música popular. Para que ele fosse aceito, buscou-se comparar e colocar os seus valores estéticos em pé de igualdade com os da música erudita, assim como organizar a sua pedagogia através de métodos e conceitos parecidos (PROUTY, 2012, p. 72). De maneira semelhante, os cursos de

---

<sup>7</sup> Segundo Prouty (2005), os primeiros cursos superiores de jazz surgiram na década de 1940 nos Estados Unidos. Na década de 1950 surgiram outros, e na de 1960 houve um aumento expressivo na criação desses cursos. Logo, os primórdios da educação institucional do jazz ocorreram antes do que Green (2001, p.4) coloca, mas realmente começaram a ser mais expressivos a partir da década de 1960.

Música Popular no Brasil estruturaram seu currículo baseado em gêneros musicais considerados esteticamente sofisticados.

No caso da Escola de Música da UFRJ, por exemplo, de acordo com Feichas (2006, p. 40) “o repertório identificado como popular vem de gêneros musicais brasileiros como o samba, o choro, a MPB, a bossa nova (...) e diversas misturas entre esses gêneros e estilos<sup>8</sup>”, os quais não são considerados “comerciais ou ditados pela indústria cultural<sup>9</sup>”. A autora também aponta que a música popular é predominantemente vocal, baseada em canções, mas existem alguns tipos de música instrumental baseados em uma mistura de ritmos brasileiros com uma forte influência jazzística (FEICHAS, 2006, p. 40).

Os gêneros ou estilos musicais apontados por Feichas constituem tradições importantes da música popular do nosso país, sendo valorizados do ponto de vista estético. No contexto da cultura musical brasileira, conforme Feichas e outros autores apontam, a música vocal, na forma de canção, é privilegiada. Nesse sentido, os gêneros samba, bossa nova e MPB, que são essencialmente vocais, compõe o que Baia (2011, p. 39) chama de linhagem da música popular no Brasil:

A partir da institucionalização da MPB no final dos anos 1960, constitui uma linha formativa que articula três gêneros – samba, bossa nova e MPB – que passaram genericamente a se incluir sob o guarda-chuva da sigla MPB, como a tradição da música popular brasileira “de qualidade”. Este processo formativo está estudado no trabalho de diversos autores, entre os quais Marcos Napolitano e Sean Struod. A ideia desta linguagem como articuladora da tradição da música popular brasileira foi dominante no pensamento sobre esta música até por volta dos anos 1980 e, mesmo que perdendo força, até hoje constitui um dos parâmetros para o debate sobre a produção e recepção da música no Brasil.

Somado ao prestígio desse repertório na cultura brasileira, está o valor da música instrumental no contexto acadêmico. Isso justifica a proeminência do choro, do jazz e da música instrumental brasileira, além dos outros três gêneros mencionados por Baia.

O choro e o jazz são essencialmente instrumentais, apesar de seu repertório também possuir músicas cantadas. O choro é um dos mais antigos, se não o mais antigo,

---

<sup>8</sup> The repertoire identified as popular music comes from Brazilian musical genres and styles such as samba, choro, MPB, bossa nova (...) and a number of blendings between these genres and styles.

<sup>9</sup> Popular music is neither commercial nor dictated by the cultural industry.

gênero de música popular brasileira<sup>10</sup>. Ele também está associado a uma tradição de música de qualidade, esteticamente sofisticada e que exige virtuosidade para tocá-lo. O valor do jazz está associado a características semelhantes a essas. Além disso, ele é um gênero que influencia boa parte da música instrumental brasileira, e que cujas abordagens pedagógicas exercem forte influência na estrutura dos cursos de Música Popular do nosso país (MARTINS, 2012, p. 9).

Embora tenha afirmado que o choro seja essencialmente instrumental, e que obviamente ele seja brasileiro, o que eu identifico como música instrumental brasileira não inclui esse gênero. Refiro-me ao que também pode ser chamado de “música popular brasileira instrumental” ou “jazz brasileiro” (PIEIDADE, 2005, p. 197), que seriam gêneros com influência das tradições de performance do jazz, como a exposição de um tema seguida de improvisação. Bons exemplos seriam a bossa nova, o repertório do Clube da Esquina, as obras de alguns compositores como Hermeto Pascoal, Egberto Gismonti, dentre outros. Em geral, são músicas que possuem elementos rítmicos caracteristicamente brasileiros, mas que utilizam uma linguagem harmônica e melódica semelhante à do jazz. A bossa nova, o Clube da Esquina e vários *standards*<sup>11</sup> do jazz, constituem um repertório baseado em canções, mas que podem, e comumente são interpretadas por uma formação instrumental. Ou seja, o fato da definição ser música instrumental não exclui que elas possam ser cantadas, mas refere-se a uma prática comum de grupos instrumentais.

O conhecimento de quais repertórios são trabalhados no curso de Música Popular na instituição investigada foi adquirido a partir da pesquisa de campo. Adianto que os gêneros musicais praticados são muito semelhantes aos apontados na pesquisa de Feichas (2006, p.40) na EMUFRJ. Ressalta-se que tal repertório não é claramente<sup>12</sup> definido nas ementas das disciplinas nem no projeto pedagógico do curso.

Ao analisar o projeto pedagógico do curso de Música Popular da UFMG, não há indicações de quais gêneros musicais serão trabalhados. Em um trecho, o texto desse projeto admite que o termo “música popular” compreende uma série de gêneros e

---

<sup>10</sup> De acordo com Napolitano (2005, p. 44), o choro surge por volta de 1870. O autor também aponta duas formas musicais que representam a gênese da música popular urbana no Brasil, a modinha e o lundu, formas musicais que precederam o choro (NAPOLITANO, 2005, p. 40).

<sup>11</sup> Os *standards* do jazz são composições extremamente conhecidas pelos músicos desse gênero musical, as quais possuem diversas gravações feitas por diversos músicos renomados.

<sup>12</sup> Há, no entanto, alguns indícios. O tipo de bibliografia recomendada em algumas disciplinas está relacionada ao improviso no jazz. Alguns *songbooks* de bossa nova e samba são outros exemplos.

práticas musicais, ou uma “diversidade de manifestações”, conforme está ilustrado a seguir:

A habilitação em Música Popular se dedica a uma importante expressão artístico-cultural na sociedade, reunindo sob o mesmo signo uma imensa diversidade de manifestações que se por um lado têm muito em comum, são também manifestações de forças sociais muito diversas (EMUFMG, 2011, n.p.).

Em princípio essa colocação indicaria que não há preconceitos estilísticos em relação aos gêneros musicais trabalhados na Escola, e que a proposta é a inclusão da maior diversidade possível desses gêneros. No entanto, há outros trechos que indicam que nem todos eles são valorizados no contexto do curso de Música Popular:

As gravações, o rádio, a TV, o cinema e, mais recentemente, os meios informatizados, têm sua história e seu desenvolvimento associados a esta especialidade que é a música popular. Essa mídia é responsável pela difusão, em quase todo o mundo, da música nascida dessa diversidade. Assim se dá a aparição de uma poderosa força, a indústria fonográfica, como um braço da indústria de entretenimento, cuja ação é de forma geral **homogeneizante**, tendência oposta a que fez nascer a música popular. (EMUFMG, n.p., grifo meu)

Além disso, esperamos que [o aluno egresso] possa fazer diferença na sociedade em sua atuação como músico, sendo capaz de responder aos desafios colocados pelas sociedades midiáticas urbanas que espetacularizam as várias dimensões da vida social e minimizam a experiência estética. (EMUFMG, 2011, n.p.)

O termo “homogeneizante” remete aos conceitos de Adorno sobre a música popular do começo do século XX. Para o filósofo alemão a música popular faz parte da indústria cultural, que transforma a arte em bem de consumo, a partir da estandardização e do estímulo à passividade do ouvinte, o qual, estimulado a ouvir sempre os mesmos padrões musicais, não reflete sobre o material musical (NAPOLITANO, 2005, p, 33).

Ao longo da história, as ideias de Adorno foram revisadas e relativizadas. Uma das concepções pós-adornianas é de que a música popular possui “‘potencial’ estético e político” (NAPOLITANO, 2005, p. 33), mas que a indústria fonográfica pode corromper esse potencial. Nesse sentido é possível interpretar que o trecho que afirma que “as sociedades midiáticas (...) minimizam a experiência estética” indica que a música popular ligada unicamente aos objetivos comerciais da indústria não possui valor estético, pois seria estandardizada conforme criticava Adorno. Portanto, embora o projeto pedagógico não denomine quais gêneros serão trabalhados ao longo do curso de

Música Popular, os gêneros de orientação fortemente comercial ou midiática, que não seriam pautados por valores de inovação, não parecem ser objeto de estudo desse curso.

Outra questão que diz respeito à seleção dos gêneros estudados no curso de Música Popular está relacionada à tradição da musicologia. Por exemplo, a ênfase do parâmetro altura no estudo da improvisação<sup>13</sup> é algo que também acontece em muitas teorias voltadas para analisar o repertório erudito. Baia (2011, p. 228) argumenta que:

[Os musicólogos<sup>14</sup>] tendem a privilegiar os aspectos da estruturação formal das obras e também, acrescenta-se um repertório que favoreça essa abordagem, seja a música artística europeia ou, no caso da música popular, o jazz, o choro, a bossa nova, ou a música instrumental.

De maneira semelhante, Green (2008, p. 12) afirma que o repertório da música popular que faz parte do currículo das escolas da Inglaterra (o qual varia de antigas bandas de blues até bandas como os Beatles e Queen) é qualificado como autêntico e não comercial, e possui complexidade formal e harmônica suficiente para justificar o seu estudo. Para a autora “a inclusão da música popular ‘clássica’ tende a reproduzir conceitos de valores musicais tradicionais, e, por conseguinte, o que é considerado habilidade musical<sup>15</sup>”.

Concluindo, é possível apontar que a definição de música popular predominante na academia brasileira seja baseada naquela dita negativa, que contrasta os diversos gêneros denominados populares com as tradições da música erudita e folclórica. No entanto, cursos de Música Popular não abordam toda a variedade de produção musical que se encaixa nesse rótulo, de forma que a definição desse termo no contexto desses cursos é mais restrita. No caso da UFMG, música popular está relacionada principalmente a gêneros considerados esteticamente sofisticados, e considerados constituintes de tradições musicais de qualidade. As citações de Baia (2011, p. 228) e Green (2008, p. 12) apontam que a seleção do repertório de outros cursos que trabalham o repertório popular também se baseia em conceitos de valor estético e na possibilidade do seu estudo baseada na tradição da musicologia.

---

<sup>13</sup> Eu argumento sobre essa ênfase no Capítulo 3.

<sup>14</sup> Baia se refere a respeito do trabalho dos musicólogos ao escrever ou organizar a História da Música. No entanto, eu argumento que o privilégio da estruturação formal acontece em outras disciplinas e no ensino de música em geral na academia.

<sup>15</sup> The inclusion of ‘classic’ popular music has in this way tended to reproduce traditional, accepted notions of musical value, and with those, of what counts as musical ability.

## 1.2 Improvisação no contexto da academia

Quando a gente fala em improvisação, você fala assim: ah é um solo em cima de uma harmonia. É o básico da improvisação. Só ampliando isso aí, improvisação é tudo, né? Você pode fazer improvisação nos acordes, improvisação em qualquer coisa. É improviso. Improviso é improviso. Mas basicamente é um solo em cima de uma harmonia, é o que a gente aprende.

**Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

De acordo com Cook (2007, p. 14), toda performance é um ato de improvisação. Ele argumenta que entre um solo de jazz e a execução de uma obra erudita para um grupo de câmara, existem mais semelhanças do que é comum se considerar. Segundo o autor, embora no primeiro caso os músicos possuam um maior grau de liberdade, a maneira como os músicos do grupo ajustam o andamento, a afinação, a dinâmica, a articulação e a qualidade timbrática é, em ambos os casos, improvisada, uma vez que esse ajuste acontece através da interação proveniente do fato de um estar escutando o outro, durante a performance.

O verbete improvisação do dicionário “*The New Grove Dictionary of Music and Musicians*” também aponta que “toda performance envolve elementos de improvisação”, ressaltando que o grau em que ela ocorre varia de acordo com o contexto. Segue o verbete:

**Improvisação.** A criação de uma obra musical, ou a versão final de uma obra musical, na medida em que ela é tocada. Isso pode envolver a composição imediata da obra pelos executantes, ou a elaboração ou adaptação de uma estrutura já existente, ou qualquer coisa entre estas condições. De certa maneira, toda performance envolve elementos de improvisação, embora o grau de improvisação varie de acordo com o período e o local. Até certo ponto toda improvisação baseia-se também em uma série de convenções ou regras implícitas. O termo “*extemporization*”<sup>16</sup> é usado mais ou menos como sinônimo de “improvisação”. Devido à sua própria natureza - em que a improvisação é essencialmente evanescente - ela é um dos assuntos menos passíveis de pesquisa histórica<sup>17</sup>. (NETTL, 1980, p. 96)

Desse verbete é possível abstrair duas ideias principais. A primeira é que a prática da improvisação faz parte das mais diversas culturas musicais, e como ela ocorre varia muito de acordo com cada uma. A segunda é que a pesquisa sobre esse assunto é

---

<sup>16</sup> O qual eu não encontrei uma tradução em português diferente de improvisação.

<sup>17</sup> The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed. It may involve the work's immediate composition by its performers, or the elaboration or adjustment of an existing framework, or anything in between. To some extent every performance involves elements of improvisation, although its degree varies according to period and place, and to some extent every improvisation rests on a series of conventions or implicit rules. The term ‘extemporization’ is used more or less interchangeably with ‘improvisation’. By its very nature – in that improvisation is essentially evanescent – it is one of the subjects least amenable to historical research.

incipiente no campo da Música. De acordo com Nettl (1998, p. 1), a improvisação é “uma arte negligenciada na academia”.

Sobre esse segundo ponto é possível apontar, brevemente, que os motivos pelos quais o estudo da improvisação é incipiente estão relacionados com a proeminência dos estudos da tradição da música erudita no contexto acadêmico. Até o estabelecimento da Etnomusicologia havia poucos estudos e um pequeno reconhecimento das culturas musicais não ocidentais. Ainda, os métodos utilizados pela musicologia, baseados principalmente no estudo da obra musical através da partitura, negligenciam as questões não escritas dessa tradição, incluindo a improvisação. Nesse contexto, a improvisação pode ser vista como subjacente à ideia de obra ou composição<sup>18</sup> (COOK, 2007, p. 10), sendo considerada por alguns como uma técnica, e não uma arte<sup>19</sup> (NETTL, 1998, p. 12).

De acordo com Prouty (2008, p. 3), a importância da improvisação na música erudita diminuiu drasticamente ao longo dos últimos dois séculos, à medida que a dependência dos recursos escritos aumentava. O autor aponta que não é comum encontrar nos currículos dos cursos de música erudita conteúdos relacionados com a técnica da improvisação. Berliner (1994, p. 774) também coloca que a improvisação possui uma importância histórica nessa tradição, exemplificando que os contemporâneos de Beethoven consideravam suas improvisações em pé de igualdade, se não superiores às suas composições. Além disso, Berliner afirma que com exceção de algumas práticas isoladas, da música de vanguarda ou da igreja, a improvisação desapareceu do treinamento e da performance dos músicos eruditos.

Nesse sentido, a centralidade da pedagogia da improvisação na academia está relacionada com o jazz. A partir da criação dos cursos de jazz nos Estados Unidos, foram desenvolvidas diversas metodologias para o estudo da improvisação, as quais

---

<sup>18</sup> Composição sendo conceituada como um indivíduo que compõe uma obra na forma escrita (NETTL 1998, p. 4). Um dos aspectos mais relevantes nessa diferença de hierarquia entre composição e improvisação é que no contexto da música erudita a primeira está relacionada com preparação e disciplina, características que a segunda não possuiria.

<sup>19</sup> Ingold (2001, p. 17) aponta que a distinção entre arte e técnica, ou seus produtos, obra de arte e artefato, é recente. Segundo o autor, essa oposição soaria estranha no final do século XVII, quando artistas não eram considerados diferentes de artesãos. Ingold ressalta que os termos em latim (*ars* e *tekhne*) que deram origem às duas palavras possuíam o mesmo significado na Grécia e Roma antiga, associados às atividades de fabricação de objetos duráveis feitos por pessoas que dependiam disso para sua sobrevivência. No entanto, esses termos foram modificando seus significados ao longo do tempo, sendo associados a outras oposições, como entre o trabalho intelectual e manual, entre mente e corpo, entre criatividade e repetição, por exemplo.

foram exportadas para diversas partes do mundo, em especial no ensino superior (GREEN, 2001, p. 4). A pedagogia da improvisação investigada nessa pesquisa, assim como o curso de música popular como um todo, tem forte influência dos modelos do jazz. Por isso é importante discorrer sobre a improvisação no contexto dessa tradição.

No jazz, a improvisação é geralmente considerada o elemento mais importante (KERNFELD, 1980, p. 128). Praticamente em todos os estilos de jazz há improvisação, também em vários graus, e através de diferentes práticas: variando entre solistas e acompanhadores, em músicas com menores ou maiores seções destinadas a criação de solos improvisados e até músicas que são completamente improvisadas, do começo ao fim. De acordo com Kernfeld, em geral, a atenção da improvisação está voltada para o solista, que cria solos em uma base harmônica que se repete ciclicamente, denominada *chorus*. É interessante considerar que os termos “solo”, “fazer um solo” e “solista”, podem ser substituídos pelos sinônimos “improviso”, “improvisar” e “improvisador”. Isso não exclui que o acompanhamento desse solo seja improvisado, ou mesmo que a performance em geral tenham elementos improvisados, como por exemplo a dinâmica, a articulação e o andamento, conforme é apontado por Cook (2007, p. 14).

No entanto, associar improviso com solo improvisado é algo essencial para entender o conceito de improvisação utilizado na pedagogia do jazz e na da música popular a qual essa pesquisa está contextualizada. Isso porque, embora os professores investigados admitam que improvisação seja algo bem amplo, que inclui as muitas definições tratadas nessa seção da dissertação, ensinar ou estudar improvisação no contexto dessa pesquisa está predominantemente ligado a aprender como criar um solo improvisado.

### **1.3 Objetivos da pesquisa**

Prouty (2004, p. 1), dentre outros autores, afirma que os sistemas de ensino universitários (e por extensão as faculdades de música) são pouco estudados cientificamente. A pedagogia da improvisação – ligada ao campo dos estudos de jazz – possui um campo de pesquisa forte nos Estados Unidos, mas poucas investigações são feitas em outros países (CHESSHER, 2009, p. 14). Ao realizar uma busca<sup>20</sup> na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em

---

<sup>20</sup> Busca realizada no mês Fevereiro de 2013.

Ciência e Tecnologia – IBICT com o termo “improvisação”, retornando 162 ocorrências. As publicações eram predominantemente das áreas de Teatro, Dança e Música. Nas que são da área de Música, os temas mais ocorrentes relacionam-se a questões analíticas ou composicionais do estilo improvisatório de um ou mais artistas, em especial de choro e de música instrumental brasileira. Dentre essas ocorrências, poucas se relacionavam com a pedagogia, e as que o faziam, focavam na pedagogia de um instrumento específico, ou na improvisação não idiomática utilizada na musicalização, por exemplo, foco diferente da improvisação tratada nessa dissertação. De forma que não foi encontrada nenhuma monografia que abordasse o ensino e a aprendizagem da improvisação, no contexto da universidade.

Bollos (2008) aponta que os recentes cursos superiores de Música Popular do nosso país ainda não possuem métodos ou repertórios que possam ser considerados obrigatórios. A autora afirma que isso se deve a incipiência desses cursos. Segundo ela, aqueles baseados na música erudita, que há muito já estão estabelecidos, possuem uma sequência pré-definida de materiais didáticos e repertórios a serem utilizados em cada estágio de desenvolvimento dos alunos. Eu não estou certo se não há métodos ou repertórios que são comumente usados nos cursos de Música Popular do nosso país, mas de fato há pouca informação científica sobre quais são eles. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contribuir com o conhecimento na área, mais especificamente sobre o contexto da improvisação na instituição investigada.

O objetivo geral dessa pesquisa é descrever e analisar os processos de ensino e de aprendizagem de improvisação na Escola de Música da UFMG. Para fazê-lo foram investigados alunos e professores envolvidos nesses processos, considerando suas práticas e valores a respeito do tema. A pesquisa tem um âmbito descritivo, ou exploratório, que visa contribuir com o conhecimento de um fenômeno pouco estudado na academia brasileira. Mas ela também busca analisar esse fenômeno de maneira crítica, construindo uma reflexão sobre porque ele acontece de tais maneiras. De acordo com Prouty (2004, p. 1)

Os estudos sobre a educação do jazz têm observado as estruturas curriculares e métodos pedagógicos, a fim de catalogar e documentar esses processos, bem como para sugerir melhorias. Mas tais estudos raramente questionam por que certos métodos pedagógicos e currículos são favorecidos em detrimento de outros, ou são estruturados da maneira como eles são <sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Studies on jazz education have frequently looked at curricular structures and pedagogical methods in order to catalogue and document these processes, as well as to suggest improvement. But such studies

Mais especificamente, busquei

- Conhecer quais são as características dos alunos envolvidos com esse aprendizado: quais habilitações eles cursam na Escola, quais são os repertórios tocados por eles, e qual o impacto do estudo da improvisação na sua formação.
- Identificar e analisar quais são as metodologias utilizadas no ensino da improvisação na Escola de Música e em quais repertórios ela é praticada;
- Situar o processo de aprendizagem e improvisação na EMUFGM em relação aos estudos semelhantes da literatura científica.

## 1.4 Fundamentação Teórica

Nessa seção eu informo quais foram os principais autores que embasaram a pesquisa. Trata-se de uma introdução e um panorama geral das principais fontes bibliográficas utilizadas. A revisão de literatura completa dessa investigação é apresentada nos próximos capítulos, integrada à apresentação e à análise dos dados. Entre os principais temas compreendidos na bibliografia utilizada estão:

1. Educação Musical
2. Ensino Superior
3. Música Popular
4. Jazz

A maioria dos trabalhos consultados dialoga com dois ou mais desses temas. Em relação ao campo do conhecimento, é possível afirmar que predominam trabalhos da Educação Musical, mais especificamente sobre a Sociologia da Educação Musical e a Etnomusicologia, essa em especial no que se aplica às maneiras de transmissão do conhecimento musical.

No início, a Etnomusicologia tinha como objeto de pesquisa as culturas musicais não ocidentais, ou não industrializadas. Nos últimos anos, no entanto, etnomusicólogos passaram a investigar contextos mais familiares a eles, utilizando os mesmos princípios construídos para investigar as culturas das quais eles não faziam

---

rarely ask the question of *why* certain pedagogical methods and curricula are favored over others, or are structured the way they are.

parte. Esse é o caso dos trabalhos de Kingsbury (1988) e Nettl (1995), que escreveram sobre as características do ensino de música erudita nos conservatórios e departamentos de música de instituições dos Estados Unidos. Esses trabalhos foram importantes para situar algumas tradições do ensino de música na academia, o qual possui raízes conservatoriais.

Também foram realizadas consultas a teses e dissertações sobre o ensino superior de música no Brasil. Feichas (2006) caracteriza os perfis dos alunos da Escola de Música da UFRJ, em relação às características formais e informais dos seus processos de aprendizagem, os quais têm relação com o repertório praticado por eles, na música popular e erudita. Os outros trabalhos dessa categoria foram realizados na mesma instituição que a presente pesquisa, na Escola de Música da UFMG. A dissertação de Loureiro (2002) trata do ensino de Harmonia na Escola, e foi um referencial importante na documentação da última mudança curricular que aconteceu na instituição. Neto (2010) faz um trabalho semelhante ao de Feichas (2006), apresentando as características formais e informais de aprendizado de alunos do curso de Música Popular da EMUFG, especificamente na disciplina *Percepção Musical*. A tese de Camara (2008) apresenta a sua sofisticada e peculiar visão sobre Harmonia baseado na análise de suas aulas de *Improvisação* na Escola. Nesse sentido, uma das principais contribuições desse trabalho para a presente pesquisa é a documentação de algumas características dessa disciplina, ofertada em outro contexto, quando ainda não existia o curso de Música Popular e ela era uma disciplina optativa. Por último está a dissertação de Martins (2012), sobre a concepção de improviso no choro. Embora a maioria dos participantes não fosse da EMUFG, esse trabalho é interessante porque ele compara essa concepção com as da pedagogia da improvisação no jazz, a qual cabe ressaltar, ele teve muito contato nessa instituição.

Especificamente sobre o jazz, há dois trabalhos consagrados que foram relevantes na consulta bibliográfica, os de Berliner (1994) e Monson (1996). São trabalhos de cunho etnográfico, que investigaram músicos profissionais nos Estados Unidos. Para a presente pesquisa, destaca-se o primeiro. O “enciclopédico” livro de Berliner (1994) aborda de maneira detalhada como os músicos desse gênero desenvolvem suas habilidades para chegar a um nível profissional. Esse livro é interessante porque ele aborda como ocorre o aprendizado de jazz em especial fora do contexto acadêmico.

Já sobre a pedagogia da improvisação institucionalizada, o principal referencial teórico são os textos do musicólogo e etnomusicólogo Kenneth Prouty. Seus principais trabalhos utilizados nessa pesquisa são sobre os repertórios e as abordagens do ensino de improvisação (PROUTY, 2004), sobre a discussão da oralidade e da escrita no aprendizado do jazz (PROUTY, 2006) e sobre a organização social das faculdades de música a luz do ensino de improvisação (PROUTY, 2008). Esses temas também são abordados em seu livro “*Knowing Jazz*” (PROUTY, 2012).

Outro autor importante para a construção desse texto é Folkestad (2006), cujo modelo eu utilizei para analisar as características formais e informais do ensino e da aprendizagem de improvisação investigadas nessa pesquisa. Sobre esse assunto, os trabalhos de Green (2001 e 2008) também foram importantes. Por último, o conceito de Comunidade de Prática desenvolvido por Lave e Wenger (1991) também foi utilizado para analisar algumas questões sobre a relação do aprendizado musical escolar e sua intercessão com a esfera profissional fora desse ambiente.

## **1.5 Desenvolvimento metodológico**

“A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Os autores entendem como naturais, locais onde acontecem experiências do cotidiano, onde pessoas se juntam e realizam atividades. Existe um contraste entre dois cenários de pesquisa, o experimental, ligado ao laboratório; e o trabalho de campo, que corresponde ao que os autores chamam de natural. Nesse sentido a metodologia qualitativa é adequada para a presente pesquisa, pois ela investiga o cenário da Escola de Música da UFMG, buscando melhor entender o fenômeno do ensino e da aprendizagem da improvisação em relação às pessoas que estão envolvidas e as tradições nas quais eles se relacionam.

Strauss e Corbin (1998, p. 10,11) apontam que a pesquisa qualitativa é indicada para a investigação de fenômenos pouco estudados. Comumente ela é utilizada em pesquisas que envolvem pessoas e suas experiências, comportamentos, emoções além das maneiras como elas se organizam socialmente e culturalmente. Essa perspectiva

também justifica a utilização dessa abordagem, uma vez que o fenômeno da educação da improvisação no ensino superior brasileiro é pouco estudado cientificamente.

Strauss e Corbin (1998) apresentam três componentes principais da pesquisa qualitativa. São eles: (1) os dados, que comumente vem de entrevistas e observações, mas também podem vir de documentos, gravações, filmes, dentre outros; (2) os procedimentos utilizados para interpretar e organizar os dados, (3) e informações escritas ou orais, provenientes de artigos científicos, conferências ou livros.

Ressalta-se que há diversas maneiras de se fazer uma pesquisa qualitativa. Esta, aqui relatada, será baseada, em grande parte, na teoria chamada *Grounded Theory*, traduzida para o português como Teoria Fundamentada. As pesquisas baseadas nessa metodologia são indutivas, no sentido de que as teorias são geradas através dos dados, ao invés de testar hipóteses pré-concebidas.

Pesquisas que utilizam a Teoria Fundamentada começam a partir da concentração em uma área de estudos, coletando dados de uma variedade de fontes, incluindo entrevistas e observações de campo. Uma vez recolhidos, os dados são analisados utilizando processos de codificação e de amostragem teórica. A partir do momento em que isto é feito, as teorias são geradas, com a ajuda de procedimentos de interpretação, e, por fim, ela é finalmente escrita e apresentada. Esta última atividade é reivindicada por Glaser e Strauss como parte integral do processo de investigação<sup>22</sup>. (Haig, 1996, p, 281)

Os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo da presente pesquisa foram observações, questionários e entrevistas. O primeiro e o último procedimento são comuns nas pesquisas que utilizam a Teoria Fundamentada como metodologia. A utilização de questionários é ambígua em relação aos tipos de pesquisa que fazem uso deles. Eles são comuns em pesquisas quantitativas devido à sua característica numérica e estatística, no entanto, também são utilizados em pesquisas qualitativas, especialmente quando eles são conjugados com outros procedimentos, o que acontece na presente pesquisa.

“Depender exclusivamente de apenas um método pode gerar vieses ou distorcer a imagem do pesquisador sobre um determinado recorte da realidade que ele esteja investigando<sup>23</sup>” (COHEN, MANION e MORRISON, 2000, p. 112). Através de

---

<sup>22</sup> Grounded theory research begins by focusing on an area of study and gathers data from a variety of sources, including interviews and field observations. Once gathered, the data are analyzed using coding and theoretical sampling procedures. When this is done, theories are generated, with the help of interpretive procedures, before being finally written up and presented. This latter activity Glaser and Strauss claim is an integral part of the research process.

<sup>23</sup> Exclusive reliance on one method, therefore, may bias or distort the researcher's picture of the particular slice of reality she is investigating.

uma abordagem multi-metodológica é possível utilizar a triangulação, o que significa olhar um contexto através de vários ângulos. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2000, p. 112), “quanto mais métodos se contrastam, maior é a convicção do pesquisador<sup>24</sup>”.

Os procedimentos de interpretação e organização dos dados são definidos como o processo de codificação. Strauss e Corbin (1998) descrevem como isso é feito. Primeiramente, os dados de cada procedimento metodológico são reduzidos e conceituados; esses conceitos são agrupados em categorias e subcategorias, às quais são atribuídas relações. Esse processo não é linear, uma vez que a análise dos dados é feita em diversos momentos da pesquisa. Questionamentos são levantados e anotados em diversos momentos, quando os dados são obtidos, quando são analisados e na revisão da literatura. A partir desse longo processo forma-se a teoria, fundamentada na interpretação desses dados.

Devido a essa característica circular do processo de interpretação, a revisão de literatura não acontece plenamente antes do trabalho de campo, como acontece em outros métodos de pesquisa (STRAUSS e CORBIN, 1998, p. 49). Isso porque as questões de pesquisa são geradas à medida que os dados são analisados, portanto não há como conhecer a literatura a priori.

O processo de amostragem dos estudantes investigados nessa pesquisa é definido como *intencional* ou *teórico* (*purposive or theoretical sampling*). Mason (2002, p. 138) aponta que nesse caso

o processo de amostragem, de geração de dados, e de análise dos mesmos acontece de maneira dinâmica e interativa. Isso significa que o pesquisador qualitativo precisa não apenas trabalhar na escolha das amostras, mas também em quando parar de coletar dados<sup>25</sup>.

Laville e Dionne (1999, p. 170) citam a *amostra típica* em que, “a partir das necessidades de seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta”. No caso dessa pesquisa isso significa que as disciplinas, os estudantes e os professores que fizeram parte do trabalho de campo foram selecionados de acordo com as premissas estabelecidas pelo pesquisador.

---

<sup>24</sup> The more methods contrast with each other, the greater the researcher’s confidence.

<sup>25</sup> The process of sampling, data generation and data analysis are viewed dynamically and interactively. This means that a qualitative researcher must work out not only when to make sampling decisions, but also when to stop sampling.

É importante salientar que a metodologia aqui apresentada não é hermética. Seus princípios foram adaptados de acordo com as necessidades do pesquisador. Strauss e Corbin (1998, p. 13) afirmam que os procedimentos da Teoria Fundamentada “não foram projetados para serem seguidos dogmaticamente, mas para serem utilizados de forma criativa e flexível por pesquisadores, conforme apropriado<sup>26</sup>”.

### 1.5.1 Observações

Para o início da pesquisa, o plano foi realizar observações em disciplinas que estivessem relacionadas à temática da improvisação (no campo da música popular, conforme já foi delimitado). Essas observações foram realizadas no primeiro semestre de 2012, e a seleção das disciplinas foi baseada na oferta do referido semestre. Foram escolhidas as disciplinas:

- *Improvisação I* (com duas turmas dessa disciplina, ofertadas por diferentes professores)
- *Prática de Conjunto de Música Popular*
- *Prática de Conjunto de Música Popular Brasileira*
- *Harmonia Aperfeiçoamento e Performance*<sup>27</sup>
- *Big Band*
- *Performance em Instrumento ou Canto* (no caso, foram observadas aulas do instrumento piano)

O critério de escolha foi a presença e a relevância do tema improvisação em cada uma delas. Obviamente a disciplina homônima é baseada nesse tema. Na aula de piano a improvisação é trabalhada frequentemente, assim como a técnica instrumental e o aprendizado de repertório. As outras disciplinas são baseadas em prática de conjunto,

---

<sup>26</sup> Were not designed to be followed dogmatically, but rather to be used creatively and flexibly by researchers as they deem appropriate.

<sup>27</sup> Essa disciplina foi lecionada por um professor convidado, e possivelmente não será ofertada novamente. A disciplina aconteceu de forma quinzenal, e alterou a estrutura planejada da disciplina Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira, que ocorria no mesmo horário e também passou a ser quinzenal, de forma que elas alternavam semana a semana.

mas no repertório tocado nelas costuma existir improvisação, em especial na forma do *chorus*<sup>28</sup> de improvisação.

O número de aulas observadas não foi definido a priori. Ele foi baseado no ponto de saturação dos dados, ou seja, a partir do momento em que os dados fossem se repertindo sem que novos significativos aparecessem. Em média, foram observadas sete aulas de cada disciplina, no período compreendido entre os meses de Março e Junho de 2012. A minha frequência não foi simultânea em todas elas, de forma que algumas foram observadas mais no começo do semestre e outras mais ao final. As características de cada disciplina estão descritas e analisadas no próximo capítulo.

Nessa pesquisa as observações foram realizadas de maneira semi-estruturada, cuja metodologia se caracteriza por ter uma lista de tópicos, cujos dados são reunidos de forma menos pré-determinada ou sistematizada<sup>29</sup> (Cohen, Manion e Morrison, 2000, p. 315). Isso significa que eu me mantive aberto em focar questões que não foram definidas a priori, mas que eu possuía uma lista de tópicos que guiariam as primeiras intenções do trabalho de campo. Segue a lista:

- Observar a abordagem utilizada pelos professores no ensino e na prática da improvisação em cada disciplina.
- Verificar em quais repertórios a improvisação é estudada/praticada.
- Observar as atitudes<sup>30</sup> e habilidades dos alunos em relação às atividades que envolvem improvisação

Ao observar as disciplinas, adotei posturas semelhantes, mas não exatamente idênticas em cada uma delas. Na sala de aula, me identifiquei aos alunos como pesquisador. Eu participava das discussões em sala de acordo com o que eu achava ser apropriado, sem me intrometer demais, mas tomando a palavra quando julgava que meu discurso seria de alguma forma útil. Na maioria das atividades de performance, optei por não participar, para que assim pudesse me concentrar na observação do que os alunos estavam fazendo. Algumas exceções ocorreram, como exercícios vocais, onde não precisava ter um instrumento em mãos. Na disciplina *Harmonia, Aperfeiçoamento*

---

<sup>28</sup> A improvisação na música popular costuma acontecer sobre uma estrutura harmônica definida. Muitas vezes essa estrutura corresponde aos acordes de uma canção, e quando esses acordes são tocados, na forma da canção tocou-se um *chorus*.

<sup>29</sup> A semi-structured observation will have an agenda of issues but will gather data to illuminate these issues in a far less pre-determined or systematic manner.

<sup>30</sup> Refiro-me às atitudes no sentido de interpretar seus comportamentos; se eles se mostram confiantes ou ansiosos, motivados, desconfortáveis com alguma situação, etc...

e *Performance* também expliquei aos alunos e ao professor o meu papel de pesquisador, porém participei plenamente das atividades, assim como um aluno qualquer.

Cohen, Manion e Morrison (2000, p. 305) consideram que “toda pesquisa é uma forma de observação participante, uma vez que não se pode estudar o mundo sem fazer parte dele”<sup>31</sup>. Gold (1958) apud Cohen, Manion e Morrison (2000, p. 305), por sua vez, fornece a seguinte classificação dos possíveis papéis de observação do pesquisador:

Em um lado está o *participante pleno*, passando para o *participante-como-observador*, em seguida o *observador-como-participante*, e, finalmente, o *observador pleno*. O movimento é da participação completa até o máximo distanciamento<sup>32</sup> (grifos do autor).

Nessa pesquisa o papel do pesquisador é o de participante-como-observador, o qual se identifica como pesquisador e faz “parte da vida social dos indivíduos estudados, documentando e gravando os acontecimentos observados com o propósito da investigação<sup>33</sup>” (COHEN, MANION e MORRISON, 2000, p. 310). Adiciona-se uma ressalva, que na disciplina *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance*, a minha participação foi mais próxima do papel esperado de um aluno, no qual eu tocava junto com eles, era cobrado pelo professor da mesma maneira que eles, e assim por diante. Os motivos pelos quais escolhi essa diferença de participação são alguns: O fato do professor ser convidado, portanto eu tinha menos contato pessoal com ele, de forma que ele me trataria de forma mais parecida com um aluno; me colocar no papel de aluno, na prática; e por motivos pessoais, devido a oportunidade de estudar com um professor convidado, que é um músico profissional renomado.

As maneiras de registro desse trabalho, assim como as formas de participação, foram semelhantes, mas não idênticas. Em todas as ocasiões eu matinha anotações, ou em um caderno ou em um laptop. Laville e Dionne (1999, p. 180) dividem as notas em *descritivas* e *analíticas*. As primeiras “devem ser tanto quanto possível neutros[as] e factuais para melhor corresponder a situação observada” enquanto as últimas são formadas pelas reflexões do pesquisador. “Elas compreendem as ideias ou intuições

---

<sup>31</sup> All research is some form of participant observation since we cannot study the world without being part of it (ADLER e ADLER, 1994 apud Cohen COHEN, MANION e MORRISON, 2000, p. 305)

<sup>32</sup> At one end is the *complete participant*, moving to the *participant-as-observer*, thence to the *observer-as-participant*, and finally to the *complete observer*. The move is from complete participation to complete detachment.

<sup>33</sup> Is part of the social life of participants and documents and records what is happening for research purposes.

frequentemente surgidas no fogo da *ação* e logo registradas sob forma de breves lembretes” (LAVILLE e DIONNE, 1999, P. 180). Para efeito de registro, procurei gravar em áudio, através de um gravador digital de boa qualidade, as aulas observadas. Alguns trechos de falas proferidos por alunos e professores nas aulas e exercícios musicais tocados nas mesmas foram transcritos a partir desse material.

“Os métodos de observação são ferramentas poderosas para compreender certas situações<sup>34</sup>” (COHEN, MANION e MORRISON, 2000, p. 315). Esses autores também chamam atenção para o “risco das observações serem seletivas, [mas] esse problema pode ser atenuado pela triangulação<sup>35</sup>” (COHEN, MANION e MORRISON, 2000, p. 310).

### 1.5.2 Questionários

O questionário é um procedimento metodológico que consegue alcançar um grande número de pessoas, de forma rápida e econômica (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 184). O principal objetivo do questionário dessa pesquisa foi traçar o perfil dos alunos envolvidos no que concerne as suas experiências com improvisação e a relação dessas com os repertórios que eles tocam.

Comecei o questionário com perguntas a respeito da identificação dos alunos (ano de ingresso no curso, qual instrumento toca, e qual habilitação está cursando). Em seguida os questionamentos foram sobre o repertório dos estudantes e suas experiências no estudo de improvisação (se já haviam estudado esse assunto antes do ingresso na universidade, quais as suas experiências na Escola, quais suas facilidades e dificuldades). Perguntei em quais repertórios eles a praticam e se o fazem em algum grupo instrumental. Na última questão, apresentei uma série de atividades comuns no estudo e prática da improvisação e pedi para que os alunos classificassem a periodicidade destas no seu cotidiano de estudo<sup>36</sup>.

Nas perguntas fechadas do questionário foi disponibilizado o campo de resposta “Outro”, de forma a evitar que um interrogado selecionasse uma opção que não

---

<sup>34</sup> Observation methods are powerful tools for gaining insight into situations.

<sup>35</sup> There is a risk that observations will be selective, and the effects of this can be attenuated by triangulation.

<sup>36</sup> O questionário distribuído aos alunos nessa pesquisa encontra-se anexo ao final dessa dissertação (cf. Anexo A)

correspondesse à sua verdadeira resposta (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 185). Para responder a pergunta final (número 18), a respeito das atividades nas quais os interrogados costumam praticar improvisação foram oferecidas opções em escala: “Com muita frequência”, “Regularmente”, “Com pouca frequência” e “Eu não tenho esse hábito”. Esse procedimento é conhecido como “escala de Likert” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 183).

Cohen, Manion e Morrison (2000, p. 260) afirmam que é importante conduzir um piloto, pois ele aumenta a validade, a confiança e a praticabilidade do questionário. Por esse motivo, um questionário piloto foi respondido por cinco alunos. A partir desse teste, o questionário mostrou-se eficaz. Algumas pequenas mudanças, no entanto, foram realizadas, no sentido de ampliar as possibilidades de resposta. No entanto, nenhuma questão proposta no piloto foi incluída ou excluída do questionário final. Eu aproveitei as repostas desses questionários pilotos, pedindo para que os voluntários completassem as repostas com as novas opções fornecidas no questionário final.

Os questionários foram distribuídos no final do primeiro semestre de 2012, em algumas das disciplinas em que realizei observações: As duas turmas de *Improvisação I*, *Big Band*, *Prática de Conjunto em Música Popular* e *Performance de Instrumento ou Canto* (Piano). Optei por não distribuir os questionários nas disciplinas *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira* e *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance* pois, pelo fato dessas se alternarem semanalmente, o tempo para o seu preenchimento seria escasso. Adicionalmente, muitos dos alunos dessas disciplinas estavam matriculados em algumas das disciplinas em que distribuí os questionários, logo não havia necessidade de duplicar a entrega.

A estratégia de entrega e preenchimento de questionários foi adaptada no decorrer do processo, o que resultou em um maior percentual de respostas do total de alunos de certas disciplinas do que de outras. Eu comecei a distribuição na disciplina *Big Band*, da seguinte maneira: eu entreguei os questionários aos presentes e lhes pedi que entregassem estes preenchidos na outra semana, uma vez que para fazê-lo eram necessários cerca de dez minutos, e eu quis evitar que os professores e alunos perdessem tanto tempo de aula. O resultado foi que pouquíssimos alunos (mesmo pedindo por diversas semanas seguidas) me entregaram o questionário. Em uma das turmas de *Improvisação I* eu havia realizado o mesmo procedimento, e o resultado também estava se repetindo. Para resolver o problema nessa turma eu encontrei alguns alunos que chegaram antes do horário da aula começar e pedi para que eles

respondessem o questionário imediatamente. O professor também me cedeu alguns minutos no final da aula para que outros alunos respondessem e me entregassem o questionário na saída. Na outra turma de *Improvisação I*, modifiquei a estratégia e pedi ao professor que os alunos pudessem preencher o questionário em sala, dessa forma quase todos os presentes naquele dia responderam. Nas outras disciplinas, parte considerável dos alunos respondeu em casa e me trouxe o questionário depois de uma, ou em alguns casos, algumas, semanas. Do total de questionários entregues nessas disciplinas, que foram distribuídos a cerca de 100 alunos, eu recebi 46 preenchidos, incluindo os dos alunos que participaram do piloto.

Algumas das repostas analisadas nesse questionário possuem ambiguidade, de forma que não é possível ter certeza de que os respondentes compreenderam o teor de determinadas questões. Por exemplo, na pergunta 17 era questionado: “Você possui algum grupo/banda no qual ocorre improvisação?”. Duas ou três pessoas parecem ter se referido a *Big Band* da Escola de Música, porém a pergunta era no sentido de se o respondente era vinculado a um grupo musical que se organiza extracurricularmente, diferente de um grupo que funciona como uma disciplina da Escola. Além da possibilidade de se confundirem, há outros motivos para que o pesquisador não tome as repostas como verdades absolutas. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 185)

nem sempre é possível que esse pesquisador julgue conhecimentos do interrogado e o valor das repostas fornecidas: um interrogado pode escolher uma resposta sem realmente ter opinião, simplesmente porque ele se sente compelido a fazê-lo ou não quer confessar sua ignorância. Ou então, tendo uma consciência limitada de seus valores e preconceitos, fornecerá repostas bastante afastadas da realidade.

Por esse motivo é importante que haja triangulação entre os resultados dos questionários com os outros dados coletados.

### 1.5.3 Entrevistas

As entrevistas dessa pesquisa foram realizadas após a condução das observações e questionários. A conjunção de entrevistas com esses outros procedimentos visou à triangulação dos dados e o aprofundamento de algumas questões a partir das concepções dos respondentes. Cohen, Manion e Morrison (2000, p. 268) afirmam que através das entrevistas é possível conhecer uma pessoa a respeito do que ela sabe (conhecimento ou informação), do que ela gosta (valores e preferências) e do que ela pensa (atitudes e crenças).

Eu utilizei um procedimento que Laville e Dionne (1999, p. 188) chamam de entrevista parcialmente estruturada, que consiste de

entrevistas cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, a ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas.

Foram realizadas entrevistas com professores da área de Música Popular. No quadro de professores efetivos do Departamento de Instrumentos e Canto há quatro professores dessa área, dos quais três foram entrevistados. O professor que não foi entrevistado chegou recentemente de licença para concluir seu doutorado, portanto não estava presente em boa parte do período em que realizei o trabalho de campo. Os três professores que participaram da entrevista tiveram aulas observadas por mim, o que reforçou minha escolha por eles, uma vez que poderia triangular os dados dessas entrevistas com as observações das suas aulas e questionários dos seus alunos. É um número pequeno de entrevistados, mas bem representativo da área de Música Popular, que é a responsável pelo ensino de improvisação a qual eu me refiro nessa pesquisa.

Organizei uma lista de tópicos<sup>37</sup> baseado na análise dos dados realizada até então e dos temas encontrados na literatura. Eu tentei formular as questões da forma mais neutra possível, evitando que as perguntas direcionassem as respostas dos entrevistados. Em alguns casos isso gerava dúvidas sobre o que eu queria dizer, fazendo com que eu explicasse melhor, mas de toda forma, buscando ainda certa neutralidade.

Os tópicos compreendiam questões sobre em quais aulas esses professores ensinavam improvisação e através de quais abordagens, métodos e repertórios eles o fazem. Procurei saber a opinião dos professores em relação às habilidades e conhecimentos dos alunos, seu desempenho nas aulas e a importância da improvisação na formação deles. Dois desses professores se formaram academicamente fora do país, e para eles eu pedi que fizessem algum tipo de comparação entre as realidades da Escola de Música da UFMG e dos países onde eles estudaram.

Ao examinar o roteiro da entrevista verifica-se que há uma lista de tópicos organizados por temas: atividades didáticas, pedagogia e importância do estudo de improvisação. Abaixo de alguns tópicos há outras questões, escritas em *itálico*, demarcadas por linhas superiores e inferiores. Nessa organização os tópicos eram perguntas que seriam feitas a todos os professores, enquanto as questões em *itálico*

---

<sup>37</sup> Essa lista encontra-se anexada ao final dessa dissertação (cf. Anexo B).

tratavam de possíveis desdobramentos do tópico anterior, que poderiam ser perguntadas ou não, dependendo do contexto da conversa. Por exemplo: a pergunta “o que você recomenda para os alunos praticarem improvisação” era um tópico que deveria ser perguntado a todos entrevistados. Em seguida havia uma questão opcional (em itálico) que era “os alunos costumam fazer muitas transcrições de solo”. Se a resposta ao primeiro tópico já contivesse o assunto de transcrição como sugestão de prática da improvisação, não havia necessidade de repetir a pergunta.

A maioria dos tópicos foi respondida nas três entrevistas, exceto em uma, na qual não houve tempo hábil para concluir o roteiro por completo. Todavia essa entrevista foi muito rica (e extensa), de forma que eu não considere que a falta de um ou dois tópicos tenha prejudicado a qualidade da informação obtida.

O fator tempo foi de certo modo problemático. Agendei previamente com todos os entrevistados em um horário que eles escolheram a sua melhor conveniência. Na primeira entrevista, eu não sabia o tempo de duração, portanto não informei ao respondente quanto tempo iria ser necessário (informação que também não me foi questionada). No momento da entrevista, ele me disse que não tinha muito tempo disponível, e que estaria ocupado nos outros dias também, por isso eu passei o mais rápido possível pelo roteiro de perguntas. A duração dessa primeira entrevista foi de 20 minutos. Na segunda entrevista, eu pedi que o respondente reservasse cerca de meia hora para que ela fosse realizada, e combinamos começar 30 minutos antes de ele dar aula. No entanto, ele ficou preso no trânsito e a entrevista começou atrasada, todavia ele também atrasou a sua aula e a duração da entrevista foi de 36 minutos. O último professor (que também foi requerido que reservasse cerca de 30 minutos) marcou a entrevista com bastante antecedência dos seus compromissos, e esta durou 69 minutos. Paradoxalmente foi essa entrevista que não cobriu todos os tópicos, porém, gerou dados muito interessantes.

As entrevistas foram realizadas em Dezembro de 2012 (nos dias 4, 6 e 11). Elas foram gravadas em áudio e transcritas logo após a realização. Essa prontidão foi importante para que, ao transcrever as gravações, eu anotasse os meus questionamentos e impressões mais recentes, o que constituiu uma primeira análise desses dados.

Também realizei uma pequena entrevista com o professor convidado da disciplina *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance*. Essa entrevista teve um cunho mais informal, e o roteiro de questões apresentado anteriormente ainda não tinha sido

criado. A entrevista foi conduzida no dia 19 de Junho de 2012, data em que ocorreu a última aula da disciplina no semestre.

A sua realização teve o intuito de aproveitar a oportunidade de trocar informações com um professor convidado que tem uma importante carreira no cenário musical (mundial, inclusive). Outra diferença é que ele é um “forasteiro” na Escola, portanto possui uma perspectiva diferente dos outros professores. Tratou-se de uma conversa rápida, na presença de outros alunos, na qual eu perguntei sobre as suas impressões a respeito das habilidades dos alunos em relação a improvisação e sobre possíveis diferenças entre os alunos da UFMG e os músicos que não estudaram nessa instituição (esse professor possui diversos projetos de música instrumental, no qual ele tem incluído muitos jovens que tocam jazz, dentre outros gêneros, e portanto também estão ligados a improvisação). Assim como as outras entrevistas, eu gravei o áudio digitalmente e transcrevi as falas. A duração foi de 11 minutos.

As transcrições presentes no texto da dissertação, as quais são predominantemente das entrevistas, mas também de alguns trechos de aulas, são apresentadas da mesma maneira que as citações de mais de três linhas: em um parágrafo a parte com espaçamento maior à esquerda e em fonte menor<sup>38</sup>. Ao final desses parágrafos, está indicado em negrito o pseudônimo criado para identificar os referidos professores, seguido do instrumento o qual eles lecionam e a fonte da transcrição (entrevista ou fala em sala de aula). Os três professores da Área de Música Popular foram associados ao instrumento que lecionam: Luiz, professor de piano; José, professor de saxofone; e Hugo, professor de guitarra<sup>39</sup>. Essa identificação foi utilizada mesmo quando a disciplina referida no texto não era a de *Performance em Instrumento*. Poderia ser, por exemplo, *Improvisação*, a qual foi lecionada pelos dois últimos. O professor de piano também lecionou a disciplina *Big Band*. O professor da disciplina *Harmonia Aperfeiçoamento e Performance* foi referido como professor convidado, e identificado com o pseudônimo Manuel.

Procurei apresentar as transcrições da maneira mais próxima com que os entrevistados falaram, utilizando suas pausas (sinalizando-as com reticências), e corrigindo erros de português apenas quando isso era necessário para a compreensão do

---

<sup>38</sup> Em alguns raros casos em que a citação era muito curta e eu não queria quebrar o texto eu citei apenas colocando aspas, no mesmo parágrafo do texto.

