

ROSA BARROS TOSSINI

**APRENDER IMPROVISANDO: O PAPEL DA
IMPROVISACÃO NA APRENDIZAGEM DA CLARINETA
COM CRIANÇAS ENTRE 6 E 11 ANOS**

Brasília

2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**APRENDER IMPROVISANDO: O PAPEL DA
IMPROVISAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA CLARINETA
COM CRIANÇAS ENTRE 6 E 11 ANOS**

Rosa Barros Tossini

Orientador: Ricardo José Dourado Freire

Brasília

2014

ROSA BARROS TOSSINI

**APRENDER IMPROVISANDO: O PAPEL DA
IMPROVISAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA CLARINETA
COM CRIANÇAS ENTRE 6 E 11 ANOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, Programa de Pós-graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília.

Orientador: Ricardo José Dourado Freire

Brasília

2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1018325.

Tossini, Rosa Barros.
T715a Aprender improvisando : o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos / Rosa Barros Tossini. -- 2014.
110 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, 2014.
Orientação: Ricardo José Dourado Freire.
Inclui bibliografia.

1. Improvisação (Música). 2. Música - Instrução e estudo. 3. Criatividade - Música. 4. Instrumentos de sopro - Estudo e ensino - Crianças. I. Freire, Ricardo José Dourado. II. Título.

CDU 781.65

TÍTULO: “APRENDER IMPROVISANDO: PAPEL DA IMPROVISACÃO NA APRENDIZAGEM DA CLARINETA COM CRIANÇAS ENTRE 6 E 11 ANOS”

ROSA BARROS TOSSINI

Esta dissertação de mestrado foi julgada adequada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em música (área de concentração: educação musical) pelo Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília. A dissertação foi aprovada em sua forma final em sessão pública de defesa, no dia 24 de outubro de 2014, pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

1) Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire - Universidade de Brasília (Presidente);

2) Prof. Dr. José Luis Barbosa – Universidade Federal da Bahia (Examinador);

3) Prof. Dr. incluir professor do programa – Universidade de Brasília (Examinador);

BRASÍLIA – DF, BRASIL

PROFA. DRA. BEATRIZ MAGALHÃES CASTRO
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA E M CONTEXTO
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Dedico este trabalho à minha mãe Lidia
Rodrigues de Barros e ao meu esposo
Marcelo Brazil.

AGRADECIMENTOS

Nesta página muito especial deste trabalho, gostaria de agradecer a algumas pessoas, dentre as muitas que me ajudaram a realizá-lo.

Em especial à mãe Lidia e ao meu esposo Marcelo, meus amores e companheiros de todos os momentos.

Ao Glauco e a Maíra por todo apoio e acolhida durante minha estada em Brasília.

Ao Prof. Ricardo Dourado Freire, pela orientação desde os primeiros passos na pesquisa científica, pelo incentivo, confiança e amizade.

Aos professores Hugo Leonardo Ribeiro e Maria Cristina de Carvalho por viabilizarem a bolsa de empréstimo, pois sem ela esse trabalho não teria sido realizado.

À CAPES pelo financiamento institucional.

Aos membros da banca, Dr. Joel Luis Barbosa (UFBA) e Dr. Paulo Marins (UnB).

A professora Sandra Ferraz.

A professora Cristina Tourinho.

A todos os amigos de Brasília.

A todos os alunos e pais pela amizade, auxílio e confiança.

When we think 'improvisation', we tend to think first of improvised music or theater or dance; but beyond their own delights, such art forms are doors into an experience that constitutes the whole of everyday life. We are all improvisers. The most common form of improvisation is ordinary speech. As we talk and listen, we are drawing on a set of building blocks (vocabulary) and rules for combining them (grammar). These have been given us by our culture. But sentences we make with them may never have been said before and may never be said again. Every conversation is a form of jazz. The activity of instantaneous creation is as ordinary to us as breathing.

Nachmanovitch

RESUMO

A improvisação ocupa um lugar de destaque em todas as linguagens artísticas. Na música é tema de interesse em praticamente todas as suas áreas, seja na performance, na educação musical, na musicoterapia ou na musicologia, permitindo que dialogue e se entrelace com aspectos da percepção, da análise, da composição, dos recursos tecnológicos. O presente trabalho trata da improvisação na área da música, mais especificamente na educação musical, com um foco preciso na aprendizagem instrumental, utilizando a clarineta como objeto de estudo. O objetivo principal deste trabalho é compreender como uma turma de crianças de um projeto de extensão universitária constrói sua própria aprendizagem na clarineta utilizando a improvisação como ponto de partida para o desenvolvimento técnico e de outras habilidades musicais. O referencial teórico que fundamentou a compreensão dos processos vivenciados ao longo da pesquisa propôs, neste trabalho, que a improvisação fosse balizada sob três perspectivas teóricas: (a) recurso da performance musical, (b) processo criativo e (c) processo de aprendizagem. Partiu-se do princípio de que a aprendizagem dos conteúdos técnicos se dá paralelamente à aprendizagem das práticas criativas por meio de performances improvisadas inseridas no cotidiano das aulas. Dessa forma, se averiguou como atividades de improvisação podem contribuir ou não para estimular a aquisição da técnica. Para tal, esta pesquisa adotou como procedimento técnico o estudo de caso empregando como instrumentos para a coleta de dados o diário de campo, entrevistas individuais gravadas, produção de textos escritos pelos sujeitos e sessões de grupo focal. A técnica escolhida para interpretação e tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, por meio da qual foram delimitadas três categorias de análise: (1) Solo: o que a criança entende como solo, (2) Percepção: como a criança se sente ao executar os solos e (3) Compreensão: como a criança considera a improvisação na sua aprendizagem da clarineta. Conclui-se que os suportes para improvisação mostram-se acessíveis em qualquer nível de aprendizagem e em variados contextos, seja em aulas individuais ou atividades coletivas. Os resultados evidenciaram um grande potencial das crianças ao demonstrarem conhecimentos sobre o sistema tonal, tais como tonalidade, harmonia, afinação e escalas. O papel da improvisação também se revela determinante na aprendizagem da clarineta porque a partir do momento em que a criança assimila e atribui significados aos conhecimentos técnicos e musicais do instrumento, desenvolve também a consciência do seu próprio discurso musical. Por fim, os resultados foram satisfatórios em relação aos objetivos estabelecidos sobre o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta, pois quando as crianças utilizam a improvisação para criar um discurso musical próprio, que apresenta tanto elementos idiomáticos quanto de improvisação livre, elas atribuem significado aos conteúdos adquiridos, sendo capazes de reorganizá-los e re replicá-los.

Palavras-chave: Educação musical. Improvisação. Clarineta. Criatividade.

ABSTRACT

Improvisation occupies a prominent place in all artistic languages. In music is a topic of interest in virtually all areas, whether in performance, music education, music therapy or in musicology, allowing dialogue and interlace with aspects of perception, analysis, composition, technological resources. This research deals with improvisation in music, specifically in music education, with a sharp focus on instrumental learning, using the clarinet as an object of study. The main objective of this work is to understand how a group of children from a university extension project construct their own learning clarinet in using improvisation as a starting point for the technical development and other musical skills. The theoretical framework that grounded understanding of the processes experienced during the research proposed in this master thesis that improvisation was buoyed on three theoretical perspectives: (a) feature of musical performance, (b) creative process, and (c) the learning process. It was assumed that learning of technical content occurs parallel to learning creative practices through improvised performances inserted in the daily lessons. Thus, it was examined how improvisation activities may or may not contribute to stimulate the acquisition of technique. However, this research adopted as technical procedure using the case study as instruments to collect the logbook, recorded individual interviews, texts written by the participants and focus group data sessions. The technique chosen for interpretation and data analysis was content analysis, through which were delineated three categories of analysis: (1) Solo: what the child understands how solo, (2) Perception: how the child feels the perform solos and (3) understanding: as the child considers improvisation in their learning the clarinet. We conclude that the supports for improvisation show are accessible to any level of learning and in varying contexts, whether in individual classes or group activities. The results show a great potential for children to demonstrate knowledge of the tonal system, such as tonality, harmony, scales and tuning. The role of improvisation also proves crucial in learning the clarinet because from the moment the child assimilates and assigns meanings to technical and musical instrument skills also develops awareness of his own musical discourse. Finally, the results were satisfactory in relation to established goals on the role of improvisation in learning the clarinet, because when children use improvisation to create their own musical discourse, which presents both elements as idiomatic free improvisation, meaning they attribute to acquired content, being able to rearrange them and reapply them.