<sup>39</sup> Esse professor leciona a disciplina *Performance de Instrumento ou Canto* para alunos de guitarra e também para os de violão. Eu optei apontar apenas a guitarra para a citação não ficar muito extensa.

sentido da frase. Quando eu não tinha certeza de qual palavra havia sido dita eu utilizei colchetes com a palavra e uma interrogação dentro (ex.: [palavra?]). Quando não era possível nem ter uma ideia da palavra proferida eu utilizei reticências entre colchetes (ex.: [...]). Para adicionar informações no texto eu coloquei o conteúdo entre parênteses “()”, e para suprimir algum trecho da fala eu utilizei reticências entre parênteses “(...)”.

#### 1.5.4 Ética e participação dos sujeitos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG). Para tal, foram necessários diversos documentos, como um parecer consubstanciado da congregação aprovando a realização da investigação; uma carta de anuência do diretor da instituição onde aconteceu o trabalho de campo; um protocolo de pesquisa contendo o projeto desta; e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Este último

é o documento mais importante para a análise ética de um projeto de pesquisa. Pela nossa legislação, o TCLE é o documento que garante ao sujeito da pesquisa o respeito aos seus direitos. (COEP, 2013)

Esse termo<sup>40</sup> contém uma breve explicação dos objetivos da pesquisa e foi redigido na forma de um convite aos participantes, os quais foram informados que esta era de caráter totalmente voluntário, lhes garantindo a possibilidade de deixar a pesquisa a qualquer momento, e não responder quaisquer perguntas que desejassem, sem sofrer prejuízos ou recriminações. No final do texto também se encontram informações do contato (telefone e e-mail) do pesquisador e do comitê de ética.

Os participantes foram informados que as suas identidades seriam resguardadas. Nessa dissertação, quando me referi a algum aluno eu não o identifiquei, apenas apontei em qual disciplina o fato ocorreu (ex.: “na disciplina *Performance de Instrumento* um dos alunos estava estudando a composição ‘*Joyspring*”). Os professores foram identificados com pseudônimos.

Antes de começar o trabalho de campo, expliquei aos professores a minha pesquisa e lhes pedi que me autorizassem a assistir suas aulas, o que foi gentilmente concedido. Nestas eu me apresentei aos alunos, expliquei o que estava fazendo ali, e lhes perguntei se a minha presença era bem vinda. Em nenhum momento eu recebi uma

---

<sup>40</sup> Uma cópia do TCLE entregue a alunos e professores encontra-se anexa ao final dessa dissertação (cf. Anexo C).

negativa, nem tão pouco eu tive a sensação que alguém estava incomodado e não teve coragem de se manifestar. Por vezes, alguns alunos desavisados perguntavam por que eu não realizava algumas atividades, e eu explicava que estava ali por motivos de pesquisa. Todos os participantes das entrevistas e dos questionários assinaram o TCLE, o qual foi distribuído em duas vias, uma delas para os participantes e a outra para mim.

## 2. CONHECENDO O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesse capítulo eu apresento o cenário em que a pesquisa foi realizada, a Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Eu procurei descrever o perfil dos alunos e dos professores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem de improvisação nessa instituição. Serão apresentadas e analisadas algumas das características das disciplinas que foram observadas como parte do trabalho de campo dessa pesquisa. Esses professores, alunos e disciplinas estão relacionados com o campo da Música Popular. Por isso é necessário contextualizar a entrada desse repertório na Escola, o que eu faço na seção seguinte.

### 2.1 Contextualizando a entrada da música popular na EMUFG

A Escola de Música presta serviços à sociedade mineira e brasileira desde 1925, formando recursos humanos e produzindo conhecimento na área de música. Os principais fatos que marcam a história da Escola de Música são: início de seu funcionamento em 1925, quando recebe o nome de Conservatório Mineiro de Música; inauguração de sua sede própria em 1926; federalização da instituição em 1950; incorporação à Universidade Federal de Minas Gerais em 1962; mudança do nome para Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais em 1972; e a mudança para o Campus Pampulha em 1997 (EMUFG, 2013).

A Escola de Música da UFMG é uma instituição antiga, que, assim como muitas faculdades de Música do nosso país, originaram-se de conservatórios pré-existentes. É possível afirmar que esses cursos herdaram as concepções pedagógicas e o culto ao repertório da música erudita desenvolvidos nos conservatórios (FEICHAS, 2006, p. 36; BARBEITAS, 2002, p. 77). No entanto, Barbeitas (2002, p. 76) considera a mudança de *status* de conservatório para faculdade como “geradores de um lento e gradual processo de mudança de mentalidade na Escola”. Segundo o autor, nesse processo é questionada a ideia de Conservatório, ou seja, “da idéia de uma instituição voltada predominantemente para o culto dos valores passados” (BARBEITAS, 2002, p. 76).

Algo importante para essa mudança de concepção aconteceu em 2001, quando foi implantado um novo currículo na Escola de Música da UFMG, o qual se encontra em vigor atualmente. Nessa época, novos currículos foram criados na universidade como um todo, em consonância com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96. As universidades foram instruídas a “revisar seu

currículo para atender requisitos regionais e questões culturais específicas, visando uma maior interação do currículo com a sociedade, em detrimento da criação de uma subcultura universitária<sup>41</sup>” (FEICHAS, 2006, p. 6).

Nesse sentido, a música popular justificava-se como objeto de estudo de um curso de Música, pois ela é um fenômeno muito importante na cultura do nosso país. Por isso, sua inclusão representa, de acordo com Barbeitas (2002, p. 76-77), um estreitamento da concepção de música da Escola, baseado em novas formas de aprendizado e em uma maior relação com a realidade social do nosso país.

Esse processo de alterações curriculares após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi denominado Flexibilização Curricular. De acordo com Feichas (2006, p. 6), nesse momento ocorreram mudanças no exame do vestibular, com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, o que no caso do curso de Música favoreceu a heterogeneização do perfil<sup>42</sup> dos estudantes ingressos. O termo “Flexibilização” se refere à mudança da estrutura curricular, na qual ocorreu uma redução da quantidade de disciplinas obrigatórias e um aumento das optativas. No caso da EMUFMG, parte das disciplinas optativas que foram criadas se dedicava ao estudo da música popular, além de outros assuntos considerados importantes nessa nova concepção, como música e tecnologia e a pesquisa e reflexão teórica em música. (BARBEITAS, 2002, p. 77).

Para Barbeitas, o novo currículo seria responsável por superar o modelo conservatorial, baseado no “solismo” e na centralidade do repertório erudito. No que se refere ao repertório, por um lado é possível afirmar que de fato houve uma abertura para a prática da música popular, uma vez que mais alunos que tocam esse repertório ingressaram no curso de Música da UFMG, e que algumas disciplinas passaram a tratar desse assunto. No entanto, ainda era difícil contestar a centralidade da música erudita, pois as disciplinas de música popular eram escassas, assim como os professores envolvidos com essa temática. Ainda, os alunos de bacharelado do curso de Música, grande maioria da população da Escola até então, possuem uma demanda de estudo expressiva do repertório erudito, de forma que, mesmo os que também tocam música popular, tem que se dedicar ao aprendizado do primeiro.

---

<sup>41</sup> To review their curricula to meet regional requirements and particular cultural features so that they could interact more with society, rather than create a university sub-culture.

<sup>42</sup> Utilizo a palavra perfil para designar o conjunto de características com relação a preferências de gêneros musicais, pretensões com relação ao futuro profissional e formação musical anterior à universidade. Sobre a mudança de perfis de alunos no ensino superior de música veja Feichas (2006).

Portanto, é possível concluir que a mudança curricular foi uma questão importante para a entrada da música popular na EMUFG, mas que ela, apenas, não foi suficiente para fazê-lo. Na verdade, desde 1994 existe o projeto de criar um curso de música popular nessa instituição (EMUFG, 2008, p. 24). A criação de algumas disciplinas optativas na área da música popular foi uma das maneiras de atender esse anseio. Mas somente em 2009 ocorreu o ingresso da primeira turma do Bacharelado em Música com Habilitação em Música Popular, curso criado a partir do REUNI. Andalécio (2009, p. 123) fala sobre as mudanças no âmbito da UFMG e dos princípios do REUNI:

A UFMG ofereceu, no concurso vestibular para o ano de 2009, 5.950 vagas em 66 cursos de graduação, sendo seis deles realizados em Montes Claros. Em 2007, haviam sido 4.674 vagas e o aumento deveu-se à adesão da UFMG ao REUNI (UFMG, 2007). Os princípios que fundamentaram a proposta de associação da UFMG ao REUNI foram: estímulo à implantação de currículos arrojados, consistentes e enxutos, incorporando atividades acadêmicas de cunho multidisciplinar; criação de um grupo novo de cursos, voltados para a inovação; expansão das matrículas em proporções similares na graduação e na pósgraduação; adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado; aumento expressivo do número de bolsistas nos programas de pósgraduação; direcionamento de parte significativa da expansão das vagas de graduação para cursos que tenham maior potencial de contribuição para o desenvolvimento sustentado e para a equidade social; aprimoramento dos processos seletivos para o ingresso; expansão de vagas prioritariamente dirigida ao turno noturno; ampliação do já elevado percentual de conclusões de cursos; fortalecimento dos programas de mobilidade estudantil (pelo intercâmbio com outras instituições); e aprimoramento dos programas de mobilidade interna (por meio de reopção e da flexibilização curricular).

Em consonância com as diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Escola de Música da UFMG: modificou novamente o exame do vestibular; criou as habilitações de Bacharelado em Música Popular e Bacharelado em Musicoterapia (ambas em período noturno, com 15 vagas anuais para cada uma); aumentou substancialmente as vagas do curso de Licenciatura (de 8 para 30), que então, também passou a funcionar em período noturno. O número de alunos, portanto, cresceu de forma significativa. As outras habilitações do bacharelado, em Instrumento, Canto, Composição e Regência, continuaram a funcionar em período diurno, aumentando o número de 36 para 46 vagas de ingresso por ano.

Pode-se inferir que a partir dessa nova realidade, que envolveu uma maior diversificação dos perfis dos alunos de graduação, além da contratação de novos professores, a centralidade do repertório e dos métodos da música erudita diminuiu de

maneira mais expressiva na EMUFG. Isso acontece, em primeiro lugar devido à nova divisão das vagas da graduação. O percentual de alunos do Bacharelado com Habilitação em Instrumento ou Canto, Composição, e Regência diminuiu. Estes alunos continuam com as obrigações de estudo do repertório erudito. No entanto, um maior percentual de alunos, aqueles que cursam Licenciatura, Música Popular, e Musicoterapia, não possui essas obrigações.

Eu não quero sugerir que a habilitação determina rigorosamente qual repertório o aluno toca. Qualquer aluno pode tocar/praticar o repertório popular, o erudito, ou outros. A diferença a qual me refiro relaciona-se com as obrigações dos alunos de Bacharelado (em Instrumento, Canto e Regência) de prepararem um repertório erudito que exige um considerável nível de técnica como requerimento para se graduar, o qual é cobrado por meio das avaliações das suas aulas de performance e dos recitais de final de semestre e de formatura. De fato, alguns dos referidos alunos se dedica igualmente, se não mais, ao estudo da música popular<sup>43</sup>. Isso, inclusive, tem relação com o instrumento. Alunos de Bacharelado em Saxofone, por exemplo, costumam estudar a fundo o repertório da música popular, improvisação, etc.. É possível que isso tenha a ver com o mercado de trabalho disponível para esses instrumentistas. Alunos de Licenciatura e de Musicoterapia, por outro lado, podem tocar qualquer instrumento, e qualquer repertório (erudito, popular, etc.). A diferença, eu repito, é que seu nível técnico no instrumento não é avaliado como requerimento para que eles possam se graduar.

Em segundo lugar, o REUNI possibilitou a contratação de novos recursos humanos para a Escola, especialmente para atender as novas habilitações e a Licenciatura. No caso da Música Popular, isso era esperado desde a mudança curricular de 2001. Barbeitas (2002, p. 77) afirma que integração da música popular ao currículo estava prevista e seria confirmada através de políticas departamentais de captação docente. Isso parece não ter acontecido de maneira satisfatória, uma vez que no projeto de criação do curso de Música Popular, de 2008 (EMUFG, 2008, p. 32), é apontado que apenas nos dois últimos concursos havia exigências no edital prevendo competências e habilidades em música popular.

---

<sup>43</sup> Penso que a criação da habilitação em Música Popular contribuiu para a legitimidade desse repertório. Observei, de maneira não sistematizada ou científica, que tem sido mais frequente a inclusão de músicas do repertório popular nos recitais de formatura dos alunos de Bacharelado em Instrumento.

Para atender a demanda da primeira turma de Música Popular foram contratados três novos professores, no entanto, desde o início do curso, em 2009, até o final de 2012, data em que a primeira turma estaria se formando, nenhum professor efetivo foi contratado além destes. Nesse sentido, a aquisição de recursos humanos para o campo da Música Popular na EMUFG continua sendo uma questão problemática. Segundo a proposta de adesão ao REUNI, que contém o projeto de criação desse curso, eram esperados até o primeiro semestre de 2012 onze professores servindo ao Curso de Música Popular. Esse número consideravelmente alto de contratações esperadas se deve ao fato de que é necessário contratar professores distintos para cada instrumento específico. Dessas onze requeridas, quatro novas contratações eram esperadas apenas para começar o curso (EMUFG, 2008, p. 32). Na prática, isso não aconteceu. Foram contratados três, e não quatro professores, e ao longo do curso, até 2012, nenhum novo professor efetivo foi contratado, apenas alguns substitutos, que têm contrato de curta duração. Na próxima seção eu abordo o perfil dos professores envolvidos nessa pesquisa, que incluem os três novos contratados.

## **2.2 Sujeitos envolvidos na pesquisa**

### **2.2.1 Os professores**

A Escola de Música da UFMG possui dois departamentos: o de “Instrumentos e Canto” e o de “Teoria Geral da Música”. Antes da Flexibilização Curricular, o primeiro era responsável pela oferta de disciplinas ligadas à performance enquanto o segundo cuidava daquelas de cunho teórico. Após a reformulação curricular, as disciplinas deixaram de “pertencer” aos departamentos, sendo de responsabilidade da Escola de Música como um todo<sup>44</sup>. A partir da criação das novas habilitações, em Música Popular e Musicoterapia, o Departamento de Instrumentos e Canto foi ampliado, e então passou a ser dividido em áreas:

- 1) Área de Performance Instrumental
- 2) Área de Música Popular
- 3) Área de Musicoterapia

---

<sup>44</sup> Todas as disciplinas ofertadas pela Escola de Música possuem o código de matrícula MUS, o que significa que elas não estão associadas administrativamente a nenhum departamento.

Já o Departamento de Teoria Geral da Música é dividido em cinco áreas:

- 1) Composição
- 2) Educação Musical
- 3) Musicologia
- 4) Regência
- 5) Núcleo Comum

No projeto de criação da habilitação em Música Popular, não estava claro em qual departamento estariam alocados os novos professores contratados, uma vez que eles deveriam ter habilidades teóricas e práticas, o que não se encaixava na constituição departamental de então (EMUFMG, 2008, p. 32). Esses professores foram alocados no departamento de Instrumentos e Canto, na nova Área de Música Popular. Embora estejam em um departamento voltado para a prática instrumental, esses professores também são responsáveis por diversas disciplinas teóricas. Segundo as informações do site da Escola de Música (EMUFMG, 2013), as principais disciplinas da Área de Música Popular são:

- Fundamentos de Harmonia
- Improvisação
- Arranjo
- Prática de Conjunto de Música Popular
- Grandes Grupos Instrumentais (Big Band)
- Harmonia na Música Popular<sup>45</sup>
- História da Música Popular

A informação do site da Escola de Música tem algumas inconsistências. Em primeiro lugar, não está citada a disciplina *Performance em Instrumento ou Canto*, que é fundamental no curso de Música Popular, a qual exige do professor contratado para essa área que ele seja um especialista no instrumento que lecionará nessa disciplina.

---

<sup>45</sup> Essa é uma disciplina optativa que não tem sido ofertada desde que o professor que a lecionava se desligou do curso da EMUFMG.

*Fundamentos de Harmonia*, conforme eu abordarei com mais detalhes posteriormente nesse capítulo, é obrigatória à quase todos os alunos da Escola de Música. Atualmente, apenas um professor da área de Música Popular oferta essa disciplina, em uma única turma. A cada semestre essa disciplina é ofertada em mais de quatro turmas diferentes, e os professores responsáveis por ela costumam ser do Departamento de Teoria Geral da Música.

Por último, nem todas essas disciplinas são ofertadas por professores alocados à Área de Música Popular. No semestre em que eu observei a disciplina *Big Band*, ela foi ofertada por dois professores, um da Área de Música Popular e outro da Área de Performance Instrumental (esse último é, inclusive, responsável pela disciplina há vários anos, mas sua principal função na Escola está relacionada ao ensino de trompa). O professor de *História da Música Popular* (outro que se dedica a essa disciplina há um considerável período de tempo) também é da Área de Performance Instrumental, ele é professor de Oboé.

Ainda, há outras disciplinas e professores que trabalham no campo da Música Popular, mas que não estão no quadro informado pelo site da Escola de Música como pertencentes a essa Área. Por exemplo, há dois professores de percussão na Área de Performance Instrumental. Um deles poderia ser considerado da Área de Música Popular. Ele leciona a disciplina *Performance em Instrumento ou Canto* para alunos percussionistas do curso de Música Popular. Ele também leciona a disciplina *Rítmica*, que é componente obrigatório do mesmo curso. No período em que eu realizei as observações ele ofertou a disciplina *Prática em Conjunto de Música Popular*, que também está relacionada à área. Outro caso a ser citado é do professor de Trombone, também da Área de Performance Instrumental, que leciona a disciplina *Práticas Interpretativas do Choro* e coordena o *Coral de Trombones* no qual há a forte presença de repertório popular. Constata-se que embora oficialmente existam quatro professores da Área de Música Popular, outros professores também contribuem com o desenvolvimento do curso homônimo e do estudo desse repertório.

Dos quatro professores efetivos que compõe a Área de Música Popular atualmente, cada um é especialista em um instrumento específico. Um é professor de guitarra e violão. Os outros três são professores de flauta, piano e saxofone, respectivamente. Os professores de piano e saxofone cursaram a graduação e pós-graduação fora do Brasil, em cursos de performance de jazz. Já os outros dois realizaram seus estudos acadêmicos no Brasil, em cursos nos quais a performance não

estava voltada para a música popular<sup>46</sup>. Nesse sentido, a formação como instrumentistas populares desses músicos é fundamentalmente profissional. Na verdade, sobre esse ponto, todos os quatro professores são músicos que participam ativamente do cenário musical da música instrumental. São compositores, têm trabalhos gravados, e se apresentam frequentemente nos eventos desse tipo de repertório, tanto em Belo Horizonte quanto em outras cidades (até de outros países). Eles têm em comum o fato de no seu trabalho artístico, a improvisação desempenhar um papel de suma importância.

Essa formação acadêmica e profissional justifica a responsabilidade desses professores pelo ensino de improvisação, tanto da disciplina homônima, quanto do assunto, que pode ser ensinado em outras, como na disciplina de *Performance em Instrumento ou Canto*, por exemplo. Uma vez que os professores trabalham substancialmente com improvisação em suas carreiras artísticas, é natural que eles preparem seus alunos de instrumento para que eles desenvolvam essa habilidade.

De fato, os professores da área de Música Popular foram os mais presentes no trabalho de campo dessa investigação. É importante frisar que o professor de flauta estava afastado da EMUFG na época em que eu realizei as observações das disciplinas, por isso ele não foi incluído nesse processo. Sobre os outros três<sup>47</sup>, foram observadas aulas que eles ministraram, e eles também foram entrevistados.

### 2.2.2 Os Alunos

O perfil dos alunos envolvidos com o estudo de improvisação na Escola de Música da UFGM é heterogêneo. Há alunos de Licenciatura e de diversas habilitações do Bacharelado cursando disciplinas relacionadas ao tema. O grau de envolvimento com esses estudos também varia amplamente, alguns se dedicam quase que completamente ao seu estudo enquanto outros o fazem de forma mais superficial. Os alunos da habilitação em Música Popular cursam diversas disciplinas que envolvem esse estudo, com destaque para a de *Performance em Instrumento ou Canto*, na qual a avaliação

---

<sup>46</sup> Na verdade os seus trabalhos de mestrado foram sobre música popular. Mas a instituição em que eles estavam vinculados não possuía um curso de pós-graduação voltado para a performance de Música Popular.

<sup>47</sup> Também é importante ressaltar que esses três professores foram contratados após a elaboração da proposta de criação do curso de música popular e de seu projeto pedagógico. Dessa forma, a organização da estrutura do curso, que possui alguns pontos problemáticos conforme eu apresentarei a seguir na dissertação não foi realizada por eles.

dessa habilidade acontece de forma mais acentuada que nas outras. As outras habilitações podem cursar todas essas disciplinas, mas de forma optativa<sup>48</sup>, o que não impossibilita o acesso desses alunos a esse treinamento. No entanto, existe uma exceção, a disciplina de *Performance*, justamente a mais significativa, é raramente possível de ser cursada como optativa, por falta de vagas disponíveis.

Para compreender melhor o perfil dos estudantes envolvidos com a improvisação foram distribuídos questionários em algumas disciplinas. Os dados do questionário não representam, estatisticamente, toda a população da Escola envolvida com esse estudo. Por isso eles não podem ser generalizados. Todavia, a sua análise trouxe algumas indicações importantes, sobre qual o curso dos alunos envolvidos nesse estudo, o seu conhecimento prévio a entrada na academia, e os gêneros musicais praticados por eles.

Responderam os questionários um total de 46 alunos dos cursos de Licenciatura, Bacharelado com habilitação em Música Popular, em Musicoterapia e em Instrumento<sup>49</sup>. Os questionários foram ofertados em algumas disciplinas<sup>50</sup>, mas parte significativa dos alunos que o responderam estava cursando ou já haviam cursado a disciplina *Improvisação*. Essa disciplina é obrigatória para alunos de Música Popular e Musicoterapia. Essa questão curricular tem causado conflitos desde a implantação desses dois cursos. As habilidades de improvisação dessa disciplina estão voltadas, principalmente, para a prática do músico popular que toca o repertório da música instrumental. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa habilidade muitas vezes não condiz com as aspirações profissionais dos alunos de Musicoterapia.

Outro problema relacionado à obrigatoriedade para esses alunos é que em muitos casos eles não se sentem preparados tecnicamente e em relação aos seus conhecimentos de teoria para acompanhar a disciplina. Talvez a principal questão que influi nesse tipo de sentimento está relacionada ao perfil predominante do curso, que envolve mulheres, as quais são cantoras, e não instrumentistas<sup>51</sup>. Nettl (1995, p. 61)

---

<sup>48</sup> Na verdade os alunos de Musicoterapia também tem que cursar, obrigatoriamente, a disciplina *Improvisação*. Mas uma série de outras disciplinas que são obrigatórias para os alunos de Música Popular, as quais se relacionam ao treinamento da improvisação, são optativas para os primeiros alunos.

<sup>49</sup> Bacharelado com habilitação nos seguintes instrumentos: Flauta, Saxofone, Trombone, Trompete, Piano, Violão e Clarinete.

<sup>50</sup> Os questionários foram distribuídos nas duas turmas da disciplina *Improvisação I*, na Big Band e na Prática em Conjunto de Música Popular (cf. seção 1.5.2 - Questionários).

<sup>51</sup> A predominância de mulheres no curso de Musicoterapia é tão forte que em algumas situações elas são referidas como as “meninas da Musicoterapia”.

aponta que nas instituições de ensino de Música que ele investigou, a proporção de mulheres era maior na área do canto. Segundo o autor, existe um preconceito de que

cantores(as) podem ter belas vozes de forma natural, mas não precisam ser muito inteligentes; embora a voz tenha que ser desenvolvida, os cantores não precisam desenvolver habilidades manuais<sup>52</sup>. (NETTL, 1995, p. 62)

Nettl (1995, p. 62) afirma que em geral os cantores têm um desempenho pior do que seus colegas instrumentistas nas disciplinas acadêmicas. Ele aponta que isso pode acontecer devido a dois motivos. Por um lado, a seleção desses cantores pode ser baseada na qualidade das vozes desses indivíduos, sem considerar suas outras habilidades musicais. Por outro, esse desempenho ruim pode acontecer devido à associação do cantor a uma imagem não intelectual, a qual seria adquirida por eles ao longo do curso.

De fato, a abordagem do ensino de improvisação está mais voltada para o desenvolvimento de habilidades que podem ser consideradas manuais, como o estudo de escalas. Os cantores também praticam escalas, mas no instrumento essa prática é tátil, diferente do canto. A ênfase em trabalhar escalas dificulta que cantores sejam considerados bons alunos dessa disciplina. De certa forma, isso desestimula esses alunos, que podem se considerar sem talento para aprender improvisação, causando sua desmotivação.

Em relação ao perfil dos alunos de outros cursos, é interessante observar que aqueles que cursam a disciplina de forma optativa, também possuem características comuns em relação ao instrumento. Por exemplo, os alunos de Licenciatura são predominantemente violonistas. Já os alunos de Bacharelado em Instrumento tocam predominantemente instrumentos de sopro. É possível conjecturar que a predominância de violonistas nessa disciplina esteja relacionada com a associação da improvisação com o estudo de harmonia, como mencionei na introdução dessa dissertação e retomarei a discussão no próximo capítulo. Sobre os instrumentistas de sopro, talvez o interesse desses alunos esteja relacionado à ideia de que existe um maior mercado de trabalho para músicos populares desses instrumentos (EMUFMG, 2011), cujas situações profissionais exigem habilidades de improvisação.

Sobre o conhecimento prévio dos alunos, é possível afirmar que o estudo da improvisação não costuma fazer parte de suas formações musicais anteriores ao

---

<sup>52</sup> Singers may have beautiful natural voices but need not be highly intelligent; although the voice needs to be developed, singers need not learn manual skills.

ingresso na academia. A Figura 1 mostra que 40 alunos (87% do total dos respondentes) declararam não terem estudado improvisação antes de começarem o curso de Música da UFMG. Entre os seis alunos (13%) que afirmaram o contrário, esse estudo ocorreu predominantemente por meio de aulas particulares, cursos de música ou através de métodos, como os de Almir Chediak (1996), “*Harmonia e Improvisação*”, e de Nelson Faria (1991), “*A Arte da Improvisação*”.

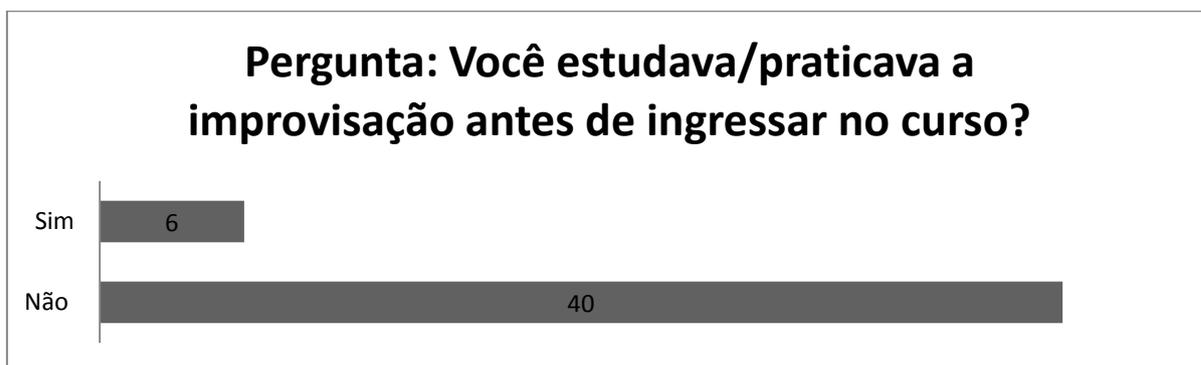


Figura 1: Número de alunos que declaram ter estudado improvisação antes de ingressar no curso de Música da UFMG.

A Figura 2 traz dados que complementam a informação anterior. Nessa tabela é possível perceber que parte significativa dos alunos que responderam o questionário está iniciando os estudos em Improvisação. Alunos que declararam estudar improvisação há seis meses ou menos representam 54% das respostas, o que está relacionado com a maior proporção de respondentes que cursavam a disciplina *Improvisação I* quando os dados foram gerados. Na época, a disciplina ainda estava em curso. Esse dado demonstra que a disciplina *Improvisação* é aquela em que muitos alunos são introduzidos no treinamento dessa habilidade, o que faz com que ela tenha conteúdos elementares desse assunto, conforme argumentarei posteriormente. Ainda, ao comparar os anos de ingresso dos alunos com o tempo em que eles declararam estudar improvisação, foi possível estabelecer uma relação direta entre esses dois fatores. Em geral, alunos que afirmaram estudar improvisação há cerca de um ano tinham ingressado nos anos de 2010 ou 2011, enquanto aqueles que estudavam há dois anos haviam ingressado nos anos de 2010 ou 2009.

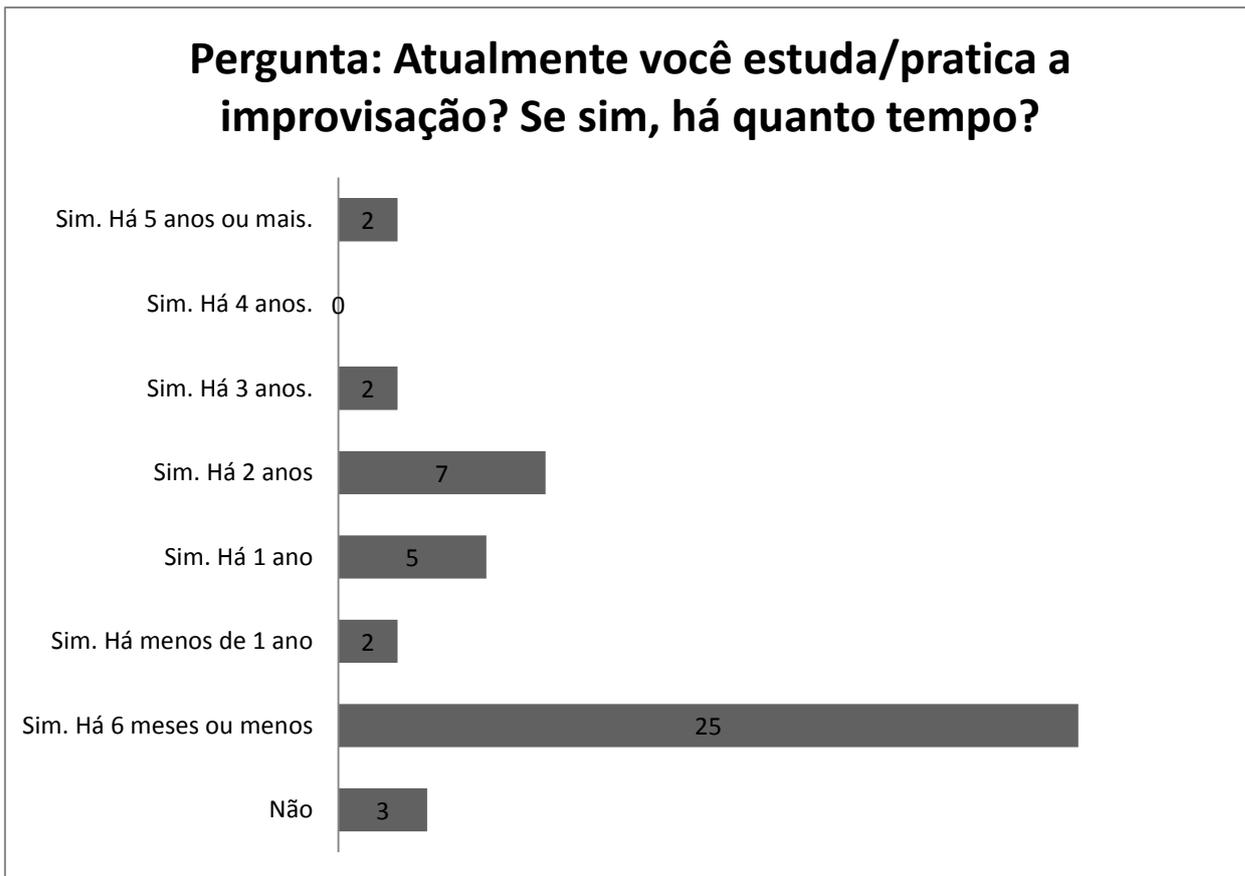


Figura 2: Gráfico que indica há quanto tempo os alunos que responderam ao questionário estudam improvisação.

Observa-se que praticamente todos os alunos declararam estarem estudando improvisação na época em que responderam os questionários. Os três que negaram esse fato são alunos do Bacharelado com Habilitação em Instrumento (dois flautistas e um trompetista), e foram observados na disciplina Big Band, onde, de fato não foram requeridos a improvisar.

Sobre a intenção de estudar essa habilidade na EMUFG, essa foi uma questão que dividiu as opiniões dos respondentes. 23 alunos (50%) afirmaram que o estudo da improvisação foi um dos fatores que motivaram o ingresso no curso de Música, conforme mostra a Figura 3.

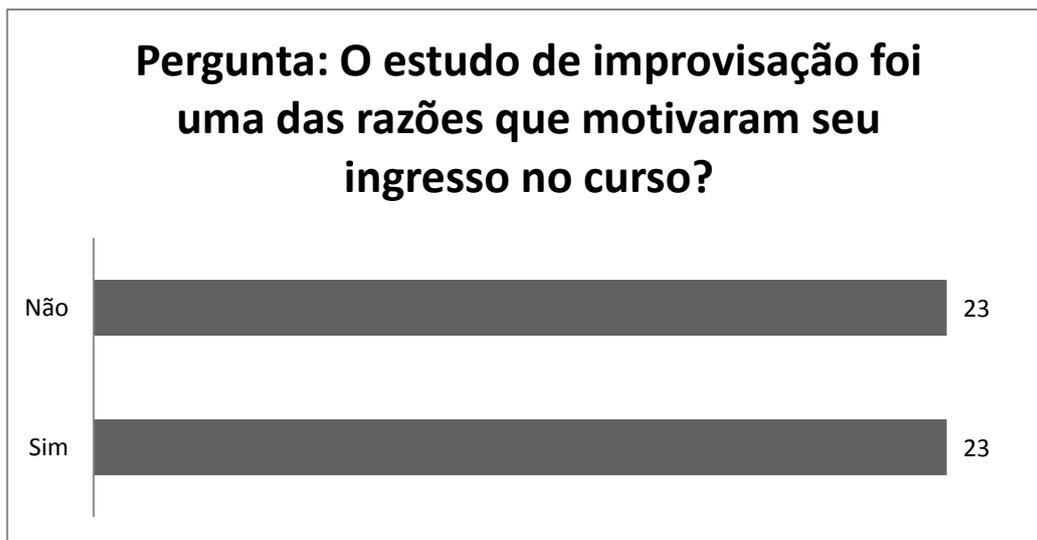


Figura 3: Número de alunos que declarou que o estudo de improvisação motivou o seu ingresso no curso de Música da UFMG.

Comparando essa resposta com os cursos de cada aluno, é possível estabelecer que a maioria dos que negaram o estudo de improvisação como motivação para o ingresso no curso pertence aos bacharelados com habilitação em Instrumento e em Musicoterapia. É importante tomar cuidado com generalizações à luz desses dados, que são muito simples. Em relação aos alunos de Musicoterapia, há o problema da obrigatoriedade da disciplina *Improvisação* para esses alunos, pois a disciplina prepara improvisadores da música instrumental, ou seja, trabalha habilidades que têm pouca relação com os objetivos terapêuticos da profissão. Todavia, não é possível generalizar que todos os alunos dessa habilitação não tinham o desejo de aprender improvisação, uma vez que alguns responderam positivamente a essa questão.

Outro ponto a ser considerado é que o fato de alguns desses alunos não colocarem a improvisação como motivo de ingresso no curso não impede que a partir do contato com seu estudo ela se torne um habilidade importante na sua formação. Por exemplo, alguns alunos que negaram essa intenção têm se destacado como bons improvisadores, de acordo com o que observei em aula.

Não é possível associar genericamente a motivação do estudo da improvisação com um curso específico. O ensino da improvisação no contexto da EMUFGM está associado com os professores da Área de Música Popular, e, por consequência, aos alunos da habilitação homônima. No entanto, dois alunos de Música Popular negaram a intenção de estudo da improvisação como motivação de ingresso no curso. Destes, uma é cantora e o outro baterista. Como o conceito de improvisação predominante na academia refere-se, em geral, à criação de solos melódicos, o que não é feito na bateria,

é compreensível a resposta desse último aluno. No canto, a não ser no jazz e em gêneros correlatos, a improvisação também não possui uma relevância significativa no seu estudo.

A motivação sobre estudar improvisação pode estar relacionada com o instrumento e o repertório (muitas vezes o repertório praticado é influenciado pelo instrumento, inclusive). Nesse sentido, casos inesperados seriam de, por exemplo, um aluno de guitarra não ter o estudo da improvisação como motivação (além do jazz, gêneros comuns que são tocados na guitarra são o rock e o blues, no quais há improvisação<sup>53</sup>). De um aluno de saxofone de Música Popular também é esperada a vontade de desenvolver essa habilidade. Já para um saxofonista que cursa o bacharelado em Instrumento, tal expectativa dependerá de que tipo de repertório ele estuda. É muito comum que os saxofonistas estudem improvisação, mas aqueles que tocam o repertório erudito podem, perfeitamente, não praticarem tal estudo.

Em relação ao repertório, a Figura 4 mostra os gêneros musicais que foram citados pelos alunos como os que eles tocam mais frequentemente. Destacam-se aqueles que compõem a linhagem samba-bossa-MPB, a qual, segundo Baia (2010, p. 39) é considerada tradição de música popular brasileira de qualidade. O mais citado foi o samba, o qual foi mencionado por 21 alunos, o que representa 46% dos respondentes. A MPB foi mencionada por 16 alunos (34%) e a bossa nova por 11 (24%). Dentre os mais respondidos estão ainda outros três gêneros: o jazz, mencionado por 18 alunos (39%); o choro, mencionado por 17 alunos (37%); e a música erudita, mencionada por 15 alunos (33%)<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Se a pedagogia da improvisação que é utilizada na Escola é adequada a esses gêneros, essa já é outra questão. Penso que existem outras abordagens e metodologias mais apropriadas para o treinamento da improvisação no rock e no blues. Todavia, o fato de que esses gêneros também possuem seções de improvisação para a criação de um solo pode contribuir para que os alunos tenham interesse em praticar gêneros da música instrumental.

<sup>54</sup> Os alunos responderam a essa questão de forma aberta, ou seja, sem opções de múltipla escolha. Eles podiam citar quantos gêneros musicais quisessem, por isso, a soma das alternativas ultrapassa os 100%. Os gêneros citados por um único aluno foram colocados no campo “Outros”.



Figura 4: Gêneros musicais que os alunos declararam tocar com mais frequência.

Assim como os primeiros citados, esses três gêneros podem ser considerados como sinônimo de música de qualidade. Na análise dos dados do trabalho de campo eles foram os que se mostraram mais legitimados no contexto da Escola. É possível afirmar que eles compõem os principais cânones do ensino de música nessa instituição. Os dados da Figura 5 corroboram essa tese. Os alunos foram perguntados sobre a influência da Escola no repertório que têm praticado. A maior parte dos alunos afirmou que um ou mais gêneros daqueles que eles listaram como os que mais tocam passaram a fazer parte da sua prática após a entrada no curso. Os mais citados foram os que compõe o grupo “canônico”: O jazz, o segundo gênero mais citado como parte do repertório dos alunos foi a maior novidade neste. Comparando as tabelas das figuras 4 e 5 é possível afirmar que dos 18 alunos que tocam jazz, 14 começaram a fazê-lo após o ingresso na faculdade de Música. Já sobre o choro, dos 17 alunos que costumam tocá-lo, sete passaram a fazê-lo após esse ingresso. Dos 15 alunos que tocam música erudita, cinco começaram a fazê-lo na universidade.

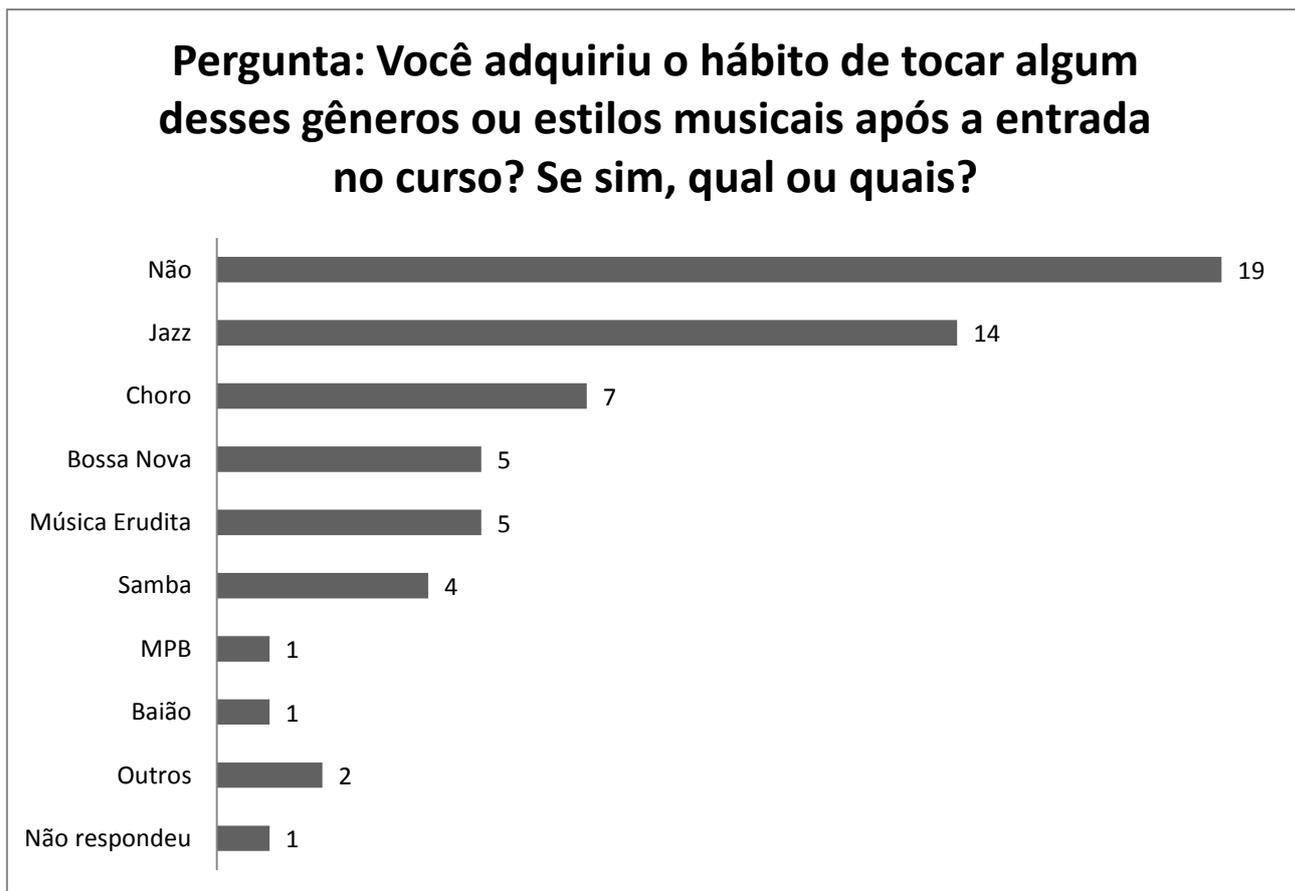


Figura 5: Gráfico que indica a influência do ingresso no curso de Música sobre o repertório praticado pelos alunos

Conforme argumentado nesse capítulo, o curso de música da UFMG, assim como muitos outros, é herdeiro de uma tradição dos conservatórios, que privilegia o cânone da música erudita. Entendo por cânone o conjunto de obras, artistas (compositores), metodologias e instrumentais teóricos que são considerados como mais importantes em um contexto (BAIA, 2012, p. 11). No caso do curso de Bacharelado com Habilitação em Instrumento ou Canto, os alunos são requeridos a preparar um repertório que contém obras do cânone erudito. Isso explica as repostas daqueles alunos que passaram a tocar o repertório erudito de forma mais frequente a partir do ingresso na faculdade de Música. Todos são alunos dessa habilitação. Esse é um requerimento das disciplinas de performance, mas também há uma série de disciplinas teóricas que sustentam o valor desse repertório, “posto que foram concebidas para o seu estudo” (BAIA, 2012, p. 11).

No campo da Música Popular há alguns gêneros que também possuem seus cânones, com as obras consideradas mais importantes, e com metodologias voltadas para o estudo de seu repertório. A pedagogia da improvisação investigada nessa pesquisa é um dos instrumentais teóricos que agregam valor ao jazz. Uma vez que o

questionário foi distribuído para estudantes em disciplinas com conteúdos de improvisação, isso explica porque esse gênero foi aquele que teve mais alunos tocando após o ingresso no curso. Nesse sentido, alunos que não estão envolvidos com o estudo de improvisação na Escola devem sofrer menos influência a tocar esse repertório.

Já a influência do choro na EMUFG não parece estar relacionada com a pedagogia da improvisação. Aponto outros três fatores que considero importantes na formação do cânone desse gênero na Escola. Em primeiro lugar, trata-se de um repertório que é considerado de qualidade e importante na tradição da música popular brasileira. Esse gênero é interessante do ponto de vista técnico, portanto, é possível desenvolver a técnica instrumental a partir de sua prática (MARTINS, 2012, p. 89). Em segundo lugar, há uma crescente produção bibliográfica de material didático sobre choro, desde *songbooks* a métodos de violão de sete cordas, e assim por diante. Por último, na EMUFG há uma disciplina chamada *Práticas Interpretativas do Choro*, na qual muitos alunos iniciam o estudo desse repertório. Alguns alunos da Escola, dos quais muitos cursaram a disciplina, têm se mobilizado para organizar, uma vez por semana, uma roda de choro na cantina da Escola. Essa é uma prática que tem acontecido há pelo menos seis anos (MARTINS, 2012, p. 12), organizada por diferentes alunos nesse tempo. Por esses motivos, o repertório do choro tem um espaço considerável na Escola.

## **2.3 Características das disciplinas envolvidas no trabalho de campo da pesquisa**

### **2.3.1 Fundamentos de Harmonia e Improvisação**

A disciplina *Fundamentos de Harmonia* não foi observada como parte do trabalho de campo dessa pesquisa<sup>55</sup>. No entanto é importante contextualizá-la, devido à sua relação com o estudo da improvisação na Escola de Música. Trata-se de uma disciplina obrigatória a quase todos os cursos de Música da UFMG, com exceção apenas dos Bacharelados com habilitação em Composição e em Regência. Ela é

---

<sup>55</sup> As informações referentes à disciplina são provenientes das entrevistas realizadas com os professores, análise da sua ementa e meu conhecimento pessoal. Vale ressaltar que meu trabalho de conclusão de curso da graduação investigou essa disciplina (SILVA, 2010), portanto já realizei um trabalho de campo e uma pesquisa bibliográfica sobre essa disciplina, mas em outro momento.

oferecida no primeiro e no segundo semestre (*Fundamentos de Harmonia I e II*, respectivamente) do currículo dos alunos de Licenciatura e de Bacharelado com habilitação em Instrumento ou Canto, em Música Popular e em Musicoterapia. Portanto, ela é uma disciplina inicial, na qual muitos desses alunos têm seus primeiros contatos com o assunto.

*Fundamentos de Harmonia* foi criada para o atual currículo, implantado em 2001. No currículo anterior, todos os alunos da Escola deveriam cursar as disciplinas *Harmonia I, II, III e IV*. Os alunos de Composição e Regência ainda deveriam cursar mais quatro semestres (os módulos *V, VI, VII e VIII*). O currículo novo modificou essa estrutura, e designou disciplinas diferentes para as demais habilitações, que ao invés de cursar *Harmonia (I, II, III e IV)*, passaram a cursar *Fundamentos de Harmonia (I e II)*. Alunos de Regência e Composição continuam obrigados a cursar *Harmonia*, agora em quatro módulos ao invés de oito. Segundo Loureiro (2002, p. 3), essa mudança aconteceu porque a disciplina *Harmonia* “se pautava por uma exigência acentuada nas questões da escrita musical, questões que seriam muito mais do domínio da área de Composição, o que acabava por provocar o desinteresse dos instrumentistas e cantores”.

As duas disciplinas possuem enquadramentos teóricos diferentes. *Harmonia* é baseada em uma abordagem mais tradicional, fundamentada no Tratado de Harmonia de Schoenberg, que privilegia o estudo da Harmonia ancorado em questões de escrita a quatro vozes. Já a disciplina *Fundamentos de Harmonia* utiliza a abordagem Funcional, a qual enfoca a análise dos acordes como objetos que possuem funções harmônicas (de tônica, dominante, e subdominante). O principal referencial teórico utilizado nessa disciplina é o livro “*Harmonia Funcional*” de Koellreutter (1978).

Loureiro (2002, p. 3) ressalta que “todos os alunos da graduação em música, sem exceção, deverão, em algum momento de sua trajetória, passar pelos estudos de Harmonia; isso já acontecia na antiga estrutura e foi mantido na nova”. Esse fator demonstra a relevância ocupada pela Harmonia no ensino acadêmico de música.

De acordo com Loureiro (2002, p.7), a adoção de uma nova abordagem para o ensino de harmonia, além de diminuir as exigências das questões de escrita, possibilitou que a música popular fosse contemplada na disciplina *Fundamentos de Harmonia*. Segundo ele, na disciplina *Harmonia* o repertório trabalhado era a música erudita dos séculos XVIII e XIX, mas a partir do questionamento do modelo conservatorial previsto no novo currículo era esperado que as disciplinas “aproveitassem” o repertório da música popular. Segundo o autor, “tal aproveitamento era ponto pacífico em

*Fundamentos de Harmonia*; (mas) o mesmo não se dava em relação à *Harmonia*” (LOUREIRO, 2002, p.7).

O termo “aproveitar” utilizado por Loureiro para indicar a utilização do repertório popular nessa disciplina denota como ele é tratado de forma periférica. De fato a entrada do repertório e das práticas pedagógicas da música popular acontece de forma lenta na academia. Aparentemente essa não é uma exclusividade da EMUFG. Um professor da Escola de Música da UFRJ fez uma crítica ao processo de inclusão da música popular nessa instituição que se aplica a esse caso:

Eu diria que há um desejo de mudar a estrutura da Escola de Música para algo mais aberto e mais receptivo à música popular, mas isso ainda acontece de forma hierarquizada... Ela é incluída como um assunto complementar, não como parte do treinamento. Assim, existe um tipo de abertura, mas o conteúdo e os programas ainda são muito convencionais. Eles reforçam a ideia de hierarquia entre diferentes tipos de conhecimentos, de modo que as práticas populares permanecem sempre complementares. Há muitas dificuldades na implementação de projetos que lidam com outras formas de conceber e fazer música<sup>56</sup>. (FEICHAS, 2006, p. 57)

No “aproveitamento” do repertório popular, a hierarquia está claramente definida. O referencial teórico utilizado na disciplina, o livro de Koellreutter (1978), é importante ressaltar, foi desenvolvido baseado no estudo do repertório erudito. Alguns repertórios populares podem ser analisados complementarmente, conforme o adjetivo empregado pelo professor da UFRJ, mas o repertório erudito continua central. Sobre esse adjetivo, é interessante analisar a ementa da disciplina *Fundamentos de Harmonia* (EMUFG, 2011), onde é possível perceber que o único referencial teórico provindo das pedagogias da música popular (O livro “*Harmonia e Improvisação*”) é indicado na bibliografia “complementar”:

Bibliografia básica:

1. KOELLREUTTER J. J. *Harmonia Funcional - Introdução à teoria das funções harmônicas*. São Paulo: Ricordi Brasileria S. A., 1978.
2. MOROZOWICZ, Henrique, RODRIGUEZ, Maria Lúcia S. - "Seleção de corais dos séculos XVI e VXII para o curso de Harmonia, Percepção e Estética." Paraná: Departamento de matérias teórico-práticas da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 1972.

---

<sup>56</sup> I would say that there is a wish to change the structure of the Music School into something more open and more receptive to popular music, but this still happens in a hierarchical way ...it is included as a complementary subject, not as part of the training. So, there is a kind of opening but the content and the programmes are still very conventional. They reinforce the idea of hierarchy between different types of knowledge so that popular practices always remain complementary. There are many difficulties in implementing projects that deal with other ways of conceiving and making music.