Keywords: Clarinet. Improvisation. Music education. Creativity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos relevantes na abordagem cognitiva	43
Quadro 2 – Participantes da pesquisa	57
Quadro 3 – Equipamentos utilizados na coleta de dados	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho realizado pelo aluno Edmilson	21
Figura 2 – Improvisação como exploração e improvisação como performance consciente	29
Figura 3 – Mapa conceitual do referencial teórico.....	35
Figura 4 – Mapa conceitual da improvisação, suas três perspectivas e relação com a educação musical.....	47
Figura 5 – Mapa conceitual da improvisação como processo criativo e de aprendizagem.....	48
Figura 6 – Mapa conceitual da improvisação e aprendizagem instrumental.....	49
Figura 7 – Desenho realizado pelo aluno Marco	51
Figura 8 – Procedimentos metodológicos.....	53
Figura 9 – Modelo gráfico completo dos procedimentos metodológicos.....	69
Figura 10 – Desenho realizado pelo aluno Dito	70
Figura 11 – Jingle Bells para clarineta Bb.....	86
Figura 12 – Jingle Bells parte facilitada para <i>clarineo</i>	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	INTERESSES E MOTIVAÇÕES PELA PESQUISA.....	13
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO	15
1.3	OBJETIVOS	16
1.4	JUSTIFICATIVA.....	17
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	19
2	DELINEAMENTO TEÓRICO	21
2.1	REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1.1	Aspectos mentais e psicológicos: estudos sobre criatividade	22
2.1.2	Significados históricos: a improvisação musical no decorrer da História da Música	24
2.1.3	A improvisação, a enculturação e os aspectos socioculturais	26
2.1.4	Improvisação na Educação Musical	27
2.1.4.1	<i>Improvisação como exploração</i>	29
2.1.4.1.1	Os métodos ativos	29
2.1.4.1.2	A educação musical brasileira.....	31
2.1.4.2	<i>Improvisação como performance consciente</i>	33
2.1.5	A improvisação na aprendizagem da clarineta	33
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO	34
2.2.1	A improvisação como recurso da performance musical	36
2.2.2	Improvisação como processo criativo	38
2.2.3	A improvisação como processo de aprendizagem	41
2.2.3.1	<i>O foco no aluno e sua aprendizagem: criatividade na Pedagogia</i>	41
2.2.3.2	<i>Improvisação e aprendizagem instrumental</i>	44
2.3	COMPREENSÕES, CONTRIBUIÇÕES E FUNÇÕES DA IMPROVISAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL	47
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA	51
3.1	DESENHO DA PESQUISA	53
3.1.1	Definição dos Termos	54
3.1.2	Mapeamento do projeto	55
3.1.3	Escolha do objeto	56
3.1.4	Participantes	57

3.1.5	Procedimentos de coleta de dados	61
3.1.6	Equipamentos utilizados nos procedimentos de coleta de dados.....	61
3.1.7	Instrumentos de coleta de dados.....	62
3.2	PROCESSO DE ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	65
3.2.1	Categorias de análise.....	66
3.2.2	Limitações da Pesquisa	67
3.2.3	Aspectos éticos envolvidos na condução da pesquisa.....	67
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
4.1	RESULTADOS.....	70
4.1.1	Categoria de análise 1 - Solo: o que a criança entende como solo/improvisação – instrumento de coleta de dados: entrevistas individuais	71
4.1.2	Categoria 2 - Percepção: como a criança se sente ao executar solos – Instrumentos de coleta de dados: Produção de textos escritos pelos sujeitos.....	78
4.1.3	Sessões de Grupo Focal.....	82
<i>4.1.3.1</i>	<i>Primeira sessão do grupo focal</i>	<i>83</i>
<i>4.1.3.2</i>	<i>Segunda sessão do grupo focal</i>	<i>85</i>
4.2	DISCUSSÃO.....	91
5	CONCLUSÃO	96
	REFERÊNCIAS	102
	ANEXO A – EI 1: Roteiro de entrevista individual.....	108
	ANEXO B - Roteiros para as sessões de grupo focal	109
	ANEXO C – Termo de consentimento para menor	110

1 INTRODUÇÃO

A improvisação tem ocupado lugar de destaque em todas as linguagens artísticas e até mesmo em outras áreas como a administração, a psicologia e a educação, por exemplo. São comuns terapias de grupo em que pacientes improvisam cenas dramáticas, ou organizações que utilizam a improvisação para melhorar a relação entre seus membros e a forma como trabalham aspectos de cooperação e competição. (KIRSCHBAUM; SAKAMOTO; VASCONCELOS, 2005). Segundo Almeida Neto (2011, p. 22), “[...] a importância da improvisação reside em uma série de possibilidades que são acionadas a partir de suas práticas.”

De acordo com Chacra (1991, p. 54): “A improvisação tem uma história longa, tão antiga como a do homem. Ela vem desde as épocas primitivas perdurando como manifestação até o presente. Todas as formas de arte tiveram uma de suas origens na improvisação.”

Na música, a improvisação é tema de interesse em praticamente todas as suas áreas, seja na performance, na educação musical, na musicoterapia ou na musicologia, permitindo que dialogue e se entrelace com aspectos da percepção, da análise, da composição, dos recursos tecnológicos, dentre outros.

Deste modo, é possível compreender a improvisação como um amplo e complexo campo de estudos que ultrapassa os domínios da arte, abrangendo outras áreas de conhecimento e outros aspectos da sua gênese. Todavia, a presente dissertação trata da improvisação na área da música, mais especificamente na educação musical, tendo foco preciso na aprendizagem instrumental e utilizando a clarineta como objeto de estudo.

Esta pesquisa tem um interesse especial na dimensão da aprendizagem instrumental infantil e, nesse contexto, a pressupõe como uma atividade de performance, exploração, mediação e significação. Compreender como atuam os processos criativos e de aprendizagem por meio da improvisação em ações efetivas dos sujeitos, em um contexto de aprendizagem infantil na clarineta, é o desafio deste trabalho. Como contexto para esta pesquisa, foram definidas as situações de aprendizagem vivenciadas por uma turma de clarineta de um projeto de extensão universitária, buscando enfatizar a dimensão construtivista da improvisação levando em consideração as concepções das próprias crianças. Para tanto, o uso de procedimentos metodológicos diferenciados foi necessário.

Serão apresentadas algumas considerações sobre a utilização da improvisação na aprendizagem instrumental infantil, compreendendo-a como composição espontânea, que

ocorre em tempo real, e tendo como suporte a improvisação livre e idiomática. Parte-se do princípio que a aprendizagem dos conteúdos técnicos se dá paralelamente à aprendizagem das práticas criativas por meio de performances improvisadas inseridas no cotidiano das aulas. Dessa forma, pretende-se averiguar como atividades de improvisação podem contribuir ou não para estimular a aquisição da técnica, quais critérios – técnicos, musicais e estéticos – as crianças utilizam para elaborar suas linhas melódicas e qual significado adquirem as criações musicais produzidas pelas próprias crianças.

Os pressupostos e as bases de conhecimento científico que fundamentam esta investigação estão sintetizados nesta introdução e constituem o ponto de partida para as considerações aqui propostas. Dessa maneira, com base nas premissas de Freire et al. (2008), considerou-se que:

A criança é ativamente engajada no processo de construir e organizar significados. Fazem parte desse processo a imaginação, a vontade e a criação. Todos os três são fundamentais na organização das funções psicológicas em desenvolvimento. É nas relações e por meio da compreensão e domínio dos signos e da linguagem que a criança aprende diferenciar, classificar, comparar e não o inverso. Assim, ela organiza seu comportamento, seus pensamentos e suas emoções. (FREIRE, 2008, p. 02).

Sendo assim, entende-se que a criatividade deve ocupar um lugar privilegiado na iniciação musical infantil e, nesse sentido, a improvisação pode ser compreendida como uma atividade genuinamente criativa (CASPURRO, 1999). Deste modo, o tema proposto trata dos processos criativos, de aprendizagem e de performance que envolvem a improvisação, tendo como sujeitos da pesquisa crianças entre 6 e 11 anos, com um foco especial na iniciação instrumental, tendo a clarineta como objeto desta investigação. O presente trabalho busca entender e analisar os processos de aprendizagem instrumental, tentando compreender como as habilidades musicais são adquiridas e como as crianças as desenvolvem utilizando a clarineta.

1.1 INTERESSES E MOTIVAÇÕES PELA PESQUISA

É comum ouvir de pesquisadores mais experientes ou de professores, que a escolha de um tema para a pesquisa deve recair em uma área de seu interesse, na qual você já tenha trabalhado ou anseie atuar, que se deve buscar um objeto de investigação com o qual se identifique e possua afinidades. Contudo, nem sempre é possível explicar como se chegou a

um tema de pesquisa. Neste caso especialmente, apesar de agora ter convicção das minhas afinidades, percebo que foi o assunto que me escolheu.