3. SCHOENBERG, Arnold - *Harmonia*. Introdução, Tradução e notas de Marden Maluf. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Bibliografia complementar:

1. CHEDIAK, Almir. *Harmonia e Improvisação I e II*. Rio de Janeiro: Lumiera Editora, 1987.

2. OLIVEIRA, Marilene; OLIVEIRA, J. Zula. *Harmonia Funcional*. São Paulo: Cultura Musical Ltda., 1978.

Ainda sobre o ponto de vista hierárquico, podemos colocar que no novo currículo existem outras disciplinas optativas que abordam a Harmonia baseada no repertório e nas pedagogias da música popular, como a disciplina *Harmonia na Música Popular* (que há alguns semestres não tem sido ofertada) e a disciplina *Improvisação*. A relação entre os conteúdos de Harmonia nessa última disciplina serão tratados no próximo capítulo. Por hora, é importante ressaltar que na condição de disciplina optativa ela é hierarquicamente inferior à disciplina *Fundamentos de Harmonia*, obrigatória para a maioria dos alunos da graduação. No entanto, a partir da criação da habilitação em Música Popular, a disciplina *Improvisação* se torna componente obrigatório desse curso, o que eleva sua posição hierárquica nessa perspectiva.

Todavia, a disciplina *Fundamentos de Harmonia*, que antes do REUNI já era obrigatória para os cursos de Licenciatura e Bacharelado com habilitação em Instrumento ou Canto, também foi designada como componente obrigatório das habilitações em Música Popular e Musicoterapia. Ainda, ela é pré-requisito curricular para que a disciplina *Improvisação* seja cursada, e essa última é obrigatória às duas novas habilitações.

Acontece que os enquadramentos teóricos utilizados em cada disciplina são diferentes. A disciplina *Improvisação* aborda a Harmonia baseada nas relações harmônicas de encadeamentos de acordes e do estabelecimento de escalas associadas aos acordes, isso baseado em um repertório da música popular, em especial no jazz e na música instrumental brasileira. Dessa forma, há vários conflitos teóricos entre as duas formas de abordar e analisar o repertório. Isso implica em que os alunos possivelmente cheguem à disciplina *Improvisação* sem os conhecimentos de Harmonia que seriam esperados como pré-requisito para o curso, e ainda pode causar dúvidas devido aos

diferentes tipos de abordagem (por exemplo, em relação à maneira de analisar uma cadência<sup>57</sup>, ou o tipo de escrita dos acordes<sup>58</sup>).

O conflito entre essas duas disciplinas é um dos atuais problemas da pedagogia da improvisação na EMUFG. A falta de conhecimentos de Harmonia aplicados ao repertório da música popular foi um assunto recorrente nas aulas que observei de *Improvisação* e também nas entrevistas com os professores. O professor Hugo (guitarra) afirmou que existe o projeto de criar uma nova disciplina de Harmonia que seria colocada como novo pré-requisito para cursar *Improvisação*. No entanto, modificar um currículo é algo burocrático, de modo que essa mudança não é algo simples de ser feito.

Na tentativa de resolver essa questão foi designado que Luiz, o professor de piano da área da Música Popular, lecionasse *Fundamentos de Harmonia* para a turma dos alunos de Música Popular. Assim, ele pode incluir conteúdos e repertórios da música popular de maneira mais apropriada aos conhecimentos necessários a esses alunos. Na sua entrevista ele explicou como isso ocorre:

Fundamentos de Harmonia, especificamente, quando a gente está olhando, as leis clássicas, o uso de harmonia na maneira clássica, a gente pega a cifra também e além de só olhar a progressão e dizer isso é tônica, essa área é dominante, subdominante, modulação etc., eu passo um tempo, dedico um tempo, pra ver as cifras e colocar eles nessa... pelo menos introduzir esse assunto de escala/modo. Pra dizer: olha, isso, mesmo se a gente tá em Dó Maior, aparece um Si Bemol sete nona décima primeira aumentada. O que que a gente vai fazer com isso? Além de saber que é uma coisa emprestada de um outro modo [...] não aparece no dó, mas o que que a gente vai fazer com isso na hora de, entre aspas, improvisar. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Luiz coordena as demandas da ementa da disciplina com uma instrução voltada para prática do músico popular. Quando ele menciona a “maneira clássica” ele se refere à abordagem funcional, de caracterizar a função dos acordes. Ele exemplifica: “dizer isso é tônica, essa área é dominante, subdominante, modulação etc.”. Mas o professor também aborda questões próprias da abordagem popular, como as cifras (“Si Bemol sete nove décima primeira aumentada”) e a análise dessas cifras, que visam associar os acordes às escalas que podem ser tocadas sobre eles em uma improvisação.

---

<sup>57</sup> Um caso clássico desse conflito refere-se à análise do acorde meio diminuto (Xm7 b5). Na abordagem popular ele é comumente tratado como um segundo grau, ou subdominante da cadência menor. Na abordagem funcional ele é considerado uma dominante sem fundamental (cf. CAMARA, 2008, p. 223-224).

<sup>58</sup> Na abordagem popular é comum o uso de cifras, que indicam através de letras e números várias características dos acordes (CAMARA, 2008, p. 119). Na abordagem funcional são utilizados símbolos que representam a função do acorde, como T, S e D, que se referem, respectivamente, à Tônica, Subdominante e Dominante.

No entanto, como esse tipo de procedimento acontece apenas na turma dos alunos de Música Popular, ele não é suficiente para resolver o problema da disciplina *Improvisação*, obrigatória para alunos de Música Popular e Musicoterapia. Além disso, há vários alunos que a cursam como disciplina optativa. No semestre em que eu a observei, além daqueles que tem que cursá-la obrigatoriamente, havia alunos de Bacharelado em Instrumento e alunos de Licenciatura frequentando essas aulas. Por isso, mesmo que os alunos de Música Popular possam chegar mais bem preparados em relação aos seus conhecimentos de Harmonia, isso pode não acontecer com os alunos dos outros cursos.

Na verdade, a heterogeneidade nas aulas que são frequentadas por um número próximo de 20 ou mais alunos é uma característica comum. Luiz (piano) apontou em entrevista que na disciplina *Fundamentos de Harmonia*, é comum que existam alunos com vários níveis de conhecimento harmônico, o que ocorre devido à formação anterior desses alunos. Alguns deles já passaram por outros cursos de música, ou por professores particulares. Há casos até de alunos que já cursaram *Fundamentos de Harmonia*, mas transferiram a habilitação para Música Popular, e por isso cursaram a disciplina novamente para conhecerem o tipo de abordagem empregado pelo professor de piano. O instrumento também influencia. Músicos que tocam instrumentos harmônicos, como violão, guitarra e piano, tendem a desempenhar melhor nessa disciplina.

A disciplina *Improvisação* também é bastante heterogênea, no que se refere aos conhecimentos de harmonia, variação de instrumentos e nível técnico. Sobre o primeiro ponto isso tem a ver com as diferentes formações musicais dos alunos, acadêmicas ou não. Os instrumentos são os mais variados. Observei uma predominância de violonistas e de cantores. Não há instrumentos de percussão não afinada, porque a disciplina é baseada na improvisação melódica. No semestre em que realizei as observações do trabalho de campo, dois alunos de Música Popular que são percussionistas tocaram vibrafone nas aulas.

O domínio técnico também varia amplamente. Alguns alunos possuem um melhor domínio do instrumento, sendo capazes de executar escalas com facilidade, o que é uma habilidade importante para essa disciplina. Outros, já não possuem tais qualidades, o que também influi no nivelamento da aula. Mencionei anteriormente que essa questão está relacionada não apenas a técnica, mas também ao instrumento, ressaltando que a prática de escalas é diferente para cantores e instrumentistas, em

especial no caso da pedagogia da improvisação voltada para o jazz, onde as escalas possuem sonoridades mais complexas.

Como consequência da falta de fundamentação teórica do conteúdo de Harmonia aplicado ao repertório da música popular, além do fato de que esse treinamento não é comum para a maioria dos alunos antes de ingressar no curso superior (cf. 2.2.2 - Alunos), a disciplina *Improvisação* aborda conteúdos elementares da pedagogia da improvisação. Como ela possui a duração de dois semestres<sup>59</sup>, os professores têm pouco tempo hábil para apresentar todo o conteúdo planejado, em especial nos casos em que os alunos possuem muitas lacunas nos conhecimentos de teoria musical e de técnica instrumental. E mesmo que os professores consigam sucesso em apresentar todo o conteúdo, essa disciplina não é suficiente para fornecer um treinamento completo de improvisação. Por isso, os alunos precisam ter contato com outras disciplinas e ou outras práticas. Na próxima seção eu abordo a disciplina na qual esse treinamento acontece de maneira mais aprofundada.

### 2.3.2 Performance de Instrumento ou Canto

Os alunos de Música Popular cursam, compulsoriamente, quatro semestres da disciplina *Performance em Instrumento ou Canto*. Ao contrário da maioria das disciplinas da Escola de Música, essa é raramente cursada como optativa, devido ao número de vagas oferecidas para matrícula, que é muito limitado. Geralmente as aulas de *Performance* são ministradas individualmente, por isso a oferta é restrita, uma vez que para atender um aluno a mais o professor tem que contabilizar mais uma hora/aula na distribuição de sua carga horária de trabalho semanal.

No caso do curso de Música Popular da EMUFG, há algumas aulas de *Performance em Instrumento ou Canto* que não acontecem individualmente, mas em grupos de dois ou três alunos (e eventualmente até mais). Isso aconteceu devido ao elevado número de alunos de alguns instrumentos, como guitarra, violão e piano. Os professores de guitarra e de piano têm dado aulas de *Performance* em grupo. Já o de saxofone, em entrevista, afirmou que até aquele momento estava conseguindo atender os alunos individualmente. Isso acontece porque os professores da Área de Música

---

<sup>59</sup> Antes da criação da habilitação em Música Popular, quando a disciplina *Improvisação* era ofertada como optativa, o curso era dividido em quatro semestres.

Popular, além de atenderem os seus alunos de Performance, são responsáveis por uma série de disciplinas teóricas. Portanto, a escassez de professores determina a virtual impossibilidade de alunos de outros cursos frequentarem as aulas de instrumento desses professores.

No contexto da educação da improvisação na EMUFG, isso implica em diferentes oportunidades e cobranças do desenvolvimento dessa habilidade de acordo com o curso do aluno. A disciplina *Performance em Instrumento ou Canto* é aquela em que, geralmente, o estudo da improvisação acontece de forma mais profunda<sup>60</sup>, o que acontece por diversos motivos. Na disciplina de Improvisação, os alunos aprendem basicamente a teoria harmônica para improvisar em gêneros como o jazz e a música instrumental brasileira. Na de *Performance*, além da teoria existe um cuidado com aspectos da técnica instrumental, e das especificidades estilísticas de cada gênero, em relação aos seus aspectos rítmicos, à linguagem melódica e harmônica destes. Nessa disciplina também há uma maior variedade de atividades que contribuem no desenvolvimento das habilidades de improvisação. Por exemplo, os seus alunos tem que transcrever solos, o que não é requerido na *Improvisação*.

A avaliação dos alunos em relação à sua rotina de estudos e a preparação do repertório, o que inclui o desenvolvimento da improvisação, também é significativamente mais rigorosa. Eu aponto dois motivos. O primeiro é que é mais fácil avaliar um número menor de alunos, pois há mais tempo hábil, logo eles recebem mais atenção dos professores. Em segundo lugar, a disciplina de *Performance* pode ser considerada uma das, se não a mais importante do currículo. Esse fator remete à tradição conservatorial da academia musical, pautada pela centralidade da performance. Ainda, os alunos têm, pelo menos, quatro semestres de aula de Performance, enquanto a disciplina de Improvisação funciona em apenas dois módulos atualmente<sup>61</sup>.

Por esses motivos é possível apontar que os alunos de Música Popular têm mais oportunidades de desenvolver significativamente habilidades de improvisação do que os seus colegas de outros cursos, no contexto da EMUFG. Por outro lado, como

---

<sup>60</sup> Minha afirmação é baseada nas aulas que observei e nas entrevistas que conduzi. Ou seja, se refere aos instrumentos piano, guitarra, violão e saxofone. Alunos que tocam flauta e percussão também devem estudar improvisação significativamente nas aulas de *Performance*, embora no caso da percussão eu não me refira à improvisação melódica. Suspeito que nas aulas de canto (que ainda nem tem um professor efetivo no departamento) não exista um trabalho tão consistente de treinamento de improvisação.

<sup>61</sup> Antes da criação do curso de Música Popular, quando ela ainda era ofertada como disciplina optativa, a *Improvisação* era distribuída em quatro módulos. Eventualmente os alunos de instrumento podem cursar alguma disciplina de performance como optativa depois de cumpridos os quatro semestres obrigatórios.

essas oportunidades são demandas curriculares, ou seja, baseadas na obrigação de cursar muitas disciplinas que envolvem improvisação (*Performance, Improvisação, Big Band, Harmonia ao Teclado*, e outras), e demandas inclusive dos seus professores de instrumento, esse aluno pode não ter muita escolha sobre se tornar um improvisador ou não (cf. 4.3). A ênfase na improvisação tem relação direta com a escolha sobre qual repertório ele vai desenvolver no curso, e talvez até profissionalmente. No caso esse repertório tende a ser o jazz e a música instrumental brasileira, uma vez que esse é central na pedagogia da improvisação.

### 2.3.3 Disciplinas de Prática em Conjunto

No trabalho de campo dessa investigação eu observei diferentes tipos de disciplina de prática em conjunto. Em geral, nessas disciplinas os alunos praticam um repertório no qual há a prática de improvisação, principalmente na forma de *chorus* de improvisação, ou seja, entre a exposição do tema/melodia da música alguns instrumentistas criam solos improvisados. O aprendizado da improvisação acontece de maneira predominantemente prática nessas aulas. Não é comum que existam abordagens teóricas, como análises harmônicas, ou proposição de exercícios. A partir do tocar o repertório de cada disciplina, os alunos aprendem as convenções da performance dessas músicas, aprendem sobre forma musical, sobre arranjo, e como tocar em conjunto.

No trabalho de campo eu observei quatro disciplinas de prática em conjunto:

1. *Prática de Conjunto em Música Popular*
2. *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira*
3. *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance*
4. *Big Band*

As duas primeiras são disciplinas muito parecidas, como é possível perceber pelos seus nomes. Elas consistem de reunir os alunos matriculados em grupos os quais devem preparar um repertório de música popular. A diferença metodológica entre elas também está explícita na sua denominação. A segunda trabalha apenas com gêneros musicais brasileiros, enquanto a primeira trabalha com estes e o jazz. Essa diferença remete a uma questão de autenticidade, a qual eu abordo melhor no próximo capítulo

(Cf. 3.5). Como o jazz é um gênero criado nos Estados Unidos, eventualmente existe algum tipo de questionamento do seu estudo em uma instituição brasileira. Ressalta-se que a música popular do nosso país é considerada de muito valor, e muito diversificada, o que conseqüentemente permite um estudo infindável dela. Nesse sentido, o valor da cultura do jazz não é questionado, mas ressalta-se a importância de estudar o repertório brasileiro em primeiro lugar.

A disciplina *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance* foi ofertada exclusivamente no semestre em que os dados foram gerados, por um professor convidado, chamado nesse texto de Manuel. Esse professor é um renomado compositor de música instrumental brasileira, que aprendeu música de forma autodidata, e não possui formação acadêmica. Talvez por isso, a organização dos conteúdos dessa aula aconteceu de forma menos estruturada que o comum. Nos encontros, a principal atividade eram as *jam sessions* que ele coordenava com os alunos. O termo *jam session* se refere ao encontro de músicos que tocam sem que o grupo tenha ensaiado. Esse termo é apropriado, porque não havia uma preparação do que seria tocado na aula. Quero dizer, o repertório não era definido previamente, nem eram distribuídas partituras para serem lidas na hora da aula. Desse modo, era esperado que os alunos escolhessem um repertório em comum, o que não funcionou muito bem, porque os alunos não tocavam muitas músicas em comum de cor. Por isso, muitas vezes essa atividade acontecia sem ser baseada em um repertório. Por exemplo, o professor propunha que os alunos tocassem um blues em Fá Maior, e a partir dessa estrutura vários alunos improvisavam por quantos *chorus* quisessem, até que passavam a vez para o outro colega. Além das *jam sessions*, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer melhor o professor convidado, o qual compartilhou algumas de suas experiências profissionais e apresentou algumas de suas composições.

Um grupo de disciplinas de prática de conjunto é denominado Grandes Grupos Instrumentais (GGI). Alunos de Bacharelado com habilitação em Instrumento (com exceção de Violão, Piano e Harpa) e alunos de Bacharelado com habilitação em Música Popular devem cumprir alguns semestres de alguma disciplina do grupo GGI. Esse grupo é formado pelas disciplinas *Orquestra Sinfônica*, *Big Band* e *Coral de Trombones*. Como o repertório praticado na primeira disciplina é de música erudita, os alunos de Música Popular tendem a se matricular em uma das outras duas. Na verdade, muitos dos alunos dessa habilitação nem podem frequentar a primeira disciplina, pois tocam instrumentos que não são contemplados na formação da orquestra. Como a

última é destinada exclusivamente para alunos de trombone<sup>62</sup>, o que ocorre, na prática, é que os alunos de Música Popular são obrigados a cursarem quatro semestres da disciplina *Big Band*.

Tocar em uma *Big Band* profissionalmente é algo que pode ser considerado pouco comum, uma vez que não existem muitos grupos desse tipo em funcionamento no Brasil. Nesse sentido, essa disciplina é importante para a formação dos alunos de Música Popular, porque fornece uma oportunidade que pode ser única, deles tocarem em um grande grupo instrumental, e de conhecerem a linguagem e os arranjos desse tipo de tradição jazzística.

No entanto, no que concerne o desenvolvimento das habilidades de improvisação, talvez a *Big Band* não seja o tipo de conjunto musical mais eficiente para que ele ocorra. A *Big Band* conta com muitos músicos, mas em cada música apenas alguns têm a oportunidade de improvisar. Nas aulas em que eu observei, comumente dois ou três músicos improvisavam em cada performance. Além disso, os ensaios empregam considerável parte do tempo na interpretação do arranjo, concentrando-se nas questões, rítmicas, de articulação e de dinâmica, de forma que pouco tempo é dedicado ao improviso.

Mantie (2008, p. 3) afirma que “a improvisação desempenha um papel menos proeminente na *Big Band* do que em pequenos conjuntos<sup>63</sup>”. Nesse sentido, eu considero que uma disciplina como *Prática de Conjunto em Música Popular*, voltada para pequenos grupos, é mais significativa para o aprendizado da improvisação. Em um grupo pequeno, todos podem improvisar, além da diferença de importância dessa prática, apontada por Mantie.

Eu não tenho a intenção de diminuir o valor da disciplina *Big Band*. O que aponto é a diferença entre a obrigatoriedade dessa disciplina para os alunos de Música Popular, ao contrário da *Prática de Conjunto em Música Popular*, que é optativa a todos os alunos da Escola. Do ponto de vista da aprendizagem de improvisação isso é um fator negativo, pois alguns podem deixar de se matricular nessa disciplina para cumprir uma disciplina obrigatória no mesmo horário, por exemplo<sup>64</sup>. Como ela é optativa aos

---

<sup>62</sup> Eu não tenho conhecimento se algum dos alunos da habilitação em Música Popular é trombonista. Se há, não são muitos.

<sup>63</sup> Improvisation plays a less prominent role in Big Band music than it does in small ensembles.

<sup>64</sup> Em uma das disciplinas ofertadas de Prática de Conjunto de Música Popular, não havia alunos da habilitação em Música Popular. Essa disciplina ocorria às segundas feiras, entre 19:00 e 20:40. Diversas disciplinas obrigatórias, de diferentes semestres eram ofertadas nesse mesmo dia e horário, por isso

alunos de todos os cursos, eventualmente pode até não ser ofertada. Não tenho conhecimento se isso já aconteceu, mas no semestre em que realizei as observações existiam duas disciplinas de prática em conjunto<sup>65</sup>. No semestre seguinte foi ofertada uma única turma.

Com relação à instrumentação presente nessas disciplinas, a *Big Band* funciona de maneira semelhante ao formato tradicional. Em geral, os sopros contam com quatro trombones, quatro trompetes e cinco saxofones. Essa fórmula tende a ser mantida, embora no semestre que observei havia apenas dois trombones. Na turma havia dois alunos de flauta, que foram incluídos em alguns dos arranjos. A seção rítmica possui guitarra, piano, teclado, contrabaixo elétrico, bateria e percussão. A superpopulação de alguns desses instrumentistas foi um fator que teve de ser administrado na disciplina. Havia pelo menos quatro guitarristas e quatro pianistas matriculados, sendo que apenas um de cada vez poderia tocar. Dessa forma, eles tinham que se revezar, ficando a maior parte do tempo observando a aula, ao invés de tocar. Da mesma forma, apenas uma bateria e um contrabaixo são utilizados por música. Como eram apenas dois contrabaixistas, para estes o revezamento ocorreu de forma mais dinâmica. Em relação aos bateristas, também havia pelo menos quatro, os quais se revezavam. Em alguns casos, no entanto, eles tocavam algum instrumento de percussão junto com a bateria. Em um dos arranjos, com uma linguagem de jazz latino, um tocou bateria e todos os outros tocaram instrumentos de percussão diferentes.

A distribuição de instrumentos é uma questão problemática não apenas na *Big Band*. Na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira* não havia bateristas ou percussionistas. Havia apenas um contrabaixista de origem. A turma era formada por muitos violonistas e guitarristas e alguns instrumentistas de sopro. Nesse contexto, a formação de grupos instrumentais não acontece da forma tradicional como nos *combos* (pequenos grupos instrumentais) dos cursos de jazz, que possuem a cozinha completa, com bateria, contrabaixo (acústico ou elétrico) e um instrumento harmonizador, como piano ou guitarra, acrescidos de um ou alguns instrumentos melódicos. No caso da disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira* foram criados duos ou trios, como alternativa a formação ideal com a cozinha completa.

---

suponho que a diferença entre disciplina obrigatória e optativa exerceu influência na inexistência de alunos de Música Popular nessa disciplina.

<sup>65</sup> No semestre anterior, me lembro de existirem duas disciplinas também. No semestre em que realizei as observações, uma disciplina era denominada *Prática de Conjunto em Música Popular* e a outra *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira*.

Na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular* tal problema não aconteceu (no semestre observado). Com relação ao número de alunos, ela era significativamente menor do que na outra disciplina. Enquanto na *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira* havia cerca de quinze alunos, nessa havia apenas cinco. A instrumentação dessa disciplina também foi bem mais convencional: contrabaixo, bateria, teclado, guitarra, e violão/voz.

Nas matriculas das disciplinas da EMUFMG não é possível, pelo sistema eletrônico no qual ela é realizada, oferecer vagas restritas a instrumentos específicos. Ou seja, se a disciplina tem dez vagas, é possível que dez violonistas se matriculem. Isso dificultou a organização da disciplina de *Prática em Conjunto em Música Popular Brasileira*. O que aconteceu na outra disciplina de *Prática em Conjunto*, que contou com uma menor quantidade de alunos, os quais foram distribuídos em uma formação instrumental mais tradicional, foi resultado de aquele grupo já existir antes da disciplina. Portanto, os alunos, que já tocavam juntos, combinaram de se matricularem naquela. Aqueles que não faziam parte do grupo foram facilmente encaixados. José, o professor de saxofone, ressalta que a dificuldade de formar *combos* nesse tipo de disciplina é um problema constante na Escola, e que pode ser atenuado se os alunos se organizarem antes da matrícula:

As vezes entram 20 alunos numa aula de *Prática em Conjunto*, e não entram um grupo formado. Porque o importante era que os alunos já tivessem um grupo formado, entraria com aquele grupo pra você falar assim, eu vou trabalhar esse quarteto, durante o semestre inteiro. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Observa-se que a questão da distribuição de instrumentos nas disciplinas de *Prática em Conjunto em Música Popular* é oposta a da *Big Band*. Essa é outra situação que reforça o problema da obrigatoriedade da última em relação à qualidade optativa da primeira. Possivelmente, se a *Prática de Conjunto* fosse obrigatória aos alunos de Música Popular, haveria mais facilidade de organizar combos com uma seção rítmica completa. Essa situação seria benéfica para a aprendizagem da improvisação, pois esse tipo de prática é importante no desenvolvimento dessas habilidades.

Os problemas de distribuição de instrumentos são menos frequentes nas disciplinas que trabalham o repertório erudito. A disciplina *Orquestra Sinfônica*, por exemplo, não costuma contar com problemas de falta de instrumentistas, justamente porque os alunos dos instrumentos presentes na formação tradicional de uma orquestra são obrigados a cursar vários semestres de alguma disciplina GGI. Outra questão que

diferencia a música erudita e a popular na Escola, é que o vestibular de música, no caso do Bacharelado em Instrumento, oferece vagas específicas para cada um. Já o vestibular para Música Popular ainda não é dividido. Logo, é possível que sejam aprovados 15 alunos que tocam o mesmo instrumento. Embora eu não tenha conhecimento de casos tão extremos, nos primeiros anos do curso a proporção de guitarristas e violonistas que ingressou no curso de Música Popular foi significativamente maior do que de outros instrumentistas.

Outra questão relevante às disciplinas de prática em conjunto é que as suas atividades ainda não encontram uma infraestrutura ideal para o seu desenvolvimento na Escola. O simples fato do aumento de vagas decorrentes do REUNI fez com que houvesse cada vez menos salas de aulas disponíveis no período das aulas. No caso da disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira*, que dividiu seus alunos em pequenos grupos, houve problemas em alocar estes em salas diferentes, pois não existiam tantas disponíveis. Idealmente, as práticas em conjunto aconteceriam em salas que contém bateria e amplificadores de instrumentos, caso de apenas uma sala da Escola. Além de única, muitas vezes essa sala está ocupada com outros grupos que não utilizam esses recursos. Tudo isso implica no transporte de equipamentos para uma sala que não os contém e, conseqüentemente, em gasto de tempo. Esse caso aconteceu na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular*, na qual em todas as aulas era necessário transportar bateria e amplificadores.

A prática de conjunto é uma atividade essencial para o desenvolvimento do repertório da música popular e das habilidades de improvisação. Constata-se que embora exista uma série de disciplinas que envolvam essa prática, há algumas questões de organização e infraestrutura que devem ser melhoradas. É possível afirmar que, de certa maneira, esses problemas são reflexos do tipo de repertório que a Escola sempre trabalhou. No tipo de treinamento dos músicos eruditos, predominantemente eles estudam individualmente, e também não precisam de sistemas de aparelhos como amplificadores. Por isso, a prática em conjunto através de disciplinas possui algumas dificuldades. No que concerne o treinamento extracurricular esse problema é ainda maior, pois há poucos espaços disponíveis para o ensaio de grupos instrumentais sem ser no horário da disciplina, o que prejudica o aprendizado da improvisação.

### 2.3.4 A centralidade da improvisação nas disciplinas

Nas seções anteriores, abordei as disciplinas que fizeram parte do trabalho de campo dessa pesquisa. Elas foram selecionadas dentre uma diversidade de disciplinas ofertadas no primeiro semestre de 2012, de acordo com um critério de relevância do tema improvisação como conteúdo ou prática presente nestas (cf. 1.5.1). No entanto, é possível afirmar que diversas outras também incluem esse assunto.

A partir da análise das entrevistas foi constatado que a improvisação é tema presente na maioria das disciplinas ofertadas pelos professores da Área de Música Popular. Os três professores entrevistados, quando questionados sobre em quais disciplinas eles trabalhavam improvisação, afirmaram que isso acontece praticamente em todas aquelas que eles lecionam. Ressalta-se que o grau em que esse assunto aparece em cada uma varia. No caso do professor Hugo, de guitarra e violão, ele afirmou que a improvisação é trabalhada mais profundamente nas disciplinas homônimas *Improvisação I e II*, e na disciplina *Performance em Instrumento ou Canto*. Mas ele cita que em uma disciplina sobre o compositor Milton Nascimento e em outra de Apreciação Musical, eventualmente há algumas discussões sobre o assunto:

A disciplina (sobre as músicas de Milton Nascimento), ela é baseada em ouvir as músicas dele e eu comentar alguma coisa a respeito. Então várias vezes eu comento sobre improvisação, mas não a fundo igual essas duas (*Improvisação* e *Performance em Instrumento ou Canto*). E a outra (disciplina) de apreciação também, a gente... comenta-se sobre improvisação quando ouvimos alguma coisa a respeito. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

A resposta de José (saxofone) foi semelhante. Quando perguntado sobre em quais disciplinas ele trabalha improvisação ele colocou as mesmas duas disciplinas referidas pelo professor de guitarra, mas depois se lembrou de outra, na qual existe uma prática de conjunto onde os alunos tocam um repertório do Compositor Moacir Santos, no qual existe improvisação.

Tem o grupo do Moacir Santos, por exemplo, que eu trabalho... que nesse grupo também, que você perguntou se eu trabalho improvisação, eu trabalho também, porque? Porque lá a gente vai trabalhar um repertório que tem espaço pra improvisação. Então é claro que é discutido, o aluno sempre me pergunta alguma coisa, e a gente tem um centro de discussão. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Luiz não ministra a disciplina *Improvisação*. A disciplina de *Performance em Instrumento ou Canto*, onde ele ensina piano, é aquela em que ele trabalha improvisação de forma mais aprofundada. No entanto há uma lista de outras disciplinas em que ele

cita que o tema é abordado, como nas disciplinas de *Prática em Conjunto*, *Arranjo*, *Fundamentos de Harmonia* e *Harmonia ao Teclado*.

Constata-se que as disciplinas onde esse assunto é mais relevante são nas disciplinas *Improvisação* e *Performance de Instrumento ou Canto*. No entanto, o fato desse assunto estar presente em uma variada gama de disciplinas ofertadas pelos professores da Área de Música Popular demonstra a centralidade da improvisação no curso homônimo e também para os estudantes que são de outros cursos, mas que pretendem desenvolver o estudo desse repertório na Escola. A relevância desse assunto nas aulas desses professores faz com que os alunos considerem que o estudo de improvisação seja uma das principais habilidades a serem desenvolvidas como músicos populares, o que influencia nas suas concepções sobre música e no repertório praticado por eles.

### 3. A PEDAGOGIA DA IMPROVISACÃO NA ESCOLA

#### 3.1 Harmonia ou Improvisação?

De acordo com Prouty (2004, p. 1), “o estudo da improvisação é um dos aspectos mais significantes dos cursos superiores de jazz<sup>66</sup>”. Aparentemente, esse aspecto também desempenha um papel importante nos cursos superiores de Música Popular do Brasil. A partir de uma consulta às grades curriculares e ementas de parte significativa desses cursos<sup>67</sup>, que ainda não são numerosos no nosso país, foi possível constatar que todos possuem disciplinas destinadas a esse estudo. A nomenclatura varia, elas podem se chamar *Improvisação* (ou, mais especificamente, *Técnicas de Improvisação*, ou *Improvisação Musical*), ou *Harmonia* (que às vezes é especificado como *Harmonia na Música Popular*).

Improvisação no contexto dessas aulas é sinônima de solo improvisado<sup>68</sup>. O conteúdo dessas disciplinas costuma conter, predominantemente, elementos do parâmetro musical altura. Dessa forma, o ensino de improviso acontece a partir do fornecimento das possibilidades melódicas (a partir de quais notas ou escalas) de criação de um solo que acontece sobre uma harmonia pré-definida. Nesse sentido, o ensino de improviso acontece a partir das suas possibilidades e aplicações harmônicas, em detrimento de outras questões. Eu sugiro que as diferentes possibilidades de nomenclatura, baseadas no termo “improvisação” ou no termo “harmonia”, não indicam métodos ou paradigmas significativamente distintos, devido à centralidade do parâmetro altura em ambos os casos.

No curso de música da UFMG, o nome da disciplina é *Improvisação*<sup>69</sup>. Mas para cursá-la, o aluno precisa, como pré-requisito, cursar as disciplinas *Fundamentos de Harmonia I e II*. Constata-se que nessa instituição existem disciplinas nomeadas com termos diferentes relacionadas aos dois assuntos.

---

<sup>66</sup> The study of jazz improvisation is one of the most significant aspects of jazz studies in higher education.

<sup>67</sup> Consulta realizada na internet nos sites das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Artes do Paraná e Faculdade Santa Marcelina. Além das instituições citadas e da própria UFMG, o único curso superior de música popular que eu tenho conhecimento é o da Universidade Federal da Paraíba, cuja grade curricular eu não consegui acesso.

<sup>68</sup> Conforme apresentei no capítulo 1 (cf. 1.2 – Improvisação no contexto da academia).

<sup>69</sup> A disciplina é dividida em dois módulos, portanto, precisamente as disciplinas são referidas como *Improvisação I e II*.

No entanto, conforme expliquei no capítulo anterior, a existência e a associação dessas duas disciplinas estão relacionadas à manutenção do currículo vigente, quando foi criado o curso de Música Popular. Em termos de enquadramento teórico essas disciplinas não possuem uma relação direta<sup>70</sup>. Todavia, é possível inferir que se existisse outra disciplina como pré-requisito para cursar *Improvisação*, como *Harmonia na Música Popular*, ainda assim existiriam duas disciplinas com nomes relacionados aos dois termos em questão. Penso que mesmo se esse fosse o caso, as disciplinas seriam muito semelhantes, embora seja possível conjecturar que houvesse algumas diferenças de práticas didáticas em cada uma.

Minha tese baseia-se em dois exemplos. Luiz (piano), em entrevista, afirmou que faz parte do treinamento de Harmonia de um músico popular o estudo das relações harmônicas e da aplicação de escalas. Por isso ele leciona a disciplina *Fundamentos de Harmonia* para os alunos de Música Popular, para que essa abordagem seja incluída no conteúdo ensinado a esse grupo.

Hugo (guitarra), por sua vez, demonstra que os conteúdos de Harmonia são predominantes nas aulas que tratam de improvisação, e eles são úteis não apenas para a habilidade de criar um solo improvisado. O professor ressalta que esse conhecimento também é aplicável para aprender a criar acompanhamentos, para compor e criar arranjos. Ele exemplifica falando que muitos dos seus alunos de *Performance em Instrumento* são cantores e compositores, que tocam violão. Para esses alunos os conteúdos são mais importantes para entender a Harmonia e aplicar esse conhecimento às suas composições do que para se desenvolverem como improvisadores virtuosos no seu instrumento:

Eu dou aula pra muito compositor. E na aula de *Performance*. Tem uns que cantam. O lance deles é... tem disco já. Sou cantor e toco violão. E não tem a idéia de sair improvisando, e tal. Ai eu explico. E eles têm crescido muito... Falo, oh, na sua música tal, você aprendeu que tais notas. Você pode colocar no seu acorde lá atrás, na sua melodia, da sua música. É isso. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

É possível afirmar que o destaque do assunto Harmonia nas pedagogias da improvisação representa a continuidade dos modelos estabelecidos na tradição do estudo da música erudita. Os tratados de Harmonia existem há séculos, de forma que há muito tempo o estudo dessa disciplina já está estabelecido na academia. Algo que ilustra isso é que os alunos de todas as habilitações do curso de Música da UFMG têm que

---

<sup>70</sup> Conforme argumentei no capítulo anterior (cf. 2.3.1 – Fundamentos de Harmonia e Improvisação).

passar por alguma disciplina voltada para o estudo de Harmonia (LOUREIRO, 2002, p. 3).

Se por um lado o estudo da Harmonia na academia é algo há muito tempo encontra-se estabelecido, por outro o seu estudo aplicado à improvisação é bem mais recente, o qual se desenvolveu a partir da pedagogia do jazz. Inicialmente, os músicos dessa tradição pensavam apenas nos acordes, sem consciência das escalas. Esses músicos tocavam em um estilo baseados em *riffs*, utilizando pequenas frases (Berliner 1994, p. 161). Com o passar dos anos, músicos que passaram a ter contato com o ensino acadêmico, inicialmente no campo da música erudita, começaram a aplicar conhecimentos teóricos no seu improviso. Nesse contexto, passaram a existir distinções entre músicos mais técnicos ou com conhecimento de teoria e músicos que tocam de ouvido (distinção que ainda existe atualmente). Lois Armstrong seria um exemplo de um músico que toca de ouvido, enquanto Coleman Hawkins pode ser colocado como um músico mais técnico (PROUTY, 2005, p. 91).

A partir da institucionalização do jazz algumas técnicas de improvisação foram sistematizadas, incluindo a teoria denominada escala/acorde, na qual “cada estrutura harmônica de uma peça musical possui uma estrutura melódica correlata que pode ser utilizada como base da improvisação<sup>71</sup>” (PROUTY, 2005, p. 94). Para Prouty (2012, p. 55) e Monson (1998, p. 149) o responsável por desenvolver tal teoria seria George Russel, através do seu tratado “*The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*” cuja primeira publicação é de 1953. Russel desenvolveu sua teoria baseado “na premissa de que o modo Lídio fornece a identidade tonal do jazz, pelo menos, isso foi extrapolado da linguagem do *bebop*<sup>72</sup>” (PROUTY, 2012, p. 54).

Fabio Adour da Camara<sup>73</sup>, no entanto, questiona que tal livro seja reconhecido como o precursor da teoria escala/acorde, e afirma que a teoria que surgia na mesma época na Berklee College of Music era distinta. Berliner (1994, p. 162) ao falar sobre o uso de escalas no estudo da improvisação aponta:

Art Farmer e Benny Bailey, membros da banda de George Russell, experimentaram o seu método de improvisação com baseado na "escala lídia

---

<sup>71</sup> Each harmonic structure within a certain piece of music has a related melodic structure that can be employed as basis for improvisation.

<sup>72</sup> On the premise that the lydian scale provides the basic tonal identity for jazz, at least as was extrapolated from the language of bebop.

<sup>73</sup> Segundo relato exposto na banca da defesa dessa dissertação.

cromática". Na Berklee College of Music a escala menor melódica ou escala "menor" jazz era popular entre seus estudantes<sup>74</sup>.

Camara considera que Russel tenha influenciado músicos com os quais ele tocou, mas refuta a ideia de que esse método tenha sido amplamente utilizado nos Estados Unidos e no mundo. A partir da citação de Berliner é possível inferir que as teorias de Russel e da faculdade de Berkeley não estão diretamente ligadas, o que corrobora para a tese de Camara.

Independente de quem tenha sido o responsável pelo desenvolvimento da teoria escala/acorde, o fato é que ela é amplamente disseminada nos métodos de improvisação da música instrumental em todo o mundo. No Brasil, esses conceitos são utilizados nos métodos mais conhecidos desse tema, como “*Harmonia e improvisação*” de Almir Chediak (1996) e “*A arte da improvisação*” de Nelson Faria (1991), assim como nas disciplinas acadêmicas de *Harmonia (na Música Popular)* e de *Improvisação*.

Para Prouty (2004, p. 5), o estudo da improvisação baseado nas relações harmônicas pode ser associado a uma **abordagem teórica**. Nesse tipo de abordagem os elementos utilizados na improvisação, são oriundos da teoria que analisa os acordes e fornece as possibilidades melódicas, de escalas, modos, arpejos, etc.. Essa abordagem é diferente do que o autor chama de **abordagem prática**, na qual os elementos a serem utilizados na criação de um solo provêm de fontes musicais, como trechos de um solo transcritos de um fonograma. Prouty (2004, p. 5) compara o *continuum* entre as abordagens teórica e prática com o dilema da galinha e do ovo: se a teoria gera a prática, ou se a prática determina o que é considerado teoria. O autor afirma que ambos os pontos de vista são corretos, mas que, no entanto, no processo pedagógico é comum que alguma das abordagens oriente claramente como o material é apresentado. Esse é o caso da disciplina Improvisação.

### 3.2 Abordagem teórica e a disciplina Improvisação

A abordagem teórica é predominante na disciplina *Improvisação*. A seguir está a ementa dessa disciplina:

---

<sup>74</sup> Art Farmer and Benny Bailey, as members of George Russell's band, experimented with his improvisation method based on the "Lydian chromatic scale". Popular among students at the Berklee College of Music was the melodic or "jazz" minor scale.

**Conteúdo:** Estudo da improvisação na música popular - Compreensão do sistema tonal/modal, processo de incorporação do conteúdo através da performance. Materiais harmônico/melódicos fundamentais. Repertório pertinente. (EMUFG, 2011)

A “compreensão do sistema tonal/modal” corresponde ao que Prouty (2004, p.5) aponta, que os alunos “são requeridos a demonstrar entendimento de certas estruturas e padrões harmônicos, como cadências II V <sup>75</sup>”. Os “materiais harmônico/melódicos” – lê-se acordes, arpejos e escalas – devem ser “incorporados” “através da performance”. A partir da teoria escala/acorde, na qual cada acorde de uma música possui uma ou mais escalas que podem ser utilizadas na criação de melodias sobre ele, os alunos praticam exercícios em que escalas (ou modos) e/ou arpejos são tocados na estrutura harmônica da música estudada.

**Tune Up**

Miles Davis

Em<sup>7</sup>                      A<sup>7</sup>                      D<sup>7</sup>M

Dm<sup>7</sup>                      G<sup>7</sup>                      C<sup>7</sup>M

Cm<sup>7</sup>                      F<sup>7</sup>                      B<sup>b</sup>7M                      E<sup>b</sup>7M

Em<sup>7</sup>                      A<sup>7</sup>                      B<sup>b</sup>7M                      E<sup>b</sup>7M

Figura 6: Acordes da música Tune Up utilizados<sup>76</sup> na disciplina *Improvisação I*.

Para ilustrar essas práticas vou apresentar um exemplo observado em algumas aulas da disciplina *Improvisação I*. O professor trabalhou a música “*Tune Up*”, composta por Miles Davis. Seu primeiro passo foi apresentar e analisar os acordes da

<sup>75</sup> [Students are] required to demonstrate an understanding of certain harmonic devices and structures, such as cadences or “ii-Vs”.

<sup>76</sup> No repertório do jazz, os acordes apresentados em cifras podem ser diferentes, de acordo com a “edição”. Na verdade não existe uma única forma correta de harmonizar essas canções, elas podem variar de acordo com a interpretação de quem as toca, e no caso da aula também podem ser adaptadas para o contexto pedagógico (eu não conheço nenhuma cifra ou versão da música “*Tune Up*” que tenha o acorde de Eb7M no último compasso, o qual eu sugiro que foi colocado porque funcionaria bem no contexto das atividades que estavam sendo realizadas).

música (ver Figura 6). São apresentadas aos alunos as cadências II V I, em três tonalidades maiores (Ré, Dó e Si Bemol). Em seguida, cada acorde é associado a um modo. No caso da cadência na tonalidade de Ré Maior, Em7 corresponde a Mi Dórico; A7 a Lá Mixolídio; e D7M a Ré Jônio. Esses mesmos modos são utilizados, transpostos, nas outras cadências (Ré Dórico, Sol Mixolídio e Dó Jônio, na cadência em Dó Maior, e assim por diante). O acorde Eb7M é analisado como IV grau da tonalidade de Si Bemol, o que corresponde ao modo Lídio.

Vários exercícios são propostos para que o aluno assimile essas escalas, que podem ser utilizadas nos seus improvisos. Comumente, eles têm que tocar essas escalas no ritmo harmônico da canção, conforme o exemplo da Figura 7<sup>77</sup> (esse e os próximos exemplos mostram apenas os primeiros quatro compassos da música “*Tune Up*”, uma vez que eles devem ser simplesmente transpostos para as outras tonalidades):



Figura 7: Exercício de modos na música “*Tune Up*”.

Há diversas variações desse exercício. O aluno pode utilizar diferentes células rítmicas (Figura 8), alternar o sentido (ascendente ou descendente) da escala, dentre outras possibilidades. Também é comum que os alunos toquem os arpejos desses acordes, sempre no ritmo harmônico da música (Figura 9). Ainda, é possível misturar escalas e acordes no mesmo exercício (figura 10).

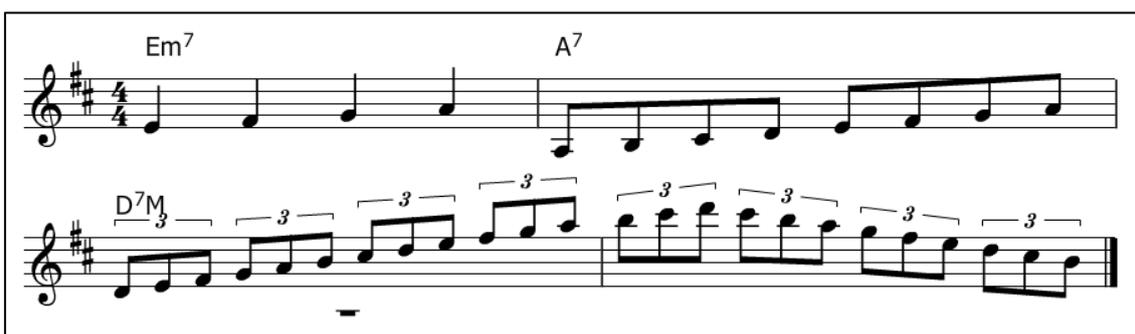


Figura 8: Exercício e modos na música “*Tune Up*”, com diferentes células rítmicas

<sup>77</sup> Esse e os próximos exemplos mostram apenas os primeiros quatro compassos da música “*Tune Up*”, uma vez que eles devem ser simplesmente transpostos para as outras tonalidades. Esses exercícios foram transcritos por mim, a partir da audição das gravações realizadas em algumas das aulas de improvisação observadas.



Figura 9: Exercício de arpejos na música “Tune up”.



Figura 10: Exercício de modos e arpejos na música “Tune up”.

A partir de tais exercícios, espera-se que o aluno ganhe fluência nos materiais aprendidos, ou seja, que ele possa tocar escalas e arpejos de forma quase que automática em contato com uma progressão de acordes. Outro objetivo é que os alunos tenham consciência da forma harmônica, quero dizer, que eles consigam, na medida em que estão tocando, perceber em qual acorde estão a cada compasso.

Para Manuel, professor convidado que lecionou *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance*, esse tipo de prática está associado a uma escola jazzística de improvisação. Mesmo sem conhecer a fundo o funcionamento da Escola e de sua organização pedagógica no que concerne o ensino de improvisação<sup>78</sup>, ele afirmou ser possível perceber que tipo de treinamento os alunos têm feito apenas a partir dos solos que eles criavam em aula, o qual seria baseado em estudar modos e escalas,:

Então a gente... dá pra ver no improviso, de qualquer pessoa assim, o que que a pessoa mais ou menos está se baseando né? A gente tem uma noção mais ou menos.. A gente sabe quando o cara estuda mais escala(s), mais modos, quando ele está improvisando, né? Geralmente a tendência é tocar semicolcheias (cantarola uma onomatopeia de semicolcheias), que é uma escola bem jazzística, né? Você está estudando escala, pra ganhar velocidade, ganhar firmeza, e ao mesmo tempo você está estudando escalas que podem ser aplicadas nos acordes na hora da improvisação. Então, muita gente que usa esse recurso, de... usando mais semicolcheias e notas... ou colcheias, ou tercinas, e tudo, são geralmente características de pessoas que estão estudando academicamente, ou até mesmo fora da escola também, mas gente que estuda baseado nos métodos. **Manuel, professor convidado, em entrevista.**

O professor sintetiza os dois objetivos desse tipo de prática: “ganhar velocidade, ganhar firmeza” e conhecer o material que pode ser aplicado nos acordes em um solo improvisado. O primeiro objetivo é, portanto, desenvolver a técnica. Para

<sup>78</sup> O professor convidado ministrou apenas a referida disciplina, curso que teve oito aulas. Esse professor não frequentava a EMUFG regularmente.

Green (2001, p. 84), técnica instrumental é um conceito difícil de definir. A autora coloca que geralmente esse conceito está relacionado a maneiras conscientes e convencionais de se tocar, as quais foram desenvolvidas ao longo de muitos anos (no caso de alguns instrumentos, centenas de anos), maneiras que são consideradas por experts como eficazes para a execução de objetivos específicos. Green (2001, p. 84) afirma que:

Na educação musical formal, uma ênfase considerável é colocada no desenvolvimento da técnica, o que é feito, comumente, através da prática regular de escalas e de exercícios feitos a partir de adaptações de peças musicais<sup>79</sup>.

Penso que, no caso da pedagogia da improvisação, a ênfase nesse tipo de treinamento, voltado para o desenvolvimento técnico a partir da prática de escalas e exercícios, foi herdado da tradição do ensino de música que Green denomina formal, referindo-se aos cursos baseados no repertório da música erudita. A diferença é que nos cursos de jazz, e também no contexto dessa investigação, as escalas servem não apenas para desenvolver a técnica instrumental, mas também como material a ser aplicado em um solo improvisado. Nesse sentido, esse tipo de prática pode até ser considerado mais importante e ocorrente.

Manuel aponta alguns problemas desse tipo de estudo. Ele afirma que, muitas vezes, o músico que treinou predominantemente escalas peca por criar solos muito semelhantes, desconsiderando especificidades estilísticas de cada música. A falta de variedade rítmica também é um problema. Desenvolver o aspecto rítmico é inclusive um caminho que ele sugere para que o músico aplique seu conhecimento de escalas de forma mais interessante.

A improvisação mais interessante ao meu ver, acho que claro, que a pessoa tendo esse conhecimento também é muito bom, mas quando a pessoa procura entender primeiro a música que está tocando, e não tocar por exemplo, usar os mesmos recursos sempre, em qualquer tipo de música, acho que cada música merece uma atenção diferente. Então por exemplo, você vai tocar... improvisar em cima de um tema, se o tema for uma balada você não precisa ficar gastando muita virtuosidade

(...)

A pessoa que tem mais musicalidade, ela pode ter uma absorção de ritmo né, de empregar *patterns*, como se diz, modelos de ritmo muito facilmente, diferenciado em cima de uma improvisação. (...) Se você mudar já, um pouco a rítmica da coisa já melhora bem, né? Então você fazer uma escala pela

---

<sup>79</sup> In formal music education considerable emphasis is placed on the development of technique, most usually through the regular practice of exercises such as scales, and also through the adaptation of pieces of music into exercises by various means.

metade, ao invés de você fazer a escala inteira, você já pode usar um outro recurso, ir pra um outro lugar. **Manuel, professor convidado, em entrevista.**

As críticas do professor demonstram que a busca por virtuosidade dos alunos tem se sobressaído à busca de criatividade. Essa última é uma qualidade fortemente valorizada na música instrumental. Esse trecho também ilustra o privilégio do parâmetro altura na pedagogia da improvisação. O professor sugere que os alunos utilizam as escalas de maneira ritmicamente desinteressante, o que é reflexo do treinamento no qual as escalas são treinadas nas mesmas figuras rítmicas.

Para Hugo, o professor de guitarra, no entanto, técnica e criatividade são questões desenvolvidas em partes diferentes do processo. Para ele, o desenvolvimento da improvisação começa a partir da técnica. O músico tem que dominar o instrumento, tocando as escalas na extensão do instrumento e de forma ritmicamente precisa:

A abordagem é assim: Praticamente, em cima de técnica... A primeira coisa que eu falo é em técnica, pensando no instrumento. Isso assim, pensando na improvisação no instrumento específico. Não improvisação aberta, pra vocal e tal, que aí eu não tenho a técnica do vocal. Então assim, eu penso muito assim na técnica em si, porque sem a técnica eu acho muito difícil. Sem essa primeira coisa da técnica eu acho muito difícil, e logo a seguir à técnica vem a harmonia, com as escalas, e a aplicação disso na harmonia. Ai vem as várias, vários caminhos técnicos pra isso: escala x pra acorde x, escala x pra um trecho inteiro x. Então tem toda essa tramóia né? Pensando que a técnica já está fluindo. E depois disso, tem uma coisa... aliás... isso muito aliado ao ritmo, que eu sempre levo a sério demais, desde o início. Ritmo pra mim está até... em certa... Em primeiro lugar. Eu até costumo falar com meus alunos: errem a escala, errem o que estão tocando mas acertem o ritmo. Eu acho preferível, entendeu? Você tendo um bom ritmo você vai muito longe na improvisação. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

O professor explica que a partir do estudo técnico de escalas é possível prosseguir para aplicação dessas na harmonia, o que no trecho a seguir ele chama de “técnicas teóricas”. É interessante, que possivelmente sem conhecer a teoria de Prouty, ele também nomeia essa abordagem de “teórica”. Prosseguindo na descrição do processo de aprendizagem de improvisação, o professor afirma que após desenvolver-se tecnicamente, o músico cria uma linguagem própria, o que estaria ligado a maneiras mais criativas de improvisar:

E a outra coisa é a linguagem... de improvisação... que eu acho interessantíssima, que é, depois de você ter aprendido, ter passado por todo esse caminho de técnicas: arpejos, escalas, como aplicar, aqui e ali, de técnicas... técnicas teóricas né? Todo esse caminho da teoria, e agora eu sei como fazer, O mais interessante que eu acho é você tentar criar sua própria linguagem. Como eu vejo assim, nos grandes improvisadores, que eu tenho... Alguns deles que eu vou lembrar aqui agora, como o Wayne Shorter... sei lá, o Josef Zawinul e vários outros que agora eu vou esquecer, Pat Metheny, Scott Henderson né, Jaco Pastorius... Eles tem muito uma linguagem própria,

que você não sente muito aquela... aquela coisa escalar que você estuda... na academia. Sabe assim, usar a escala diminuta na dominante, usar a escala alterada na dominante... ou tom inteiro ali, naquele lugar que fica estudado. Eles conseguem sair disso e ter uma linguagem. O Wayne Shorter faz... solos assim, melódicos. É uma melodia... são notas. Eu vejo mais que eles são livres disso. Sabendo que... eu sei... pelo menos eu acho que eles sabem isso tudo. Claro que sabem... são professores, a gente sabe disso. Mas eles conseguem se livrar disso. Então não ficam presos a essa coisa do escalar, aquela escala x. Isso é demais... Isso vem muito com... eu vejo que vem muito com a idade mesmo. Com o amadurecimento. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

Assim como o professor convidado, o professor de guitarra associou solos “escalares” com falta de criatividade, e até mesmo com academicismo. A diferença entre eles é que o último considera a prática desse tipo de solo como parte de um processo. O desenvolvimento de formas mais criativas, portanto, seria alcançado através da maturidade musical do estudante. É uma pena que o professor não indicou em quanto tempo esse amadurecimento é esperado de acontecer.