Sempre trabalhei com educação musical. Creio que antes de decidir qual seria a minha profissão, antes de optar pela clarineta como meu instrumento, já era professora. Tive aula com grandes professores, principais solistas do Brasil, no entanto, nenhum deles me ensinou a improvisar. Improvisar no sentido da espontaneidade, da diversão. Alguns professores, ao se referirem à improvisação, logo se remetiam ao jazz, à bossa nova, suas regras, escalas e progressões harmônicas. Mas, e a criatividade por ela mesma? E a vontade de tocar o que “der na telha”?

Por outro lado, esses mesmos professores sempre me incentivaram a estudar a música do século XX e todos os seus movimentos. Dediquei parte de meus estudos na clarineta à técnica expandida e, por causa desse contato, inseri em minhas aulas atividades com clarinetas desmontadas, o *clarimão*¹, e outras brincadeiras, sem, no entanto, perceber que eram momentos de criação espontânea, ou seja, de improvisação.

Após trabalhar por cerca de 12 anos com iniciação da clarineta, foquei minha atuação na iniciação infantil e me apaixonei. Decorridos aproximadamente cinco anos, decidi realizar uma pesquisa de mestrado sobre o tema. Apesar da experiência de 17 anos trabalhando em conservatórios, faculdade, escolas e projetos socioculturais, quando cheguei à Universidade de Brasília para cursar as disciplinas do mestrado, optei por também trabalhar em um projeto de música para crianças existente na cidade, no qual a improvisação é prática comum; desde as aulas de musicalização infantil às de instrumento, os alunos são estimulados a participar de atividades criativas, dentre elas, a improvisação. Fui me adaptando às diretrizes do projeto e as atividades de improvisação aconteciam de forma tão natural que eu nem percebia.

Em uma ida a Salvador (setembro de 2013), tive uma conversa com um professor sobre materiais didáticos para aulas coletivas e ele fez a seguinte observação: “Todos esses métodos dizem que contemplam a improvisação, no entanto, eles têm somente um ou dois exercícios no livro inteiro”. Constatei que era exatamente isso que acontecia, porém, não era o que eu vivenciava no projeto de extensão onde atuava. Nesse projeto, a tônica das aulas e dos ensaios residia na improvisação e isso era feito de maneira muito natural, de modo que os alunos se sentiam seguros para improvisar. Para a maioria, improvisar ou “fazer o solo” era a parte preferida das aulas. Um ou outro aluno ficava mais tímido, mas, aos poucos, todos se

¹Atividade que consiste em tocar apenas com a boquilha e o barrilhete utilizando as mãos e a embocadura para mudar a altura das notas.

sentiam seguros e motivados a improvisar. Foi então que comecei a perceber a importância dessa prática e observei que os alunos buscavam melhorar no instrumento para aprimorar seus solos, suas improvisações.

O que chamo aqui de melhora é bastante particular para cada aluno. Uns queriam deixar seus solos mais expressivos, outros acrescentar mais notas, outros tocar mais forte. O que chamava a minha atenção é que, de certa forma, cada aluno construía sua própria aprendizagem com base no seu interesse pessoal em melhorar a performance. Era um fator de motivação, de comparação com o outro, de individualidade e de personalidade. Atenta a essa característica, comecei a preparar as aulas com base no que via nos alunos. Usava exercícios escritos e depois pedia que improvisassem. Os alunos improvisavam desde a primeira aula, quando só conseguiam tocar uma única nota. Eu também os estimulava a explorar as técnicas expandidas do instrumento e a criar músicas a partir dos conceitos de paisagem sonora do Schafer (2003).