Por um lado, o argumento do professor de guitarra faz sentido. Na literatura existem algumas referências de que os jovens tendem a buscar caminhos virtuosos no início de seus estudos, mas que mudam a sua trajetória no decorrer dos anos. Na pesquisa de Berliner (1994, p. 261), por exemplo, alguns músicos profissionais de jazz afirmaram que possuíam uma maior destreza técnica quando eram mais jovens do que quando foram investigados. Eles explicam que os seus conceitos musicais mudaram com o tempo, de forma que eles se desenvolveram “musicalmente” ao longo do tempo, ao invés de tecnicamente.

Por outro lado, é possível questionar se os alunos de improvisação serão capazes de, ao longo de sua trajetória, alcançar tal amadurecimento musical em relação ao desenvolvimento da criatividade. De acordo com Prouty, (2004, p. 12), a ênfase dada ao treinamento de escalas na pedagogia do jazz pode indicar subliminarmente aos alunos que o valor do improviso está mais relacionado à técnica do que à criatividade. O autor sugere que tal culto de valores acontece sem a intenção dos educadores, que na verdade tem que se adaptar aos modelos do ensino institucional, que privilegia tais treinamentos:

Os Educadores podem, acidentalmente, enviar uma mensagem que tocar jazz está relacionado principalmente à técnica, e que a capacidade individual ou a criatividade não fazem parte da equação. Eu não acredito que isso é intencional, nem mesmo que ela é desejada por aqueles que o fazem. Pressões institucionais, no entanto, muitas vezes obrigam os educadores a fazerem escolhas educacionais que favoreçam tais conceitos em detrimento de outros que, pelo menos em termos curriculares, são menos definíveis. Criatividade é mais difícil de representar em um quadro negro ou em um

folheto que, digamos, uma série de padrões ou escalas. (PROUTY, 2004, p. 12)

### 3.2.1 Modos ou escalas?

Ao longo da minha trajetória, tanto no papel de aluno quanto de professor, percebi que o assunto “modos” é um dos que, frequentemente, causa muitas dúvidas nos alunos. Nas observações que realizei na minha pesquisa isso não foi diferente. Acredito que existem duas razões principais que explicam esse fato. A primeira tem relação com o enquadramento teórico. Na teoria musical baseada na música erudita, os modos comumente estão referidos à sua origem, na Grécia Antiga e ao Canto Gregoriano. No entanto, “muito pouco dessa teoria se adapta às construções musicais mais recentes” (CAMARA, 2008, 153). Assim, os alunos que já tiveram algum contato com os modos a partir desse enquadramento teórico, não conseguem conectar esses conhecimentos com o seu estudo na música popular.

Para explicar a segunda razão eu retomo o caso da análise harmônica da música “*Tune Up*”, na qual, aos acordes de Em7 – A7 – D7M foram atribuídos diferentes modos (Mi Dórico, Lá Mixolídio e Ré Jônio). É possível questionar a utilização desses diferentes modos, uma vez que todos possuem as mesmas notas, no caso as da escala de Ré Maior, apenas começando de notas diferentes (das fundamentais de cada acorde). Nesse caso existem dois problemas. O primeiro é o excesso de informação. É mais difícil pensar em três modos diferentes do que pensar em uma única escala (CAMARA, 2008, p. 142), especialmente porque os alunos estão iniciando seus estudos, de forma que têm dificuldade de assimilar tanta informação. De acordo com Camara (2008, p. 141), o problema dessa prática não é associar uma escala a cada acorde, mas a necessidade do nome dessa escala ser batizado com os nomes de suas fundamentais (por exemplo, Mi Dórico, ao invés de Ré Maior). O objetivo dessa prática é que o improvisador pense em cada acorde individualmente. No entanto, Camara (2008, p. 141) afirma que “tal atitude epistemológica costuma obscurecer as relações tonais e tende a estimular um automatismo que não abrange todas as possibilidades do sistema e não facilita a democratização didática desse saber”.

Isso nos leva ao segundo problema, a abstração do conhecimento. Essa associação automática, sem um entendimento das relações tonais pode causar um problema de compreensão. Isso foi observado em uma das aulas da disciplina

*Improvisação I*, na análise harmônica de outra música, “*Blue Bossa*” de Kenny Dorham (Figura 11). A música possui uma cadência na tonalidade de Dó Menor: Dm7(b5) – G7 – Cm7. Essa música foi escolhida para trabalhar a escala Menor Harmônica, que deveria ser utilizada no acorde G7 (começando do quinto grau, ou quinto modo da escala). No entanto, um dos alunos, que tinha assimilado, erroneamente, que o modo Mixolídio é aplicável em todos acordes maiores com sétima menor, sugeriu que naquele acorde poderia ser utilizado o modo Sol Mixolídio. O aluno não entendeu que o Mixolídio é um modo do campo harmônico Maior, ou seja, que funcionaria em cadências para tom maior. Esse exemplo mostra que o aluno conseguiu assimilar parte da relação entre modos e os tipos de acorde, mas não entendeu os princípios tonais que determinam essas relações.

**Blue Bossa**

Kenny Dorham

The image shows a musical score for the song "Blue Bossa" by Kenny Dorham. It consists of four staves of music, each representing a different measure of the chord progression. The chords are: Cm7, Fm7, Dm7(b5), G7, Cm7, Ebm7, Ab7, D(b)7M, Dm7(b5), G7, Cm7, and Dm7(b5) G7.

Figura 11: Acordes da música “*Blue Bossa*”.

As escalas Maior e Menor Harmônica são abordadas de forma diferente pelos professores de *Improvisação*. Na escala Maior são estudados todos os seus modos: Jônio; Dórico; Frigio; Lídio; Mixolídio; Eólio; e Lócrio, que correspondem respectivamente aos primeiro; segundo; terceiro; quarto; quinto; sexto; e sétimo graus da escala. Já na Escala Menor Harmônica apenas o quinto modo é estudado<sup>80</sup>, sendo

<sup>80</sup> Nas observações que realizei não foi trabalhado nenhum outro modo da escala Menor Harmônica além do quinto. Mas a partir do raciocínio que é utilizado nas aulas é possível supor que o sétimo modo

empregado em acordes dominantes de cadências menores. No estágio inicial do curso os professores apresentam repertórios que permitem uma análise harmônica que utilize apenas os modos maiores e esse modo da Menor Harmônica, como é o caso da música *Blue Bossa* (Figura 11). Outra diferença é que os modos da Menor Harmônica não costumam ser nomeados pelos professores. Até existem livros que os nomeiam, de acordo com as suas diferenças com os modos da Escala Maior. Por exemplo, o quinto modo da Escala Menor Harmônica pode ser chamado de Mixolídio b9, b13. Para Camara (2008, p. 143):

É difícil compreender como se generaliza a idéia de que um estudante de música achará mais fácil pensar num modo duplamente alterado – Sol Mixolídio b9, b13 – no lugar de uma escala tradicional – a Dó Menor Harmônica.

Ao invés de chamar o quinto modo da Menor Harmônica de Mixolídio b9, b13 os professores referem-se a ele como escala Menor Harmônica começando do quinto grau. A atitude de não utilizar aquela nomenclatura indica que os professores concordam com os argumentos de Camara. O professor de saxofone, segundo relato dito em uma de suas aulas de *Improvisação*, apontou que na Escala Menor Harmônica ele “não gosta de usar modo não, porque modo foi criado pro tom maior”.

Talvez os modos da Escala Maior já sejam muita informação para ser assimilada em pouco tempo, e por isso, a maneira de abordar a Escala Menor Harmônica é mais simples. De qualquer forma, “começar a escala do quinto grau”, que corresponde a fundamental do acorde dominante em que esse modo será empregado, mantém o mesmo raciocínio baseado no pensamento individual de cada acorde, utilizado nos exercícios que empregam as escalas no ritmo harmônico da música e também nos improvisos.

Existe, portanto, um dilema – pensar em modos ou na escala – o qual foi observado na pesquisa em algumas situações. Ainda no caso da música “*Blue Bossa*”, considerando os três primeiros acordes, Cm7 – Fm7 – Dm7(b5), a análise modal determinou os seguintes: Dó Eólio, Fá Dórico e Ré Lócrio. No entanto, uma aluna questionou que era mais fácil pensar na escala de Dó Menor do que nesses modos.

Até mesmo o instrumento influencia na discussão desse dilema. Observei isso em algumas ocasiões. Alguns alunos que tocam instrumento de sopro afirmaram em aula que, para eles, pensar em modos era mais difícil (e fazia menos sentido) do que

---

também seria utilizado, o qual corresponderia ao acorde diminuto, acorde que não é encontrado no campo harmônico Maior.

para os instrumentistas de cordas. Isso porque para esses últimos é possível associar cada modo a uma ou algumas digitações no instrumento, que podem ser transpostas para qualquer tonalidade. O pensamento dos instrumentistas de sopro seria diferente, baseado na armadura de clave da escala, e não em configurações de digitação que se repetem da mesma maneira em qualquer tonalidade. Por isso, para esses instrumentistas pensar na escala é mais simples e faz mais sentido.

Buscando resolver esse dilema, ambos os professores da disciplina *Improvisação* adotaram, em alguns casos, uma análise dupla da harmonia. Dessa forma, eles determinavam os modos que seriam empregados em cada acorde, mas também identificavam quando esses modos pertenciam a uma mesma escala, de modo que seria possível pensar apenas nela durante a sequência de acordes que possuíam o mesmo campo harmônico. Essa foi uma solução interessante, porque simplificou a informação para aqueles alunos que ainda não conseguiam pensar individualmente nos modos, mas manteve a concepção de pensamento individual dos acordes.

À medida que os alunos vão se familiarizando com a teoria escala/acorde o domínio dos diferentes modos aumenta, assim como a sua utilidade prática. Em relação a esse último ponto, considerando uma cadência Dm7 G7 C7M não faz sentido pensar nos modos Ré Dórico, Sol Mixolídio e Dó Jônio, pois eles pertencem à mesma escala. Pensar somente nela constituiria um raciocínio mais simples, portanto. Porém, nessa mesma cadência faz sentido pensar nos modos Ré Dórico, Sol alterado<sup>81</sup> e Dó Lídio, pois cada acorde possui uma escala diferente. Pensar nesses modos deve ser mais fácil do que pensar nas escalas de Dó Maior, Lá Bemol Menor Melódica e Sol Maior, que lhes originam. Uma vez que as escolhas escalares ficam cada vez mais complexas no decorrer do curso de *Improvisação*, isso é uma forma de justificar porque o assunto é introduzido com os modos, o que poderia ser considerado uma complexidade desnecessária.

Por fim, é possível afirmar que o pensamento modal está relacionado à prática comum de no jazz se pensar em cada acorde individualmente. No entanto é preciso ressaltar alguns problemas dessa concepção. Em primeiro lugar, esse tipo de pensamento não é muito aplicável a outros gêneros musicais, como o rock, por exemplo, que geralmente baseia-se em apenas uma escala. Em segundo lugar, mesmo no jazz, isso significa a valorização do repertório de acordo com a complexidade

---

<sup>81</sup> Sétimo modo da Escala Lá Bemol Melódica.

harmônica (PROUTY, 2004, p. 3). José (saxofone) aponta que é necessário trabalhar outras habilidades além da questão da mudança de modos em cada acorde, pois há outros desafios para o improvisador além desse:

Primeiro, ter um repertório variado, né? Trabalhar... esses aspectos de músicas diferentes... música modal. Música mais tonal mesmo, com mais variação de acorde, né? Que são completamente diferentes... uma música mais modal você ficar tocando num acorde parado... que tem gente que tem muita facilidade, e às vezes ao contrário. Tem gente que um acorde pra desenvolver uma boa idéia, é muito mais difícil do que você... se você já conhece os acordes e o material, você passar por eles e elaborar uma coisa. Então, existe os dois tipos de aluno. Os dois tipos de músico, né, não aluno, os dois tipos de músico. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Penso que o treinamento baseado em aplicar modos diferentes em cada acorde é responsável pelo tipo de músico que o professor aponta, o qual tem mais dificuldades de desenvolver uma ideia melódica em uma progressão harmônica estática, justamente porque seus estudos enfatizaram a virtuosidade de mudar de escalas ou modos.

### **3.3 Aprendendo a linguagem – a abordagem prática**

A abordagem teórica, apresentada na seção anterior, orienta a construção dos solos improvisados a partir de materiais teóricos, como as escalas por exemplo. A abordagem prática, por sua vez, orienta essa construção a partir de fontes pré-existentes, principalmente gravações de solistas renomados. De acordo com Prouty (2004, p. 6), esse tipo de instrução da improvisação está voltado para aquisição de vocabulário. Vocabulário, nesse caso, refere-se ao conhecimento de frases e fragmentos de frases comuns no gênero musical do jazz. Termos linguísticos como vocabulário e linguagem costumam ser utilizados para designar os materiais básicos que constituem esse gênero. Compara-se que, assim como uma criança aprende a falar imitando os mais velhos, o músico de jazz iniciante aprende a improvisar imitando os mais experientes (BERLINER, 1994, p. 95).

Uma atividade comum associada à abordagem prática é o estudo de pequenos motivos melódicos, conhecidos como: padrões, clichês, frases, fragmentos, dentre outros termos. De acordo com Prouty (2004, p. 7), a partir desse estudo os educadores pretendem cumprir três objetivos. O primeiro é que o aprendiz armazene uma lista de ideias que podem ser utilizadas na criação de um solo. O segundo é que esses padrões sirvam para que os estudantes compreendam como os músicos criam suas ideias

melódicas, e a partir dessa compreensão, que eles possam criar as suas próprias. Por último, utilizando um padrão como exercício, o estudante adquire fluência harmônica, transpondo esse padrão para várias tonalidades e adaptando-os para outras situações harmônicas.

Para o professor de piano, algo que é comum entre os professores da área de Música Popular é que eles possuem uma visão do processo de ensino de improvisação semelhante, baseada em utilizar o “repertório como linguagem”. Isso significa incorporar elementos do repertório estudado pelos alunos na criação dos seus improvisos. Esse processo pode acontecer de maneira sistemática ou não. Na aula do professor de piano isso aconteceu de maneira bem sistemática, através do trabalho com o que ele costuma chamar de fragmentos. Isso consistia em pegar um fragmento de qualquer parte do repertório estudado – seja a melodia/tema principal da peça, um solo improvisado, ou uma sequência de acordes com seus *voicings* (o tipo de distribuição das notas desse acorde) – e transpor para outras tonalidades ou situações harmônicas. Para ilustrar essa questão eu vou transcrever alguns exemplos de como esse processo foi trabalhado em uma das aulas de *Performance em Instrumento*, no qual um aluno estava estudando a música “Joy Spring”, de Clifford Brown. O professor utilizou o primeiro compasso da parte B da composição (Figura 12) como um fragmento que seria trabalhado.



Figura 12: Parte B da música “Joy Spring”.

Em primeiro lugar, o professor analisa esse fragmento, indicando ao aluno uma situação harmônica na qual ele é útil, no caso, a mudança de um acorde maior para o seu homônimo menor. Então, ele pede que o aluno treine esse fragmento em várias tonalidades (idealmente nas doze tonalidades). Apresento algumas transposições no exemplo da Figura 13. Em seguida, o professor busca outras possibilidades harmônicas

onde o fragmento pode ser utilizado. Algumas delas estão apresentadas na Figura 14.

Figure 13 shows a musical score in 4/4 time with two staves. The first staff contains four measures with chords G<sup>7</sup>M, Gm<sup>7</sup>, F<sup>7</sup>M, and Fm<sup>7</sup>. The second staff contains four measures with chords E<sup>7</sup>M, Em<sup>7</sup>, D<sup>7</sup>M, and Dm<sup>7</sup>. Each chord is followed by a triplet of eighth notes.

Figura 13: Transposição do fragmento retirado da música “Joy Spring”.

Figure 14 shows a musical score in 4/4 time with two staves. The first staff contains four measures with chords G<sup>7</sup>M, Gm<sup>7</sup>, G<sup>7</sup>M, and C<sup>7</sup>. The second staff contains four measures with chords Am<sup>7</sup>(11), D<sup>7</sup>(b13), Db<sup>7</sup>alt, and Gb<sup>7</sup>M. Each chord is followed by a triplet of eighth notes.

Figura 14: Outras possibilidades harmônicas para o fragmento da música “Joy Spring”.

Ao praticar o fragmento em diversas tonalidades e em diversas situações harmônicas espera-se que o aluno incorpore esse fragmento na sua biblioteca de frases, para que quando ele improvise, essa seja uma ideia que apareça naturalmente. Assim ela começa a fazer parte do seu vocabulário ou da sua linguagem, como é comum se referir a esse conhecimento.

Prouty (2004, p. 7-8) diz que há duas maneiras de abordar os padrões musicais. Primeiro, eles podem ser transcritos de uma performance real, conforme o exemplo anterior, de uma melodia de um tema, ou também de um solo, etc.. Em segundo lugar, eles podem ser apresentados sem um contexto, de forma estrutural, indicando práticas comuns da linguagem do jazz. Essas duas formas possuem uma distinção sutil. Isso porque alguns padrões generalizados podem ser encontrados de forma literal em solos gravados, assim como trechos de solos podem ser representados de forma estrutural. Prouty (2004, p. 8) exemplifica essa questão com o solo de John Coltrane em “Giant Steps”, no qual há vários exemplos que são conhecidos como padrões digitais, os quais muitas vezes são referidos como *Coltrane licks*. De fato, há vários métodos que

explicam, sem transcrever solos reais, como construir melodias no estilo dessa fase de Coltrane<sup>82</sup>.

No caso da pesquisa, alguns fragmentos trabalhados na aula de *Performance* em Piano também são abstrações, ou seja, não são transcritos de alguma gravação. Isso não impede que exista alguma relação desses padrões com o repertório trabalhado. Por exemplo, a música “*Joy Spring*”, referida anteriormente, possui diversas bordaduras na sua melodia. Por isso o professor trabalhou um tipo de padrão de notas de aproximação com bordadura dupla, conforme é mostrado na Figura 15. Trata-se de um procedimento comum na linguagem melódica do jazz, atingir uma nota alvo a partir de uma bordadura dupla. O exemplo mostra como atingir a fundamental, a terça, e a quinta do acorde a partir de uma bordadura dupla com a aproximação diatônica descendente e cromática ascendente. Esse tipo de procedimento deve ser transposto para o mesmo acorde em outros tons (ver Figura 16) e também para outros tipos de acorde (ver Figura 17).

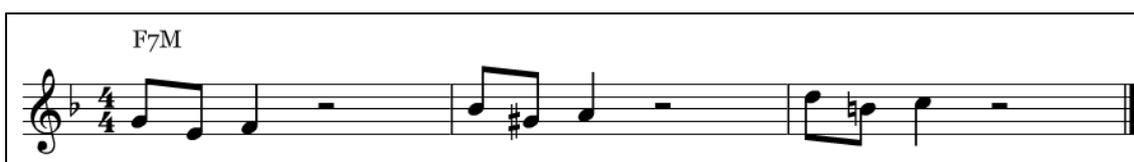


Figura 15: Bordaduras duplas – aproximação diatônica descendente e cromática ascendente das notas do acorde de Fá Maior.



Figura 16: Transposição do exemplo da Figura 15 um semitom ascendente.



Figura 17: Transposição do exemplo da Figura 15 para outro tipo de acorde (menor com sétima).

<sup>82</sup> Um exemplo é o método de Jerry Bergonzi (1994), “*Melodic Structures*”. É possível identificar três fases estilísticas de John Coltrane: a do *bebop*, a de “*Giant Steps*” e composições semelhantes e a fase modal. Prouty (2008, p. 7) aponta que muitos métodos que compõem a pedagogia do jazz costumam enfatizar a fase “*Giant Steps*” de Coltrane, devido ao interesse de utilizar esse tipo de composição para aplicar certas teorias musicais que nela são baseadas.

Após aplicar esse procedimento em diversos tipos de acorde e em diversos tons, conforme demonstrei nos exemplos anteriores, é possível criar solos improvisados utilizando apenas esse motivo, adequando-o a progressão de acordes da composição escolhida. Eu transcrevi um trecho do exemplo do professor de como fazer isso na música “*Joy Spring*”. (Figura 18). Observa-se que nos dois primeiros compassos ele mantém a mesma nota alvo (lá) modificando levemente o ritmo e a posição no compasso do motivo. A nota lá pertence a todos os acordes desses dois compassos (corresponde a intervalos diferentes em cada um deles: terça de Fá, quinta de Ré, nona de Sol, e décima terceira de Dó). No quarto compasso é necessário modificar o motivo, pois o acorde não possui aquela nota. Em seguida ele caminha ascendentemente no acorde de Lá Menor utilizando a nota alvo Dó e depois faz um caminho descendente até chegar à nota alvo fá.

The image shows a musical score for the piece "Joy Spring". It consists of two staves of music in 4/4 time, starting in the key of F major. The first staff contains six measures. Above the notes are the following chords: F7M, D7, Gm7, C7, F7M, Bbm7, and Eb7. The second staff contains four measures. Above the notes are the following chords: Am7, D7, Gm7, C7, and F7M. A double-measure rest is indicated in the second measure of the second staff. The melody in the first staff starts on G4 (the note 'lá') and moves through various rhythmic patterns and positions within the measure. In the second staff, the melody starts on A3 (the note 'Dó') and moves in a descending line.

Figura 18: Desenvolvimento melódico com o fragmento de bordaduras duplas.

Para o professor de piano esse último exemplo representa um tipo de treino disciplinado de como fazer um solo improvisado. Para ele, isso é muito mais útil do que ficar improvisando de forma livre e desordenada. Em outra aula, na qual ele também estava trabalhando fragmentos, ele afirmou: “o tema da aula de hoje é não fazer coisas criativas”. Eu interpreto que essa fala é retórica. O que ele quer dizer com não criativo refere-se à disciplina do treinamento. Mas esse treino inclui criatividade, já que há diversas maneiras de trabalhar esses fragmentos. O exemplo da Figura 18 ilustra o uso criativo de uma frase muito simples. Para dar interesse, a frase tem variações rítmicas, fraseológicas e possui um contorno melódico bem delineado.

Retomando os três objetivos dos professores ao trabalharem os padrões ou fragmentos, a partir da aplicação destes em situações harmônicas diferentes espera-se alcançar o terceiro objetivo, que é adquirir fluência harmônica. De acordo com Prouty (2004, p. 7), a habilidade de transpor padrões ou clichês para todos os tons é algo que

separa os estudantes iniciantes daqueles mais avançados. Isso porque, além desses padrões serem úteis na performance, o trabalho de transposição faz com que os músicos consigam tocar fluentemente em diferentes tonalidades. Para mim, esse tipo de treino também favorece o primeiro objetivo, que é o da incorporação do padrão musical ao vocabulário ou linguagem do improvisado do aluno. Isso porque, quanto mais exercícios esse aluno fizer com um padrão, maior a probabilidade de ele assimilá-lo e utilizá-lo de forma espontânea na criação do seu solo.

Não mencionei o segundo objetivo, que se refere à contextualização histórica da linguagem estudada. Em algumas aulas de *Performance* em Piano, os alunos estavam estudando peças de momentos históricos (ou estilos) diferentes. Uma aluna estudava “*Carolina Shout*”, de Fats Waller, cujo estilo se chama *Stride*, o qual se desenvolveu nas décadas de 1920 e 1930. Outro aluno estava estudando “*Joy Spring*” (Clifford Brown), um exemplo de *bebop*, um estilo hegemônico na atual pedagogia da improvisação do jazz (PROUTY, 2004, p. 2), que surgiu na década de 1940. O terceiro aluno estudava “*Moment’s Notice*” de John Coltrane, de um álbum de 1957, um momento pós-*bebop*. Ao trabalhar fragmentos do repertório estudado, os alunos estão assimilando a linguagem de um determinado estilo (musical ou de um artista específico). Por exemplo, esse último aluno escreveu um solo para a progressão de acordes daquela música. O professor de piano entendeu que esse solo estava com uma linguagem muito próxima do *bebop*, de forma que seria interessante ele estudar linguagens pós-*bebop*, como a do próprio Coltrane, tirando o solo da gravação original e trabalhando os fragmentos interessantes.

A escolha de quais repertórios e quais fragmentos desse repertório serão estudados irá constituir o estilo do estudante de improvisação. Ao longo desse processo, espera-se que ele compreenda as características das diferentes linguagens que estudou e que ele desenvolva a sua própria, dialogando com a tradição do repertório do jazz e da música instrumental brasileira, no caso da pesquisa.

O trabalho com fragmentos é uma maneira bem sistemática de assimilar a linguagem que será utilizada no improvisado. No entanto, existem casos em que essa assimilação acontece de forma mais orgânica, como a transcrição de gravações e até o simples fato de ouvir os “grandes mestres”. Nas aulas de *Performance em Instrumento* é comum que os alunos tirem solos dos grandes nomes do instrumento que tocam. Nas aulas de piano um aluno transcreveu um solo de Chick Corea e outro um de Oscar Peterson. Nas aulas de guitarra, os alunos transcreveram solos de Pat Matheny. Na de

saxofone, em entrevista, o professor falou que os seus alunos tocam transcrições dos grandes nomes do saxofone no jazz. Inclusive, ele apontou que o trabalho de transcrições é uma das diferenças entre o estudo de improvisação na disciplina homônima e na de *Performance em Instrumento*:

Os alunos trabalham transcrições, o que eu não faço na aula de *Improvisação*. Então essa é a diferença, o aluno de saxofone... o aluno de alto vai tocar Cannonball Adderley, Charlie Parker, John Rodgers, sabe? Os sax tenores vão ler transcrições de Dexter Gordon, Sonny Rollins, Stan Getz, até chegar no Coltrane. Então, além dele ter só o material, ele tem o exemplo. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Conforme coloquei anteriormente, a disciplina *Improvisação* possui uma abordagem predominantemente teórica. Dessa forma, o aluno aprende o material que pode ser utilizado, mas tem pouco contato com exemplos de como aplicar esse material. Segundo o professor Luiz, apenas esse estudo teórico não é suficiente para que o estudante consiga improvisar. Segue um trecho da sua entrevista que exemplifica essa questão:

Eu estou falando sobre uma coisa abstrata. O uso de sistema escala/mode (que chamei de teoria escala/acorde). É [uma fala?], eu coloco isso no quadro. Faz. Até colocar no som, realmente não tá dizendo nada, é simplesmente matemática. Mas no momento que a gente tem exemplo, olha aqui: Charlie Parker, Egberto Gismonti, Hermeto Pascoal, vários... Eles usavam essa maneira assim. Esse sistema aqui, assim. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Para José, não adianta treinar os materiais teóricos, como escalas, arpejos, etc., sem uma referência auditiva de como aplicar esses materiais. Por isso ele afirma que é importante ouvir muitos músicos. Quando questionado sobre o que é importante no estudo de improvisação ele coloca essa questão:

E depois é o conhecimento mesmo, das escalas e de arpejos né? e desenvolvimento com as escalas também. De notas de aproximação, trabalhos de progressões com isso... e usar muito. Trabalhar muito. Fazer muito exercício e praticar. E ouvir também. Eu acho que tem que ouvir muito, não adianta você querer praticar uma coisa sem ter uma referência. Entendeu. Tem que ouvir muito, não só saxofone, como o caso, que eu sou saxofonista, eu escuto muito pianista, muito guitarrista, né? **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Em outro momento da entrevista ele menciona um caso onde o aluno já conhece o material, mas que não consegue realizar bons improvisos porque tem poucas referências do repertório da música instrumental improvisada:

Então, por exemplo, ele agora tá começando a improvisar, mas às vezes ele tem o material, tem tudo, mas não consegue, pelo que ele ouviu pra trás. Ele tem que ouvir muita coisa nova agora. Ele tem que ouvir muita coisa,

relacionada a improvisação, né? Pro ouvido começar a ser estimulado de idéias. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Retomando o argumento da seção anterior, do professor Hugo (guitarra), de que o desenvolvimento de uma linguagem própria e criativa acontece com o amadurecimento, é possível colocar que o hábito de ouvir as referências da música instrumental faz parte desse processo. Para ele, a partir dessa prática é possível aprender coisas que são difíceis de serem ensinadas:

É muito engraçado, você aprende assim, que na escala de Dó, no acordinho de Dó Maior, a primeira coisa que você faz é a escala de Dó Maior. Mas depois, você acaba não fazendo é ela. Você faz a outra... Dó Sustenido por exemplo. Totalmente *outside*... mas fica bom, tudo depende do contexto, é lógico...

(...)

Exatamente, é difícil de ensinar isso. Quando usar essas coisas, que você acabou de aprender e a gente fala: não, não usa isso... é tipo muito batido, ou fica muito característico. Como ensinar isso, é muito difícil. Aí, é ouvindo os mestres. O Wayne Shorter tocou uma terça maior no acorde, porque que ficou tão bonito? Só aquela terça. A hora que ele tocou, naquele momento. Aí é toda uma conjuntura. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

No argumento desse professor, o que é “fácil de ser ensinado” estaria mais relacionado à abordagem teórica, baseada nas escalas, etc.. A assimilação de linguagem das referências artísticas, e o posterior desenvolvimento da linguagem própria do aluno, seria algo que acontece de forma mais orgânica. Todavia, é preciso analisar esses exemplos com atenção. Embora os professores de guitarra e de saxofone destaquem a importância de ouvir o repertório, isso não quer dizer que não existam trabalhos mais sistemáticos em suas aulas. O trabalho de “notas de aproximação” mencionado no trecho anterior citado pelo professor José corresponde ao que eu expliquei nas Figuras 15, 16 e 17, ou seja, um trabalho sistemático. Eu também já apontei que todos os professores entrevistados requerem que os alunos transcrevam solos para as aulas de *Performance de Instrumento ou Canto*. Isso implica em uma abordagem prática, na qual a linguagem é assimilada sistematicamente. Trechos ou até o solo inteiro podem ser transpostos como exercícios dessas aulas, por exemplo. Por outro lado, uma vez envolvidos de maneira significativa com o estudo da música instrumental, os alunos de *Performance em Instrumento* são esperados de ouvir o repertório, até mesmo sem objetivos didáticos. Nesse sentido, todos também absorvem a linguagem da improvisação de maneira não sistemática.

### 3.3.1 Melodias – outra forma de abordagem prática

Outra atividade associada com o que Prouty (2004, p. 8) denomina abordagem prática é o aprendizado das melodias ou temas do repertório do jazz, o que no caso dessa pesquisa também se aplica ao repertório da música instrumental brasileira. O autor aponta que o aprendizado dessas melodias servem a diversos propósitos, pedagógicos e profissionais. Do ponto de vista pedagógico, em primeiro lugar, ela pode servir de apoio para a realização de um solo improvisado. Ao criar um solo, é comum que o músico tenha a melodia internalizada em sua mente. Dessa forma, ela serve de referência para o músico se localizar em qual parte da progressão de acordes ele se encontra a cada momento. Em segundo lugar, a melodia pode servir como recurso quando o músico encontra-se perdido. Por exemplo, se num determinado trecho da progressão de acordes ele se sente inseguro sobre o que fazer, ou quais notas tocar, ele pode tocar um trecho da melodia (PROUTY, 2004, p. 8).

Do outro ponto de vista, Prouty afirma que “em muitas situações de performance profissional, o conhecimento da melodia de uma canção é, talvez, mais importante que a habilidade de improvisar em alto nível<sup>83</sup>”. O professor da disciplina *Big Band* apontou esse fato aos alunos. Segundo ele, o grupo da *Big Band* possui um repertório ensaiado, cujos arranjos estão escritos. Mas suponha que esse grupo vá tocar, por exemplo, em um casamento, e as pessoas estão dançando. Nesse momento a música não pode parar, por causa da dança. Por isso, a seção rítmica da *Big Band* tem que conhecer diversos repertórios, para que, se necessário, o grupo o toque sem precisar de ensaio e sem notação musical. O professor recomenda que os alunos memorizem várias músicas de vários gêneros, porque nas situações profissionais eles serão requeridos sobre esse conhecimento. Essa prática está relacionada a adquirir um repertório comum, o que eu explico melhor na seção 3.5.

Na disciplina *Improvisação* a criação de solos é geralmente praticada em uma progressão de acordes baseada na estrutura das músicas estudadas. Nesse caso os estudantes também são requeridos a tocar a melodia da música, além de criar solos após

---

<sup>83</sup> In many professional performance situations, knowledge of a song’s melody is perhaps even more important than the ability to improvise at a high level.

esta ser tocada<sup>84</sup>. Em uma das aulas observadas dessa disciplina, um aluno perguntou ao professor de saxofone porque era necessário aprender a melodia. O professor respondeu que se o músico possui apenas a análise harmônica como referência, a tendência é que ele sempre crie os solos de maneira semelhante. Eu ainda aponto que ao aprender e tocar a melodia o aluno ainda adquire repertório e é introduzido nas convenções do jazz. Vou abordar essas questões nas próximas seções.

De fato, conhecer a melodia e tocar pequenos fragmentos dela no seu solo, o que é denominado “citar a melodia” (PROUTY, 2004, p.8), era incentivado pelos professores da disciplina *Improvisação*. No entanto, penso que apenas conhecê-la não é suficiente para que os estudantes consigam variar de maneira significativa os solos que eles criam. Eu já apontei que o professor convidado sugeriu que os alunos que ele teve contato na Escola se preocupam muito com a virtuosidade e com as escalas e acabam desconsiderando as especificidades de cada estilo ou gênero. Na verdade, uma das principais críticas ao ensino de jazz institucionalizado é de que os solos dos estudantes se parecem muito (PROUTY, 2008, p.6). De acordo com Prouty, os autores dessas críticas associam a falta de variedade dos solos com a padronização do ensino de jazz. Ele cita James Collier, que afirma: “Com estudantes de todo os Estados Unidos sendo ensinados mais ou menos os mesmos princípios harmônicos, não é de se surpreender que seus solos tendam a soar muito semelhantes<sup>85</sup>” (PROUTY, 2008, p.6).

Talvez, essa falta de criatividade, apontada por Prouty no ensino de jazz, e pelo professor convidado no caso dos alunos investigados nessa pesquisa, tenha influência justamente da maneira como a pedagogia da improvisação enfatiza as questões de técnica e da teoria escala/acorde. Eu retomo esse argumento na seção 3.5.2.

O aprendizado da melodia tende acontecer em praticamente qualquer disciplina que envolva improvisação, uma vez que o modelo mais comum da prática dessa habilidade é baseado na exposição temática seguida de uma seção de solos. Mas há uma diferença na maneira como a melodia é tocada nas aulas de *Improvisação* e nas outras disciplinas.

---

<sup>84</sup> Eu explico essa atividade melhor na próxima seção (Cf. 3.4 – Dos exercícios para o solo – aprendizado na performance).

<sup>85</sup> With students all over the United States being taught more or less the same harmonic principles, it is hardly surprising that their solos tend to sound much the same.

Na disciplina *Improvisação* as melodias são apresentadas aos alunos, mais comumente a partir de *songbooks*, mas também podem ser tiradas de ouvido<sup>86</sup> (abordo essa questão no próximo capítulo). Na aula, elas são tocadas em conjunto por todos ou boa parte dos alunos. Alguns podem fazer base ao invés de solá-la. Esse caso é diferente da maior parte desse tipo de prática na tradição do jazz. Em geral, apenas um instrumento toca a melodia. É possível que alguns instrumentistas se revezem. Na verdade, também há casos que alguns toquem juntos, mas com um arranjo mais definido, com vozes diferentes e de maneira ritmicamente interessante. As melodias dos *songbooks* costumam ser escritas de maneira simplificada, principalmente no que diz respeito ao aspecto rítmico. Meu ponto é que o grande número de instrumentistas tocar baseado em uma notação de *songbook*, ou mesmo de ouvido, sem um arranjo, é significativamente diferente de tocar a melodia em uma situação real de performance. Nesse último tipo de situação, a interpretação da melodia já é um tipo de improvisação. Cada músico tem a sua maneira de interpretar uma melodia. Talvez devido a essa maneira como a melodia é tocada na aula de *Improvisação*, ela possa ser considerada com displicência por parte dos alunos. Isso também pode colaborar para que ela seja pouco considerada na criação de um solo, o que contradiz o argumento do professor de saxofone que o aprendizado da melodia implica na criação de solos mais variados.

Nesse sentido, observei que nas outras disciplinas existe a tendência de que a melodia receba mais atenção. Nas aulas de *Performance em Instrumento* de piano, como já mencionei, a melodia era objeto de estudo onde exercícios sistemáticos têm o objetivo de incorporar seus elementos ao vocabulário do aluno. Ou seja, nesse caso é bem mais provável que os estudantes sejam influenciados pela melodia na criação dos seus solos. Em outro exemplo, observado na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular*, o professor chamou a atenção do aluno que tocava o tema de uma determinada música. Segundo ele, a maneira como ele estava tocando era displicente, como se a melodia não fosse importante. Assim, ele orientou que o estudante tocasse a melodia com outra atitude, concentrado para que ela soasse o melhor possível. Assim, o estudante tocou a melodia de novo e a mudança foi notória.

---

<sup>86</sup> Eventualmente, o professor de guitarra pede que os alunos aprendam a música que será trabalhada na aula seguinte como dever de casa. Os alunos podem aprender tirando de ouvido ou podem encontrar alguma melodia cifrada da composição. Também acontece dos alunos irem aprendendo na aula, à medida que o professor toca ou canta a melodia.

### 3.4 Dos exercícios para o solo – aprendizado na performance

Até este momento abordei, de forma mais detalhada, como ocorre o treinamento da improvisação a partir do estudo teórico e da prática de exercícios de escalas e padrões. Na última seção também abordei a questão do aprendizado das melodias ou temas das composições trabalhadas nas aulas. Mas é importante ressaltar que o aprendizado da improvisação também acontece na prática, ou seja, no momento em que o aluno cria o seu solo improvisado. Nas disciplinas de prática em conjunto essa é a maneira principal na qual ele ocorre, uma vez que são raros os trabalhos com exercícios ou explicações teóricas sobre o assunto nesse contexto. Mas mesmo nas disciplinas *Improvisação* e *Performance de Instrumento*, em que tais atividades são mais comuns, os estudantes também aprendem “fazendo”.

#### 3.4.1 Performance na disciplina Improvisação

Um bom exemplo do que me refiro acontece na disciplina *Improvisação*, através do que eu chamo de roda de improvisação. Após a análise harmônica do repertório estudado, e de possíveis exercícios sobre esse repertório, os estudantes têm a oportunidade de criar solos improvisados sobre a progressão harmônica da música. Um aluno a cada vez improvisa, geralmente, dois *chorus* até que todos da roda tenham improvisado.

Em geral, essa atividade acontece como um tipo de prática em conjunto, onde os alunos tocam a melodia ou tema da música estudada, seguindo para a seção de solos, onde um músico de cada vez cria um solo, e por fim eles reexpõe a melodia para finalizar a performance. Várias questões são aprendidas nessa atividade. Em primeiro lugar os alunos são introduzidos às convenções do jazz, como por exemplo, o que acabei de explicar, de expor a melodia e solar na sua progressão harmônica. Outro exemplo de convenção refere-se à prática de finalizar a performance tocando um trecho da melodia três vezes. Isso é muito comum no gênero do jazz, e foi observado na disciplina *Improvisação*, aplicado ao final da performance da composição “*Blue Bossa*”. A Figura 19 ilustra essa questão. Na partitura está indicado em inglês que os quatro últimos compassos devem ser tocados mais duas vezes na finalização da música.

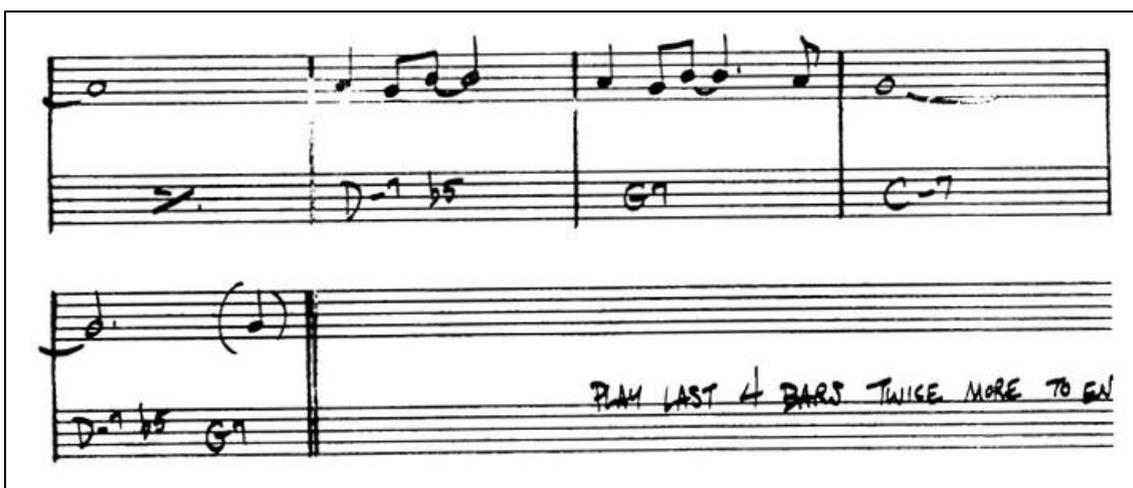


Figura 19: Convenção para finalizar a performance da música “Blue Bossa”.

Outra questão trabalhada através desse tipo de atividade está relacionada à consciência da forma musical e da estrutura harmônica da peça. Ou seja, o estudante precisa saber quantas vezes tocar a melodia para prosseguir à seção de improvisações; precisa saber em que parte do *chorus* o colega está, para que saiba quando acaba o solo dele e começa o seu; e, por fim, quando todos têm que voltar a tocar a melodia, e assim encerrar a performance. Comumente, o número de vezes que a melodia é tocada e o número de *chorus* de improvisação que cada aluno deve improvisar é combinado previamente pelo professor. Dessa forma é esperado que os alunos internalizem essas informações, sem que o professor precise indicá-las no momento da performance. No começo do processo, no entanto, é comum que os alunos precisem dessa indicação, pois ainda não possuem a habilidade de assimilar tantas informações em relação à forma, ou acompanhar o ciclo da progressão harmônica.

Outro aspecto importante da roda de improvisação é que após a performance os alunos recebem *feedback* dos professores sobre como foi o seu desempenho na criação do solo. Esse momento é importante, porque os professores, além chamar a atenção dos alunos para que eles pratiquem mais as escalas e outros conteúdos da disciplina, também tocam em questões que não são abordadas na prática desses exercícios. Por exemplo, em alguns casos, os professores sugerem que os alunos façam um solo com uma concepção mais rítmica e se preocupem menos em tocar todas as notas da escala. Em outro tipo de conselho comum, eles sugerem que os alunos toquem menos notas, ou que utilizem mais pausas. Nesse caso, o objetivo é que o aluno construa frases com mais

sentido, ao invés de tocar de forma mais aleatória. Para o professor de saxofone, uma das coisas mais difíceis para o aluno iniciante é tocar um solo com sentido:

E também, começar, mesmo que tenha o material, mas começar a fazer o material, uma improvisação que seja bem funcional, que soe bem, não precisa ser com muita técnica, mas que soe bem, isso é uma coisa que demora muito. Então, no prazo de um ano, muitas vezes, se o aluno não tem experiência nenhuma, é muito difícil ele sair com isso. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Um último exemplo de conselho comum que vou citar é de que os estudantes não comecem seus solos sempre da fundamental dos acordes. Esse hábito é comum porque os exercícios dos modos costumam começar das fundamentais (ver figuras 7, 8, 9 e 10). Daí a importância do *feedback*, pois os professores explicam em que medida os exercícios se aplicam à criação de solos improvisados reais. Essa é uma tarefa importante e difícil, uma vez que assimilar o material dos exercícios já é demorado, e conseguir se desvencilhar dos seus reflexos deve, portanto, demorar mais ainda. Essa costuma ser uma das dificuldades iniciais dos alunos de improvisação, utilizar as escalas e outros materiais aprendidos nas aulas com liberdade e fluência.

Na roda de improvisação é esperado que todos os estudantes criem solos, mas eventualmente alguns se recusam. Eu observei que a criação do solo é um momento delicado nessa aula, pois o aluno é muito exposto. Ao contrário da prática de exercícios e de tocar o tema da música, que é feito pelo grupo, no momento de solar, o aluno vira o centro das atenções. Além disso, é comum que alguns alunos não estejam preparados, por exemplo, para aplicar as escalas nas progressões. Em uma das aulas, o professor de saxofone falou para os alunos que tocam violão que eles deveriam conhecer bem o braço do instrumento, ou seja, conhecer as formas da escala. Sem conhecer as escalas o estudante fica “catando milho<sup>87</sup>”, ou seja, vai buscando de ouvido, por tentativa e erro, quais as notas soam bem em cada acorde. A exposição e a falta de preparo são alguns dos fatores que justificam o fato de alguns alunos não participarem das atividades que envolvem a criação de solos e também de alguns tocarem de forma travada, com um nervosismo aparente. A questão do nervosismo também pode ser explicada pelas relações sociais dentro da sala de aula e as habilidades de cada indivíduo. Eu abordo isso no próximo capítulo (cf. 4.5). Por hora é preciso ressaltar que o nervosismo na hora

---

<sup>87</sup> Essa expressão é curiosa. Ela surgiu como metáfora para digitar devagar na máquina de escrever, com um dedo em cada mão, associada à prática laboriosa de catar um grão de milho no chão de cada vez. Mas no campo musical ela também é empregada quando o músico não consegue ler uma partitura de modo fluente e, no caso que descrevi no texto, de achar as notas corretas na harmonia.

de solar acontece em diversas outras situações, dentro e fora da escola, com músicos menos ou mais experientes.

### 3.4.2 Performance nas disciplinas de Prática em Conjunto

Muitas questões discutidas na seção anterior, vinculadas à disciplina *Improvisação*, também acontecem nas disciplinas de prática em conjunto. Por exemplo, as questões da consciência da forma musical e das convenções do jazz foram observadas na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular*. Os alunos observados no trabalho de campo não conheciam diversos conceitos, como *chorus*, *vamp*<sup>88</sup>, de forma que uma parte da aula foi dedicada a explicá-los. Assim, era esperado que os alunos tocassem conscientemente associando esses conceitos à performance realizada.

Em ambas as disciplinas também há *feedbacks* quanto ao que os alunos tocaram. Talvez a principal diferença seja que no caso da disciplina *Improvisação* as orientações dos professores estão mais ligadas a fazerem os alunos aplicarem de maneira apropriada a informação transmitida nas análises harmônicas e no treinamento de exercícios. Já no caso das disciplinas de prática em conjunto, a orientação é sobre a performance no geral. Ou seja, ao invés de falar, “não comece seu solo das fundamentais do acorde”, o professor orienta se a dinâmica está equilibrada, ou se o som está nítido, se a articulação é adequada, e assim por diante.

Penso que ao trabalhar com menos aspectos da técnica instrumental e do conhecimento teórico, as disciplinas de prática em conjunto estimulem de forma mais eficiente a criatividade dos alunos. Isso porque quando os alunos treinam exercícios ou transcrevem padrões musicais de alguma gravação, eles estão copiando e assimilando modelos já existentes. Nas disciplinas de prática em conjunto, foi observado em alguns casos, parece que mais importante do que assimilar esses modelos com precisão é buscar uma maneira criativa de apresentar o repertório. Por exemplo: na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira*, um grupo de alunos preparou um arranjo da canção “O Bêbado e o Equilibrista” (Aldir Blanc e João Bosco). O professor apontou aos alunos que seu arranjo estava muito semelhante à famosa versão gravada

---

<sup>88</sup> No jazz, *Vamp* costuma se referir a uma seção que se repete, em geral com uma sequência com um único ou poucos acordes. No caso observado na disciplina, a *Vamp* se referia à introdução da música “Wave”, baseada em um “ostinato” com os acordes Dm7 e G7.

por Elis Regina, e que eles deveriam tentar fazer algo novo. Os alunos então modificaram o arranjo, incorporando elementos aprendidos em uma aula anterior, que abordou os ritmos do nordeste, o que implicou em uma versão mais original da canção.

Algo semelhante aconteceu na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular*, na qual os alunos tocaram o seu arranjo da música “Wave”, o qual também foi sugerido pelo professor que estava muito semelhante às versões mais conhecidas da composição. Para gerar interesse no arranjo o professor sugeriu que os alunos tocassem a introdução e algumas outras partes do arranjo em compasso 7 por 8. É possível considerar que essa modificação teve o objetivo de incorporar elementos mais atuais da linguagem da música instrumental na performance dos alunos e incentivar que estes, ao criar arranjos, não apenas reproduzam o que já escutaram das versões de referência da música escolhida, mas que apresentem o seu trabalho de forma mais original.

Na seção anterior afirmei que a roda de improviso, da disciplina *Improvisação*, pode ser considerada um tipo de prática em conjunto. No entanto essa é uma prática que acontece de maneira descontextualizada e às vezes até de forma monótona. Acredito que isso se deva a questões de instrumentação, arranjo e número de solistas.

Na referida disciplina há um grande número de instrumentistas, mas ela não apresenta uma seção rítmica completa. Nela não há bateristas<sup>89</sup>. Em uma das turmas havia um contrabaixo, na outra não. Há muitos violões e guitarras, instrumentos que não são comuns de trabalharem em naipe. Já nas disciplinas de prática em conjunto esse problema tende a não acontecer. Na verdade, no trabalho de campo, esse problema foi observado na disciplina *Prática de Conjunto de Música Popular Brasileira*, na qual houve escassez de instrumentistas da seção rítmica. No entanto, isso foi atenuado porque a performance aconteceu em pequenos grupos<sup>90</sup>. No caso da disciplina *Improvisação* há um grupo único, de mais de uma dezena de instrumentistas tocando sem seção rítmica. Sem esta o improvisador tende a desconsiderar as questões de interação com os acompanhadores. Dessa forma a criação do solo está voltada principalmente ao treino da escolha das notas corretas sobre os acordes.

Outro ponto é que na disciplina *Improvisação* a performance acontece sem que exista um cuidado com o arranjo. Um grande número de instrumentistas toca a melodia em uníssono, e os acompanhadores esbarram no problema mencionado anteriormente,

---

<sup>89</sup> Nas disciplinas que observei, os bateristas de ofício tocaram vibrafone, instrumento que também devem estudar na Escola, com o qual é possível treinar a improvisação melódica.

<sup>90</sup> Cf. 2.3.3 – Disciplinas de Prática em Conjunto

da falta de uma seção rítmica completa. Esse ponto, associado com o fato de que todos os alunos devem improvisar na roda de improvisação, o que representa um número alto de solos, resulta em que a performance tenda a ser monótona. Nas disciplinas de prática em conjunto há um maior cuidado com o arranjo e menos improvisadores. Consequentemente é possível considerar que a performance seja relativamente mais interessante.

Conclui-se que embora na disciplina *Improvisação* existam atividades de prática em conjunto, a maneira como elas acontecem é significativamente diferente das disciplinas voltadas especificamente para essa prática, que simulam um grupo musical “real”.

### **3.5 O repertório trabalhado**

Na música instrumental existe um repertório comum, o qual é compartilhado por diversos músicos de diferentes localidades. Isso é o que torna “possível o diálogo entre um trompetista sueco, um pianista tailandês e seu público, numa *jam session* em Caracas” (PIEIDADE, 2005, p. 200), por exemplo. Piedade (2005, p. 199) chama isso de “paradigma *bebop*”, se referindo a “uma mesma musicalidade jazzística”, baseada no repertório, na linguagem e nos modos de tocar esse gênero, que é compartilhada por músicos de diversas partes do mundo.

No contexto da pesquisa, esse repertório comum é baseado no jazz, com destaque para a linguagem do *bebop*; e na música instrumental brasileira, baseada no samba, na bossa nova, alguns ritmos nordestinos (como o baião, por exemplo) e na música mineira.

A centralidade do *bebop* no repertório canônico, e em especial na pedagogia da improvisação dos cursos de jazz, é algo bem documentado na literatura acadêmica (PROUTY, 2008, WHYTON, 2006, BEALE, 2001). Esse fato é criticado por alguns autores, que argumentam que a ênfase no *bebop* resulta na marginalidade de estilos de outros períodos históricos do jazz, como o *free jazz* e outros tipos de música experimental, e também estilos anteriores ao *bebop* (PROUTY, 2008, p. 8). Outra crítica é que os métodos baseados no *bebop* privilegiam a técnica em detrimento de aspectos criativos da improvisação (PROUTY, 2008, p. 7).

Quando o professor de piano foi questionado sobre o repertório utilizado no ensino de improvisação, o *bebop* foi o primeiro a ser citado, e com certa ênfase:

**Entrevistador:** Quais repertórios você utiliza no ensino de improvisação?

**Entrevistado:** Ah... bom, dependendo da disciplina. Ah... Vamos dizer que eu uso vários gêneros, estilos, subgêneros. Coisas de *bebop*, certamente. Explicando por que. Porque *bebop* foi uma... um desenvolvimento melódico, ritmo-melódico que... sem esse conhecimento dessa linguagem a gente vai ficar faltando... recursos pra entrar no idioma de improviso... **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Quando o professor coloca “explicando por que”, ele denota que conhece as críticas ao ensino do *bebop*, todavia assume a posição de que este é essencial. Segundo ele, nesse estilo ocorreu um importante desenvolvimento da linguagem melódica e rítmica da improvisação. Por isso, no desenvolvimento da tradição da improvisação é importante que o músico tenha conhecimento desse estilo. Para o educador David Backer o *bebop* é a *lingua franca*<sup>91</sup> do jazz (PROUTY, 2008, p. 8). Isso explica porque Piedade chama a capacidade de comunicação universal dos músicos de jazz de “*paradigma bebop*”, porque embora existam especificidades em cada país, ou região, o repertório e a linguagem do *bebop* são de conhecimento comum dos músicos que compartilham dessa tradição.

Whyton (2006, p.75-76) sugere que a pedagogia do jazz possui dois tipos de abordagens, a americana, na qual o *bebop* é central; e a europeia, que é mais eclética, baseada em uma maior quantidade de estilos, resultado de uma perspectiva multinacional que engloba o jazz feito nos EUA com aspectos locais da Europa. O autor salienta que essas duas abordagens são uma tendência nas respectivas localidades, mas que o conteúdo dessas pedagogias não pode ser determinado apenas geograficamente. De forma que são possíveis cursos mais plurais nos Estados Unidos, assim como cursos na Europa baseados no *bebop* como principal parte do cânone.

A partir dessa ideia é possível associar o ensino da improvisação no contexto dessa pesquisa com a abordagem europeia, ou, melhor ainda, sugerir uma abordagem brasileira, que assim como a europeia, é mais plural em relação aos gêneros e estilos onde a música instrumental é trabalhada. Ou seja, assim como o jazz, a música instrumental brasileira ocupa um lugar proeminente no repertório utilizado na pedagogia da improvisação.

Para Piedade, o que refiro como música instrumental brasileira (que ele prefere chamar de jazz brasileiro) é constituída por uma fricção de duas musicalidades, a americana e a brasileira. Para ele essas “musicalidades dialogam mas não se misturam”

---

<sup>91</sup> Expressão latina que denota uma linguagem comum utilizada na comunicação por grupos linguisticamente distintos.

(PIEIDADE, 2005, p. 200). De acordo com o autor, ao mesmo tempo em que o jazz brasileiro “canibaliza o paradigma *bebop*, (ele) busca incessantemente afastar-se da musicalidade norte-americana, isto através da articulação de uma musicalidade brasileira”. Ou seja, ao mesmo tempo que ele busca uma linguagem jazzística universal, cuja matriz é a musicalidade americana, ele pretende uma autenticidade geográfica, baseada nos elementos que são característicos do Brasil.

No contexto dos processos de ensino e de aprendizagem da improvisação investigada nessa pesquisa acontece um fenômeno parecido. Os modelos pedagógicos e as práticas de improvisação são originários do jazz e de sua pedagogia. No entanto esse modelo tem que ser aplicado e adaptado ao repertório brasileiro, que se não é o mais importante, é no mínimo o mais legítimo. Dessa forma existe uma tensão entre esses dois polos. Ora a música americana é privilegiada, devido à sua importância na formação musical/cultural do improvisador, ora a música brasileira é privilegiada, devido à sua autenticidade geográfica. O trecho a seguir, da entrevista do professor de guitarra, exemplifica um caso em que a questão da autenticidade é privilegiada:

**Entrevistador:** E quais repertórios você utiliza no ensino de improvisação?

**Entrevistado:** Música brasileira, samba... Samba, eu sempre penso que o samba primeiro... Jazz... Muita música mineira: Toninho Horta, Milton Nascimento... Isso... que eu to lembrado. Música brasileira e música americana. Jazz... Choro...

**Entrevistador:** E existe uma sequência lógica da utilização desse repertório?

**Entrevistado:** Não, não... A não, desculpa. Existe...

**Entrevistador:** Você pensa ele numa sequência, que nem você falou, eu começo com samba....

**Entrevistado:** Sim, eu penso pelo Brasil. Eu penso pelo Brasil por nós, não é? Por sermos brasileiros, eu acho que a gente tem que dar conta do nosso país primeiro, da nossa música, que é riquíssima. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

Esse trecho ilustra duas questões importantes. Uma é que a legitimidade geográfica no caso dessa instituição é considerada não apenas nacionalmente, mas regionalmente. Isso se deve a importância da música mineira (cujas principais referências são as composições dos membros do Clube da Esquina, mas que também agregam outros compositores do estado) como símbolo de música instrumental inovadora e importante no Brasil. No campo da música instrumental ela é valorizada no país inteiro, mas como a instituição está localizada em Minas Gerais, esse repertório se torna ainda mais obrigatório. Os outros professores entrevistados também citaram que

trabalham com música mineira e isso foi observado nas suas disciplinas. O professor convidado Manuel elogiou que o professor Hugo utiliza o repertório de Minas Gerais nas suas aulas, e cobrou, inclusive, que este seja ainda mais trabalhado:

O trabalho do (professor Hugo) é muito bom porque ele enfoca a música do Milton (Nascimento), que é um compositor mineiro e faz com que as pessoas, os estudantes, tenham acesso à música que é feita em Minas Gerais, que é uma referência hoje no mundo. Até no Jazz, [...] através do Bituca, as músicas que a gente fez desde o Clube da Esquina, são importantes. Agora, é claro que tem outros compositores que devem ser revisados.... revisar a obra desses caras... Tanto pessoas do clube, como outros que estão por aí, o Nivaldo (Ornelas), o Wagner (Tiso)... Tem que se trabalhar mais esse repertório de Minas, eu senti muita falta na Escola. **Manuel, professor convidado, em entrevista.**

Retomando o trecho da entrevista do professor Hugo, há uma segunda questão importante. Ele aponta a música brasileira como mais legítima, ao colocá-la em primeiro lugar. Mas isso não implica na exclusão do jazz como repertório que deva ser cultuado. Apenas, o professor busca um equilíbrio em que o repertório brasileiro tenha um maior peso na balança do que o jazz. No entanto, esses fatores variam de caso para caso. Por exemplo, nas aulas de *Improvisação I*, esse mesmo professor dividiu a turma em duas partes. Cada uma delas trabalhou um repertório diferente. Uma trabalhou mais repertório americano e na outra o repertório brasileiro foi predominante.

No contexto da EMUFMG há diferenças entre esse equilíbrio que variam de acordo com os professores ou disciplinas. Por exemplo, uma das disciplinas observadas chama-se *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira*. Esse é um caso no qual há apenas repertório Brasileiro. Ressalta-se, no entanto, que algumas práticas, como o tipo de performance onde há exposição temática seguida de improviso, e a própria linguagem do improviso estão relacionados ao jazz. Já na disciplina *Big Band*, no período em que eu realizei as observações, foram trabalhados apenas arranjos estrangeiros<sup>92</sup>, o que seria uma situação de equilíbrio oposta à disciplina anterior.

Didaticamente, é possível observar um favorecimento de elementos norteamericanos. O professor José (saxofone) aponta, por exemplo, que a quantidade de material didático de transcrição de solos de músicos brasileiros é muito pequena. Isso implica que os estudantes têm menos escolha nesse trabalho de leitura de transcrições,

---

<sup>92</sup> “Wave” (Tom Jobim) foi uma das músicas trabalhadas nesse período. No entanto o arranjo foi escrito por um músico cubano, de forma que o “sotaque” do arranjo está associado ao jazz latino. As outras músicas observadas fazem parte do repertório de jazz americano. O fato dos arranjos serem estrangeiros está relacionado a uma questão editorial, uma vez que a produção de material para *big bands* no Brasil é pequena.

que é comum nas suas aulas. Esse professor também coloca que o repertório do jazz é mais didático, ou seja, é mais fácil de ser aplicado, do que alguns repertórios brasileiros:

**Entrevistador:** Quais são os repertórios que você utiliza no ensino de improvisação?

**Entrevistado:** Olha, repertório eu tento ter o mais variado possível. Primeiro, não pelo... pelo aspecto harmônico, você pode achar tanta coisa de um mesmo estilo. Mas como eu acho que é importante essa questão do pulso, e dos ritmos diferentes, de trabalhar ritmos diferentes também, então eu gosto de variar.

Na música brasileira eu ponho samba, bossa nova, um baião que tem um maracatu, pra ter essa coisa com a música também, e os *standards* de jazz também, muito. Por causa da facilidade da harmonia. Pela maneira escrita da harmonia, porque a música americana ela é mais feita... é uma música feita pra você improvisar. Entendeu? É muito diferente de você pegar uma composição do Tom Jobim, por exemplo, que é todo amarrado... um compasso... dentro de um próprio compasso tem um dominante com nona e treze, que vai pra nona bemol e treze bemol em menos de... um (compasso).

**José, professor de saxofone, em entrevista.**

Como os alunos também são responsáveis por escolher determinados repertórios, os solos de quais músicos vão transcrever, e assim por diante, é importante ressaltar que as preferências e opções de cada músico/estudante também influem no equilíbrio entre suas musicalidades americanas e brasileiras. É claro que essas são influenciadas pelos métodos e concepções dos professores e dos recursos didáticos que eles têm disponíveis. Em suma, uma série de fatores influencia nesse equilíbrio entre elementos musicais dos dois países. Mas o importante a ressaltar é que, em geral, os elementos brasileiros incorporados são aqueles que podem ser adaptados aos modelos do jazz, da exposição temática seguida de improvisação, dos paradigmas da harmonia, e assim por diante.

Mudando o foco das questões de diferença de nacionalidade, uma característica desse repertório comum, tanto do americano quanto do brasileiro, é que, em geral, ele é relativamente antigo, ou, ao menos, não “pertence” à geração da maioria dos alunos da EMUFG, os quais costumam ingressar no curso por volta dos 20 anos de idade. O professor de piano apontou na entrevista que ele e seus colegas, como são de uma geração anterior, tiveram, naturalmente, mais contato com o repertório comum utilizado pelos músicos instrumentais, o qual hoje é bem menos tocado no cenário musical. O professor afirma que muitos alunos não conhecem nem a obra de Tom Jobim, o que ele considera surpreendente, mas justificado pela idade dos alunos e pelo tipo de música popular que tem mais alcance nos jovens atualmente.

Essa distância cultural é um dos fatores que eu acredito interferir na dificuldade dos alunos conhecerem o repertório comum da música instrumental. Em várias ocasiões foi observada a falta desse conhecimento por parte de diversos alunos da EMUFMG. O caso mais notório foi na disciplina *Harmonia Aperfeiçoamento e Performance*. A aula funcionava como uma *jam session*, no entanto, pouquíssimas músicas foram tocadas por parte significativa dos alunos, pois eles não sabiam um repertório em comum de cor, e nem tinham trazido partituras. Nos momentos em que essa tentativa aconteceu ocorreram alguns problemas em relação à harmonia e à melodia tocada. Nesses casos eram tocados acordes diferentes e conflituosos por diferentes músicos da seção rítmica. Em relação à melodia, muitas vezes ela era mal tocada, pois o estudante não a conhecia totalmente de cor. Em uma das aulas da *Big Band*, o professor propôs uma atividade parecida, que os alunos da seção rítmica tocassem, sem ensaiar e sem ler, uma bossa nova conhecida. Por consenso eles combinaram a música “Insensatez” de Tom Jobim. O guitarrista, que estava tocando a melodia, em determinado momento começou a errar as notas, como é descrito metaforicamente, como se estivesse “catando milho”. O professor Luiz interrompeu e disse:

Guitarrista. Pianista. A canção não é a progressão harmônica. Desculpa. Eu conheço “Insensatez” por causa da melodia. A canção não (são os acordes) Si Menor, Sol Maior, entendeu? Não é isso. Isso é apoio para a música. Quando você tá decorando a música, começa pela melodia. **Luiz, professor de piano, transcrição de fala em sala de aula.**

Em uma das aulas de *Harmonia Aperfeiçoamento e Performance* aconteceu uma situação extremamente semelhante, com a música “Corcovado”, outro clássico de Tom Jobim. É interessante observar que enquanto a aula de *Improvisação* conta com alunos iniciando o curso de música e o desenvolvimento dessa habilidade, muitos dos alunos que demonstraram falta de conhecimento do repertório encontravam-se mais avançados no curso, o que é algo que aumenta a relevância desse problema.

Além da idade (e da bagagem cultural associada a ela), sugiro que há pelo menos outros três problemas que influenciam na dificuldade dos alunos em aprender o repertório comum. Um deles é a tendência de utilizar meios escritos no ensino institucional para aprender o repertório, de modo que isso pode causar dependência de partituras e desincentivar o hábito dos alunos de decorar as músicas. Abordo melhor essa questão no próximo capítulo. Outro se refere à quantidade de repertório trabalhada nas diversas disciplinas. Quando se ensina improvisação, o repertório é um meio para que essa seja praticada. Esse caso é comum nas disciplinas *Improvisação e Performance*

*em Instrumento*. Através de uma mesma música é trabalhada uma série de exercícios, de forma que poucas músicas são aprendidas. Por exemplo, o professor de piano afirmou que “*Joy Spring*” poderia ter um semestre inteiro dedicado só para ela, de tantas possibilidades de aplicação didática. No entanto isso não foi feito, acredito que para não ficar monótono, e também para que outros repertórios sejam aprendidos e a “lista de músicas” do aluno aumente. De qualquer forma, três ou quatro aulas foram dedicadas apenas a ela, segundo observei. Já na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular*, o professor propôs trabalhar uma música por aula. Nesse caso o objetivo da disciplina é aprender e lapidar um repertório, e não aprender algum conteúdo de improvisação a ser aplicado em algumas músicas. Assim, disciplinas de prática em conjunto, ou melhor, o hábito de tocar esse repertório em conjunto, em *jam sessions* ou em um grupo próprio, são essenciais para aprender o repertório comum. Contudo, muitos alunos não costumam praticar em conjunto no seu cotidiano.

O último fator, que considero influente na falta de conhecimento do repertório comum, está relacionado com o tipo de valores que são implícitos na pedagogia da improvisação. Nela, a técnica e o conhecimento harmônico são muito enfatizados, de forma que a maior parte do treinamento está voltada para fazer um solo improvisado em uma base harmônica. Dessa forma, quando o professor Luiz (piano) afirmou que “a canção não é a progressão harmônica”, ele se referia ao fato de que o pianista e o guitarrista conheciam os acordes (talvez porque já treinaram improviso neles), mas não conheciam a melodia, que seria até mais importante do que o solo. Esse fato também foi apontado pelo professor convidado:

Agora, eu vejo que na Escola os meninos estão com muita informação, acho que uma formação suficiente de jazz e... pra já começar... inclusive muitos deles, ainda estudando, mas dá pra ver que têm uma influência legal, o pessoal tem musicalidade... Mas o que eu senti mais falta mesmo foi de repertório na escola. Da gente trabalhar um pouco mais em cima do que mais importante pra música. Primeiro a pessoa tem que conhecer, tocar a música direito né, solar uma melodia com o espírito que ela pede e tudo. A partir daí, ai tudo bem, você sai improvisando. **Manuel, professor convidado, em entrevista.**

Para Manuel, antes de improvisar é necessário conhecer a melodia da música. Embora a pedagogia da improvisação inclua o aprendizado do repertório, através dos alunos serem requeridos a tocar o tema da música antes de improvisar, é possível argumentar que a atenção dada ao improviso é, em muitos casos, maior. No trecho a seguir, o professor convidado demonstra-se surpreso em relação à diferença entre o conhecimento técnico de improvisação e do repertório. Para ele, tocar uma melodia bem

é mais fácil do que improvisar bem, mas os alunos têm se destacado mais por essa última habilidade do que pela primeira, o que demonstra a negligência dada a conhecer e tocar bem o repertório, o que, já foi argumentado, é inclusive mais importante do ponto de vista profissional:

E eu acho que é uma coisa que, já no nível que eles têm de conhecimento e bom gosto, de conhecer a música brasileira e jazz assim, isso já não deveria acontecer. É só questão mesmo de concentrar um pouco mais nisso: Ó gente, vão parar um pouco de improvisar, vamo tocar a música direitinho, vamo ver a harmonia e tal, vamo tocar ela em outro tom, entendeu? Vamos tocar a melodia como ela é, com a divisão mais ou menos como ela foi criada, e as notas certas, a partir daí, você fazendo a coisa com cuidado, tem mais base... futuramente você pode encarar qualquer tipo de trabalho, desde casamento, hora dançante... eu tocava numa orquestra, entendeu. **Manuel, professor convidado, em entrevista.**

### 3.5.1 A organização do repertório na disciplina Improvisação

De acordo com Prouty (2004, p. 3) o que dá unidade ao currículo dos cursos de Improvisação no jazz é o repertório. Ele quer dizer que as composições trabalhadas nesses cursos são organizadas em uma sequência, baseada em uma hierarquia de dificuldade harmônica. Dessa forma, o curso se inicia apresentando composições harmonicamente mais simples, e no seu decorrer são apresentadas composições cada vez mais complexas nessa questão.

Prouty aponta que comumente essa sequência começa com músicas associadas aos estilos do jazz modal<sup>93</sup> e do jazz/blues<sup>94</sup>. Nesse repertório é possível que o aluno utilize uma única escala<sup>95</sup> por um longo período de tempo, e assim ele não precisa se preocupar com o que é chamado em inglês de “*make the changes*”, que seria algo como saber conscientemente as relações entre a melodia e os acordes, pensar individualmente

---

<sup>93</sup> Jazz modal é um estilo caracterizado por possuir progressões harmônicas menos movimentadas. Um único acorde pode durar, por exemplo, 16 compassos. Um exemplo clássico é a música “*So What*”, de Miles Davis (MONSON, 1998, p. 150).

<sup>94</sup> Ou no termo que o autor usa em inglês, “*blues-based tunes*”. Trata-se de composições baseadas na progressão padrão do blues, de 12 compassos. Para mais referências ver Levine (1995, p. 220-223).

<sup>95</sup> No caso do blues, a sua progressão harmônica é ativa, o que implicaria no uso de mais de uma escala no decorrer de um *chorus*. No entanto, é possível tocar toda essa progressão com uma atitude blues, que envolve o uso das mesmas escala pentatônicas e cromatismos (*blue notes*), o que é chamado por alguns autores de escala blues. Camara (2008, p. 179) e Berliner (1994, p. 790) questionam se realmente existe uma escala blues.

nos acordes, e tocar essas notas de forma harmonicamente correta no decorrer da performance.

Em seguida, os alunos são introduzidos a um repertório um pouco mais complicado harmonicamente, que possui cadências diatônicas simples. O autor exemplifica essa fase com as composições “*Satin Doll*” (Duke Ellington) e “*Pent Up House*” (Sonny Rollins). Prouty (2004, p. 3) afirma que nessas peças

as estruturas harmônicas geralmente giram em torno de um único centro tonal, ou talvez dois centros tonais, por períodos relativamente longos. Em todo caso, os desafios harmônicos apresentados são mantidos a um nível mínimo<sup>96</sup>.

No estágio seguinte a complexidade harmônica dos repertórios estudados aumenta ainda mais. As harmonias envolvem as escalas Menor Harmônica e Melódica (e seus modos), enfatizando o uso de extensões e alterações harmônicas (PROUTY, 2004, p. 3). Os exemplos que o autor cita são “*Beautiful Love*” (Victor Young) e “*What is this Thing Called Love*” (Cole Porter). A sequência segue para repertórios cujo desafio é a velocidade na qual acontece a mudança de acordes na progressão (como exemplo o autor cita composições baseados nos acordes de “*I Got Rhythm*” de George Gershwin), e que possuem relações harmônicas mais complexas (como a parte B<sup>97</sup> de “*Have You Met Miss Jones*”, de Rodgers e Hart, na qual a relação entre as tonalidades harmônicas é mais distante). Uma última parte dessa organização sequencial é o trabalho de peças mais contemporâneas, que ele cita como exemplo “*Giant Steps*” e “*Countdown*”, ambas de John Coltrane. Ambas apresentam as dificuldades mencionadas anteriormente, de alternar centros tonais distantes, mas em uma velocidade rápida de mudança de acordes.

É possível considerar que o papel do repertório na disciplina *Improvisação* é semelhante ao descrito por Prouty nos cursos de jazz, que seria organizar a sequência de conteúdos da disciplina, baseada em uma ordem de complexidade harmônica. No entanto existem algumas diferenças. Nas duas turmas que observei de *Improvisação I*, os professores iniciaram os trabalhos com um repertório que incluía cadências simples, o que corresponderia ao segundo passo apontado por Prouty. “*Tune Up*”, de Miles Davis (Figura 6), e “*Blue Bossa*”, de Kenny Dorham (Figura 11), foram músicas apresentadas inicialmente nessas aulas. Elas são composições que possuem mais de um

---

<sup>96</sup> The harmonic structures generally revolve around a single key center, or perhaps two key centers for relatively long periods. In any case, the harmonic challenges presented are kept to a minimum.

<sup>97</sup> É muito comum no repertório do jazz que as peças sejam analisadas na forma AABA.

centro tonal, portanto partem de um nível um pouco mais avançado de complexidade harmônica com relação ao modelo apresentado pelo autor americano. Na abordagem dessas aulas o aluno é orientado, desde o início, a pensar em cada acorde individualmente<sup>98</sup>, diferente de, por exemplo, no caso do blues, onde ele pode usar apenas a “escala blues” para improvisar, sem ter que se preocupar em qual acorde está.

Prouty (2004, p. 6) afirma que aos estudantes que cursam disciplinas de Improvisação são apresentados uma “ampla variedade de sistemas escalares e maneiras de conceber e aplicar essas estruturas nos seus solos, que se tornam cada vez mais complexas e incomuns (em relação à escala diatônica) no decorrer do curso<sup>99</sup>”. Assim, o repertório vai aumentando sua complexidade harmônica a fim de apresentar as diferentes escalas que também são apresentadas baseadas nessa graduação do simples para o complexo. Nesse sentido, existe uma ordem da apresentação das escalas. Em entrevista, o professor de saxofone explica que ele parte da Escala Maior, seguindo para a Menor Harmônica, depois para a Diminuta e por último a Alterada (modo da Escala Menor Melódica)<sup>100</sup>.

Aparentemente essa ordem é semelhante à empregada pelo professor de guitarra. A música “*Tune Up*”, com a qual ele trabalhou inicialmente na sua turma, possui apenas cadências para tonalidades maiores, de forma que é possível criar solos utilizando apenas a Escala Maior. A segunda música que ele trabalhou foi “*Blue Bossa*”, que possui uma cadência em tom menor. O objetivo de trabalhar essa música foi introduzir um novo conteúdo, a Escala Menor Harmônica.

No primeiro módulo da disciplina foram trabalhados esses conteúdos escalares, baseados nas escalas Maior (e seus modos) e na Menor Harmônica. Os repertórios utilizados seriam aqueles nos quais essas escalas podem ser empregadas. Eu não realizei observações no segundo módulo da disciplina, mas baseado nas entrevistas, na ementa e no meu conhecimento pessoal do processo, possivelmente foram abordadas as outras

---

<sup>98</sup> Pensar em cada acorde individualmente está relacionado com a abordagem de associar cada acorde a um modo (cf. 3.2.1 – Modos ou escalas?)

<sup>99</sup> A wide variety of scalar systems, and ways of conceptualizing of and applying scale structures in their solos, which become increasingly more complex and unusual (in relation to the diatonic scale) as the course progresses.

<sup>100</sup> Ele não cita outra escala comum nessa pedagogia, que é a de Tons Inteiros, ou Hexatônica. Acredito que ele tenha se esquecido, mas que ela seria posicionada possivelmente como a última ou penúltima escala da sequência mencionada. Outra escala possível é a Maior Harmônica. Para mais referências ver Camara 2008.

escalas mencionadas (Menor Melódica e seus modos, Tons Inteiros e Diminuta), e um repertório propício à sua aplicação, por exemplo, músicas de jazz e bossa nova.

Outra diferença entre o repertório utilizado nos cursos de improvisação de jazz, segundo o que foi apresentado por Prouty, e da disciplina investigada nessa pesquisa, está relacionada à presença de composições de músicos brasileiros<sup>101</sup>. É até possível que algumas músicas brasileiras sejam trabalhadas nos cursos norte-americanos, mas a proporção dessas em relação às de jazz é bem maior no curso da EMUFG. É importante ressaltar que o repertório brasileiro é escolhido de acordo com a possibilidade de aplicação da teoria escala/ acorde na análise de sua estrutura harmônica. Dessa forma o repertório da bossa nova, por exemplo, é uma ótima maneira de introduzir escalas mais complexas como a Alterada e a Diminuta.

### 3.5.2 O repertório na disciplina Performance em Instrumento – uma abordagem mais contextualizada

Na seção anterior apontei que na disciplina *Improvisação* o repertório é apresentado de acordo com a sequência de conteúdos escalares que devem ser aprendidos ao longo do curso. Na disciplina *Performance de Instrumento ou Canto*, por sua vez, a escolha do repertório tem a intenção de apresentar diferentes estilos aos alunos. Não que na aula de *Improvisação* seja trabalhado só o jazz, ou o *bebop*, ou só bossa nova, por exemplo. Mas a questão é que na disciplina de *Performance* há uma maior atenção com as especificidades estilísticas de cada música trabalhada.

Já mencionei a questão da aula de piano, na qual o repertório praticado pelos alunos era contextualizado sobre a época e o estilo. Nas aulas dos outros professores de *Performance em Instrumento* também há a preocupação com questões estilísticas. O professor Hugo (guitarra) resalta a importância de trabalhar os elementos específicos de cada estilo, descrevendo o que foi abordado na aula de instrumento:

Esse semestre eu fiz samba, teve semestre que eu fiz só frevo. Todo mundo trazia frevo, eu mostrava frevo, e vamo improvisar em cima do frevo. E é muito diferente o improviso do frevo. Que a idéia, o fraseado é todo, mais na semicolcheias né, tem que ser palhetado... porque isso tem tudo a ver. Não adianta você... não adianta. É legal você entrar no clima que a música propõe. O frevo é muito assim, igual é o choro também. Não é o mesmo fraseado do jazz, por exemplo. Então, tentar entrar nesse mundo. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

---

<sup>101</sup> Cf. 3.5 – O repertório trabalhado.

O professor José (saxofone) aponta que o estudo das escalas (que é o que acontece proeminentemente na disciplina *Improvisação*) não é suficiente para tocar de maneira estilisticamente apropriada, e aponta que há questões de ordem rítmica que variam de gênero para gênero.

Não adianta você passar várias escalas... um músico clássico, um músico de jazz e um músico brasileiro sabem todo esse material, mas como entender essa questão cultural mesmo popular. Então isso... o sentimento do pulso é o mesmo pra cada pessoa, pra cada época da música, mas você divide isso, e sente esse pulso de maneiras diferentes, quando você toca um samba, você toca um maracatu, você toca um jazz... né? Então eu acho que o princípio básico, o sentimento do pulso é importantíssimo. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Já mencionei que as aulas de *Improvisação* são organizadas em uma ordem gradual do simples para o complexo no que tange os aspectos da harmonia e das escalas<sup>102</sup>. Isso também acontece na escolha do repertório nas aulas de *Performance em Instrumento*. A diferença é justamente a contextualização dos diversos estilos, mesmo utilizando repertórios considerados mais simples para começar a trabalhar improvisação. O professor de piano fala que geralmente ele costuma sugerir algumas músicas no início do processo pedagógico, e posteriormente cada aluno segue um caminho mais individual. Ele cita e explica alguns exemplos, como a música “*Maiden Voyage*” de Herbie Hancock:

Eu tento começar com uma coisa simples. Um exemplo que eu uso é essa música de Herbie Hancock, “*Maiden Voyage*”. É interessante, tem um acorde... bem, hoje em dia nem é mais contemporâneo... (mas é) mais contemporâneo que a década de 40 e 50... É... é o tipo de cifragem que a gente se encontra agora, *sus*, é uma progressão interessante mesmo... se for fácil (que é interessante mesmo sendo fácil), e... É uma progressão que não fica tão estável, que a gente só está lidando com um acorde em 16 compassos. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

O uso da música “*Mayden Voyage*” justifica-se não apenas pela sua simplicidade harmônica, mas também pelos fatores estilísticos. É uma música mais contemporânea do que o repertório de muitos *standards* do jazz. Ela utiliza harmonias com acordes suspensos, que são comuns na música instrumental atual. Trata-se de uma música modal com mais mudanças de harmonia do que o exemplo clássico desse estilo – “*So What*”. Nesse ponto ela apresenta uma complexidade um pouco maior, mas que dá mais interesse. O professor continua seus exemplos falando de outros estilos:

---

<sup>102</sup> A graduação do simples para o complexo é comum no ensino institucionalizado como um todo, não apenas no caso da música (PROUTY, 2004, p.4).

Na música brasileira eu uso “Fotografia”, muito. Porque é... curtinha, é simples,[...] tem coisas que entram no início: I (acorde do primeiro grau), a maioria dos acordes ficam dentro do campo harmônico, alguns não, (explico) porque... o andamento é razoável... Então eu começo a aplicar a informação de improviso, usando esse repertório como um contexto. (Ao) Invés de colocar uma série de II V, II V, II V, sem contextualizar, que fica... bom, é estudo, mas é meio chato. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

No caso dessa música além das questões de simplicidade harmônica, ele também considera a velocidade do andamento e o tamanho da música (ela é “curtinha”). O professor chama atenção para a importância de trabalhar improviso em um contexto. O que ele se refere a contexto é a aplicação desse estudo em um repertório. Isso não é diferente do que acontece na aula de *Improvisação*. O que chamo de contextualização, que é diferente entre essas duas disciplinas, é que na aula de instrumento, além das questões harmônicas existe uma maior atenção com os outros aspectos da performance, como a técnica, o andamento, o estilo, etc.. Retomando a explicação do professor de piano:

Então, eu começo com essas coisas mais simples, depois começa a entrar coisas menores: “*Stolen Moments*”. É um blues, mais uma vez, uma coisa mais ou menos simples. Simples pra explicar, simples pra perceber quando eu coloco a gravação, o ciclo é bem óbvio. É um ciclo também, que a gente tem que estabelecer, é um blues de x compassos, [...] Ah... Essas três certamente... No bebop, eu to atualmente usando muito “*Grooving High*”. Porque também, não é difícil entender a estrutura harmônica. É uma tônica com... a resposta de vários tipos de II V, de várias direções. É uma música que tem uma idéia ou duas idéias mesmo: (cantarola) e a gente pode usar esses fragmentos como material de improviso. Como estender isso, como aplicar isso nesse lugar [...]. Isso já é... já dá trabalho, pra realmente entender tudo isso, pra transpor talvez, pega Fotografia, faz, ao invés de fá, em sol... **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Nesses últimos casos, além da harmonia, foram levados em consideração aspectos como a percepção do ciclo harmônico, no caso do blues, e a construção melódica simples da música “*Grooving High*”. Nota-se que esses quatro exemplos podem ser associados a estilos diferentes. Na sequência que apresentei: Um jazz modal, uma bossa nova, um blues (jazzístico) e um *bebop*. A partir desses exemplos mais simples o aluno vai compreendendo o processo de estudo da improvisação (estudo de escalas, de progressões harmônicas, de padrões melódicos, de transposição, e assim por diante), praticando-o em vários estilos. O professor pretende desmitificar a prática da improvisação, mostrando aos seus alunos que o processo é laborioso, mas que desenvolver essa habilidade em alto nível não é algo misterioso ou impossível.

Em resumo, há vários elementos que o professor observou para considerar esse repertório como exemplo de músicas simples e apropriadas para a inicialização dos

estudos de improvisação: a harmonia, o andamento, a percepção, a construção melódica. No caso da disciplina *Improvisação*, a harmonia recebe uma atenção central em detrimento dessas outras questões. Para Prouty (2004, p. 4):

Um esquema de organização curricular no qual o repertório é graduado através do nível aparente de dificuldade reflete as maneiras pelas quais muitos educadores veem a natureza essencial da improvisação no jazz, de que a complexidade relativa é determinada, em primeiro lugar, por construções harmônicas<sup>103</sup>.

Assim penso que, em decorrência da orientação da sequência de conteúdos harmônicos, alguns repertórios são trabalhados de maneira descontextualizada na disciplina *Improvisação*. Cito dois exemplos observados em aula. O primeiro é o da música “*Tune Up*”. Essa música é geralmente tocada em um andamento rápido. Em uma busca rápida no *You Tube*, nas várias versões de Miles Davis, e também nas de Sonny Rollins e de Chet Baker, que foram as primeiras ocorrências da busca, o andamento de todas elas é superior a 200 bpm em relação à semínima. Já na disciplina *Improvisação* o andamento no qual ela foi praticada foi bem mais lento. Isso porque, para aquela aula, o importante era a progressão de acordes, e não a interpretação da composição. O andamento foi diminuído para que os alunos pudessem praticar os exercícios e conseguissem pensar em cada acorde individualmente.

O procedimento de diminuir o andamento de uma música como ferramenta didática é comum nas práticas de ensino de música institucional (não apenas do jazz), mas nesse caso ele tem implicações sobre o conceito de improvisação. O caráter de um solo improvisado varia, dentre outros fatores, de acordo com o andamento. Ilustrando, no caso dessa música, em andamento rápido, é perfeitamente normal que o músico crie um solo utilizando apenas uma escala para cada cadência. Mas no andamento tocado na disciplina *Improvisação* seria provável que um músico experiente utilizasse mais de uma escala em cada acorde. Isso se explica porque em um andamento mais lento é possível que o músico pense mais separadamente em cada acorde, tendo mais tempo hábil para caracterizar cada um individualmente.

O segundo exemplo é o da música “*Blue Bossa*”. Trata-se de uma música que possui uma cadência em tom menor. Ao introduzir essa música os professores indicam que no acorde dominante do tom menor (no caso, G7) deve ser utilizada a Escala Menor

---

<sup>103</sup> A scheme of curricular organization in which repertoires are graded by way of perceived level of difficulty reflects the ways in which many educators view the essential nature of jazz improvisation, that relative complexity is first and foremost determined by harmonic constructions.

Harmônica. No entanto, no jazz, a Escala Menor Harmônica não é tão utilizada quando a Escala Menor Melódica, a qual origina a Escala Alterada, uma opção mais apropriada para esse acorde. Na análise harmônica feita em aula pelo professor José (saxofone), ele chega a citar que, na verdade, essa seria a escala “correta” para improvisar, porque a melodia da música está construída com notas que pertencem a essa escala (notas Si Bemol e Lá Bemol no acorde G7. Ver Figura 15).



Figura 15: Trecho do tema “Blue Bossa”. Ilustração do uso da Escala Alterada no acorde G7.

O problema acontece porque no momento em que essa música foi apresentada aos alunos, a escala alterada ainda não havia sido estudada, por isso foi indicada a Escala Menor Harmônica. Conforme já apontei, as escalas são apresentadas em uma sequência pré-definida nessa disciplina. O professor José, inclusive, critica algumas pedagogias que não respeitam essa sequência. Ele explica na entrevista:

Eu começo desde a Escala Maior, parto depois para Escala Menor Harmônica, que tem até... pra mim tem um sentido, por causa disso, porque normalmente... as pessoas hoje, que eu vejo nos cursos em geral, eles dão a Maior e a Menor Melódica direto. Né? Então o que que acontece, que eu vejo. Quando você dá a Menor... Melódica, né, você já tem um tratamento de ouvido, que a escala... você vai trabalhar, por exemplo, em cima de um acorde alterado, É o acorde com maior tensão. Às vezes o aluno ainda não está preparado para escutar tanto. Então você vê que demora mais tempo. Se você dá a Escala Menor Harmônica, até que não é o problema. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Talvez, as escalas mais usadas no jazz sejam a Maior e a Menor Melódica. Conhecendo essas duas escalas, segundo as palavras do próprio professor, “você já consegue tocar em tudo”. Mas para José, didaticamente, é importante passar por todas as escalas, em uma sequência gradual de complexidade, para que o aluno assimile

gradativamente a sonoridade do jazz. Segundo ele, a Escala Menor Harmônica é mais familiar aos ouvidos dos estudantes iniciantes de improvisação.

O que eu questiono, no entanto, não é a sequência de apresentação das escalas, mas a escolha da música “*Blue Bossa*” para aplicação da Escala Menor Harmônica. Essa música foi apresentada nas aulas de ambos os professores da disciplina *Improvisação*, diga-se de passagem. Há uma infinidade de exemplos nos quais a utilização da escala Menor Harmônica seria mais apropriada, inclusive em outros gêneros musicais. No choro, por exemplo, há uma ocorrência muito maior da utilização dessa escala na construção das melodias do que no jazz. No entanto, esse repertório é raramente trabalhado no estudo da improvisação na Escola.

Nos dois exemplos citados, a falta de contexto se deve ao objetivo no qual aqueles repertórios foram escolhidos, que seria ensinar os alunos a aplicarem escalas em uma estrutura harmônica. No entanto, essa análise é feita baseada nos conteúdos que estão programados para serem ensinados e não na maneira como essas músicas são tradicionalmente tocadas. Retomando a questão apontada na seção 3.3.1 (Melodias – outra forma de abordagem prática), de que os alunos deveriam utilizar a melodia como referência no improviso para que eles fossem criativos e adequassem o seu solo ao caráter da composição, eu sugiro que essa indicação não é suficiente para alcançar o que foi proposto. Minha tese é que ao analisar a composição apenas segundo a estrutura harmônica, de forma descontextualizada, os professores denotam (de maneira não intencional) que a criação de um solo é baseada nessas relações harmônicas e não no caráter da composição e do gênero musical que ela pertence.

Ainda, a sequência na qual esses conteúdos são organizados, baseados em um aumento da complexidade harmônica, na qual escalas cada vez mais complicadas são utilizadas, em andamentos cada vez mais rápidos, reforça o que apontei na seção 3.2 (Abordagem teórica e a disciplina *Improvisação*): que os professores podem, também de forma não intencional, mandar uma mensagem de que o valor da improvisação está baseado muito mais na virtuosidade (tanto da técnica instrumental, de tocar com velocidade; quanto da capacidade de alternar escalas rapidamente) do que na criatividade. Essa é uma mensagem que associa primordialmente à abordagem empregada na disciplina *Improvisação*, mas que também se reflete em outras

disciplinas<sup>104</sup>, como a de *Performance*. Isso se deve à ênfase que o ensino institucional coloca no desenvolvimento da técnica.

---

<sup>104</sup> As críticas do professor convidado aos solos escalares dos alunos que ele teve contato na EMUFMG diziam respeito a alunos avançados de instrumento. Nesse sentido acredito que esse tipo de ênfase foi incentivada tanto nas aulas de instrumento quanto nas de *Improvisação*.

#### 4. CARACTERÍSTICAS FORMAIS E INFORMAIS DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE IMPROVISAÇÃO NA ESCOLA

Nas pesquisas do campo da educação musical, o aprendizado da música popular é comumente caracterizado como informal, ou não institucionalizado. Geralmente esse fato é apresentado em contraste com a educação da música erudita, que aconteceria de forma diametralmente oposta, formalmente, dentro de instituições escolares (FOLKESTAD, 2006, p.8). Folkestad questiona essa perspectiva dicotômica. A partir de uma revisão bibliográfica do assunto, o autor apresenta quatro maneiras de utilizar e definir os termos formal e informal (FOLKESTAD, 2006, p. 8-9):

1) A situação: onde é que o aprendizado acontece? Ou seja, formal e informal são utilizados como uma forma de apontar o contexto físico em que a aprendizagem ocorre: dentro ou fora de ambientes institucionais, como escolas. Por exemplo, "músicos treinados formal ou informalmente" nesse caso significa que eles foram treinados dentro ou fora da escola<sup>105</sup>.

2) Estilo de aprendizagem: como uma forma de descrever o caráter, a natureza e a qualidade do processo de aprendizagem. Nesse sentido, expressões como "músicos educados formalmente ou informalmente" referem-se a aprender a tocar através de notação musical ou de ouvido<sup>106</sup>.

3) Propriedade: quem "possui" as decisões da atividade; o que fazer além de como, onde e quando? Esta definição foca na distinção entre o ensino didático e o aprendizado aberto e autorregulado<sup>107</sup>.

4) Intencionalidade: para o que a mente está direcionada: para aprender a tocar ou para tocar? Baseado em um enquadramento pedagógico ou em um enquadramento musical<sup>108</sup>?

Folkestad (2006, p.9) argumenta que essas definições não são contraditórias nem fixas, sendo possível a utilização de mais de uma delas. A tese do autor é que a premissa de que o aprendizado formal só acontece no contexto institucional enquanto o informal só acontece fora das escolas é falsa. Ele defende que "maneiras formais e

---

<sup>105</sup> The situation: where does learning take place? That is, formal and informal is used as a way of pointing out the physical context in which learning takes place: inside or outside institutional settings, such as schools. For example, 'formally and informally trained musicians' in this respect is taken to mean trained in and out of school.

<sup>106</sup> Learning style: as a way of describing the character, the nature and quality of the learning process. In this respect, expressions such as 'formally or informally educated musicians' rather refer to learning to play by written music or by ear.

<sup>107</sup> Ownership: who 'owns' the decisions of the activity; what to do as well as how, where and when? This definition focuses on didactic teaching versus open and self-regulated learning.

<sup>108</sup> Intentionality: towards what is the mind directed: towards learning how to play or towards playing? Within a pedagogical or a musical framework (Saar, 1999)?

informais de aprendizagem são aspectos presentes na maioria das situações educacionais, dentro e fora da escola<sup>109</sup>” (FOLKESTAD, 2006, p. 142). Ele sugere que “uma forma interessante de analisar atividades musicais é observar e descrever a transição entre os modos formais e informais de abordar a aprendizagem<sup>110</sup>” (FOLKESTAD, 2006, p. 142). A sugestão de Folkestad é especialmente interessante para os propósitos da presente pesquisa, uma vez que os aspectos formais e informais do aprendizado da improvisação no contexto estudado coexistem de forma pouco demarcada.

Green (2001, p.6) afirma que “em alguns países e em alguns tipos de música a educação formal e informal acontecem de maneira indissociável no treinamento que ocorre entre aprendiz e mestre<sup>111</sup>”. Esse é o caso, por exemplo, do jazz. Green (2008, p. 6) ressalta que, diferentemente da relação mestre-aprendiz do jazz e de outras culturas, os jovens músicos populares (de rock) da sua pesquisa não costumam estar inseridos em uma comunidade de prática<sup>112</sup> de músicos populares adultos que poderiam servir de modelo na aquisição de conhecimentos e habilidades. O aprendizado desses músicos acontece de forma solitária (através da cópia de gravações, auditivamente), ou entre colegas. Nesse caso, considerando esse contexto de aprendizado como uma comunidade de prática disponível aos aprendizes, “ela tende a ser uma comunidade de pares, e não de mestres-músicos ou adultos com grandes habilidades<sup>113</sup>” (GREEN, 2008, p. 6).

A distinção entre o aprendizado do jazz e do rock, apresentado na introdução de ambos os livros de Green (2001, 2008), merece ser ressaltada. Em primeiro lugar, conforme foi apresentado no Capítulo 1 (cf. 1.1), o termo música popular possui diferentes significados dependendo do país ou do contexto no qual ele é utilizado. Enquanto na literatura internacional, escrito em língua inglesa, o termo comumente remete ao rock e estilos semelhantes, o jazz é colocado em uma categoria separada. Já no Brasil, o termo engloba uma maior variedade de estilos, incluindo o jazz e o choro, o rock, o samba, dentre muitos outros, de forma que fica mais difícil delimitar tão

---

<sup>109</sup> Formal and informal ways of learning are aspects in most educational situations, in and out of school

<sup>110</sup> One interesting way of analysing musical activities is to observe and describe the switch between the formal and informal ways of approaching learning

<sup>111</sup> In some countries and some music, formal and informal music education sit side by side in the nature of an apprenticeship training.

<sup>112</sup> Comunidade de prática é um dos conceitos que fazem parte da teoria desenvolvida por Lave e Wenger, denominada aprendizado situado. Eu explico melhor essa teoria no próximo capítulo (cf. 5.4 – Comunidade de Prática e identidade).

<sup>113</sup> It tends to be a community of peers rather than ‘master-musicians’ or adults with greater skills.

genericamente as características do aprendizado de cada um desses. Embora existam semelhanças, existem diferenças significativas na maneira como, por exemplo, músicos de jazz, de choro e de rock aprendem a tocar<sup>114</sup>. Portanto, ao utilizar os trabalhos da autora (GREEN, 2001, 2008) como fundamentação teórica na investigação do aprendizado de determinados estilos de música popular do Brasil é preciso relativizar quais características são comuns ou não entre as duas realidades.

Observo que as especificidades da aprendizagem de determinados estilos da música popular recebem pouca atenção na literatura científica nacional, em favor de uma visão mais generalizante dos processos de aprendizagem de tudo aquilo que consideramos música popular. Em geral, a análise desses processos utiliza comparações com a música erudita, utilizando-se das dicotomias questionadas por Folkestad (2006), entre a aprendizagem através da escrita ou da oralidade, que ocorre dentro ou fora da escola, através da prática de exercícios ou de músicas, dentre várias outras. Vale ressaltar, conforme também é questionado por Folkestad (2006 p. 10), que em muitos casos essas análises possuem um juízo de valor implícito, no qual o informal é equivalente a bom, verdadeiro e autêntico, enquanto o formal associa-se ao artificial, chato e ruim. Nesse sentido pretendo contribuir com a discussão de algumas especificidades do ensino da improvisação dessa pesquisa, que possui grande influência da pedagogia do jazz. As características dessa pedagogia são interessantes porque não são tão bem delimitadas, dificultando (e ajudando a questionar) uma análise dicotômica.

Nas próximas seções eu utilizo o modelo de Folkestad (2006), baseado nas quatro maneiras de utilizar e definir os termos formal e informal para realizar a análise dos processos de ensino e de aprendizagem de improvisação investigados nessa pesquisa. Por último eu apresento os conceitos e características do que Green (2001, 2008) chama de aprendizado em grupo e aprendizado entre pares, o que ela associa às práticas informais dos músicos de rock, mas que eu argumento que também são encontradas no ensino institucionalizado dos músicos instrumentais dessa pesquisa.

---

<sup>114</sup> Generalizações, mesmo dentro de um único gênero são perigosas. Quando li o livro de Green (2001) pela primeira vez, me chamou atenção a diferença entre as maneiras que a autora descreveu o aprendizado dos músicos de rock de sua pesquisa e as maneiras nas quais eu aprendi a tocar heavy metal, que foi o gênero com o qual eu iniciei meus estudos musicais. Enquanto a autora enfocava questões como o aprendizado de ouvido e de aprender músicas ao invés de exercícios, eu aprendi músicas através de tablaturas e passava parte considerável da minha rotina de estudo praticando escalas ao invés de repertório.

## 4.1 A situação

Essa primeira maneira de definir formal e informal relaciona-se ao contexto onde a aprendizagem ocorre, ou seja, dentro ou fora de uma instituição. Folkestad (2006, p. 8-9) aponta e questiona o fato de que, em geral, o local onde acontece o aprendizado determina a classificação (como formal ou informal) de todo o processo. Esse conceito remete ao discurso do professor de piano sobre seu aprendizado de jazz, o qual ele descreve como informal:

...primeiro **informalmente**, porque quando eu comecei, eu não fui pra escola, tinha muito pouca escola e eu estava em Nova Iorque, de jeito nenhum eu queria sair de Nova Iorque pra aprender improviso. Então, eu aprendi de professor particular. Mestre, esse modelo de mestre. Mas mesmo eles, do início, você vai estudar escala, arpeggio, técnica.

(...)

(os meus colegas) não estudaram na escola, eles estudaram, eles fizeram parte da cultura. Mas mesmo assim, o ensino nunca foi: isso é um mistério... Você pode só... eu vou tocar e você vai aprender olhando. Nunca. Era, olha aqui, os estudos são isso, isso, isso, muito programático e muito exigente...  
**Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Luiz contrasta a situação onde ele aprendeu, fora de uma instituição escolar com o tipo de instrução que ele recebeu, “muito programática e exigente”. Ele refuta a ideia de que o aprendizado acontecia (apenas) por imitação, e sim, através de uma metodologia organizada, a qual normalmente é associada ao ensino escolar e formal. Portanto, quando o professor afirma que aprendeu “informalmente”, ele se refere à situação de aprendizado. Esse é um bom exemplo de que o local onde esse aprendizado ocorre não implica em uma relação causal entre as maneiras de se aprender.

Outra questão importante, ilustrada na citação de Luiz, é a afirmação de que na época em que ele estudou havia poucas escolas envolvidas com a pedagogia do jazz. Até na cidade de Nova Iorque que, desde aquele tempo até os dias atuais, é um dos principais polos de produção de jazz no mundo, não existiam escolas. O “enciclopédico” livro de Paul Berliner, “*Thinking in jazz*”, de 1994, que é uma das maiores referências sobre o aprendizado do jazz e de improvisação nesse estilo, dedica apenas algumas páginas à questão do aprendizado institucional. Embora Berliner (1994, p. 55) afirme que a relação entre os músicos de jazz e o ensino institucionalizado sempre existiu – primeiro através do contato desses com a pedagogia da música erudita; e, posteriormente, com os cursos de jazz, propriamente – ele descreve mais detalhadamente o processo de aprendizagem que acontece fora das escolas. O autor

aponta que a comunidade do jazz possui seu próprio sistema educacional, o qual é baseado na relação entre mestre e aprendiz, no contato dos músicos com os colegas, nas *jam sessions*, e na afiliação desses músicos com bandas profissionais. No entanto, esse sistema educacional não existe mais da mesma maneira como ele funcionava, quando a geração de músicos que Berliner pesquisou estava se formando. Berliner (1994, p. 55) afirma que um dos motivos da criação dos cursos de jazz foi assegurar a continuação da transmissão dessa tradição, uma vez que o domínio comercial do rock ameaçava “a base econômica do próprio sistema educacional da comunidade do jazz<sup>115</sup>”. Similarmente, Prouty (2008, p. 7) aponta que no passado o jazz era aprendido de forma diferente da que ele é hoje. Citando Jerry Coker, o autor afirma que antes os músicos de jazz adquiriam suas habilidades nas *jam sessions* e nas *big bands*. Para Coker, a oportunidade de um jovem músico aprender nesses contextos nos dias de hoje é virtualmente inexistente. Constata-se um crescimento de oportunidades de aprendizado situado em instituições formais, como é o caso das inúmeras universidades que possuem programas de jazz nos Estados Unidos, além de cursos superiores em diversas partes do mundo que também trabalham com a pedagogia do jazz, incluindo a instituição estudada na presente pesquisa. Por outro lado, as oportunidades de aprendizado desse gênero fora do meio acadêmico parecem ter diminuído, conforme apontado por alguns autores (PROUTY, 2008, p.7).

#### 4.1.1 A situação no contexto da pesquisa

O trabalho de campo dessa pesquisa foi realizado no contexto da Escola de Música da UFMG. O foco da investigação foi a aprendizagem de improvisação em situações formais. Nesse sentido uma maior atenção foi dada às práticas que acontecem dentro da sala de aula. No entanto, é importante salientar que esse estudo não desconsidera que os alunos aprendam em outros contextos, apenas estes não estavam no escopo da investigação. O estudante pode, por exemplo, aprender sozinho, reunir-se com colegas, tocar em alguma banda, etc.. O envolvimento nessas práticas informais pode acontecer de forma absolutamente espontânea, mas também existe influência dos professores. Eles recomendam, por exemplo, que os alunos se reúnam e pratiquem em conjunto. Essa prática pode acontecer inclusive dentro da Escola, mas fora da aula

---

<sup>115</sup> The economic base of jazz community's own educational system.

regular, assim como em casa, ou qualquer outro lugar. Seguem dois trechos de entrevistas para ilustrar essa questão:

**Entrevistador:** E os alunos costumam praticar em conjunto?

**Entrevistado:** Costumam. Tanto em aula, quanto fora, tenho visto. Costumam sim, e isso é muito bom. Eu incentivo muito isso.

**Entrevistador:** Fora, você fala fora da aula?

**Entrevistado:** Fora da aula.

**Entrevistador:** Mas normalmente é na escola ou...

**Entrevistado:** Eu vejo na escola, e eles falam que tocam junto fora. Eu sinto isso em aula... tem turma que você vê que eles chegaram, tocaram junto mesmo. Eu tenho incentivado isso muito. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

-----

E essa coisa eu falo muito pros meus alunos, eles tem que estudar junto. Ajuntar, porque isso eu aprendi muito na Alemanha, eu ajuntava com um aluno que lia muito bem, mas tinha um outro problema... Então eu estudava com ele, que o meu problema resolvia o problema dele e o dele resolvia o meu. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Os exemplos citados demonstram que os professores consideram que as práticas de aprendizado que acontecem em situações informais são importantes e complementares na formação dos estudantes como improvisadores, e como musicistas. Esse tipo de conceito é diferente do apresentado por Feichas (2006, p. 224), de que no contexto de sua pesquisa o conhecimento transmitido na sala de aula foi considerado superior ao adquirido pelos alunos fora dela. Em diversos casos observados nas aulas investigadas no trabalho de campo dessa pesquisa, os professores ressaltaram que apenas a instrução dada por eles não é suficiente para desenvolver as habilidades de improvisação. Por exemplo, um aluno da disciplina *Improvisação I* perguntou ao professor Hugo (guitarra) como decorar os acordes de uma composição. Ele respondeu que uma boa estratégia seria reunir-se com amigos a beira de uma fogueira, tomando vinho e tocando a composição a noite inteira. É difícil imaginar uma situação mais informal do que essa. É possível concluir que algumas questões são aprendidas em situações formais e outras em situações informais. A partir dessa linha de raciocínio constata-se que desenvolver habilidades musicais em apenas um desses contextos seria menos eficiente.

Por fim, é importante ressaltar que quando um estudante está vinculado a uma instituição de ensino isso não significa que ele aprende apenas nesse local, o que é

aplicável para estudantes de jazz, de rock, de música erudita, ou qualquer outro repertório. Ainda, descrever apenas que esse aprendizado ocorre dentro ou fora da escola não diz muito sobre as suas características, conforme argumentado no exemplo do aprendizado do professor de piano. Esse ocorreu em uma situação informal, mas com características que costumam ser associadas ao ensino formal. Para melhor descrever as características dos processos de ensino e de aprendizagem é necessário entender os outros pontos propostos por Folkestad (2006), que seguem nas próximas seções.

## 4.2 Estilo de aprendizagem

O que Folkestad (2006, p.8) chama de estilo de aprendizagem refere-se à descrição das características desse processo, principalmente quanto a questão dele ocorrer a partir de meios escritos ou de ouvido, definindo esses tipos de práticas, respectivamente como formal e informal. São comuns generalizações que associam a música popular e a folclórica com o aprendizado de ouvido e a música erudita com aquele que acontece através da notação musical. Essa dicotomia é perigosa e pode implicar em uma análise mais superficial desses processos de aprendizagem. Por exemplo, Lilliestam (1996, p. 195) afirma que embora existam semelhanças, “a prática de tocar de ouvido acontece de maneiras distintas entre determinados estilos ou culturas musicais (por exemplo, entre o jazz e o rock)<sup>116</sup>”. Nesse sentido, é importante que essas práticas de aprendizado sejam analisadas de maneira mais profunda, uma vez que apenas a oposição entre aprender de ouvido ou por notação explica muito pouco sobre suas características (PROUTY, 2006, p. 331).

Outro problema de uma visão dicotômica sobre oralidade e escrita é que essas questões não são tão separadas como parecem articuladas em muitos discursos. Por exemplo, Prouty (2006) questiona a centralidade do conceito de tradição oral no desenvolvimento da improvisação do jazz. Segundo ele, inúmeras referências apontam que o aprendizado dos músicos de jazz não acontece através de formas mediadas, como a escrita, por exemplo, mas através da imitação e da observação<sup>117</sup>. Prouty refuta essa

---

<sup>116</sup> The practice of playing by ear differs somewhat between different genres or music worlds (for instance jazz or rock).

<sup>117</sup> Conforme eu já apontei, o professor de piano, que é um músico de jazz experiente e que aprendeu esse gênero musical em um dos principais polos de sua produção, afirmou que o jazz nunca foi aprendido apenas por imitação (cf. 4.1 – A situação).

tese, afirmando que desde os primeiros anos do jazz havia músicos com conhecimentos de leitura e escrita musical<sup>118</sup>. Além disso o autor afirma que “os materiais escritos desenvolveram-se no jazz numa fase anterior ao que tem sido frequentemente reconhecido<sup>119</sup>” (PROUTY, 2006, p. 325). Segundo ele, desde a década de 1920 existem métodos e panfletos instrucionais, e na década de 1930 isso se expandiu, com destaque para a revista “*Down Beat*”, que começou a publicar colunas com solos analisados, voltados para instruir jovens músicos. Obviamente, nos últimos anos a quantidade de recursos escritos, como métodos, transcrições, *songbooks*, dentre outros, aumentou. O fato desses recursos fazerem parte da atual formação de músicos de jazz é bem documentado, e inclusive criticado, pois transformaria o jazz numa manifestação ancorada pela tradição escrita (PROUTY, 2008, p.6).

Se por um lado Prouty (2006, p. 325) afirma que os músicos de jazz sempre tiveram acesso a recursos escritos como fonte de informação e aprendizado, por outro ele assinala que a principal ferramenta no aprendizado da linguagem do jazz, também desde os seus primeiros anos até a atualidade, são os fonogramas (PROUTY, 2006, p. 326). Segundo Monson (1996, p. 126), os músicos podem utilizar os fonogramas como recurso para aprender o repertório, solos, substituições harmônicas, questões timbrísticas e estilísticas. De acordo com Prouty (2006, p. 325), uma característica importante dessa tecnologia é que ela permite que o músico “ouça uma determinada seleção repetidamente, para isolar certas passagens e analisá-las de uma forma que é praticamente inexistente na oralidade primária<sup>120</sup>”.

Sobre o trecho citado, é necessário fazer duas considerações. A primeira, que o próprio Prouty (2008, p. 12) aponta, é de que o uso de fonogramas no aprendizado do jazz é análogo ao uso de partituras para aprender a música erudita. Segundo ele, alguns autores “argumentam que as gravações simplesmente substituíram as partituras como um *urtext*<sup>121</sup>” (PROUTY, 2008, p. 12). *Urtext* é um termo que indica uma versão

---

<sup>118</sup> Prouty (2005, p. 2) afirma que nos primórdios do jazz especialmente os músicos envolvidos com composição ou publicações possuíam conhecimento de escrita e leitura musical. Segundo Berliner (1994, p. 775), a partir dos anos quarenta, a leitura passou a fazer parte do treinamento da maioria dos músicos de jazz. Sobre os dias atuais, Monson (1996, p.225), sugere que, virtualmente, qualquer músico profissional de jazz, no mundo, sabe ler música.

<sup>119</sup> Written sources were making their way into jazz at an earlier stage than has often been acknowledged.

<sup>120</sup> [Recordings allowed jazz musicians to] listen to a certain selection repeatedly, to isolate certain passages and analyze them in a way that is largely absent in a primary oral.

<sup>121</sup> Have argued that recordings have simply replaced scores as an “urtext”.

impressa de uma composição, que visa reproduzir o texto da forma mais fidedigna ao escrito pelo compositor. No caso do jazz, a primeira gravação de uma música pode ser considerada aquela versão original, que representa a autoridade desta sobre outras versões da música. Estas podem ser valorizadas ou não de acordo com os valores da tradição e de quem as avalia. Ao estudar uma composição de jazz, os estudantes são orientados a ouvir a versão original em primeiro lugar. Dessa forma, a autoridade dessa gravação é semelhante à da partitura no universo do repertório erudito.

A segunda consideração é sobre o que Prouty chama de “oralidade primária”. Esse é um conceito de Ong (1982, p. 11 apud LILLIESTAM, 1996, p. 213), um autor que considera que existem vários graus de oralidade e literatura nas diferentes culturas musicais. A oralidade primária refere-se às culturas que não tem absolutamente nenhum conhecimento de escrita. Nesse tipo de cultura a transmissão do conhecimento musical acontece sem mediação, ou seja, diretamente, sem a intervenção de um meio, cujo exemplo mais comum talvez seja a escrita. No entanto, o aprendizado através de fonogramas também é mediado, uma vez que a gravação é o meio de transmissão entre o compositor (no caso o solista) e o instrumentista/aprendiz (PROUTY, 2006, p. 327). Assim, o conceito mais comum de tradição oral não é aplicável no jazz, porque este sugere que exista um aprendizado de pessoa pra pessoa (sem mediação), o que segundo David Baker (apud PROUTY, 2006, p. 328) acontece raramente no jazz.

Prouty (2006, p. 329) também questiona que a música erudita seja referida simplisticamente como uma tradição escrita. Embora não se questione a importância dos recursos escritos nessa tradição, há diversas questões que são transmitidas oralmente, como, por exemplo, os comandos do regente em uma orquestra. De acordo com Kingsbury (1988, p. 92), embora a partitura represente a autoridade das intenções do compositor sobre as performances de sua obra, a verdadeira autoridade (em um contexto didático) pertence ao professor, que interpreta como a partitura deve ser tocada. Kingsbury sugere que a escolha da melhor edição de uma partitura ou da maneira correta de interpretar, por exemplo, uma indicação de dinâmica ou articulação, é uma tradição oral, que é transmitida de mestre pra mestre, a partir do que ele chama de linhagem musical<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> Kingsbury (1988, p. 46) conta uma experiência pessoal na qual o seu professor de piano cita que foi aluno de Artur Schnabel, o qual foi aluno de Leschetizky, que estudou com Liszt, que por sua vez estudou com Czerny e esse com Beethoven. Kingsbury argumenta que é comum que essas linhagens musicais sejam listadas em várias situações. Esse caso lembrou-me de uma situação muito semelhante, em que um professor me contou que o regente de uma orquestra, ao argumentar com um dos instrumentistas que

Lilliestam (1996, p. 197) também questiona a dicotomia entre oralidade e escrita. Ele propõe que se considere um *continuum*, em que cada cultura musical possui diferentes graus e tipos de literatura. Dessa forma, mais pertinente do que considerar, por exemplo, que o jazz seja oral e que a música erudita seja escrita, é identificar qual a diferença entre o grau de utilização e entre os tipos de literatura utilizada nessas duas tradições, além do valor atribuído a essas questões em cada uma delas.

De acordo com Prouty (2004, p. 9), os materiais escritos mais utilizados no jazz são as melodias cifradas (*lead sheets*, em inglês). Esse tipo de notação tem diferenças significativas em relação à notação tradicional da música erudita. Em primeiro lugar, a notação dos acordes do acompanhamento é feita através de cifras. Estas “indicam, basicamente por meio de letras e números, várias características dos acordes de forma abreviada, funcionando como uma espécie de gatilho para a memória” (CAMARA, 2008, p. 119-120). A interpretação de uma cifra pode variar muito de acordo com o intérprete. Camara (2008, p. 104) ressalta que uma partitura tradicional também possui diversas formas de interpretação, no entanto há alguns aspectos que são comuns independente da performance, como por exemplo a determinação das notas. A cifra, por sua vez, não determina questões rítmicas do acompanhamento (CAMARA, 2008, p. 128), nem a disposição exata das notas do acorde, sendo possível, inclusive, substituir os acordes escritos por outros acordes.

Segundo Camara (2008, p. 86), “as cifras são um tipo de representação de acordes muito difundido no universo popular”. Aqui cabem parênteses sobre a presente discussão do jazz, uma vez que essa afirmação se relaciona à música popular no geral. Independente do estilo, os músicos que tocam o repertório denominado popular costumam conhecer e utilizar cifras. O grau de conhecimento do que essa grafia significa, no entanto, pode variar de acordo com o indivíduo. Alguns conhecem as relações intervalares do acorde, enquanto outros podem nem conhecer o nome do acorde, conectando aquele símbolo com uma ou algumas maneiras de tocar o que ele indica no seu instrumento.

Ainda, uma vez que não existe um padrão universal de cifragem (CAMARA, 2008, p. 96), é possível afirmar que os conhecimentos de leitura e de grafia das cifras variam de contexto, além do próprio estilo musical. Nesse sentido, dado que há tipos de

---

questionou a maneira correta de interpretar um determinado trecho afirmou: “eu estudei com o professor x, que estudou com o professor y, que estudou com Beethoven (o compositor da peça), que falou que esse é o jeito certo de tocar!”.

acorde mais comuns em determinados estilos ou gêneros musicais, é perfeitamente possível que um músico de rock não saiba ler uma cifra de jazz, pois há acordes que ele pode não conhecer. Até mesmo a forma de escrever pode inviabilizar a leitura. Por exemplo, o acorde “G<sup>alt</sup>” refere-se a um Sol alterado. Isso quer dizer, um acorde de Sol dominante (Sol maior com sétima menor, G7) que pode acrescentar quaisquer dissonâncias provenientes da Escala Alterada (como nona menor, nona aumentada<sup>123</sup>, décima primeira aumentada e décima terceira menor). A leitura desse acorde permite, portanto, várias configurações intervalares. Uma delas seria o acorde com sétima e nona aumentada, “G7(#9)”, um acorde também comum em alguns tipos de rock<sup>124</sup>. Meu ponto é que se ele fosse grafado dessa maneira, seria mais provável que um músico de rock conseguisse lê-lo. Em suma, existem casos onde os músicos não conhecem os mesmos acordes, ou até conhecem, mas não conhecem as mesmas formas de grafia. Um último exemplo é da diferença entre padrões de cifragem. As cifras utilizadas no Brasil costumam ser diferentes das americanas. Por isso, mesmo músicos que conhecem os mesmos tipos de acordes podem ter dificuldades de leitura. No caso americano, as indicações de “alt”, que expliquei a pouco, ou mesmo um triângulo (ver Figura 20), que significa sétima maior, costumam causar confusões aos músicos brasileiros que não estão acostumados com esse padrão. No Brasil, a sétima maior costuma ser indicada por “7M”, e um acorde alterado costuma vir com as dissonâncias a serem adicionadas especificadas.

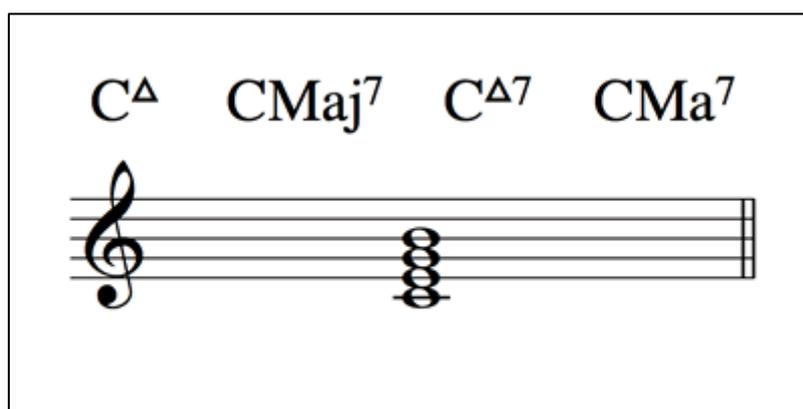


Figura 20: Diferentes tipos de cifragem americana do acorde Dó Maior com Sétima Maior.

<sup>123</sup> Camara (2008, p. 92, 181) chama esse intervalo de décima menor, ao invés de nona aumentada, porque segundo ele faz mais sentido entender essa dissonância como uma apoatura da nona menor ou como uma terça menor blues, dessa forma justificando (em relação ao acorde de Sol) o nome da nota como Si bemol (décima menor) ao invés de Lá sustenido (nona aumentada). No entanto, nos padrões mais comuns de cifragem, brasileiros ou americanos, de jazz ou de rock, é mais comum que esse intervalo seja referido como nona aumentada.

<sup>124</sup> Um professor que eu tive apelidou esse acorde de “acorde Jimi Hendrix”.

Essa discussão, relativamente longa, sobre as cifras, serve de argumento para mostrar a relevância dessa forma de escrita musical, corroborando para a ideia de que a música popular (agora como um todo, não apenas o jazz) não pode ser vista simplisticamente como uma tradição oral. Ressalta-se que existem vários tipos e graus de utilização desse tipo de escrita, que variam de acordo com o estilo e mesmo com o conhecimento de cada músico.

Voltando às melodias cifradas, além dos acordes indicados para o acompanhamento, esses materiais contêm a melodia principal, ou tema, do repertório do jazz. Essa melodia é grafada em partitura, assim como na música erudita. Todavia, é esperado e desejável que a interpretação desta aconteça de forma mais livre do que a que acontece na música erudita. O intérprete do jazz possui liberdade de alterar os ritmos e mesmo as notas, utilizando esse material, na verdade, como um guia (BAIA, 2012, p. 65). É importante ressaltar que a grafia dessas melodias, principalmente no que diz respeito aos seus aspectos rítmicos, é bem simplificada. A Figura 21, que contém os primeiros compassos de uma melodia cifrada de “*All The Things You Are*” (Hammerstein e Kern) ilustra meu argumento. Note que o ritmo é escrito sem as síncopes, que são comuns na interpretação de melodias no jazz. O terceiro e o quinto compasso, que contém quatro semínimas, são exemplos virtualmente inexistentes em uma boa performance dessa composição. Questões como articulação ou o balanço (*swing*, em inglês), também não são comumente encontradas nesse tipo de material escrito. Berliner (1994, p. 158) afirma que a interpretação da partitura conforme ela é escrita, sem as convenções rítmicas do jazz é artificial e sem vida. O autor aponta que esses aspectos rítmicos são aprendidos de ouvido, com músicos mais experientes, seja tocando com eles, ou praticando com fonogramas.

18. ALL THE THINGS YOU ARE - HANAUER/STEWART/KERN

The image shows a handwritten musical score for the song "All The Things You Are" by Hammerstein/Kern. It consists of two staves of music in G major. The first staff contains the melody with chords F-7, Bb-7, Eb7, and Abmaj7. The second staff continues the melody with chords Dbmaj7, G7, and Cmaj7, ending with a double bar line. The notation is handwritten and includes some corrections and annotations.

Figura 21: Trecho da melodia cifrada da composição “All The Things You Are”.

Possivelmente, o exemplo onde a notação musical no jazz tem o papel mais semelhante ao da tradição da música erudita são os arranjos para grandes grupos instrumentais, como uma *big band*. Nesse caso a partitura é mais precisa em relação às alturas, divisões rítmicas, articulações e acentuações. Vale ressaltar que esse nível de detalhamento é maior na escrita para os sopros, que tocam em naipes e com muitas texturas homofônicas. Nesses arranjos, os instrumentos acompanhadores podem receber indicações com cifras ou partituras, ou algo intermediário, por exemplo, cifras, com algumas frases melódicas e/ou harmônicas escritas em determinadas partes.

Transcrições de solos também costumam ser escritas com um maior nível de precisão. Prouty (2004, p. 9) argumenta que nesse caso a notação desempenha um papel descritivo, pois representa uma performance específica, tentando detalhar o máximo possível as características de como ela ocorreu. Isso é diferente de um papel prescritivo<sup>125</sup> da notação musical, o qual Prouty dá os exemplos dos acordes de uma melodia cifrada ou exercícios e padrões musicais abstratos. Nesses casos, a notação não está representando um som real. Na verdade, ela sugere ou indica o que pode ser tocado, fornecendo muita liberdade de interpretação desse material.

<sup>125</sup> Na linguística, o estudo das regras e da teoria gramatical é denominado prescritivo. Descritivo seria o estudo do fenômeno real, a partir da análise do fenômeno, de como as pessoas utilizam a língua, criando a teoria a partir da prática, e não determinando que o uso da linguagem esteja certo ou errado baseado em regras pré-definidas. Em um texto posterior, Prouty (2006, p. 329) considera qualquer tipo de notação como prescritivo, e então os fonogramas desempenhariam então o papel descritivo. É possível que o autor tenha mudado de opinião sobre esses conceitos. No entanto, eu entendo (e considero útil) o conceito de prescritivo como algo que tem a intenção de indicar ou sugerir, de forma menos restritiva; e o de descritivo, como algo que tenta aproximar a escrita do mais exato possível ao que a performance deve soar ou soou.

Prouty (2006, p. 330) conclui seu artigo afirmando que o aprendizado da improvisação no jazz não pode ser considerado nem uma tradição escrita, nem oral. Ele faz a mesma afirmação sobre o aprendizado da música erudita. Eu endosso a tese de Prouty, sugerindo apenas que o equilíbrio entre questões orais e escritas na aprendizagem de improvisação tem se alterado a partir do momento que seu ensino tem sido cada vez mais institucionalização. Devido a maior disponibilidade de recursos escritos, e das consolidadas maneiras de formalizar a pedagogia a partir desses recursos, a escrita tem aumentado o seu peso na balança.

De acordo com Lilliestam (1996, p. 197), mesmo em sociedades que possuem recursos escritos altamente desenvolvidos, tanto técnicas orais como escritas são utilizadas para transmitir informações. Nesse sentido o autor propõe que se discuta essas questões de modo a evidenciar as “estratégias escritas ou orais, as quais são utilizadas para alcançar diferentes objetivos e que funcionam de maneira melhor ou pior de acordo com os diferentes propósitos<sup>126</sup>” (LILLIESTAM, 1996, p. 197. ). Utilizarei esse conceito de estratégias para analisar as questões orais e escritas nos processos de ensino e aprendizagem de improvisação no contexto da pesquisa, o que será discutido nas próximas seções.

## 4.2.1 Oralidade e escrita nas aulas investigadas

### 4.2.1.1 Valorizando estratégias escritas e orais

Nas entrevistas, quando questionados sobre como os seus alunos aprendem o repertório, as respostas do professor de guitarra e de saxofone foram distintas. Na verdade, ambos afirmaram que estimulam que as duas estratégias sejam utilizadas, mas cada um enfatizou o valor de uma delas. O professor Hugo falou da importância de aprender de ouvido:

**Entrevistador:** E como que os alunos aprendem esse repertório? Partitura, tiram de ouvido...

**Entrevistado:** Partitura... Mais tirar de ouvido, menos partitura. Eu sempre tô lutando por menos partitura. Pelo lance do ouvido mesmo. Pelo lance do sentimento, ou da hora. Música popular né? Tem a ver com a música popular. Menos partitura possível. Mas sem... não é preconceito, eu acho que, até os meninos precisam de partitura, também, entendeu, mas eu tento primeiro esse

---

<sup>126</sup> Oral or literate strategies, which we use for different aims and which work more or less well for different purposes

outro lado. Do ouvido, do sentimento, sem partitura. Mas precisa. São as duas coisas. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

O professor defende a tese de que aprender de ouvido faz parte do processo de aprendizagem do repertório popular. Quando ele afirma que está “lutando por menos partitura” ele retrata o fato do ensino institucional ser pautado no uso frequente de meios escritos, o que deturparia a maneira convencional de aprendizado da música popular.

Algumas atitudes que favoreceriam as estratégias orais foram observadas nas suas aulas de *Improvisação*. Por exemplo, ele não levava melodias cifradas do repertório trabalhado. Ao contrário, ele pedia que os alunos ouvissem e aprendessem em casa a música que seria trabalhada na próxima aula. Alguns alunos que não cumpriam essa tarefa pegavam a melodia de ouvido no decorrer da aula. Todavia, os alunos não eram proibidos de trazerem partituras. Aqueles que quisessem as imprimiam por iniciativa própria e levavam a melodia cifrada para lerem em sala. Em outro caso, quando a música era apresentada e analisada harmonicamente, o professor escrevia os acordes no quadro<sup>127</sup>. No entanto, nas aulas seguintes era comum ele não escrever novamente. Dessa forma, os alunos que sentiam mais necessidade, já teriam escrito os acordes no caderno, enquanto outros já os teriam memorizado, de modo que faziam os exercícios e praticavam o improviso sem precisar de nenhum meio escrito.

Idealmente, o professor Hugo utilizaria ainda menos recursos escritos. Acredito que, se possível, ele passaria até os acordes de forma oral, sem escrevê-los no quadro. No entanto, muitos alunos não tem a capacidade de assimilar/decorar o conteúdo de forma tão rápida, talvez devido ao seu nível elementar de conhecimento desse assunto, talvez devido ao hábito de utilizar recursos escritos. De qualquer forma, constata-se que abolir estratégias escritas no contexto do ensino institucional é algo difícil. De acordo com Prouty (2004, p. 14), “embora muitos pesquisadores da educação de jazz implicitamente favoreçam abordagens aurais em detrimento das escritas, poucos contestam abertamente a hegemonia dos materiais escritos no estudo de jazz<sup>128</sup>”.

O professor José (saxofone), por sua vez, ressaltou a importância de desenvolver as habilidades de leitura dos seus alunos:

---

<sup>127</sup> Os acordes da composição “*Tune Up*”, referidos na seção 3.2, transcritos na Figura 6, são um exemplo de situação em que os acordes foram apenas escritos no quadro, sem que nenhum folheto fosse entregue aos alunos.

<sup>128</sup> Although many researchers in jazz education implicitly favor aural approaches over written ones, few openly challenge the perceived hegemony of written materials in the study of jazz.

**Entrevistador:** É até uma outra pergunta, que é: como os alunos costumam aprender esse repertório, através mais de partitura, ou costumam tirar de ouvido...

**Entrevistado:** Não, eu trabalho com as duas coisas. Eu acho que hoje em dia nós estamos numa fase musical profissional... O aluno tem que saber ler mesmo. Tem que trabalhar por part. (partitura). Ele tem que trabalhar, tirar um solo de ouvido, e tudo, mas eu acho que ele tem que trabalhar improvisação sabendo onde que ele está pisando mesmo. Que profissionalmente ele vai entrar num estúdio, você vai gravar profissionalmente, você vai fazer um show... você não pode ir prum show sabendo que você vai tocar assim ou assado não. Você tem que ter um mínimo básico pra você chegar lá profissionalmente e fazer a coisa boa. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Para esse professor, a leitura é uma habilidade essencial de um músico profissional, pois ela será requerida em diversos tipos de trabalho, de gravação, de shows, etc.. Quando ele menciona que “hoje em dia nós estamos numa fase profissional”, ele se refere à ideia de que os músicos populares de antigamente não tinham instrução, de notação e de teoria musical. De acordo com Prouty (2006, p. 323), alguns músicos de jazz, especialmente aqueles que trabalham no ensino acadêmico, ressaltam a necessidade de lidar com as questões de escrita e leitura musicais na atualidade, o que, segundo eles não era necessário nem valorizado no começo da história do gênero. O educador Jerry Coker (apud PROUTY, 2006, p. 323) afirma que:

Em 1925 nenhum músico de jazz que se prezasse aspirava a ler e escrever música, nem a música da época exigia isso dele. Da mesma forma, hoje nenhum músico que se preze pode sobreviver sem a capacidade de ler e escrever notação musical<sup>129</sup>.

O argumento de Coker é discutível, conforme argumentei que existiam músicos de jazz com conhecimento de notação musical desde os seus primeiros anos (PROUTY, 2006, p. 325). É claro que o percentual de músicos “letrados” aumentou com o tempo, mas afirmar que os músicos não desejavam aprender ler ou escrever música é algo improvável. Berliner (1994, p. 64-65) aponta que o músico de jazz Walter Bishop Jr. aprendeu a ler depois de 28 anos como profissional. Até então ele afirma que se sentia como um músico incompleto.

Associada à ideia de que os percussores do jazz não possuíam conhecimentos de notação musical, está a suposta falta de conhecimento de teoria musical por parte dos mesmos. Um exemplo dessa concepção é fornecido por Galper (2005 apud PROUTY, 2006, p. 321), que afirma:

---

<sup>129</sup> In 1925 no self-respecting jazz musician aspired to read or write music, nor did the music of the day demand it. By the same token, today no self-respecting musician could survive without the ability to read and write musical notation.

A maioria dos grandes mestres que eu tive a sorte de ser aprendiz não sabia teoria e tocava totalmente de ouvido. Eles aprenderam a tocar copiando seus mestres. Eles não ‘conheciam as regras’ da música de forma intelectual<sup>130</sup>.

O professor José parece compartilhar desse tipo de associação. Quando ele afirma que o aluno “tem que trabalhar improvisação sabendo onde que ele está pisando”, ele quer dizer que é necessário conhecer a teoria que rege a prática da improvisação. Observe que o professor foi questionado se os alunos aprendem o repertório de forma aural ou escrita, no entanto a sua resposta incluiu a prática da improvisação. Nesse sentido ele associou o conhecimento de notação com o de teoria musical.

Para Prouty (2006, p. 321-322), no entanto, o pensamento teórico ou analítico não precisa estar associado à leitura ou escrita. Ele aponta que existe uma diferença entre a teoria musical no contexto acadêmico e a teoria da prática. Ou seja, mesmo sem conhecer teoria musical no sentido que ela tem como disciplina acadêmica, não quer dizer que o músico que toca “intuitivamente” não possua modelos analíticos que ele construiu com a sua experiência<sup>131</sup>.

Prouty (2006, p. 323) afirma que ao considerar que os primeiros músicos do jazz não conheciam teoria, os advogados dessa ideia contribuem para reforçar o mito de que esses músicos possuíam habilidades inatas de improvisação musical. O objetivo dos pedagogos do jazz é justamente o contrário, desmitificar a arte da improvisação, mostrando que ela não é algo que seja um dom, cuja maestria seja alcançada sem preparo. Para eles, esse preparo envolve o treinamento de uma série de habilidades e conhecimentos, que incluem os de notação e teoria musical.

Considerar que os músicos mais antigos não eram “letrados” nem sabiam teoria, argumenta Prouty (2006, p. 323), é uma maneira de construir uma identidade da tradição do jazz de maneira oposta à da música erudita, que seria considerada essencialmente escrita. No entanto, conforme já argumentei, nem a música erudita pode ser considerada uma tradição apenas escrita, nem a do jazz pode ser considerada apenas oral. Nesse sentido, utilizo o conceito de Lilliestam (1996, p. 197) de que nessas culturas são empregadas estratégias orais e escritas na transmissão da informação. Isso

---

<sup>130</sup> Most of the great masters I had the good fortune to apprentice with *did not know theory* and played completely by ear. They learned how to play by copying their masters. They didn't “know” the “rules” of music in an intellectual sense.

<sup>131</sup> Para mais informações sobre esse assunto ver o capítulo “Zona Auditiva-Instrumental” em Camara (2008).

explica porque em alguns casos as estratégias orais são mais valorizadas, e em outros as escritas. O trecho a seguir ilustra essa tese:

Na minha experiência como estudante em programas de educação do jazz, tocar de ouvido poderia ser tanto uma bênção quanto uma maldição. Embora esses estudantes fossem frequentemente admirados por suas habilidades, eles às vezes passavam por mais dificuldades nas áreas de teoria e análise, assim como na da pedagogia da improvisação. É claro, o objetivo de tais programas é criar músicos com uma formação completa, que possam funcionar em qualquer contexto, mas isso era, muitas vezes, difícil para os estudantes mais acostumados a tocar sem referência a materiais musicais escritos<sup>132</sup>. (PROUTY, 2006, p. 16)

Tal ambivalência apareceu na entrevista do professor José. Eu perguntei a ele se quem conhecia previamente o repertório trabalhado na pedagogia da improvisação teria mais facilidade para desenvolver essa habilidade. Ele disse que sim, acrescentando que além desse conhecimento, o hábito de aprender de ouvido faz muita diferença na evolução do treinamento de improvisação dos alunos:

**Entrevistador:** Então quem tem mais contato com esse repertório antes das aulas tem mais facilidade?

**Entrevistado:** Tem mais facilidade... e outra coisa, quem tem mais... é... já o contato com o instrumento nessa maneira. De tocar mais livre, de tocar de ouvido. Porque tem muitos alunos que chegam e só leem mesmo. Então quando você para, o cara não consegue desenvolver. Então, tem gente, não... a pessoa às vezes que tem menos aspecto técnico normal, saber ler bem, e tudo, mas sabe tocar de ouvido, quando vai de improvisação, e você dá o caminho, ele... é impressionante como anda. Em relação ao outro, que tem muito, sabe tudo, le, mas nunca conseguiu tocar sem uma partitura na frente.

**José, professor de saxofone, em entrevista.**

Se nesse trecho o professor valoriza as habilidades, ou nos termos de Lilliestam, as estratégias orais de aprendizado, em outro ele afirma que elas apenas não são suficientes para a formação musical dos alunos. José considera que além dessas o aluno precisa saber notação e conhecer a teoria musical para ser um profissional e um improvisador competente. Segundo ele, o músico que toca de ouvido e sem conhecimento de teoria tende a ter um desenvolvimento limitado da habilidade de improvisar:

Depois, tem certas coisas, quando você já está num nível mais alto de improvisação, com mais... você vai lapidar... nem sempre o ouvido consegue

---

<sup>132</sup> In my experience as a student in jazz education programs, “ear” playing could be both a blessing and a curse. While such students were often admired for their abilities, they sometimes experienced more difficulty in negotiating instruction in theory and analysis, as well as improvisational pedagogy. Of course, the point behind such programs was to create well-rounded musicians who could function in either context, but these were often difficult for students more used to playing without reference to written musical materials.

ouvir isso tanto bem. Eu vejo por pessoas que tocam só de ouvido que chega uma hora, existe uma certa limitação. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Posteriormente na entrevista ele faz uma colocação interessante, de que o estudo da improvisação contribui para o desenvolvimento do ouvido. O conhecimento e a prática das escalas que são trabalhadas na teoria escala/acorde favorecem que o som destas seja assimilado, segundo o professor argumenta:

E também, isso ajuda a pessoa a tocar de ouvido melhor. E tirar tudo de ouvido melhor. Porque a partir do movimento hoje, eu consigo identificar um cara tocando, eu sei que o cara tá tocando a maior, a menor, a melódica, a diminuta, tudo. Então se eu escuto isso, quando eu vou tirar uma coisa de ouvido, eu sei que escala o cara tá passando. E isso tudo você consegue pelo estudo da improvisação. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Neto (2010, p. 202) aponta um fato que corrobora o argumento do professor José. De acordo com o autor, os alunos que ele investigou (do curso de Música Popular da UFMG) afirmaram que o aprendizado da teoria contribui para que eles consigam tocar músicas mais complexas, mais “difíceis de tirar de ouvido (como certas harmonias jazzísticas)” (NETO, 2010, p. 202).

Constata-se que os músicos aprendem através de estratégias escritas e orais. É interessante que embora elas sejam distintas, em alguns casos elas podem ser complementares, conforme a análise dos exemplos anteriores, onde o músico que toca de ouvido tem mais facilidade para aprender a teoria, e o estudo teórico colabora no desenvolvimento do ouvido.

#### 4.2.1.2 O que é escrito e o que é oral

No ensino da teoria escala/acorde, ou, de forma geral, nas questões relativas ao parâmetro altura, predominam as estratégias escritas. Os acordes costumam ser fornecidos em melodias cifradas ou escritos no quadro, e depois analisados com a indicação de escalas ou modos. Os exercícios trabalhados vinculados a essa teoria não costumam ser anotados em partitura, mas como há a indicação dos acordes e as escalas correspondentes, ainda é possível considerar a influência da escrita nesse tipo atividade.

Por outro lado, questões que não estão relacionadas a estruturas do parâmetro altura são infrequentes na teoria musical da improvisação. Por isso, elas são ensinadas ou aprendidas através de estratégias orais. Questões de ordem rítmica (como o balanço, o sentimento do pulso, a articulação), de dinâmica, composicionais (de como construir

uma linha melódica coerente, por exemplo), de especificidades estilísticas, dentre outras, são difíceis de sintetizar de forma escrita. Até há algumas tentativas, por exemplo, de tentar explicar o balanço do jazz como três colcheias em quiáltera de três, das quais as duas primeiras têm uma ligação de duração (Figura 22). Essa é uma teoria extremamente disseminada ao redor do mundo, a qual o professor de piano (que cabe lembrar é norte-americano e especialista nesse gênero) refuta com convicção. Em algumas situações observadas nas suas aulas, ele apontava para os alunos que tocavam nessa figuração rítmica que o balanço do jazz não é assim. Para ele, aquele jeito marcado de tocar as colcheias swingadas, como elas são conhecidas, assemelha-se ao trote de um cavalo. Garcia (2006, p. 1) afirma que ensinar o balanço das colcheias do jazz é comparável a ditar quanto tempero colocar em uma comida requintada, ou o grau de cor a ser misturado em uma pintura ou quanto de sotaque um ator deve incorporar em um papel. Segundo o autor:

Todos esses exemplos são indefiníveis. Nós sabemos que eles estão certos quando os provamos, os vemos ou os ouvimos – mas até mesmo o que é "certo" está sujeito não somente às tradições culturais, mas também às nossas próprias experiências e crenças pessoais<sup>133</sup>. (GARCIA, 2006, p. 1)

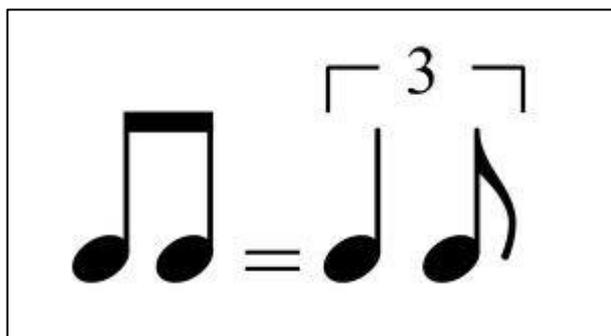


Figura 22: Como ler colcheias swingadas.

Garcia (2006, p. 1) aponta que “mais fácil do que descrever o que é certo é declarar o que deu errado: muito tempero, um vermelho muito fraco, um sotaque muito extremo que soa artificial para nós”. Ele afirma que a credibilidade para fazer tais declarações está relacionada à experiência, em quanto se estudou e participou desse tipo de arte. Nesse sentido é possível afirmar que a maneira correta de tocar com balanço é mais facilmente transmitida por um mestre, de forma oral, do que por uma teoria escrita. Eu já havia feito uma colocação que se aplica a esse caso, quando mencionei que,

<sup>133</sup> They are all indefinable. We know they’re right when we taste them, see them, or hear them—but even what’s “right” is subject not only to cultural traditions but also to our own personal experiences and beliefs.

segundo Kingsbury (1988, p. 92), a maneira correta de interpretar as indicações de dinâmica ou articulação de uma partitura é transmitida oralmente, segundo os valores da tradição da música erudita e também dos valores que foram transmitidos de mestre para mestre no que o autor chama de linhagem musical. No jazz, os aspectos rítmicos são transmitidos através da instrução dos mestres e por imitação dos aprendizes, que podem utilizar fonogramas como referência e também a experiência de tocar com músicos veteranos.

Talvez a principal diferença entre o exemplo de Kingsbury, referente ao papel do educador da música erudita e o papel dos educadores do jazz, é que no primeiro caso o pedagogo ensina oralmente os alunos a compreenderem um material escrito. Já no segundo caso, nem sempre essas questões estão escritas, pois a referência pode ser um fonograma ao invés de uma partitura. No entanto, há uma situação em que comumente os pedagogos do jazz traduzem elementos escritos, que seria o ensino da teoria. Conforme já argumentei, o ensino da teoria, em especial no que concerne o parâmetro altura, como o estudo da Harmonia e das relações entre escalas e acordes, acontece através de meios escritos. A maioria dos métodos didáticos do jazz aborda essas questões. No entanto os professores utilizam pontualmente esses materiais.

De acordo com Prouty (2004, p. 9) “o uso de materiais escritos na sala de aula não é claramente definido<sup>134</sup>”. O autor aponta que os cursos de Improvisação requerem livros didáticos, mas que esses são comumente utilizados como materiais suplementares. Os professores investigados afirmaram em entrevista que utilizam apenas trechos de algumas referências bibliográficas nas suas aulas. Isso é diferente da organização de algumas disciplinas com orientação da música erudita, por exemplo: a ementa da disciplina *Fundamentos de Harmonia I* indica o “ênfase nas três primeiras leis tonais”, enquanto o seu segundo módulo indica “ênfase nas duas últimas leis tonais” (EMUFMG, 2011). A orientação baseada nas cinco leis tonais refere-se à maneira como Koellreutter<sup>135</sup> (1978) organiza a sua teoria de Harmonia, ou seja, se baseia na sequência de conteúdos de seu livro, “*Harmonia Funcional*”. Outro exemplo é fornecido por Loureiro (2002, p. 5), no qual o autor afirma que os quatro módulos da disciplina *Harmonia* são organizados de acordo com o Tratado de Harmonia de Schoenberg.

---

<sup>134</sup> The role of written materials in the classroom is not clearly defined.

<sup>135</sup> Cf. 2.3.1 – Fundamentos de Harmonia e Improvisação.

No caso do ensino da disciplina *Improvisação*, embora existam bibliografias indicadas na sua ementa, elas não têm que ser utilizadas necessariamente. Os professores podem até utilizar algum livro, mas é importante ressaltar que cada um deles citou diferentes referenciais, e afirmaram que fazem uso de apenas trechos destes. Argumento que, embora a teoria seja apresentada de forma escrita, seja através desses trechos; ou de folhetos criados pelos professores especificamente para aquela aula; ou até escrevendo no quadro, a maneira como a metodologia é apresentada é oral.

Acredito que essas metodologias são organizadas muito em função da maneira como os professores aprenderam a improvisar, o que é semelhante ao que Kingsbury chama de linhagem musical (1988, p. 92). Eu cito dois exemplos que ilustram meu argumento. O primeiro é que um dos alunos, ao se referir a um determinado exercício de improvisação, o fez da seguinte maneira: “sabe aquele exercício do professor José(saxofone)?”, e explicou de qual se tratava. Interpreta-se que embora existam diversos pontos comuns no ensino de improvisação adotado pelos diferentes professores, há alguns que são específicos de cada um, como esse exercício que aparentemente só o professor de saxofone conhece. O segundo exemplo também está relacionado ao mesmo professor, que em uma das suas aulas de *Improvisação* ensinou um exercício aprendido por ele em um workshop com o renomado saxofonista Michael Brecker. No trecho da entrevista, a seguir, José afirma que sua metodologia é composta pela seleção de material didático que ele fez ao longo de sua carreira e também pelos métodos que aprendeu com diversos professores, que corresponderiam à sua linhagem musical:

(...) ai vem vários exercícios que eu proponho, pelos livros que eu tenho de material informático, como os métodos do jerry bergonzi, que são muito bons, né? E pelas aulas que eu tive individuais com vários saxofonistas renomados na Alemanha. Eu tenho várias coisas que não tem em livro, mas que eu adoto, agora, vai muito dependendo da turma. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

#### 4.2.1.3 Estratégias orais e escritas no aprendizado do repertório

Os exemplos anteriores ilustram diferentes estratégias (escritas e orais) servindo a propósitos distintos, como aprender as questões do campo das alturas e do ritmo, por exemplo. Mas há casos em que o mesmo objetivo pode ser alcançado com diferentes estratégias, como o aprendizado do repertório. Em geral, aprendê-lo de

ouvido é mais valorizado. É possível identificar uma série de motivos que justificam tal fato. Em primeiro lugar, uma vez que o jazz e a música popular como um todo são considerados tradições orais (o que é questionável, como argumentei), nas quais repertórios em formato escrito seriam inexistentes ou no mínimo raros, existe a ideia que tocar de ouvido corresponde a uma maneira mais legítima de aprender tais gêneros musicais. Em segundo lugar, tirando de ouvido o músico consegue absorver nuances que não seriam possíveis de transcrever para uma partitura. Ainda, boa parte dos recursos escritos possuem notações muito simplificadas. As melodias cifradas de *songbooks* são exemplos comuns desse caso, conforme apontado

Por último, utilizando apenas recursos aurais o músico é obrigado a memorizar o que aprendeu, já que não possui um meio escrito para que isso fosse lembrado. Memorizar o repertório no contexto da música instrumental é importante porque em muitos casos os músicos tocam juntos sem ensaiar. Conhecer um repertório comum permite o fazer musical nesse caso<sup>136</sup>. Além disso, alguns músicos dizem que ao tocar de cor é possível voltar a mente para outras questões que não a leitura, permitindo que a performance seja executada de forma melhor, e que o músico tenha mais liberdade para criar, por exemplo (MARTINS, 2012, p. 90-91). Nesse sentido, um dos problemas da escrita é que ela desestimula a memória, conforme é apresentado no trecho do Fredo, de Platão (apud MARTINS, 2012, p. 90):

Um dia, Thamus, o rei de uma grande cidade do Alto Egito, recebeu o deus Theuth, que foi o inventor de muitas coisas, inclusive da escrita. [...]

- Aqui está uma realização, meu senhor rei, que irá aperfeiçoar tanto a sabedoria como a memória dos egípcios. Eu descobri uma receita segura para a memória e para a sabedoria. Com isso, Thamus replicou:

- Theuth, meu exemplo de inventor, o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou o dano que ela causará naqueles que a pratiquem. Portanto, você, que é o pai da escrita, por afeição a seu rebento, atribuiu-lhe o oposto de sua verdadeira função. Aqueles que a adquirirem vão parar de exercitar a memória e se tornarão esquecidos; confiarão na escrita para trazer coisas à sua lembrança por sinais externos, em vez de fazê-lo por meio de seus próprios recursos internos. O que você descobriu [a escrita] é a receita para a recordação, não para a memória.

Martins (2012, p. 94-95) aponta que devido ao ensino institucionalizado comumente trabalhar com partituras, e também devido à maior disponibilidade de acesso a partituras e métodos na atualidade, a geração mais nova de músicos de choro tem se baseado mais em recursos escritos e menos na memória. Os dados da presente

---

<sup>136</sup> Cf. 3.5 – O repertório trabalhado.

pesquisa indicam que essa também é uma tendência da nova geração de músicos instrumentais, ao menos dos que foram investigados por mim. Conforme já afirmei, muitos não tocavam o repertório comum de cor.

Além do problema de memorização, os recursos escritos podem ser criticados por outras questões. Aponto mais duas. A primeira é que a disponibilidade do repertório na forma escrita contribui para que ele seja canonizado. E isso pode influenciar que os estudantes escolham o repertório que tocam baseado nessa disponibilidade, e não na sua relevância perante aquele gênero. Eu forneço alguns exemplos. Baia (2012, p. 65) afirma que “algumas peças de Garoto, como ‘Lamentos do morro’ e ‘Jorge do Fusa’ entraram definitivamente para o repertório de concerto do violão após a transcrição de suas gravações”. Na minha experiência como aluno de curso superior, e também como bolsista em uma disciplina de violão na instituição onde foi realizada a pesquisa, observei diversas vezes que esse repertório era muito tocado pelos alunos de violão que queriam estudar música popular. O critério para a sua escolha aparentemente era ele se encontrar na forma de partitura. Baia (2012, p. 65) também aponta o aumento da oferta de partituras do repertório da música popular do nosso país, principalmente a partir dos *songbooks* editados por Almir Chediak. De fato o material editado por esse autor é indicado na bibliografia de diversas disciplinas da EMUFG, e utilizado por diversos alunos até mesmo fora do ambiente escolar. Ao trabalhar com o repertório da bossa nova, por exemplo, *songbooks* da obra de Tom Jobim são frequentemente utilizados.

Berliner (1994, p. 775) aponta que um dos problemas dos *songbooks*, ou *fakebooks*, como eles são comumente referidos na literatura do jazz, é que eles podem, de maneira não intencional, influenciar o valor de certas peças de acordo com a sua posição alfabética. O autor cita o comentário de um artista que afirma que todos conhecem a música “*Blue Bossa*”, porque ela está no começo do “*Real Book*”<sup>137</sup>. Portanto, a preferência de editores, e até mesmo a ordem com que esse material é apresentado, influencia quais repertórios tendem a ser praticados por aqueles músicos que dependem dos recursos escritos. Um exemplo desse fato, constatado na pesquisa, está relacionado às transcrições utilizadas pelos professores de piano e saxofone. Ambos possuem livros de transcrições de músicos de jazz norte-americanos e as forneciam aos alunos como material didático. Transcrições de músicos brasileiros são bem mais

---

<sup>137</sup> “*Real Book*” é um livro que contém uma seleção de diversos *standards* do jazz, que existe desde a década de 1970 e que desde então tem sido muito utilizado e foi disseminado mundialmente.

incomuns. Desse modo, ao utilizar tal abordagem, alunos e professores eram de certo modo obrigados a trabalhar com o repertório estrangeiro<sup>138</sup>.

A segunda questão problemática refere-se ao uso de certos materiais escritos de maneira literal. Berliner (1994, p. 780) aponta que a ingenuidade de alguns aprendizes de jazz surpreende os veteranos. O autor descreve uma situação onde um saxofonista se espantou com um jovem pianista que o acusou de tocar os acordes “errados”, quando ele utilizou algumas substituições em relação à versão de referência do *fakebook*. Tais jovens cometem o erro de ler uma melodia cifrada como se lê uma partitura nas convenções da música erudita, na qual as indicações tem que ser seguidas de maneira literal, com bem menos possibilidades de variação. No contexto da pesquisa apontei que isso é problemático nas aulas de *Improvisação*, nas quais os alunos tocam as melodias da maneira como elas são escritas nos *songbooks*, o que não corresponde ao modo como elas são tocadas normalmente na tradição do jazz e da música instrumental<sup>139</sup>.

Há, por outro lado, a possibilidade de considerar que as estratégias escritas não são ruins para aprender o repertório, mas que nos casos descritos elas foram mal utilizadas. Por exemplo, o uso de recursos escritos para aprender uma melodia ou uma sequência de acordes não impede que o músico os memorize e passe a tocá-los sem a necessidade de leitura. Berliner (1994, p. 92) afirma que alguns músicos utilizam representações teóricas para compreender a estrutura de uma composição, mas que depois de assimilada elas não são mais necessárias. Segundo o autor, os improvisadores comparam essa prática ao aprendizado de uma rota, por exemplo, de casa para o trabalho. No início é necessário prestar atenção nas indicações de transito, nos pontos de referência, e assim por diante. Mas depois de assimilado esse caminho o indivíduo faz esse trajeto inconscientemente, de modo que ele volta a sua atenção para outras questões sem que ele fique perdido. Um exemplo da presente pesquisa é o fato de alguns músicos criarem solos ao mesmo tempo em que leem os acordes enquanto outros o fazem com a estrutura decorada. No caso descrito, todos aprenderam os acordes a partir de meios escritos, ou no quadro ou por meio de uma melodia cifrada. Portanto, nessa situação a memorização é uma questão desvincilhada da maneira escrita ou oral em que ocorreu o aprendizado.

Penso que a valorização do uso de estratégias escritas ou orais para aprender o repertório também está relacionada ao instrumento de cada um. De acordo com Monson

---

<sup>138</sup> Cf. 3.5 – O repertório trabalhado.

<sup>139</sup> Cf. 3.3.1 – Melodias – outra forma de abordagem prática.

(1996, p. 126) os músicos da seção rítmica não têm acesso a partituras com muitos detalhes do que deve ser tocado. Segundo a autora, é comum que eles recebam os acordes e a orientação para tocar no estilo de alguma gravação ou de algum artista. Isso aconteceu na disciplina *Big Band*. Os arranjos para os instrumentos de sopro são muito mais detalhados do que para a seção rítmica. O professor da disciplina disse que o dever de casa desses últimos era ouvir a gravação, pois a informação de como tocar o acompanhamento de forma apropriada é aprendida oralmente, e não pela partitura.

Também é preciso ressaltar as vantagens do uso da escrita. Martins (2012, p. 94) afirma que a EPM<sup>140</sup>, uma escola de choro, cujos professores valorizam fortemente o uso de estratégias orais, “precisa fazer uso de partituras para coordenar uma grande quantidade de alunos”. De fato, a escrita permite transmitir informações a um grande número de pessoas ao mesmo tempo. É possível fazer uma analogia com o arranjo. É difícil imaginar um arranjo para uma orquestra de jazz em que não existam partituras, no entanto em um grupo menor isso é perfeitamente possível. Nettle (1995, p. 37) aponta que a notação “permite que os músicos de uma orquestra ou banda toquem as suas partes sem saber que tipo de som irá emergir, ou como a obra como um todo irá soar<sup>141</sup>”. O autor também aponta que ela permite a comunicação, por exemplo, de músicos que toquem na mesma orquestra, mas nem falem a mesma língua. Aplicando ao contexto da pesquisa, embora esse último caso não seja comum, já que os alunos compartilham o mesmo idioma, é possível abstrair que a notação permite que músicos que não tocam os mesmos gêneros musicais, ou que possuem diferentes graus de conhecimento das relações entre os acordes, possam tocar juntos.

Retomando o caso da disciplina *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance*, observou-se que a disciplina não funcionou em alguns aspectos porque os alunos não conseguiram tocar um repertório comum. Por um lado era esperado que eles conhecessem esse repertório e que não necessitassem de partituras. Por outro, a disciplina possuía uma variedade de alunos significativamente heterogênea em relação às habilidades e conhecimentos do repertório e de improvisação na música instrumental. Nesse sentido, se o professor tivesse trazido, ou requerido que os alunos trouxessem esse repertório na forma de melodias cifradas, por exemplo, é possível que algumas atividades tivessem funcionado de forma melhor.

---

<sup>140</sup> Escola de Música Portátil.

<sup>141</sup> It enables individual musicians in orchestras or bands to play their parts without knowing what sound will emerge or how the entire work sounds.

Outro ponto que as estratégias escritas são valorizadas se refere à organização do treinamento musical. O professor Luiz aponta que uma característica importante da sua metodologia de ensino de música, que ele utiliza com os alunos de piano, mas que é aplicável ao ensino de improvisação, consiste em que o aluno possua um caderno onde os seus estudos são anotados e organizados:

Eu foco muito mais no processo. E meu processo inclui... um projeto... eu falo, um projeto pro resto da vida, que é montar um caderno dos seus... seu caderno de estudos. E esse caderno tem vários capítulos. Antigamente eu usava isso muito mais no piano, mas no improviso se aplica. E seria... Com esse caderno a gente tá colocando, uma coisa física, um caderno, a visão do que que é a disciplina. O que que o músico tem que fazer, tem que aprender, tem que desenvolver ao longo dos anos, pra realmente chegar a certo nível de habilidade, domínio. Incluiria, no improviso: frases melódicas, fragmentos... processos de transposição, modulação... coisas da tradição, coisas já feitas... fraseamento, estudos técnicos, estudos de acentuação. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Para Luiz, a prática de anotar os treinamentos em um caderno é uma maneira mais concreta do aluno assimilar o processo de aprendizado da improvisação. Nesse caso, o objetivo não é que o aluno aprenda a teoria x ou y, mas que ele entenda como treinar esse tipo de habilidade, e que possa continuar esse treino após o término das aulas com esse professor:

Então, o mais importante pra mim é deixar alguma coisa de nossa experiência no caminho. Uma coisa que pode ser, sem impor quase nada, é só entender, que é um processo. É maneira de pensar, é maneira de ver música, maneira etc, etc. Se o aluno conseguir fazer isso e realmente trabalhar... Quer dizer: pega um acorde, faz a transposição; pega uma música, faz em todos os tons, etc etc... fraseamento... Se conseguir fazer isso, ele vai ter um processo de seguir, e... isso é muito mais importante do que qualquer livro. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Por último, outra vantagem das estratégias escritas está relacionada com o fato de que em algumas situações profissionais o músico não tem a possibilidade de ouvir o fonograma para aprender o repertório. Isso foi apontado na disciplina de *Prática de Conjunto em Música Popular*, na qual o professor trouxe uma série de partituras e requisitou que os alunos tocassem uma delas naquela aula. Um dos alunos questionou que seria importante ouvir a gravação como referência. O professor concordou com o aluno que esse é um hábito importante, mas ressaltou que em situações profissionais é comum que o músico receba uma melodia cifrada no momento do show, portanto ele não tem a oportunidade de ouvir nenhuma gravação. Portanto, nessa disciplina era esperado que os alunos desenvolvessem as habilidades de performance a partir de referências escritas e auditivas.

É importante ressaltar que ao ler uma melodia cifrada, o estudante tem que entender que ela é apenas um guia, que ele possui muita liberdade de variação do que nela está escrito. Por outro lado, o fonograma também é uma referência, mas que não precisa, ou melhor, não deve ser copiado, como se fosse um texto musical<sup>142</sup>. Berliner (1994, p. 94) sintetiza essa ideia, afirmando que “uma obra de jazz não é um modelo único que aparece em um *fakebook* ou em um fonograma. Pelo contrário, ela é a exata versão de uma obra criada por músicos em cada performance<sup>143</sup>”. Nesse sentido, mais importante do que privilegiar estratégias orais em detrimento das escritas, ou vice-versa, é conhecer as maneiras mais apropriadas de utilizar cada uma delas.

### 4.3 Propriedade

O tradicional sistema de educação da comunidade do jazz enfatiza o aprender ao invés do ensinar, **transferindo** aos estudantes a responsabilidade de determinar o que aprender; como fazê-lo; e com quem<sup>144</sup>. (BERLINER, 1994, p. 51, grifo meu).

A terceira maneira de utilizar os termos e definições “formal” e “informal” proposta por Folkestad (2006, p. 142) é chamada de propriedade. O termo refere-se a quem é dono das decisões da atividade na qual ocorre o aprendizado. Em outras palavras, refere-se a quem define o que fazer; como fazê-la; além de onde; e quando a atividade acontecerá. Para Folkestad (2006, p. 142) “essa definição foca na distinção entre o ensino didático e o aprendizado aberto e autorregulado<sup>145</sup>”. Dessa forma, quando a propriedade pertence ao aluno, considera-se essa uma característica informal, enquanto a propriedade do professor seria classificada como formal.

De acordo com a pesquisa de Berliner (1994, p. 51), a responsabilidade do aprendizado do jazz pertence ao estudante. Esse princípio é válido mesmo quando ele está envolvido em uma relação mestre-aprendiz, no sentido em que o treinamento

---

<sup>142</sup> O que foi estimulado das disciplinas de prática em conjunto (Cf. 3.4.2).

<sup>143</sup> A jazz piece is not a single model appearing in a fakebook or in a recording. Rather, it is the precise version of a piece created by musicians at each performance event.

<sup>144</sup> The jazz community’s traditional education system places it emphasis on learning rather than on teaching, shifting to students the responsibility for determining what they need to learn, how they will go about learning, and from whom

<sup>145</sup> This definition focuses on didactic teaching versus open and self-regulated learning.

recebido deve ser complementado com diversas outras oportunidades de aprendizado<sup>146</sup>. Devido a essa característica autônoma, o autor afirma que os estudantes que desenvolveram uma dependência por metodologias organizadas por professores têm que desenvolver novas abordagens para aprender jazz. Os veteranos consideram esse processo de aprendizado difícil, referindo-se a ele como um exemplo do que, em inglês, é chamado de *paying dues*, que significa adquirir experiência, de maneira lenta e laboriosa.

A partir das considerações de Berliner é possível classificar a propriedade do aprendizado dos músicos de jazz de sua pesquisa como informal, pois está centrada nas decisões do aluno. Todavia, é preciso entender que na proposta de Folkestad, os termos “formal” e “informal” não são fixos, ou seja, eles podem variar dependendo do contexto. Em outras palavras, considerando todo o processo de aprendizagem dos músicos investigados por Berliner, pode-se dizer que a propriedade desse processo é predominantemente informal. Todavia, analisando atividades específicas, a propriedade dessas pode ser considerada formal ou informal. Por exemplo, quando um aprendiz tem um encontro com o seu mestre, esse último pode decidir o que será ensinado, através de qual abordagem, no local e hora que ele determinar. Nesse caso a autoridade pertence ao professor, definindo-se conseqüentemente como formal. Em outro exemplo, se o aprendiz resolve aprender um solo de ouvido, ele pode escolher qual solo vai transcrever; como vai fazê-lo; quando; e aonde. A autoridade dessa atividade seria, portanto, classificada como informal.

Ainda, é possível que uma mesma atividade possua ambigüidades em relação à sua propriedade. Retomemos o exemplo anterior, o de um aprendiz que vai aprender um solo de jazz. Agora, ao invés dele escolher o solo, quem o faz é o seu mestre ou professor. O aprendiz ainda pode decidir como fazê-lo. Pode ser de ouvido, através de um fonograma; pode ser através de algum vídeo da internet de alguém tocando esse solo (esse vídeo pode ser didático<sup>147</sup>, ou não); pode existir uma transcrição em tablatura ou partitura desse solo; e assim por diante. Nesse novo exemplo, o professor requer ao

---

<sup>146</sup> Em acordo com que argumentei na seção 4.1.1 onde aponto que o aprendizado é baseado em atividades que acontecem em diversas situações ou contextos.

<sup>147</sup> O que me refiro a um vídeo didático seria aquele que tem o objetivo de ensinar o solo em questão. O autor do vídeo pode tocar o solo em uma velocidade mais lenta, pode dividi-lo em partes, colocar algum tipo de notação no vídeo, explicar algo verbalmente, etc.. Um vídeo não didático seria aquele que o músico simplesmente toca o solo sem utilizar as estratégias mencionadas. No entanto, é possível argumentar que o simples fato do potencial aprendiz assistir o vídeo já o configura como uma ferramenta “didática”.

aprendiz que ele aprenda esse solo para a próxima aula. Nesse caso, o último ainda é responsável pela escolha de onde vai realizar a atividade. Quando ela vai ser feita, no entanto, é algo que o aluno tem a liberdade de escolha, desde que cumpra a demanda do professor.

Folkestad não aprofunda o assunto nesse sentido, mas é possível afirmar que a propriedade sobre as práticas de aprendizagem não está restrita apenas a alunos e professores. Esses sujeitos sofrem diversas influências das tradições dos gêneros musicais praticados, assim como das maneiras como o ensino de música institucionalizado costuma funcionar. Cito alguns exemplos. Primeiro, em relação à tradição do jazz: os músicos que são reconhecidos como os grandes nomes do instrumento tocado pelo aluno são comumente estudados por este. Em outro exemplo, sobre as tradições da academia, os professores tem que organizar os conteúdos das disciplinas de acordo com os modelos curriculares. De acordo com Prouty (2004, p. 10-11)

Os materiais que são ensinados devem ser facilmente quantificáveis, ao invés de subjetivos. Sequências instrucionais têm de ser capazes de serem divididas e representadas num currículo; as disciplinas devem fluir de uma para outra, baseado em uma sequência instrucional; e os métodos de avaliação têm de ser concebidos de modo que eles possam ser aplicados a um grande grupo de estudantes<sup>148</sup>.

#### 4.3.1 A propriedade no âmbito da pesquisa – alunos, professores, e as tradições acadêmicas e culturais.

A partir dos conceitos apresentados é possível analisar as questões relativas à propriedade no contexto da pesquisa. Alunos, professores, a instituição e as tradições envolvidas nesse contexto exercem influência sobre as decisões no processo de aprendizagem. Nessa seção, discorro sobre alguns pontos, relativos à escolha de aprender improvisação, sobre como ela é aprendida e através de quais repertórios.

O primeiro ponto a ser abordado é o aprendizado da improvisação. A escolha de aprender essa habilidade pertence aos alunos? Analisando através da perspectiva do currículo, a resposta é que alguns alunos podem escolher e outros não. As disciplinas

---

<sup>148</sup> Materials that are taught must be readily quantifiable, rather than subjective. Instructional sequences must be able to be broken down and represented on a syllabus, courses within an instructional sequence must flow into each other, methods of evaluation and assessment must be designed so that they can be applied to a large group of students.

*Improvisação I e II* são componentes curriculares obrigatórios para alunos das habilitações em Musicoterapia e em Música Popular. Nesse sentido, a instituição é a responsável por determinar o aprendizado de improvisação desse grupo de alunos.

No caso dos alunos de Música Popular essa questão é ainda mais intensa, porque além da disciplina *Improvisação*, os alunos têm outras disciplinas obrigatórias na qual essa habilidade é desenvolvida. Alguns exemplos são: *Performance de instrumento ou canto*, *Big Band*, *Transcrição*, *Rítmica*, dentre outras. Nesse sentido é possível afirmar que a decisão sobre aprender improvisação é algo fortemente imposto pela estrutura curricular do curso de Música Popular. No projeto pedagógico desse curso, dentre a lista de “atitudes, habilidades e competências” esperadas dos alunos dessa habilitação está a seguinte: “Estar apto para a performance de música popular, incluindo Interpretação e Improvisação” (EMUFMG, 2011). É importante ressaltar que esse é o único curso em que as habilidades de improvisação são apontadas como objetivo da formação dos alunos, segundo os projetos pedagógicos consultados.

Embora a organização curricular exerça uma influência importante na referida questão, o papel de alunos e professores é fundamental nessa decisão, em especial sobre em qual intensidade as habilidades de improvisação são trabalhadas. Por exemplo: eu já argumentei que a disciplina *Performance de Instrumento ou Canto* é uma das mais importantes no desenvolvimento de tais habilidades. No entanto, os alunos, de acordo com as suas preferências, podem ter alguma liberdade para escolher em que medida eles vão estudá-las. O professor Hugo exemplifica essa adequação dos conteúdos de improvisação ao perfil de alunos que escolheram não serem improvisadores propriamente.

Hoje eu dou aula pra muito compositor. E na aula de *Performance (em Instrumento ou Canto)*. Tem uns que cantam. O lance deles é... tem disco já. Sou cantor e toco violão. E não tem a idéia de sair improvisando, e tal. Ai eu explico. E eles tem crescido muito... falam, oh, na sua música tal, você aprendeu que tais notas. Você pode colocar no seu acorde lá atrás, na sua melodia, da sua música. É isso. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

No exemplo anterior, o professor demonstra que o nível de cobrança desse tipo de habilidade varia de acordo com o interesse do aluno. Nesse caso, a propriedade da escolha sobre aprender improvisação ou não está nas mãos do aluno. O próximo exemplo ilustra que nem sempre essa decisão pertence ao aluno, em especial aquele de música popular. Em uma das aulas de *Improvisação I* o professor de saxofone afirmou que a cobrança de nível técnico dos alunos de Musicoterapia e de Música Popular é

diferente. Ele não espera dos alunos da primeira habilitação que eles possuam uma boa técnica instrumental:

Os alunos da musicoterapia, que eles chegam realmente... são alunos com outra proposta, não é por causa... o aluno de música popular ele quer aprender a improvisar mesmo, então ele já sabe disso. Agora, o aluno da musicoterapia tem essa matéria, só que eles chegam sabendo tocar o instrumento, e nem o instrumento ainda, tem ainda... uma soltura. Ainda mais pra saber escalas e desenvolver. Eles não sabem. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

Como técnica nesse sentido está relacionado à habilidade de tocar escalas, e essa é um dos pilares da pedagogia da improvisação, interpreta-se que os alunos de música popular tem menos escolha em relação a quanto devem se dedicar ao treinamento do improviso. Quando o professor afirma “o aluno de música popular quer aprender a improvisar mesmo”, é possível afirmar que embora ele possivelmente queira, muitas vezes ele também não tem outra escolha. Ainda, essa escolha também é influenciada pela cultura da música popular e pelos valores da academia, conforme aponto a seguir.

Retomando a questão da estrutura curricular, para alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Instrumento; Canto; Regência; e Composição as disciplinas *Improvisação* e outras nas quais essa habilidade é comumente enfatizada são optativas. Nesse sentido, é possível considerar que a escolha de aprender improvisação através de uma ou algumas dessas disciplinas pertence ao aluno. Todavia, improvisar é uma habilidade valorizada, principalmente para aquele músico que se identifica como músico popular (CAMARA, 2008, p. 381, 420), portanto, mesmo sendo o responsável pela escolha de aprender a improvisar, não é possível desconsiderar o poder dessa influência. No contexto da academia, como os professores da área de Música Popular enfatizam os conteúdos de improvisação, de modo que eles são presentes em muitas de suas disciplinas<sup>149</sup>, soma-se à influência da cultura da música popular o valor dessa habilidade na Escola de Música.

Em suma, é possível apontar que professores, alunos, a estrutura curricular, e as culturas musicais e acadêmicas influenciam na decisão de estudar improvisação assim como no grau de comprometimento e intensidade desse treinamento. Em cada caso o grau de influência desses agentes varia, de acordo com a disciplina, o curso, os valores de professores e alunos, e assim por diante.

---

<sup>149</sup> Cf. 2.3.4 – A centralidade da improvisação nas disciplinas.

Uma vez analisada a propriedade do que aprender – no caso, aprender improvisação – é preciso analisar como ela é aprendida. Novamente, vários fatores estão envolvidos nessa decisão. Do ponto de vista curricular a única disciplina que descreve explicitamente os conteúdos de improvisação é a disciplina homônima. A sua ementa<sup>150</sup> indica o estudo da Improvisação através da teoria escala/acorde. Nas outras disciplinas não há referências a esses conteúdos, porém alguns materiais bibliográficos relacionados à pedagogia da improvisação são indicados em disciplinas como *Fundamentos de Harmonia e Performance de Instrumento ou Canto* (EMUFMG, 2011).

A ementa da disciplina *Improvisação* é sucinta, de forma que os professores não possuem restrições em relação às maneiras como eles organizam suas metodologias de ensino. Em relação aos métodos de improvisação apontados na bibliografia das disciplinas, muitas vezes eles servem de material suplementar, no sentido em que eles não são utilizados com frequência nas aulas desses professores<sup>151</sup>. Desse modo, é possível afirmar que a escolha de como ensinar improvisação nas disciplinas da Escola está predominantemente nas mãos dos professores.

Se por um lado, as ementas não indicam ou restringem as escolhas dos professores, por outro as tradições do ensino institucionalizado exercem neles considerável influência. Folkestad aponta que existe uma noção de que há maneiras apropriadas de ensinar. Seu argumento é baseado na pesquisa de Green (2001), na qual a autora aponta que, paradoxalmente, os músicos que aprenderam de maneira informal (de ouvido, em grupo, dentre outras características) utilizam abordagens formais para ensinar em instituições, pois essas seriam as mais adequadas àquele ambiente.

No caso dessa pesquisa, acredito que as maneiras convencionais de ensinar Improvisação, que enfatizam o parâmetro altura e a teoria escala/acorde, são aquelas que melhor se adaptam às tradições da academia, pois trata-se de um conteúdo quantificável, que pode ser ensinado em uma sequência que vai do simples para o complexo e é baseada na centralidade do desenvolvimento técnico-instrumental. Um exemplo que corrobora para essa questão é que, embora os professores tenham afirmado em entrevista e nas aulas observadas que o aspecto rítmico é um dos principais aspectos a ser desenvolvido no repertório trabalhado, a maior parte do tempo é empregada em questões do parâmetro altura.

---

<sup>150</sup> A ementa foi citada no capítulo 3 (Cf. 3.2 – A abordagem teórica e a disciplina Improvisação).

<sup>151</sup> Cf. 4.2.1.2 – O que é escrito e o que é oral.

Outra questão que merece ser refletida é a escolha do repertório utilizado no ensino e na prática da improvisação. Nas indicações de bibliografia complementar das disciplinas *Transcrição* e *Improvisação* são sugeridos alguns *songbooks* editados por Almir Chediak, referentes à obra de Ary Barroso e Tom Jobim. Nesse sentido, uma parte da escolha do repertório é determinada pela organização curricular. No entanto, conforme aponte, a bibliografia dessas disciplinas não é de uso obrigatório. Nesse caso, ela ainda está claramente definida como complementar. Por isso, é possível considerar que a escolha do repertório está mais relacionada aos alunos e professores. Novamente, isso varia de acordo com cada situação.

Na disciplina *Improvisação*, quem escolhe o repertório são os professores, que o fazem baseado na adequação deste aos conteúdos ensinados em aula<sup>152</sup>. Na disciplina *Big Band*, a decisão também pertence a professores, que dependem ainda de quais arranjos escritos estão disponíveis no seu acervo pessoal, ou no da Escola. Em outras disciplinas essa escolha é compartilhada. Professores e alunos alternam na indicação de qual repertório será trabalhado. Por exemplo, na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular* o grupo apresentou uma música escolhida pelos alunos (“Wave”, de Tom Jobim). Após o trabalho com essa composição o professor percebeu um problema, de que eles precisavam trabalhar a conscientização da forma AABA no improviso. Por isso, a música a ser trabalhada em seguida foi escolhida pelo professor (“A Night in Tunisia”, de Dizzy Gillespie), com o objetivo de trabalhar essa questão. Na disciplina *Performance de Instrumento ou Canto*, em alguns casos a escolha de qual música seria trabalhada era tomada pelo professor e em outros pelo aluno. Eventualmente ela também acontecia de maneira conjunta. Em uma ocasião o professor de piano indicou que o aluno deveria tocar uma balada<sup>153</sup>. Ele chegou a sugerir “Beatriz” (de Chico Buarque e Edu Lobo), mas o aluno optou por trazer a composição “Polka Dots and Moonbeans” (de Jimmy Van Heusen). Nesse caso, o professor determinou o estilo e caráter da peça, mas a escolha da composição foi feita pelo aluno.

Em outras disciplinas a escolha estava mais concentrada nas mãos dos alunos. Na *Prática de Conjunto em Música Popular Brasileira* os alunos escolheram todo o repertório trabalhado nas aulas. Na disciplina *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance*, o professor convidado enviou por e-mail algumas de suas composições

---

<sup>152</sup> Cf. 3.5.1 – A organização do repertório na disciplina *Improvisação*.

<sup>153</sup> O termo “balada” nesse caso está relacionado ao contexto do jazz e da música instrumental. Ele se refere a um tipo de canção com andamento moderado ou lento, que em geral possui um caráter romântico.

na forma de melodias cifradas, mas nas aulas ele pedia que os alunos tocassem músicas que eles escolhessem. Em raros momentos ele indicou, na hora da performance, qual música deveria ser tocada.

É importante ressaltar que mesmo nas mãos de professores e alunos, as escolhas do repertório são influenciadas pelas tradições da música instrumental, do ensino institucional e pelos cânones estabelecidos naquele contexto. Retomo o exemplo do grupo de alunos que tocava “Wave”. Embora a escolha de trabalhar essa composição tenha sido feita por eles, na Escola de Música eles aprendem a importância das obras de Tom Jobim, que são trabalhadas em diversas disciplinas, possuem melodias cifradas disponíveis na biblioteca, são indicadas na bibliografia complementar e assim por diante. No exemplo anterior, da disciplina *Harmonia, Aperfeiçoamento e Performance*, é possível afirmar que embora a escolha fosse dos alunos, naquela situação existia um senso de quais músicas eram menos ou mais apropriadas para apresentação. Eventualmente, os alunos eram requeridos a apresentar, individualmente ou em duos, alguma música, sem qualquer especificação estilística. Curiosamente, isso foi um problema, de forma que alguns alunos se recusaram a tocar e outros o fizeram de maneira receosa. Possivelmente isso aconteceu porque muitos alunos estão acostumados a tocar em bandas, de forma que não possuem um repertório a ser apresentado de maneira solo. E um segundo motivo, esse relacionado a presente discussão, é que os gêneros musicais tocados pelos alunos dessa disciplina eram muito diversos, de forma que aqueles que não tocavam gêneros relacionados à música instrumental pareciam não considerar que eles eram apropriados para serem apresentados naquele contexto.

Green (2008, p. 46) afirma que os estudantes da sua pesquisa, com adolescentes em uma escola regular, tiveram a oportunidade de escolher livremente qual repertório iriam trabalhar nas aulas. No entanto, ela ressalta que essa escolha não foi totalmente livre, sendo influenciada pelas definições de música baseadas no aspecto comercial, ou seja, nas que estavam nas “paradas de sucesso”. Eu sugiro que no caso investigado pela presente pesquisa a escolha livre seja influenciada pelas definições de música popular baseadas na música instrumental brasileira e no jazz, que foram os gêneros tocados predominantemente no caso da disciplina referida anteriormente.

Não apenas alunos, mas professores também escolhem os repertórios baseados nas tradições com as quais ele dialoga. Eu cito dois exemplos. Na disciplina *Improvisação I*, antes da aula começar, um aluno estava tocando um trecho de “Naquele Tempo”, um choro de Pixinguinha. Quando a aula começou o professor Hugo (guitarra)

pediu para o aluno tocá-la novamente, e mencionou que estava pensando em utilizar essa composição na aula de *Improvisação*. No entanto, nas outras aulas que observei isso não aconteceu.

O segundo exemplo aconteceu em outra aula de *Improvisação I*, na turma do mesmo professor. Hugo falou com os alunos que teve uma ideia inusitada, eu transcrevo: “temos que tocar uns *rock and roll*, ficar só nessas musiquinhas não”. Assim como no exemplo anterior, eu também não observei a utilização do gênero referido em outras aulas. O termo “musiquinhas” denota um tom pejorativo, mas acredito que a retórica do professor está associada não a uma diminuição do valor do repertório do jazz e da música instrumental brasileira (que são tocados por ele profissionalmente, inclusive), mas sim à obrigação de utilizar um determinado repertório que se adequa as consolidadas metodologias do ensino de improvisação. Talvez, tocar rock, um gênero que é mais conhecido pela maioria dos alunos, e que também possui um caráter mais vigoroso, resultaria em uma performance mais dinâmica dos alunos, ao contrário das maneiras descontextualizadas em que o repertório do jazz é muitas vezes trabalhado nessa disciplina, o que resulta, eventualmente, em certo grau de monotonia.

#### 4.4 Intencionalidade

De acordo com Folkestad (2006, p. 142) uma das maneiras de distinguir o aprendizado formal ou informal diz respeito à intencionalidade. No aprendizado formal as mentes do professor e dos alunos estão voltadas para aprender **como** tocar ou fazer música. Já no aprendizado informal o foco é propriamente **tocar** ou **fazer** música. Em outras palavras, essa distinção é baseada se uma determinada atividade possui a intensão de propiciar aprendizado musical, como em uma aula; ou se não, como por exemplo, tocar música, ouvir música, dançar, etc. (FOLKESTAD, 2005, p. 280). Saar (1999, apud FOLKESTAD, 2006, p. 138) apresenta essa diferença de intencionalidade baseada em dois enquadramentos distintos: um enquadramento pedagógico, baseado em aprender música; e em um enquadramento artístico/musical, relacionado a tocar música, por exemplo.

Assim como as outras características apontadas por Folkestad (2006, p. 141,142), os aspectos formais e informais da intencionalidade não são fixos. Ao contrário, eles podem alternar-se de maneira quase que instantânea. Considere o

exemplo dado por Finney e Philpott (2010, p. 9): um grupo de jovens está tocando (intenção informal) em uma banda de garagem. Em um determinado momento, um dos integrantes pede para o seu colega lhe ensinar quais acordes tocar em uma das músicas. Nesse momento a intenção pode ser classificada como formal. Essa troca do informal para o formal, e vice-versa, pode acontecer em diversos momentos, portanto o que caracteriza o aprendizado é a orientação da atividade em um momento específico.

O exemplo anterior também explicita que a intenção formal ou informal não está associada exclusivamente ao ambiente escolar ou é determinada por um contexto onde existe um professor de ofício. Contudo, seguindo a tese de Folkestad (2006, p. 142,143), não existe ensino informal. Portanto, quando um professor estabelece uma atividade, essa sempre possui uma intenção formal, mesmo que a atividade seja tocar. Nesse caso específico, o professor pode fazer com que o seu enquadramento pedagógico seja transformado pelo aluno em um enquadramento musical (FOLKESTAD, 2006, p. 142).

Ping (2013) utiliza os enquadramentos para descrever atividades de caráter formal e informal em um ambiente escolar. Na sua pesquisa, a autora classificou os exercícios vocais, baseados no método Kodály, como pertencentes a um enquadramento fortemente pedagógico (PING, 2013, p. 115). Já as atividades de performance foram classificadas em um enquadramento fortemente musical. Ping não nega que em um contexto escolar a intenção é obviamente desenvolver as habilidades dos alunos. No entanto, no caso da sua pesquisa ela coloca que as atividades, que são baseadas em tocar e construir as reflexões a partir da performance são características de um enquadramento musical, diferente do aprendizado mais tradicional e de formas mais tradicionais de ensaio, que seriam enquadradas pedagogicamente.

#### 4.4.1 Intencionalidade no contexto da pesquisa

A partir dessa definição é possível apontar atividades enquadradas pedagogicamente e musicalmente no contexto da presente pesquisa. As disciplinas de prática em conjunto seriam aquelas em que o enquadramento musical é mais forte. Nas aulas de *Improvisação e Performance em Instrumento*, por sua vez, o enquadramento pedagógico seria mais forte. É importante ressaltar que em ambos os tipos de aula, esses enquadramentos não são fixos, variando de acordo com as atividades, ou de um

determinado momento de uma atividade. O que eles têm em comum seria que todas as aulas possuem como objetivo desenvolver habilidades dos estudantes, embora quais habilidades e através de quais estratégias varie em cada caso.

Novamente, os exemplos dados não devem ser tomados como estáticos. Para ilustrar essa questão, vou descrever uma parte de uma aula da disciplina *Improvisação I*. Inicialmente, o professor trabalha alguns exercícios onde os alunos devem tocar os modos e os arpejos correspondentes a cada acorde de uma determinada música, respeitando seu ritmo harmônico. Essa atividade estaria, portanto, relacionada ao enquadramento pedagógico. Em seguida, o professor propõe uma roda de improvisação onde cada aluno deve compor um solo improvisado na harmonia daquela música. Por um lado, essa atividade pode ser enquadrada musicalmente, pois não se trata mais de um exercício. Por outro lado, o professor pede que os alunos improvisem utilizando os modos e os arpejos estudados, ou seja, improvisar fazendo o que foi estudado e não tocar “viajando”. Uma maneira de analisar essa atividade é que a composição desse solo improvisado continua sendo um exercício, mas em uma situação onde ocorre o fazer musical. Portanto o enquadramento continua sendo fortemente pedagógico, embora o enquadramento musical seja maior nesse caso do que em relação ao primeiro exercício. Esse exemplo é diferente de uma situação real, onde se pode supor que o músico, quando está no palco, não tem uma intenção pedagógica, de criar um solo para treinar uma habilidade, mas sim uma intenção artística/musical. Em ambos os casos ocorre aprendizado.

Um exemplo oposto (que já mencionei na seção 4.3.1) aconteceu na disciplina *Prática de Conjunto em Música Popular*. Em uma das primeiras aulas, um grupo de alunos toca o seu arranjo da música “Wave”, que já fazia parte do repertório desse grupo (o grupo já ensaiava antes de se matricular na disciplina). Em princípio, essa atividade pode ser fortemente enquadrada como musical. O professor da disciplina percebe que os alunos estavam perdidos no *chorus* de improvisação, pois eles não estavam conseguindo seguir a forma de 32 compassos da canção. Então, a partir de um “problema” identificado através do tocar, o professor interfere, explicando conceitos como *chorus*, introdução, e forma. Dessa maneira, a atividade enquadrada musicalmente desloca-se para um enquadramento pedagógico.

## 4.5 Aprendendo música coletivamente

Sobre o aprendizado de músicos de rock, Green (2001, p. 83) afirma que “assim como o ouvir e copiar de ouvido, o *aprendizado entre pares* e *aprendizado em grupo* são os principais componentes das práticas informais da música popular<sup>154</sup>”. Quando o aprendizado resulta da interação entre os colegas, mas sem que um determinado membro assuma um papel de ensinar alguma coisa, isso é chamado de *aprendizado em grupo*. Já, quando alguém assume o papel de ensinar algo, a um ou mais indivíduos, isso é chamado de *aprendizado entre pares*. (GREEN, 2001, p. 76).

É interessante observar que essas diferenças são tratadas de modo distinto por Folkestad (2006), cuja proposta eu utilizei de modelo para abordar as características dos processos de ensino e de aprendizagem de improvisação no contexto dessa pesquisa. Para Folkestad as diferenças entre o que Green chama de aprendizado em grupo e aprendizado entre pares estão relacionadas principalmente às questões formais e informais de propriedade e intencionalidade, abordadas nas seções anteriores. Para Green, os dois tipos de aprendizado que ocorrem entre colegas são classificados como informais, devido ao contexto não escolar em que eles ocorrem, e conseqüentemente, a falta de professores de ofício responsáveis por ensinar.

Green afirma que ambos o aprendizado em grupo e o aprendizado entre pares acontecem através da observação, audição e imitação dos colegas, e podem ocorrer tanto durante a atividade musical quanto antes ou depois desta, através da troca de ideias sobre o conhecimento musical ou sobre a atividade que ocorrerá. No trabalho de campo dessa pesquisa eu observei diversas situações em que o aprendizado coletivo se caracterizava dessa mesma maneira, mas no caso, em um contexto que ela denomina formal, ou seja, escolar, sob o comando de um professor.

Eu aponto algumas dessas situações. O primeiro tipo refere-se à prática da improvisação. Relembrando que o conceito de improvisação utilizado na escola está associado, principalmente, ao momento em que um solo é criado no momento da performance, ressalta-se que quando um estudante cria um solo, ele é o foco das atenções. Os músicos que tocam o acompanhamento têm que interagir com o solista e aqueles que não tocam também tendem a prestar atenção nele, pois ele é o principal. Em outras palavras, durante a performance do solo, a atenção que podia estar difusa sobre

---

<sup>154</sup> As with listening and copying, peer-directed learning and group learning form central components of popular music informal learning practices.

vários elementos do arranjo é concentrada no solista. E por isso, é possível admitir que ao observar seus colegas criando solos os estudantes estão aprendendo por observação, audição e eventualmente até imitação, se forem fazer um solo logo em seguida, por exemplo. O professor José aponta a importância de ouvir outros colegas improvisando no trecho a seguir (remetendo-se a uma disciplina de prática em conjunto):

Então, ali tem um piano que improvisa, tem um sax, uma hora é uma guitarra, então é uma coisa que eles escutam várias pessoas. **José, professor de saxofone, em entrevista.**

De maneira geral, é possível dizer que nas atividades em que acontece prática em conjunto, ao tocar com outras pessoas o estudante assimila várias questões por observação, e audição, não apenas quando eles voltam a atenção para o solista. Eu já argumentei, por exemplo, que as questões rítmicas do jazz são aprendidas por imitação e audição de mestres, músicos veteranos ou fonogramas<sup>155</sup>.

Outro tipo de situação em que acontece aprendizado coletivo são algumas aulas de *Performance de Instrumento ou Canto*. Talvez esse seja um dos contextos mais inusitados para que ocorra esse tipo de aprendizado, pois esse tipo de aula acontece tradicionalmente com um único estudante de cada vez. Conforme eu apontei no Capítulo 2 (Cf. 2.3.2) aulas de violão, guitarra e piano têm ocorrido em turmas idealmente de três alunos, devido ao elevado número desse tipo de instrumentistas para apenas um professor de cada instrumento. É interessante que o que foi resultado de um problema de falta de recursos humanos acabou trazendo benefícios para o contexto da aprendizagem dessas aulas, segundo apontaram os professores de guitarra e piano. Nos trechos a seguir o professor Luiz (piano) ressalta a importância dos alunos poderem observar e ouvir uns aos outros, assim como apontei que acontece quando eles têm a oportunidade de tocarem em conjunto. Mas nesse caso há uma característica diferente, porque além de poder observar o colega tocando, ele também observa o aluno aprendendo. É uma questão de mudança de perspectiva, que o professor considera benéfica ao aprendizado:

É mais um tipo de *masterclass*, em que... todo mundo... ninguém senta fora do piano, todo mundo olhando o outro tocar. Escutando, olhando. E qualquer coisa, qualquer assunto que eu to tratando com um, eu incluo os outros. [...]

(...)

Eu sou um professor diferente pra todo mundo. Todo mundo precisa de um outro tipo de abordagem, mesmo coisa sutil ou não. Então eles têm a

---

<sup>155</sup> Cf. 4.2.1.2 – O que é escrito e o que é oral.

vantagem de me ver, com outro. Como é... como que é que o professor vai resolver esse problema. Que talvez eu não tenha, mas eu tenho uma outra coisa que pode se aplicar. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Aulas de performance individuais são uma característica dos modelos conservatoriais. Nesse tipo de instituição essas aulas são de fundamental importância para a formação dos alunos, pois são nessas aulas em que as questões do desenvolvimento da técnica e de um repertório solo acontecem de maneira mais pronunciada (KINGSBURY, 1988, p. 57). A estrutura da maioria dos cursos de jazz segue esse modelo, baseado na performance, e na centralidade das aulas individuais com mestres do instrumento (PROUTY, 2012, p. 4).

Lebler et al. (2009, p. 242) aborda um curso de Música Popular oferecido em uma universidade da Austrália. O autor afirma que uma das principais características que diferenciam esse curso daqueles baseados nos modelos do conservatório é que não há aulas individuais de instrumento, o que representa a principal mudança de concepção entre esse curso e aqueles baseados nos modelos do conservatório:

Nenhuma instrução um-a-um está incluída no processo de ensino de Música Popular da Austrália, o que representa uma grande ruptura das estabelecidas práticas de ensino conservatoriais, nas quais o professor tem um papel dominante na decisão do que deve ser aprendido, como é que a aprendizagem deve ocorrer e quão bom foi o desempenho do aluno ao aprender. Embora o programa de Bacharelado em Música Popular forneça uma estrutura que deva ser respeitada, grande parte do trabalho é autogerido. Isso se relaciona bem com o aprendizado prévio do grupo no qual as aulas um-a-um não são centrais para a sua aprendizagem<sup>156</sup>.

O professor Hugo (guitarra) faz uma colocação semelhante sobre os benefícios da aula em conjunto, mas através de uma perspectiva diferente. Enquanto Lebler aponta as questões de propriedade das atividades didáticas, focadas nas decisões dos alunos, o professor de guitarra aponta que a vantagem da aula em grupo é que essas atividades são compartilhadas por um grupo de alunos descentralizando o foco em um único aluno e propiciando que mais pontos de vista sejam considerados nas aulas:

Aula individual, eu fico pensando que ela anda muito em torno... focado demais no aluno. Então o aluno, depende muito daquela coisa se o aluno estudou ou não, a aula anda ou não anda. Acaba que você não consegue... Pode render, mas pode também não, entendeu e fica muito focado numa coisa só, numa visão. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

---

<sup>156</sup> No one-to-one instruction is included in the Australian popular music process, representing a major departure from established conservatorium teaching practices in which the teacher has a dominant role in deciding what should be learnt, how that learning should occur and how well that learning has been achieved. Although the BPM program provides a structure that must be adhered to, much of the work is self-directed. This relates well to the prior learning of the cohort for whom the one-to-one lesson is not central to their learning.

Um último ponto que associo aos processos de aprendizagem em grupo ou em pares, proposto por Green, relaciona-se ao aprendizado a partir da troca de ideias entre os indivíduos envolvidos. Green (2001, p. 83) refere-se a conversas entre os colegas nas quais eles falam sobre teoria musical (sobre escalas e harmonia), sobre técnica, História da Música, estilos, instrumentos musicais e equipamentos dentre outras questões. No contexto das disciplinas também há uma troca de ideias entre professores e alunos que é semelhante ao descrito pela autora. Por exemplo, o professor de piano fala da importância de associar os conteúdos trabalhados em aula com as situações que ele viveu ao aprendê-los:

E minhas aulas nessa fase da vida, eu tenho muita história pra puxar. Cada assunto puxa a história, ou me lembra, quando eu aprendi isso, de quem, em qual situação. Então eles estão aproveitando a vivência também. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Um último exemplo, na aula de *Prática em Conjunto de Música Popular* o professor orientava os alunos não apenas sobre a performance musical dos arranjos trabalhados em aula, mas dava conselhos profissionais. Em um dos casos ele observou e chamou a atenção da aluna que tocava contrabaixo que a cada aula ela posicionava o amplificador em um ponto da sala, o que denotava que isso era feito de modo aleatório. Segundo o professor é necessário se preocupar com o melhor posicionamento do amplificador para que o som soe o melhor possível e para que o instrumentista se ouça com clareza. Outros casos relacionados à organização do material e do compromisso com o grupo, no sentido dos alunos sempre trazerem as partituras e não faltarem aos ensaios também eram incentivados nessas aulas, através de uma conversa de um músico experiente transmitindo as atitudes valorizadas e eficientes para que o estudante encontre seu lugar no mercado de trabalho.

Na pesquisa de Sefton-Green (apud GREEN, 2008, p. 121), sobre como crianças utilizam salas de bate-papo e jogos de computador, o autor observou que ao ensinar uns aos outros as crianças utilizam diversas abordagens semelhantes àquelas comuns em relações formais de ensino e aprendizagem. Essa semelhança fez o autor questionar a validade do termo aprendizado informal. Green (2008, p. 121), por sua vez, argumenta que existem diferenças entre o que ela chama de aprendizado em grupo ou em pares e entre aquele aprendizado que acontece em uma relação entre expert e novato. A autora fundamenta seu argumento em três pontos: o primeiro é que, independente da metodologia ou abordagem empregada, há uma diferença em ser ensinado por um colega ou por alguém designado como professor, devido às diferentes

relações de poder e de expertise envolvidas em cada um desses casos. O segundo é que, na pesquisa desenvolvida por ela, os métodos utilizados por colegas ou professores eram de fato diferentes. Por último, Green afirma que o ensinar faz parte do processo de aprendizado informal.

Se por um lado Sefton-Green aponta que na aprendizagem denominada informal há vários elementos que seriam característicos daquela formal, o que eu busquei fazer nesta seção foi justamente o contrário: identificar elementos do aprendizado informal definido por Green (2008), no que ela se refere às atividades que acontecem coletivamente, em um contexto de ensino institucionalizado. Sobre as considerações a respeito das diferenças de hierarquia; de método; e o papel do aprendiz como professor; entre os dois contextos, é possível desenvolver algumas questões.

Sobre o primeiro ponto, da diferença em ser ensinado por um colega ou por um mestre, Green (2008, p. 126,131) considera duas questões principais. Primeiro, a autora afirma que em um grupo, o papel de líder ou de ensinar alguma, é desempenhado por vários ou todos os membros, e isso acontece de maneira aleatória, não organizada. Em uma relação entre professor e aluno, o primeiro é quem é esperado de tomar as decisões da atividade, em ensinar. Sem discordar dessa premissa, também é possível considerar que existem situações onde o professor divide a responsabilidade do ensino com os alunos. Considere o exemplo extraído da entrevista do professor Hugo (guitarra). Ele, defendendo que a aula de *Performance em Instrumento* seja em grupo, argumenta que a faculdade é um lugar de troca de informação. Para ele, a participação dos alunos contribui para o enriquecimento do processo de ensino de aprendizagem:

... Então assim, quando eu jogo uma música, pra três... cara, são três informações. São três coisas, três maneiras de pensar. Hoje mesmo a aula foi muito assim, eu pergunto, paro... Eu falei: comentários. O que que você pensa, como é que você pensa. Ai eu falo o que eu penso, e ali a gente sai trocando informação. Eu acho muito... Muito legal a aula... e rica, a aula em grupo. **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

Ao trocar “informações”, os alunos assumem o papel de professores naquele momento. Obviamente, a participação dos alunos varia em diferentes tipos de aula, em alguns casos ela pode ser significativa e em outros quase não existir.

Ainda, partindo do princípio que a participação de vários ou todos os membros do grupo consiste em uma relação pouco hierárquica entre os seus indivíduos, é interessante observar que tipo de relação existe entre professor e os alunos. Berliner (1994, p. 41) coloca que geralmente os mestres do jazz criam uma atmosfera de

aprendizado amigável, transmitindo “a visão de que tanto o estudante quanto o professor encontram-se em um processo contínuo de desenvolvimento artístico, e que a troca de conhecimentos é de interesse mútuo<sup>157</sup>”. O autor conta que um importante professor de jazz brinca com seus alunos que é simplesmente o aluno mais velho da turma, que sempre aprende com seus alunos, e que se chegasse ao nível de não aprender mais com eles ele então se recusaria a dar aulas. O professor Hugo possui um discurso semelhante a esse:

Até o próprio professor, o professor aprende, eu aprendo o tempo inteiro. Então assim, o professor sendo aberto pra isso, e deve ser, eu acho que todos deveriam ser... **Hugo, professor de guitarra, em entrevista.**

Um professor “aberto” espera que os alunos participem do processo de aprendizagem ensinando, contribuindo inclusive com o aprendizado dele próprio. Para que isso aconteça é importante que a relação hierárquica do professor com os alunos seja menos pronunciada. Obviamente essa relação não deixa de existir, uma vez que o professor continua responsável por coordenar a participação dos alunos e avaliá-los formalmente. Ainda, o fato de existir um professor de ofício faz com que o tipo de participação dos aprendizes seja diferente de uma situação sem professor.

A segunda questão está relacionada à liderança. Na pesquisa de Green (2008, p. 126) aconteceu de um membro ou dois membros do grupo de colegas serem identificados como líderes. Essa questão é diferente da discutida anteriormente, onde todos ou quase todos poderiam assumir esse papel, ou seja, de forma menos hierárquica. Todavia, mesmo situando alguém em uma posição hierárquica superior, assim como é a posição de um professor, Green (2008, p. 127) afirma que os estudantes reagem de formas diferentes ao serem ensinados por professores ou por colegas. Segundo a autora, “a aprendizagem entre colegas foi considerada pelos alunos como menos ameaçadora, porque o professor-colega está apenas alguns passos à frente do aluno<sup>158</sup>” (GREEN, 2008, p. 131).

Nos dados da minha pesquisa, um dos alunos de piano, que inclusive pode ser considerado como um dos mais avançados e aplicados do grupo observado, relatou que se sentia desconfortável ao tocar na aula, e conseqüentemente tocava pior do que normalmente, devido à presença do professor. Esse comportamento pode ter relação

---

<sup>157</sup> The view that student and teacher alike are involved in an ongoing process of artistic development and that the exchange of knowledge is a mutual affair.

<sup>158</sup> Peer-directed learning was regarded as less threatening by pupils, because the peer teacher is only a few steps ahead of the learner.

justamente com a diferença de habilidade entre aluno e professor, além das diferentes hierarquias sociais as quais eles pertencem. Kingsbury (1988, p. 102-103) apresenta alguns estudos que demonstram que existe uma forte relação entre poder social e as habilidades de performance.

Se por um lado esse argumento explica o bloqueio ou trava do aluno de piano em contato com o professor, devido às diferenças de habilidades entre eles, por outro é possível argumentar que essa questão não está restrita ao ambiente escolar, uma vez que fora dele também há diferenças de habilidades entre os indivíduos. Retomo o exemplo do aluno em questão. Ele foi convidado para tocar com um músico renomado do cenário da música instrumental de Belo Horizonte. O estudante relatou ao próprio professor de piano que também se sentia desconfortável, ou travado, ao tocar com o referido músico. O professor falou que isso é normal e dependendo de com quem ele for tocar isso também vai acontecer com ele.

Por último, ainda é possível afirmar que as diferenças entre habilidades influenciam na relação dos alunos entre si e não apenas na entre professor e aluno. Por exemplo, nas aulas de *Improvisação*, a turma é bastante heterogênea em relação às habilidades técnicas e o conhecimento teórico dos alunos. Nesse sentido, quando eles tocam de maneira “travada” é bem possível que a sua insegurança seja influência da diferença de habilidade entre eles próprios, mais do que em comparação com o professor.

Eu não vou aprofundar demasiadamente a discussão dos outros dois pontos que Green (2008, p. 121) diferencia o processo de ensino dirigido por colegas ou por professores. Sobre o segundo, ela diz que alunos utilizam abordagens diferentes para ensinar. É difícil argumentar sobre essa questão na minha pesquisa, uma vez que o objeto de investigação foram as atividades dentro de sala de aula. Não foram observadas sistematicamente atividades em que o professor não estava presente, portanto não é possível comparar as duas situações, e nem afirmar que existem metodologias diferentes ou iguais em cada um dos casos. Mas é possível conjecturar que há algumas diferenças entre a pesquisa de Green e esta. Green fala que há diferenças no vocabulário utilizado por alunos e professores ao ensinar alguma coisa. No caso da pesquisa dessa autora, os alunos são adolescentes e estudantes de uma escola regular. Portanto, é esperado que a diferença entre vocabulário nessa situação fosse maior do que na presente pesquisa, que envolve adultos em um curso de música em nível superior. Ou seja, em comparação

com a pesquisa de Green, a faixa etária entre alunos e professores é mais próxima, e o conhecimento dos alunos é mais especializado.

Green também argumenta que os alunos tendem a ensinar a partir da demonstração no instrumento ao invés de utilizar o discurso verbal. Várias questões no ensino da improvisação são demonstradas, uma vez que nem todas são teorizadas, escritas ou faladas. Portanto, professores e alunos utilizam tanto a demonstração quanto a fala na transmissão da informação.

Sobre o terceiro ponto, Green diz que ensinar faz parte do processo de aprender. As discussões anteriores não desconsideram essa questão. A partir da premissa que os alunos participam ativamente do processo de ensino, isso implica que eles aprendem ensinando, e como também foi dito, até o professor aprende.

Meu intuito com essas considerações não é sugerir que o aprendizado coletivo acontece exatamente da mesma maneira em contextos escolares ou não escolares, nem que os termos aprendizado formal e informal não sejam válidos. Talvez a principal diferença entre os dois contextos é que muito do aprendizado em grupo e entre pares dos jovens músicos de rock aconteça de maneira inconsciente ou não intencional. De qualquer maneira, a minha tese é que existem muitas semelhanças entre os aprendizados denominados informal e formal, mais do que é comum se considerar. Portanto, descrever e analisar com profundidade os diversos aspectos desse aprendizado é mais importante do que classificar algo como formal ou informal, e por consequência fazer analogias dicotômicas de que algo informal é completamente diferente do formal, e vice-versa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 Síntese

Nessa dissertação eu apresentei uma investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem de improvisação no contexto da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. No primeiro capítulo eu procurei definir o termo “improvisação”, que no caso dessa pesquisa, refere-se predominantemente à habilidade de criar um solo no momento da performance. Desenvolver habilidades de improvisação é um dos principais objetivos do curso de Música Popular dessa instituição, e nesse sentido também foi necessário apontar definições do termo “música popular”, contextualizando-o na pesquisa. Além dessas definições e do objetivo da investigação, o primeiro capítulo apresentou os procedimentos metodológicos e as motivações que me levaram a realizá-la.

No segundo capítulo apresentei o cenário da pesquisa, a Escola de Música da UFMG. Ele se inicia com a descrição de como a Música Popular passou a ser estudada nessa instituição, que antes se dedicava apenas à música erudita. Em seguida identifiquei os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem da improvisação na Escola. Os professores responsáveis pelo seu ensino estão associados à Área de Música Popular. Eles possuem diferentes formações acadêmicas e tocam instrumentos diferentes. No trabalho artístico dos três a improvisação desempenha um papel muito importante. Sobre os alunos, há uma grande variedade de perfis envolvida com os estudos de improvisação. Variam os cursos que esses alunos estão vinculados (Licenciatura, Bacharelado com habilitação em Instrumento, em Música Popular e Musicoterapia), os instrumentos que eles tocam, e o grau de envolvimento com esses estudos, de forma que alguns se dedicam quase que completamente aos mesmos enquanto outros o fazem de forma mais superficial.

Ainda no segundo capítulo, apresentei algumas das características das disciplinas observadas no trabalho de campo da pesquisa. As disciplinas *Improvisação* e *Performance de Instrumento ou Canto* são aquelas em que ocorre o ensino da teoria da improvisação e o treinamento de sua técnica. Na primeira essas questões são trabalhadas de maneira mais elementar, devido ao número de alunos, e ao fato da maioria estar iniciando os treinamentos necessários para desenvolver essa habilidade. Na última, devido ao menor número de alunos por turma (baseada em aulas individuais ou em

pequenos grupos), ao maior nível de técnica instrumental, a uma maior variedade de abordagens de ensino, e de um maior rigor da avaliação, o treinamento da improvisação acontece de forma mais aprofundada. Essa disciplina é exclusiva aos alunos do curso de Música Popular. Nesse sentido é possível afirmar que esses alunos têm mais oportunidades de aprender improvisação do que os seus colegas de outros cursos, e por sua vez, também têm menos escolha sobre desenvolver essas habilidades ou não.

Também foram abordadas as disciplinas de prática em conjunto. Nessas disciplinas não é comum que existam abordagens teóricas, como análises harmônicas, ou proposição de exercícios. Nesse sentido o aprendizado acontece de maneira predominantemente prática, oferecendo oportunidades dos alunos criarem solos improvisados de maneira mais semelhante a uma situação “real” de performance. Essas disciplinas ainda esbarram em alguns problemas de distribuição de alunos (alunos de mais ou de menos de um determinado instrumento) e de infraestrutura da Escola. Eu sugeri que esses problemas são reflexo da Escola sempre ter funcionado baseado nas práticas da música erudita, de forma que os grupos instrumentais que tocam música popular são uma novidade nesse contexto, o qual ainda não está adaptado, por exemplo, a ter salas com os equipamentos de som e baterias, dentre outras questões.

Por último, aponte que a maioria das disciplinas ofertadas pelos professores da Área de Música Popular aborda o assunto improvisação, às vezes como o principal ou um dos principais conteúdos, e em outros casos como um assunto que surge ocasionalmente. Eu sugeri que a centralidade desse tema faz com que os estudantes da Escola que se definam como músicos populares, estejam eles vinculados ao curso homônimo ou não, considerem que desenvolver as habilidades de improvisação seja um dos principais objetivos da sua formação musical.

No capítulo três abordei como a pedagogia da improvisação é organizada na Escola. Baseado no trabalho de Prouty (2004) sobre o currículo e a pedagogia dos cursos de jazz norte-americanos é possível afirmar que existem muitas semelhanças entre as maneiras como o ensino de improvisação é organizado nos EUA e na EMUFG. Prouty propõe que existem duas abordagens do ensino de improvisação: a teórica, que seria baseada no estudo das relações de acordes e escalas, e a prática, baseada no estudo de padrões melódicos que constituem a linguagem do jazz. Eu sugeri que a disciplina *Improvisação* utiliza predominantemente a abordagem teórica, de forma que a questão da assimilação dos elementos estilísticos dos gêneros do jazz e da música instrumental brasileira, o que corresponde à abordagem prática, é trabalhada

principalmente nas aulas de instrumento. O aprendizado das melodias ou temas do repertório estudado nas várias disciplinas também está associado a uma abordagem prática, no entanto eu sugeri que na aula de *Improvisação*, embora os estudantes sejam requeridos a aprender as melodias, ela não receba toda a atenção que merece.

Como parte do treinamento de improvisação os estudantes, além de praticarem exercícios, criam solos improvisados na estrutura harmônica das composições trabalhadas. Através dessa prática eles aprendem sobre as convenções do jazz, e treinam a consciência da forma musical. No caso da aula de *Improvisação*, o que eu chamei de roda de improvisação é importante para que o aluno compreenda como aplicar o conteúdo dos exercícios de forma apropriada em um solo. Por outro lado, a performance que ocorre nessa roda de improvisação tende a ser menos interessante do que a que ocorre nas disciplinas de prática em conjunto, onde os estudantes têm a sensação mais próxima de uma performance no mundo “real”.

Dentre os conhecimentos necessários para ser um improvisador competente está a memorização de um repertório comum, que seria tocado pelos músicos instrumentais que compartilham das mesmas tradições. No caso dessa pesquisa esse repertório compreende os *standards* do jazz e da música instrumental brasileira. Essa pesquisa apontou que, em geral, os estudantes investigados não conheciam o repertório comum, o que parece ser uma lacuna do treinamento oferecido pela instituição. Sobre a perspectiva do repertório ainda foram abordadas outras questões. Uma delas refere-se à discussão sobre o equilíbrio entre o estudo da musicalidade do jazz e da música brasileira. O primeiro é a principal influência pedagógica da improvisação ensinada na Escola, enquanto a segunda está associada a uma questão de autenticidade geográfica. Observou-se que o equilíbrio entre essas duas musicalidades no contexto pedagógico varia de acordo com o professor, a disciplina e os alunos.

Ainda sobre o repertório, apontou-se que ele é um elemento que estrutura a abordagem pedagógica nas disciplinas *Improvisação* e *Performance de Instrumento ou Canto*. Na última os professores tentam apresentar diferentes gêneros musicais aos alunos e considerar suas especificidades estilísticas nas suas aulas. Já na primeira, a organização é voltada para os elementos harmônicos do repertório. Nesse sentido, as músicas a serem estudadas são apresentadas em uma ordem que vai do simples para o complexo em relação à harmonia, para que o conteúdo da disciplina (as escalas) seja apresentado de acordo com a possibilidade de sua aplicação nas progressões harmônicas. Sugeri que esse tipo de abordagem consiste no trabalho descontextualizado do

repertório, o que incentiva que os estudantes, ao improvisar, voltem sua atenção para tocar as escalas certas, correndo o risco de negligenciar alguns elementos estilísticos e o caráter de cada composição.

No quarto capítulo procurei descrever as características formais e informais dos processos de ensino e de aprendizagem de improvisação investigados nessa pesquisa. Na literatura científica o aprendizado da música popular costuma ser classificado como informal ou não escolar. Nesses casos, muitas vezes música popular está relacionada mais especificamente ao rock (cf. 1.1), o que não inclui, necessariamente, o jazz, o qual teria mais relação com o caso abordado na pesquisa. De acordo com Green (2001, p.6) o aprendizado do jazz mesmo fora das instituições, a partir da relação mestre aprendiz, situa-se de forma indefinida como formal e informal. O aprendizado da improvisação dessa pesquisa, que ocorre em um contexto institucional, também possui barreiras pouco demarcadas entre esses dois termos.

Para abordar as características formais e informais dos processos de ensino e aprendizagem de improvisação, utilizei a teoria proposta por Folkestad (2006), a qual propõe quatro maneiras de considerar essas classificações: sobre a situação ou local onde ela ocorre; sobre o estilo de aprendizagem; sobre a propriedade das decisões didáticas; e a intencionalidade de buscar ou não o aprendizado através de uma atividade musical. Essa teoria foi apropriada para a tarefa proposta, pois ela permite que os elementos formais e informais sejam classificados de maneira dinâmica. Nesse sentido, o trabalho de procurar identificar e caracterizar aspectos formais e informais em relação a essas quatro maneiras propostas pelo autor fez com que fosse construída uma descrição detalhada desses processos. De maneira geral, procurei explicar as quatro maneiras de definir formal e informal segundo Folkestad (2006), associando-as com aspectos da pedagogia do jazz e em seguida aplicando-as no contexto da pesquisa.

Das quatro maneiras propostas pelo autor, destacou-se a segunda, relacionada aos estilos de aprendizagem, cujo foco da discussão nesse texto foi o aprendizado através do ouvido ou da notação musical. Esse foi um tema que envolveu a articulação de muitos dados e referências bibliográficas da pesquisa. A discussão das habilidades de ouvido e de uso da notação musical é um tema polêmico no jazz, e no aprendizado de improvisação, que gera muito debate nesse campo acadêmico. Eu procurei argumentar que ambas as habilidades são necessárias na formação dos músicos instrumentais ou dos improvisadores, e que é necessário conhecer as maneiras mais eficazes de utilizar cada uma delas.

Por fim apresentei diversas características do que Green (2001, p. 83) chama de aprendizado em grupo e aprendizado entre pares. A autora afirma que estes constituem os principais componentes do aprendizado informal dos músicos populares. No entanto, essas características também estão presentes no contexto institucionalizado investigado nessa pesquisa. Dentre estas estão o aprendizado através da observação, audição e imitação, e também através de conversas. A autora aponta que no relacionamento entre os jovens há questões de hierarquia menos pronunciadas do que na relação entre professor e aluno, o que não discordo, mas que também procurei relativizar. O exercício de analisar as atividades coletivas de ensino de música através das características relacionadas aos músicos populares estudados por Green foi benéfico para detalhar mais ainda os processos de ensino e aprendizagem que foram objeto de estudo dessa pesquisa.

## **5.2 Jazz ou Música Popular?**

No primeiro capítulo (cf. 1.1) apontei que, no exterior, o jazz e a música popular constituem disciplinas acadêmicas e cursos superiores distintos. No Brasil, os cursos são denominados de Música Popular, mas aparentemente os cursos de jazz são o principal modelo. Nesse sentido é possível questionar: o curso de Música Popular da UFMG é de jazz? Eu diria, que pelo menos no que concerne a pedagogia da improvisação, sim. Ainda, levando em conta a importância dada ao desenvolvimento da improvisação – lê-se a habilidade de criar um solo improvisado em uma sequência harmônica pré-definida – é possível afirmar que ele é fortemente baseado no jazz.

Conforme apontei no capítulo três (cf. 3.5), é possível considerar esse um curso de jazz com uma abordagem brasileira, ou seja, que inclui repertórios de compositores e de gêneros musicais do nosso país, além do repertório mais comumente trabalhado nos cursos de jazz internacionais. No entanto, os repertórios brasileiros que são trabalhados precisam estar adequados à pedagogia da improvisação. Nesse sentido, a bossa nova, por exemplo, e outros gêneros que possuem uma linguagem harmônica e melódica semelhante à do jazz são trabalhados, de maneira que a principal diferença é o aspecto rítmico de cada um deles. Mas isso implica que outros gêneros musicais, aqueles que não se adaptam a esse modelo pedagógico, sejam comumente excluídos, como por

exemplo, o choro. Dessa forma, é possível questionar até que ponto a diversidade de repertório é uma diferença entre os cursos americanos e o investigado nessa pesquisa.

Perguntei para o professor Luiz, que é estadunidense, sobre essa questão, da diferença entre os cursos de jazz e de música popular fora do Brasil. Segundo ele, a questão da restrição de apenas um tipo de repertório é um problema atual dos cursos de jazz no mundo inteiro. Ele afirma que os melhores cursos estão ampliando a diversidade desse repertório. Para o professor o nome do curso da UFMG, de “Música Popular” é bom justamente porque ele indica uma perspectiva abrangente. No entanto, ele aponta que apenas o nome não é suficiente para que ele seja abrangente. Dessa forma, na prática, a principal referência do curso é o jazz.

**Entrevistador:** Eu me referia até inclusive, essa diferença no âmbito acadêmico mesmo. Até porque eu vejo... porque tem gente que escreveu sobre isso, sobre a abordagem americana e do jazz nos outros países. E... na maioria dos países, fora os Estados Unidos, é óbvio, tem o curso de *Jazz Studies*, e no Brasil, que eu saiba não tem nenhum curso de jazz, tem curso de Música Popular. Mas o curso de Música Popular em outros países é diferente.

**Entrevistado:** Mais... isso é um grande assunto, mas só uma experiência: Eu fui pra um congresso no ano passado, na Europa, este ano. Na Inglaterra. Na Inglaterra, na Alemanha, na Suécia... tem muita escola, exatamente: estudos de jazz. Mas eles mesmo estão se questionando agora. O que que a gente quer fazer com isso? Porque que a gente tá ensinando uma cultura americana, aqui, sabe? É uma polêmica. Entendeu? Então, porque todo mundo... estamos falando de uma geração inteira, que virou... Todo mundo tem que... eu acho... até nos Estados Unidos. Até nos Estados Unidos! Certamente. As escolas estão se questionando. Será que a gente deve manter esse nome *Jazz Studies*? Porque é muito mais do que isso agora. *Jazz and Contemporary Music*, *Jazz and World Music*. Esqueça jazz, sabe? As maiores escolas, estão olhando esse problema. Então o fato que não existe *Jazz Studies* no Brasil, eu não vejo isso como problemático não. De jeito nenhum, eu até acho correto. É mais abrangente. Só que, na prática, a referência é jazz. Isso que é problemático. Porque pode mudar o nome, ou nem colocar, (não é o problema) mas é isso. Esse é... é um problema. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Outra diferença entre os cursos de jazz norte-americanos e o estudado nessa pesquisa está relacionada às aulas de instrumento em grupo. Conforme argumentei no capítulo anterior (cf. 4.5), as aulas em grupo representam a principal diferença entre o curso de Música Popular retratado por Lebler et al. (2009, p. 242) e os baseados nos conservatórios e nos cursos de jazz, onde o professor possui um papel principal de organização das atividades didáticas. De acordo com Lebler, aulas em grupo são algo mais próximo da realidade em que músicos populares aprendem fora do ambiente escolar. No curso de Música Popular da UFMG, muitas das aulas de instrumento acontecem em grupo, o que por um lado representa uma abordagem didática diferente

dos cursos de jazz internacionais. Por outro lado, o fato de ter mais alunos na sala não modifica o que é comum no caso internacional, de que as aulas de performance são proeminentes em relação à maioria das outras.

### 5.3 Comunidade de prática e identidade

No capítulo quatro afirmei que uma das diferenças entre o aprendizado dos músicos de rock e os de jazz é que os primeiros não possuem acesso a uma comunidade de músicos adultos experientes que guiarão seu aprendizado musical, de forma que esse acontece de maneira solitária, ou em grupos de amigos que não possuem diferenças significativas de habilidade entre si. Já o aprendizado de jazz aconteceria em uma comunidade composta por veteranos e iniciantes, a qual pode ser considerada uma Comunidade de Prática (GREEN, 2008, p. 6). Comunidade de Prática é um dos conceitos da teoria do Aprendizado Situado, proposta por Lave e Wenger (1991). Trata-se de uma teoria complexa, mas explicando-a brevemente, ela propõe que uma forma de acontecer aprendizado ocorre a partir da mudança de participação do aprendiz em uma comunidade. Para que ele domine os conhecimentos e as habilidades nesse contexto, é necessário que ele modifique sua participação de periférica para completa naquela Comunidade de Prática. Por exemplo, um aprendiz de alfaiate participa do processo de confecção de roupas, inicialmente observando e fazendo pequenas contribuições nas atividades do seu mestre. No decorrer do tempo ele vai participando cada vez mais ativamente do processo de confecção, de modo que a sua participação de periférica, passa a ser completa, quando ele se torna um alfaiate.

Green afirma que esse modelo pode ser aplicado no aprendizado não institucional do jazz, no qual os aprendizes recebem instruções de seus mestres e vão aos poucos participando mais ativamente da comunidade, sendo convidados a tocar com músicos mais experientes, por exemplo (GREEN, 2001, p. 20). A teoria de Lave e Wenger foi criada para analisar o aprendizado que ocorre fora do ambiente escolar, mas é possível analisar em que medida ela pode ser aplicada à realidade estudada nessa pesquisa. Mantie (2008, p. 4), na sua pesquisa sobre o ensino de jazz através de *Big Bands* em escolas regulares do Canadá, afirma que:

Ensinar jazz exclusivamente através do modelo da *Big Band* pode potencialmente ser qualificado como *apprenticeship*, mas não será

qualificado como PPL (Participação Periférica Legítima), ao menos que os estudantes e seus professores façam conexões teóricas e práticas entre as atividades de música da escola e as atividades musicais fora da escola<sup>159</sup>.

Podemos entender o argumento de Mantie no sentido de que a comunidade de prática do jazz inclui não apenas as suas instituições de ensino, mas também os contextos onde ele é praticado artisticamente/profissionalmente, ou o que alguns chamam do jazz no “mundo real”.

A partir dessa ideia é possível afirmar que, no contexto da pesquisa, alguns alunos participam dessa comunidade de prática. Por exemplo, o professor convidado Manuel chamou alguns alunos para participarem de um projeto de música instrumental que ele organiza, o qual, vale ressaltar, não tem nenhum vínculo com a Escola de Música. Nesse sentido, esses alunos têm uma participação periférica legítima no cenário da música instrumental da cidade. Aqueles que conseguirem sucesso na comunidade modificarão sua participação de periférica para completa, tornando-se músicos instrumentais atuantes e veteranos.

No entanto, é possível afirmar que a oportunidade de acesso à participação nessa comunidade, mesmo de forma periférica, é restrita a apenas alguns alunos. A maioria deles parece restringir o aprendizado da improvisação apenas ao ambiente escolar. Isso é uma questão problemática do aprendizado de improvisação na EMUFG. De acordo com Lave e Wenger (1991, apud MANTIE, p. 8):

Existem grandes diferenças entre as formas que estudantes de física do ensino médio [ou, neste caso, os músicos] participam e dão sentido à sua atividade e da forma como [músicos] profissionais o fazem. A comunidade de prática reproduzida nesse caso, em que alunos aprendem sobre [música], não é a comunidade de [músicos], mas a comunidade dos adultos escolarizados<sup>160</sup> (colchetes colocados por MANTIE).

De acordo com Mantie, os significados da atividade musical na escola, no caso dessa pesquisa, a improvisação, são completamente diferentes em situações de aprendizado escolares e não escolares. Segundo o autor “Práticas musicais criativas nas escolas, mesmo se e quando elas ocorrem, não podem ser esperadas de escapar da

---

<sup>159</sup> Teaching jazz exclusively via the Big Band model might potentially qualify as effective apprenticeship but will not qualify as LPP unless students and their teachers make theoretical and practical connections between school music practices and musical practices outside of school.

<sup>160</sup> There are vast differences between the ways high school physics students [or, in this case, musicians] participate in and give meaning to their activity and the way professional [musicians] do. The actual reproducing community of practice, within which schoolchildren learn about [music], is not the community of [musicians] but the community of schooled adults.

necessidade de serem medidas e rotuladas<sup>161</sup>” o que, “inevitavelmente, muda os fatores de motivação no seu engajamento<sup>162</sup>” (MANTIE, 2008, p. 8).

A partir desses conceitos é possível enumerar uma série de questões. Em primeiro lugar, os argumentos do autor apontam para a dificuldade em trabalhar a criatividade no ambiente escolar, questão que seria resolvida pelo engajamento do estudante em atividades não escolares. Nesse sentido, quando o professor de guitarra fala (cf. 3.2) que o desenvolvimento da criatividade acontece a partir do amadurecimento musical, é possível associar que amadurecimento significa uma maior participação na comunidade de prática da música instrumental.

Em segundo lugar, existe uma diferença entre a presente pesquisa e a de Mantie, no sentido de que os professores da Escola de Música, como profissionais atuantes no cenário da música instrumental da cidade, fazem parte dessa comunidade de prática. Portanto é preciso ajustar a perspectiva, no sentido de que, na verdade, os alunos é que podem fazer parte dessa comunidade ou não, e isso depende do interesse deles e das oportunidades de acesso à sua participação.

Uma última consideração está relacionada aos significados do aprendizado musical atribuídos pelos estudantes nos contextos escolares ou não escolares. Mantie (2008, p. 8) afirma que o que a escola ensina é ser escolarizado (Eu coloco em inglês, porque é difícil de traduzir a maneira como o autor se expressou: *Learning how to “do” school, they point out, may be what school really teaches*). Ou seja, na faculdade de música aprende-se a improvisar na escola, e não a ser um improvisador<sup>163</sup>.

Lave (1993, p. 65) aponta que ao se tornar um membro legítimo de uma comunidade de prática, além de desenvolver habilidades e conhecimentos, o indivíduo desenvolve uma identidade associada àquela comunidade. A autora afirma que no ambiente escolar é difícil que esse tipo de processo ocorra, e como consequência, é pouco provável do estudante criar uma identidade com o que está sendo aprendido. Mantie (2008, p. 4) ilustra essa questão:

---

<sup>161</sup> Creative musical practices in schools, even if and when they do occur, cannot hope to escape the need to measure and label.

<sup>162</sup> Unavoidably changing the motivating factors for engagement.

<sup>163</sup> No capítulo 3 eu aponto que os professores de guitarra e o convidado associam os solos escalares a solos feitos tipicamente por alunos de improvisação de cursos acadêmicos (cf. 3.2). Um caso curioso é citado por Prouty (2012, p. 66) no qual ele conta que foi elogiado no seu exame de entrada para a graduação porque o solo que ele improvisou não soava como jazz universitário. Ele afirmou que esse comentário o deixou confuso, porque se um estudante de jazz não deve soar como um jazzista universitário, como afinal ele deveria soar?

Os alunos podem aprender a serem ferreiros de modo bastante eficaz através da aprendizagem entre mestre e aprendiz, mas como as ferrarias, em grande parte já não existem, é duvidoso que os alunos sintam qualquer tipo de sentimento de que eles pertencem ao "mundo real" dos ferreiros<sup>164</sup>.

Penso que muitos dos alunos envolvidos com a aprendizagem da improvisação, os quais foram investigados nessa pesquisa, não se identificam com esse tipo de aprendizado, pois não participam da comunidade de prática da música instrumental. Essa falta de identidade pode influenciar na não continuidade do desenvolvimento das habilidades de improvisação ao longo da carreira desses alunos. Isso é um problema, porque, de acordo com o professor Luiz, o estudo da improvisação não pode ser realizado superficialmente (ao longo de dois semestres da disciplina *Improvisação*, por exemplo). Para se tornar um improvisador competente é necessário muito tempo de estudo:

O aluno tem que entender... A gente tem que mostrar e ele tem que aceitar, que isso é um estudo profundo que vai, que pega muito tempo. É um estudo que você não faz superficialmente. [...] Você não entra. Improviso é um assunto pra mim, que demora anos só pra chegar na primeira... na primeira... no primeiro plano. Depois a gente vai crescendo. Mas realmente, pra conseguir a sensação que: eu posso entrar no palco e eu posso fazer alguma coisa coerente, demora. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

A partir dos conceitos apresentados supõe-se que para estudar com profundidade e durante muitos anos, os estudantes precisam se identificar com a atividade, no caso a improvisação e a prática da música instrumental. Para isso é necessário que os estudantes não fiquem restritos aos muros da escola. Os professores incentivam que os estudantes saiam para assistir shows, montem seus grupos, participem de *jam sessions*. No entanto, boa parte dos alunos parece não seguir essas indicações. Iniciativas como a do professor convidado Manuel de convidar alunos para tocar com ele em situações profissionais são importantes para fornecer a estes o acesso a comunidade de prática dos músicos instrumentais.

## 5.4 Técnica X Criatividade

No capítulo três, expus a opinião do professor convidado Manuel de que o treinamento dos alunos está muito focado na técnica e no estudo de escalas, de forma

---

<sup>164</sup> Students might learn to be a blacksmith quite effectively through apprenticeship, but since blacksmithing largely no longer exists, it is doubtful that students would feel any particular sense of membership in the "real world" of blacksmiths.

que questões como a criatividade e as especificidades estilísticas de cada gênero ou estilo receberiam menos atenção. Também expus outro lado dessa questão, baseado na entrevista do professor Hugo (guitarra) de que o desenvolvimento da técnica na improvisação acontece antes do desenvolvimento criativo de uma linguagem improvisatória original (Cf. 3.2).

De fato, em uma disciplina como a de *Improvisação*, que possui uma grande quantidade de conteúdo de harmonia e escalas para ser ensinado em apenas dois semestres, além de alunos com habilidades e conhecimentos bastante heterogêneos, é de se esperar que o foco esteja no desenvolvimento técnico dos estudantes. Ainda, é impossível aprender a improvisar cursando dois semestres de uma disciplina. Portanto, conforme apontado na seção anterior (Cf. 5.3) o desenvolvimento das habilidades de um improvisador, incluindo a criatividade, serão desenvolvidos à medida que ele passa por uma diversidade de experiências, dentro e fora da Escola.

Por outro lado, a ênfase na técnica que existe no ambiente acadêmico pode fazer com que alguns alunos, mesmo aqueles mais avançados, equilibrem a balança mais para o lado da técnica do que da criatividade. Um dos problemas desse fato é que os gêneros musicais trabalhados no ensino de improvisação valorizam fortemente o desenvolvimento criativo. Espera-se que os alunos aprendam os gêneros, possuam uma boa técnica instrumental, mas que também reelaborem esse conhecimento de maneira individual, renovando a tradição. Sem fazer isso, o músico corre o risco de apenas reproduzir como esses gêneros eram tocados no passado, o que não faz sentido para o professor de piano:

Mas a gente tem que atender essa geração de agora. É um perigo de colocar alguém, quatro anos de música popular, só ensinando música de década de 60 e antes. Porque, ele vai sair fazendo o que? Tocando nesse estilo, antigo? não faz sentido.

(...)

na minha idéia, a minha posição é que música popular é uma coisa que se renova. Ah... então, pra mim, o aluno tem que entender que a gente tá aprendendo as coisas que aconteceram mas é pra aplicar no momento em que a gente tá vivendo. **Luiz, professor de piano, em entrevista.**

Trabalhar o ensino da improvisação sem estimular a criatividade faz com que exista o risco desse repertório ser trabalhado como uma peça de museu. Dessa maneira a música popular passa a ser “conservada”, mas na tradição da música popular isso não faz sentido. Ao contrário da música erudita, em que o músico é esperado de interpretar o repertório da maneira mais próxima como o compositor o transmitiu, no caso a partir da

partitura, na música popular, através de outro meio, o fonograma, este não deve ser copiado, mas servir apenas de referência para que seja desenvolvido de forma criativa e atual.

## **5.5 Ensino de Música Popular na Escola – rupturas e continuidades**

No caso do ensino de música no Brasil, existe uma "lacuna" entre o modo como a música é concebida e ensinada na Escola e a realidade que os alunos encontram fora dela. Nesse sentido, é importante que a nova habilitação encontre objetivos e estratégias de ensino que busquem uma aproximação com a heterogeneidade musical e com a realidade multi-cultural existente no campo da música atualmente. Os velhos modelos devem ser desmontados e substituídos por outros, que ajudem os estudantes a construir pontes entre os seus próprios conhecimentos e aqueles adquiridos na escola (EMUFMG, 2008).

Uma das justificativas da criação do curso de Música Popular na EMUFMG é que isso representaria incluir no ensino de Música dessa instituição a realidade que os alunos encontram fora dela. Mais especificamente, isso está baseado na ideia de que o mercado de trabalho inclui oportunidades nas quais o músico tem que tocar o repertório popular, e ainda que os estudantes fazem parte da cultura da música popular, o que nesse caso significaria considerar a bagagem do aluno no processo de ensino. No entanto é possível questionar até que ponto essas questões são de fato levadas em conta na organização do curso de Música Popular.

Em primeiro lugar, os gêneros que são centrais nos estudos da Música Popular são considerados não comerciais, nesse sentido, as oportunidades de emprego para tocá-los não são muitas. Prouty (2008, p. 7) diz que aprender jazz fora do ambiente acadêmico é mais difícil atualmente, e é provável que isso tenha relação com as poucas oportunidades de emprego tocando esse gênero (nos EUA. Imagine agora no Brasil...). Da mesma maneira, oportunidades para tocar música instrumental ou choro, que é outro gênero valorizado na escola, não parecem ser abundantes. Por isso, ao menos no que diz respeito aos gêneros mais presentes no currículo, afirmo que o argumento de considerar o mercado de trabalho não justifica a entrada da Música Popular nessa instituição.

Em segundo lugar, é possível apontar que o repertório trabalhado nesse curso não seja o mesmo que os alunos já conheçam antes do ingresso, e tão pouco, esses alunos têm muita escolha sobre desenvolver o repertório que já tocavam antes de

começarem o curso. Afirmo isso no geral, existem alunos que já buscavam estudar os repertórios trabalhados na Escola, mas eles são minoria

No primeiro capítulo (cf. 1.1), apontei que a seleção do repertório da Música Popular nos cursos homônimos é feita de acordo com a adequação deste às ferramentas de análise musical que buscam identificar os aspectos de sua estruturação formal (BAIA, 2011, p. 228). Essas ferramentas seriam adaptações em maior ou menor grau daquelas já estabelecidas pela música erudita. No caso da pesquisa, sobre as ferramentas relacionadas com o ensino da improvisação, privilegia-se o parâmetro altura, principalmente o estudo da Harmonia, algo que é possível afirmar, já acontecia nas análises do repertório erudito. Penso que embora a música popular constitua um novo repertório na Escola, as maneiras de valorizar e selecionar quais repertórios devam ser estudados continua semelhante aos modelos estabelecidos no sistema do conservatório.

É claro que, embora existam semelhanças, também existem diferenças na maneira como os repertórios da música erudita e popular são ensinados. Por exemplo, a abordagem de Harmonia voltada para a música popular associa as escalas aos acordes, o que não havia sido proposto por teóricos da música erudita. Isso, inclusive, foi considerado uma das primeiras contribuições da pedagogia do jazz para a teoria musical (PROUTY, 2012, p. 55). Ainda sobre o assunto Harmonia, abordar esse estudo através de cifras, que é o tipo de notação mais comum na música popular como um todo, e não apenas na música instrumental, é outra diferença com relação à abordagem erudita. Nesse sentido é até possível considerar a incorporação da bagagem do aluno, uma vez que a maioria deles tem contato com as cifras antes do ingresso no curso. Outros pontos que poderiam ser considerados já pertencentes à bagagem do aluno seriam a referência do fonograma para o aprendizado musical e a prática de tocar em bandas.

Também é possível apontar que embora o mercado de trabalho seja escasso para o músico instrumental, ao estudar improvisação, jazz e música instrumental brasileira, o estudante adquire competência no seu instrumento, aprende a tocar em grupo, melhora as suas habilidades auditivas e até passa a tocar com mais liberdade. Essas habilidades devem ser de fato úteis no mercado de trabalho, de forma que o músico esteja preparado inclusive para tocar outros gêneros musicais (diferentes dos que ele estudou na Escola) com maior demanda de profissionais, a partir dessas competências adquiridas.

Todavia, ressalto que ao adotar práticas pedagógicas e maneiras de valorizar o repertório semelhantes às estabelecidas pelos modelos conservatoriais, as suas

características sejam reproduzidas, apenas legitimando um novo repertório. Nesse sentido, questiono se a entrada da música popular na EMUFMG realmente representa um estreitamento de sua concepção de Música, uma vez que o ensino continua privilegiando a performance, o “solismo” e o virtuosismo, e o repertório continua sendo selecionado canonicamente. Conclui-se que os “velhos modelos”, nas palavras citadas do projeto pedagógico do curso de Música Popular, não foram “desmontados”, nem tão pouco “a realidade multi-cultural existente no campo da música atualmente” tem sido contemplada.

## **5.6 Contribuições da pesquisa e apontamentos futuros**

Essa pesquisa procurou contribuir para o conhecimento sobre um assunto pouco estudado na academia, sobre como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem de improvisação em um curso de música em nível superior. Esse é um assunto relevante porque os cursos de música popular são relativamente recentes nas faculdades de Música brasileiras. Há indícios que nesses cursos as habilidades de improvisação são um conteúdo central a ser desenvolvido pelos alunos. No caso dessa instituição, conforme a pesquisa apontou, esse conteúdo é central. Novas pesquisas em diferentes instituições seriam importantes para contribuir com o conhecimento da área, em relação não apenas sobre a importância do estudo da improvisação, como quais são os repertórios e metodologias utilizados em cada uma delas. No caso da Escola de Música da UFMG esse repertório está relacionado principalmente ao jazz e a música instrumental brasileira. Sobre os modelos pedagógicos eles são baseados nos desenvolvidos pela pedagogia do jazz.

Constata-se, portanto, a centralidade do jazz (tanto o brasileiro quanto o americano) como o repertório central no qual a improvisação é ensinada na Escola. Muitos dos alunos investigados pela pesquisa não tinham o hábito de tocar esse gênero antes do ingresso, e passaram a fazê-lo após a entrada no curso de Música. No entanto não foi possível averiguar o impacto dessa influência na prática profissional desses alunos, ou seja, se parte significativa deles irá trabalhar com música instrumental após graduados. Eu conjecturo que uma pequena parte deles irá fazê-lo, mas novas pesquisas deveriam ser realizadas para constatar essa tese. Outra sugestão de pesquisa está relacionada à influência dos modos de improvisar do jazz em outros gêneros, não

correlatos. Martins (2012, p. 100) aponta que a geração mais nova dos músicos de choro tem sido influenciada pela pedagogia da improvisação, de forma a incorporar na sua prática alguns dos paradigmas do jazz, como a criação de seções de improvisação sobre a estrutura harmônica, por exemplo. Seria interessante observar se os estudantes universitários brasileiros, em contato com a pedagogia da improvisação (do jazz) têm aplicado esses conceitos no choro e em outros gêneros musicais.

Por último, aponto outra contribuição dessa pesquisa, que procurou descrever os processos de ensino e de aprendizagem de improvisação na EMUFMG a partir do modelo de Folkestad (2006), que propõe quatro maneiras de definir esses processos como formais ou informais. Ao utilizar a teoria desse autor, procurei questionar dicotomias muito presentes na literatura da educação musical sobre a Música Popular, que consideram as oposições entre ensino dentro ou fora da escola, através do ouvido ou de notação musical, entre aprendizado autodidata ou através de professores, dentre outros. Sugeri que o aprendizado da improvisação, baseado em um repertório específico da música popular, no caso o jazz e a música instrumental, possui características que não se enquadram facilmente nessas dicotomias. Ao questioná-las, a descrição desses processos é feita de maneira mais profunda do que através da simples oposição de que a música popular é aprendida de maneira diferente da erudita. Eu acredito que novas pesquisas poderiam utilizar esse modelo para caracterizar os processos de ensino e aprendizagem de outros repertórios da música popular, como o rock, o choro, dentre outros, e porque não, até o aprendizado da música erudita.

## 6. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203 p.

ANDALÉCIO, A. M. L. **Informação, conhecimento e transdisciplinaridade: mudanças na ciência, na universidade e na comunicação científica**. 2009. 277 p. (Doutorado em Ciência da Informação) Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BAIA, S. F. **A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)**. 2011. 278p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BAIA, S. F. A música popular na historiografia: reflexões sobre fontes e métodos. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 14, n. 24, p. 61-80, jan.-jun. 2012.

BARBEITAS, F. Do conservatório à universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, Set. 2002.

BEALE, C. W. **From jazz to jazz in education: an investigation of tensions between player and educator definitions of jazz**. 2001. 296 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Institute of Education, University of London, Londres, 2001.

BERGONZI, J. **Melodic structures**. Boston: Advance Music, 1994. 95 p.

BERLINER, P. F. **Thinking in jazz: the infinite art of improvisation**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. 883 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Alvarez, M.J.; Santos, S.B.; Baptista, T.M. Porto: Porto Editora, LDA, 1994. 336 p.

BOLLOS, L. H. Considerações sobre a música popular no ensino superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/081%20Liliana%20Harb%20Bollos.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011.

CAMARA, F. A. **Sobre harmonia: uma proposta de perfil conceitual**. 2008. 502 p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CHEDIAK, A. **Harmonia & improvisação, I: 70 musicas harmonizadas e analisadas, violão, guitarra, baixo, teclado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, v. 1, 1996. 355 p.

CHESSHER, A. **Australian jazz musician-educators: an exploration of experts' approaches to teaching jazz.** 2009. 65 p. (Graduação em Música) – Sidney Conservatorium of Music, University of Sidney, Sidney, 2009.

CLARKE, D. **Penguin enciclopedia of popular music.** Londres: Penguin, 1990.

COHEN, L.; MANION, L; MORRISON, K. **Research methods in education.** 5. ed. Nova Iorque: Roltledge Falmer, 2000. 446 p.

COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – COEP. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>> Acesso em: 3 jan. 2013.

COSTA, R. L. M. Apontamentos sobre o estudo da harmonia: por uma abordagem abrangente. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 15, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/sessao7/rogerio\\_costa.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao7/rogerio_costa.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2011.

DENZIN N. K.; LINCOLN Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Netz, S. R. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EMUFG. **Proposta de adesão ao REUNI.** Manuscrito não publicado. 2008. P. 23-33

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – EMUFG. **Protocolo de reconhecimento de curso MEC – Curso de Música com Habilitação em Música Popular.** 2011. Disponível em: <[http://www.musica.ufmg.br/textos/graduacao/protocolo\\_Musicapopular.pdf](http://www.musica.ufmg.br/textos/graduacao/protocolo_Musicapopular.pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2013.

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – EMUFG. Disponível em: < <http://www.musica.ufmg.br/> >. Acesso em: 3 jul. 2013.

FARIA, A. G. Harmonia tradicional, harmonia funcional e música popular: uma reflexão motivadora. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 16, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPPOM, 2006. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/COM/04\\_Com\\_Musicologia/sessao04/04COM\\_MusHist\\_0401-008.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/04_Com_Musicologia/sessao04/04COM_MusHist_0401-008.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2011.

FARIA, A. G. Harmonia funcional, arranjos e a velha condução de vozes. **Em Pauta.** Porto Alegre, v. 18, n. 31, p. 81-94, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/viewFile/7463/4878>>. Acesso em: 25 mai. 2010.

FARIA, N. **A arte da improvisação:** para todos os instrumentos. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991. 95 p.

FEICHAS, H. F. B. **Formal and informal music learning in brazilian higher education.** 2006. 258p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Institute of Education, University of London, Londres, 2006.

FEICHAS, H. F. B. Música popular na educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO OESTE DA ABEM, 8, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: ABEM, 2008. Disponível em: <[http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra\\_hel oisa\\_feichas.pdf](http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra_hel oisa_feichas.pdf)>. Acesso em: 25 nov 2010.

FINNEY, J. .; PHILPOTT, C. Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. **British Journal of Music Education**, Publicação online, v. 27, n. 01, p. 7-19, 2010.

FOLKESTAD, G. Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. **Music Education Research**, publicação online, v. 7, n. 3, p. 279-287, Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800500324390?journalCode=cmue20#.UgTos5Lqlsk>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, publicação online, v. 23, n. 2, p. 135-145, Jul. 2006. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=449103&jid=BME&volumeId=23&issueId=02&aid=449102>>. Acesso em 4 jul. 2013.

GARCÍA, A. J. Learning swing feel or how to sculpt an elephant. **International Trombone Association Journal**, publicação online, v. 34, n. 2, Apr. 2006. Disponível em: <<http://www.garciamusic.com/educator/articles/swing.feel.html>>. Acesso em 4 jul. 2013.

GOLD, R. L. Roles in sociological field observations. **Social Forces**, v. 36, p. 217-23, 1958.

GREEN, L. **How popular musicians learn:** a way ahead for music education. Londres: Ashgate, 2001. 238 p.

GREEN, L. **Music, informal learning and the school:** a new classroom pedagogy. Londres: Ashgate, 2008. 212 p.

HAIG, B. D. Grounded theory as scientific method. **Philosophy of Education 1995: Current Issues.** (pp. 281-290). Urbana: University of Illinois Press, p. 281-290, 1996. Disponível em:

<<http://www.steerweb.org/research/FRM/sample/Haig%20Grounded%20Theory%20as%20Scientific%20Method.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. Musicianship and Music Education in Brazil: A Brief Perspective. In: LEONG, S. **Musicianship in the 21<sup>st</sup> Century**: issues, trends and possibilities. Sidney: Australian Music Centre, 2004. p. 102-112.

INGOLD, T. Beyond art and technology: the anthropology of skill. In: SCHIFFER, M. B. **Anthropological perspectives on technology**. Albuquerque: UNM Press. 2001. p. 17-31

KERNFELD, B. "Improvisation (III. Jazz)". In: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**, 2. ed. Londres: Macmillan, 1980. v. 7. p. 128.

KINGSBURY, H. Music, talent, and performance: a conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University Press, 1988. 201 p.

KOELLREUTTER, H.J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978. 71p

KRNIĆ, R. **DŽEZ IZMEĐU POPULARNE GLAZBE I ELITNE MJETNOSTI**. 2008. p. 1115 – 1138. (Resenha) Instituto de Ciências Sociais Ivo Pilar, Zagreb (Croácia), 2008.

LAVE, J.; WENGER. E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

LAVE, J. Situating Learning in Communities of Practice. In: RESNICK, L. . L. J. . T. S. **Perspectives on socially shared cognition**. 2. ed. Washington: American Psychological Association, 1991. p. 63-82.

LEBLER, D., et al. What the students bring: Examining the attributes of commencing conservatoire students. **International Journal of Music Education**, publicação online, v. 27, n. 3, p. 232-249, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p.

LEVINE, M. **The jazz theory book**. Petaluma: Sher Music CO, 1995. 522 p.

LOUREIRO, E. C. V. **A disciplina harmonia nas escolas de música**: objetivos e limites de uma prática pedagógica. 2002. 206 p. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MANTIE, R. Schooling the future: perceptions of selected experts on jazz education. **Critical Studies in Improvisation**. Publicação online. v. 3, n. 2, p. 1-11, 2008.

Disponível em: <<http://www.criticalimprov.com/article/viewArticle/307/641>> Acesso em: 29 out. 2012.

MARTINS, D. R. D. C. **Improvisação no choro segundo chorões**. 2012. 111 p. (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MIDDLETON, R. **Studying popular music**. Philadelphia: Open University Press, 1990. 328 p.

MONSON, I. **Saying something: jazz improvisation and interaction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. 253 p.

MONSON, I. Oh freedom: George Russell, John Coltrane, and modal jazz. In: NETTL, B.; RUSSELL, M. **In the course of performance: studies in the world of music improvisation**. Chicago e Londres: The University of Chicago Press. 1998. p. 149-168

NAPOLITANO, M. **História & música: história cultural da música popular**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 117 p.

NETO, D. A. **Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de Música Popular**. 2010. 227 p. (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NETTL, B. “Improvisation (I. Concepts and practices)”. In: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**, 2. ed. Londres : Macmillan, 1980. v. 7. p. 96.

NETTL, B. **Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music**. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1995. 170 p.

NETTL, B. An art neglected in scholarship. In: NETTL, B.; RUSSELL, M. **In the course of performance: studies in the world of music improvisation**. Chicago e Londres: The University of Chicago Press. 1998. p. 1-23

PHELAN, T. **Jazz and the academy**. 2007. 39 p. (Graduação em Música) – Departamento de Sociologia, Macalester College, Saint Paul, MN, 2007. Disponível em: <[http://digitalcommons.macalester.edu/soci\\_honors/7/](http://digitalcommons.macalester.edu/soci_honors/7/)> Acesso em: 3 jan. 2013.

PIEIDADE, A. T. C. Jazz, música brasileira e fricção de musicalidades. **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 11, p. 197-207, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/11/files/OPUS\\_11\\_Piedade.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/11/files/OPUS_11_Piedade.pdf)>. Acesso em 4 ago. 2013.

PING, H. Connecting the Curricular and Co-curricular through Formal and non-formal teaching. In: CHUA, S., HO, H. **Connecting the Stars: Essays on Student-centric**

Music Education. Singapore: Singapore Teachers' Academy for the aRts, Ministry of Education, 2013. p. 110-126.

PROUTY, K. Canons in Harmony, or Canons in Conflict: A Cultural Perspective on the Curriculum and Pedagogy of Jazz Improvization. **Research and Issues in Music Education**. Saint Paul, v. 2, n.1, p. 1-18, 2004. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ852406.pdf>> Acesso em: 29 out. 2012. (PROUTY, 2004. Disponível em: Acesso em: 4 jul. 2013)

PROUTY, K. The history of jazz education: a critical reassessment. **Journal of Historic Research in Music Education**. Ithaca, v. 26, n. 2, p. 79-100, 2005. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40215303?uid=3737664&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101320954341>> Acesso em: 29 out. 2012.

PROUTY, K. Orality, literacy, and mediating musical experience: rethinking oral tradition in the learning of jazz. **Popular Music and Society**, publicação online, v. 29, n. 3, p. 317-334, Jul. 2006. Disponível em: Acesso em: 27 jun. 2013.

PROUTY, K. The “finite” art of improvisation: pedagogy and power in jazz education. **Critical Studies in Improvisation**, publicação online, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2008. Disponível em: <<http://www.criticalimprov.com/article/viewArticle/346>> Acesso em: 29 out. 2012.

PROUTY, K. Toward Jazz's “official” history: The debates and discourses of jazz history textbooks. **Journal of Music History Pedagogy**, publicação online, v. 1, n. 1, p. 19-43, 2010. Disponível em: <<http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&genre=journal&issn=2155109X&volume=1&issue=1&date=2010&uiLanguage=en>> Acesso em: 29 out. 2012.

PROUTY, K. **Knowing jazz: community, pedagogy, and canon in the information age**. Jackson: University Press of Mississippi, 2012. 208 p.

SAAR, T. **Musikens dimensioner: En studie av unga musikers larande** [The dimensions of music. A study of young musicians' learning]. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999.

SILVA, R. C. L. **Música popular na universidade: diferentes abordagens no ensino de harmonia**. 2010. 41p. (Graduação em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SHUKER, R. **Understanding popular music**. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2001. 286 p.

SHUKER, R. **Popular music: the key concepts**. Nova Iorque: Routledge, 2002. 365 p.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. M. **Basics of qualitative research**: techniques and procedures for developing grounded theory. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. 312p.

TAGG, P. Analysing popular music: theory method and practice. **Popular Music**, Cambridge, v2, p. 37-65, 1982. Disponível em: <<http://tagg.org/articles/xpdfs/pm2anal.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL –UFRGS. **Currículo do Bacharelado em Música – Habilitação em Música Popular**. Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xinformacoesacademicas/curriculo.php?CodCurso=338&CodHabilitacao=49&CodCurriculo=352&sem=2013012>>. Acesso em: 3 jul. 2013

WHYTON, T. Birth of the school: discursive methodologies in jazz education. **Music Education Research**. Londres, v. 8, n. 1, p. 65-81, 2006. Disponível em: <<http://salford.academia.edu/TonyWhyton/Papers>>. Acesso em: 29 out. 2012.

## 7. ANEXOS

### ANEXO A – Questionário distribuído aos alunos

*O conteúdo desse questionário é absolutamente confidencial*

1-

Nome \_\_\_\_\_

2- Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

3- Idade: \_\_\_\_\_

4- Ano de ingresso no curso: \_\_\_\_\_

5- Habilitação:

- ( ) Bacharelado em Música Popular
- ( ) Bacharelado em Instrumento ou Canto
- ( ) Bacharelado em Composição
- ( ) Bacharelado em Regência
- ( ) Bacharelado em Musicoterapia
- ( ) Licenciatura

6- Instrumento(s) que toca (se houver um principal, grife-o):

\_\_\_\_\_

7- Liste os gêneros ou estilos musicais que você toca com mais frequência:

\_\_\_\_\_

8- Você adquiriu o hábito de tocar algum desses gêneros ou estilos musicais após a entrada no curso?

- ( ) Não
- ( ) Sim. Os seguintes: \_\_\_\_\_

9- Você estudava/praticava a improvisação antes de ingressar no curso?

- ( ) Não
- ( ) Sim. Neste caso, você utilizou algum livro/método como referência? Qual?

\_\_\_\_\_

10- O estudo da improvisação foi uma das razões que motivaram seu ingresso no curso?

- ( ) Não
- ( ) Sim

11- Atualmente você estuda/pratica a improvisação?

- ( ) Não

Sim. Há quanto tempo: \_\_\_\_\_

12- Você está estudando improvisação na Escola de Música?

Não (*pule para a pergunta 14*)

Sim. Neste caso, quais disciplinas relacionadas ao estudo ou prática da improvisação você já cursou ou está cursando: \_\_\_\_\_

**SE VOCÊ MARCOU NÃO NAS PERGUNTAS 9, 11 E 12 (EM TODAS ELAS) VOCÊ PODE DEIXAR O RESTO DAS PERGUNTAS EM BRANCO.**

**OBRIGADO.**

13- Você encontrou alguma dificuldade nessas aulas?

Não

Sim. As seguintes dificuldades:

\_\_\_\_\_

14- Cite a sua maior qualidade como improvisador:

\_\_\_\_\_

15- Cite a sua maior dificuldade como improvisador:

\_\_\_\_\_

16- Você estuda improvisação em qual(is) estilo(s) musical(is):

Jazz

Música Instrumental Brasileira (Bossa Nova, Clube da Esquina, etc)

Choro

Rock

Outro: \_\_\_\_\_

17- Você possui algum grupo/banda no qual ocorre improvisação?

Não (*Avance para a próxima página*)

Sim. Esse grupo é do estilo:  Jazz

Música Instrumental Brasileira

Choro

Rock

Outro: \_\_\_\_\_

Esse grupo tem se apresentado com alguma frequência?

Não

Sim. Com qual frequência: \_\_\_\_\_

Esse grupo se apresenta em  bares e/ou restaurantes

festas (recepções, aniversários, casamentos, etc.)

teatros

festivais

( ) outro(s): \_\_\_\_\_

18- Segue uma lista de atividades corriqueiras no estudo da improvisação.

Para cada uma

delas marque apenas uma alternativa:

*Eu estudo improvisação praticando escalas e arpeggios*

( ) Com muita frequência

( ) Regularmente

( ) Com pouca frequência

( ) Eu não tenho esse hábito

*Eu estudo improvisação aprendendo clichês melódicos*

( ) Com muita frequência

( ) Regularmente

( ) Com pouca frequência

( ) Eu não tenho esse hábito

*Eu estudo improvisação transcrevendo solos de ouvido*

( ) Com muita frequência

( ) Regularmente

( ) Com pouca frequência

( ) Eu não tenho esse hábito

*Eu estudo improvisação aprendendo solos através de uma partitura*

( ) Com muita frequência

( ) Regularmente

( ) Com pouca frequência

( ) Eu não tenho esse hábito

## **ANEXO B - Roteiro de entrevista com os professores da Escola de Música**

### ATIVIDADES DIDÁTICAS

- Em quais disciplinas você ensina improvisação?
  - Como é a abordagem da improvisação nestas aulas?
- 

*Quais são os objetivos do ensino da improvisação em cada disciplina?*

*Como são as aulas de instrumento, individuais ou coletivas? Quais vantagens e desvantagens?*

*As aulas em grupo são heterogêneas em relação às habilitações dos alunos e suas habilidades musicais. Em caso positivo, quais são as implicações?*

*Como você trabalha a improvisação, em relação à ementa dessas disciplinas?*

---

### PEDAGOGIA

- Quais habilidades e conhecimentos musicais são pré-requisitos para aprender improvisação? Os alunos possuem esses pré-requisitos?
  - Quais elementos são mais importantes no ensino da improvisação? Existem elementos que são importantes, mas que são difíceis de ensinar no contexto da sala de aula? \*\*
  - Você utiliza algum método/manual de improvisação nas suas aulas?
- 

*Quais suas vantagens e desvantagens, qual a razão de utilizá-los ou não.*

*Algum desses métodos foi desenvolvido pelo próprio professor?*

*Os alunos chegam na universidade com o conhecimento desses métodos? Quais as implicações?*

---

- Quais repertórios você utiliza no ensino de improvisação?
  - Existe uma sequência lógica da utilização desse repertório?
-

*Esse repertório é principalmente baseado no jazz? Se não, quais outros estilos são contemplados?*

*O bebop é um estilo central?*

*Em geral, os alunos já conhecem/tocam esse repertório? Quais as implicações?*

*Como os alunos aprendem esse repertório (partitura, ouvido). Eles sabem esse repertório de cor?*

---

- O que você recomenda para os estudantes praticarem improvisação?
- 

*Os alunos costumam fazer muitas transcrições de solo?*

*Os estudantes costumam praticar em conjunto? Você acha que a Escola de Música propicia diversas oportunidades para essa prática em conjunto? \*\**

---

## IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE IMPROVISACÃO

- Qual a importância da improvisação para os estudantes de música popular?
- Que benefícios os alunos que não serão performers tem com o aprendizado da improvisação?

## PARA OS PROFESSORES QUE ESTUDARAM FORA

- Você pode comparar as abordagens do ensino de improvisação na UFMG e no país onde você estudou?

## ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido

### Universidade Federal de Minas Gerais

Escola de Música da UFMG

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE IMPROVISACÃO NA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG”, cujo objetivo é investigar as maneiras como os estudantes do curso superior de música da UFMG aprendem a improvisar. Para uma abordagem com informações mais detalhadas e úteis ao estudo, Ricardo Costa Laudares Silva, aluno do programa de mestrado em Educação Musical da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Dr<sup>a</sup>. Heloisa Faria Braga Feichas, espera observar algumas disciplinas onde ocorre o ensino e a prática de improvisação.

No projeto, as observações serão anotadas e gravadas pelo pesquisador. As pessoas envolvidas na pesquisa podem ser solicitadas a participar de uma entrevista para descreverem suas experiências relacionadas à improvisação. Essas entrevistas acontecerão fora do horário da aula, no local e horário que for mais conveniente aos entrevistados. Elas serão gravadas e transcritas por Ricardo Silva. Entretanto, outras maneiras de obter informações podem ser usadas, como questionários e fotografias do ambiente pesquisado. As gravações e toda informação adicional obtidas durante o projeto de investigação serão mantidas de forma **anônima e confidencial**, serão controladas apenas pelo pesquisador, e reservadas exclusivamente para os propósitos da pesquisa.

Estes métodos e procedimentos habitualmente não oferecem riscos à integridade das pessoas envolvidas, em qualquer fase da pesquisa e/ou dela decorrente, mesmo que no início haja um pouco de inibição. Os resultados não serão utilizados para avaliação de desempenho ou atribuição de valores dos participantes na Instituição.

Sua participação neste projeto é de caráter totalmente voluntário, sem imposições, o que garante sua liberdade para deixar de participar da pesquisa, ou recusar-se a responder questões a qualquer momento e por qualquer razão, sem nenhum prejuízo. A participação no estudo não acarretará custos ou ganhos financeiros a você.

Assim, sua contribuição torna-se muito importante, pois permite trazer informações que ajudarão a obter uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem de improvisação dos estudantes da Escola de Música da UFMG, informação que pode contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas que acontecem nesta e em outras instituições.

Para esclarecer qualquer dúvida acerca de assuntos referentes à pesquisa, você poderá manter contato pelo telefone (xx)xxxx-xxxx (inclusive ligações a cobrar), via e-mail pelo endereço eletrônico <xxxxxxxx@gmail.com>, e pessoalmente durante o curso da pesquisa. Mais informações podem ser obtidas diretamente no COEP (Comitê de Ética em Pesquisa), através dos contatos: Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade administrativa II – 2º andar, sala 2005 / Campus Pampulha; telefone (31) 34094592; e-mail <coep@prpq.ufmg.br>, nesta capital.

Ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados neste projeto, se você aceita fazer parte deste estudo e autoriza a divulgação dos resultados, favor assinar ao final do documento que possui duas vias, sendo uma fornecida a você, e outra arquivada pelo pesquisador.

Belo Horizonte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Ricardo Costa Laudares Silva

\_\_\_\_\_  
Heloisa Faria Braga Feichas