Somente muitos meses depois conscientizei-me que era essa a pesquisa, a lacuna a ser estudada: era necessário compreender a relação entre o ato de improvisar e a aprendizagem dos alunos na clarineta. Emergiu a necessidade de estudar os referenciais teóricos que envolvem a improvisação e, conseqüentemente, a criatividade. Senti, também, necessidade de dar voz aos alunos, de apreender sua compreensão desse processo, de entrevistá-los, de discutir e, sobretudo, de aprender com eles.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A improvisação tem adquirido cada vez mais importância na educação musical. No entanto, paradoxalmente, ainda é vista com alguma resistência nos espaços educativos, especialmente em classes de instrumentos (CASPURRO, 1999). Nesse sentido, Caspurro (2012) ressalta:

Como explicar, por exemplo, fenômenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação ‘erudita’, como a dificuldade em improvisar, compreender harmonia, ler ‘à primeira vista’, transpor ou tocar ‘de ouvido’, ou, de um modo geral, criar música? Que eficácia pode ser imputada a um sistema de ensino que se revela incapaz de responder a problemas de realização que estão para além da performance propriamente dita, da reprodução imitativa de notação e do conhecimento de teoria? Enfim, questionar a qualidade do conhecimento é pôr em causa a própria qualidade do paradigma de ensino instituído. (CASPURRO, 2012).

Segundo Cislighi (2011), quando se trata de aprendizagem instrumental, poucas são as metodologias que contemplam atividades criativas. O autor considera que, mesmo nos dias atuais, a aprendizagem dos instrumentos de sopros ocorre, muitas vezes, sob os preceitos do que se conhece como ensino tradicional, focado na aquisição de habilidades técnicas, conhecimentos específicos, cujos conteúdos encontram-se nos materiais e métodos e são aplicados por um professor especialista. Busca-se resultados pré-determinados e há pouco ou quase nenhum espaço para atividades de criação.

Frente ao exposto, para contribuir com as discussões sobre a aprendizagem da clarineta com crianças, este trabalho visou conhecer com mais profundidade o processo criativo na aprendizagem instrumental, tendo a clarineta e a improvisação, como focos principais. Diante das considerações acima, um questionamento veio à tona:

- Qual o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças considerando-se as concepções dos próprios estudantes?

Todavia, ao refletir sobre o papel da aprendizagem da clarineta, outros questionamentos emergiram:

- Como a improvisação pode ser compreendida no contexto da performance musical?
- Por que a improvisação pode ser considerada um processo criativo?
- Quais características fazem com que a improvisação possa ser reconhecida como um processo de aprendizagem?

1.3 OBJETIVOS

A improvisação, no contexto desta pesquisa, abrange toda a dissertação, desde a questão inicial, passando pela linha teórica e entendendo-a como um amplo e complexo campo de estudos, seguindo para os procedimentos metodológicos, análise, discussão dos resultados e conclusão. É neste sentido que se buscou definir o objetivo geral desta pesquisa:

- Investigar o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta em uma classe de crianças de um projeto de extensão universitária por meio das manifestações, discursos e práticas dos participantes.

Este objetivo relaciona-se à necessidade de construir categorias relacionadas que auxiliem a identificar a natureza da improvisação no contexto da iniciação da clarineta. Portanto, deste objetivo geral, derivam-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a improvisação no contexto da performance musical no âmbito do referido projeto.
- Entender como a improvisação pode ser considerada um processo criativo no ambiente da classe de clarineta do projeto de extensão mencionado.
- Averiguar quais características possibilitam que a improvisação possa ser reconhecida como processo de aprendizagem no contexto acima especificado.

1.4 JUSTIFICATIVA

Segundo Beineke (2008), esforços vêm sendo observados na área da educação musical para compreender os aprendizes, reconhecendo suas identidades e experiências e, dessa forma, concebendo-os como agentes e protagonistas de sua própria aprendizagem.

A importância de um olhar voltado para os aspectos criativos na aprendizagem instrumental justifica-se diante da constatação que, segundo McPherson (1995), a chave para o sucesso na performance seria uma abordagem equilibrada durante o período de aprendizagem envolvendo audição, improvisação, composição, leitura e aquisição de repertório. Nesse contexto, torna-se importante salientar que os processos criativos que envolvem a construção da performance tornam-se fundamentais tanto para a compreensão do discurso musical quanto para a aquisição da técnica. Segundo o autor, todos os anos um grande número de estudantes começam a tocar um instrumento imitando gravações de performance ou reproduzindo visualmente o repertório existente com os quais estão familiarizados. Desse modo, sua técnica instrumental se desenvolve com intuito de estender suas habilidades, embelezando as obras que aprenderam auditivamente ou criando sua própria música por meio de improvisações.

McPherson (1995) considera ainda que a proficiência em um instrumento musical é, muitas vezes, medida pela capacidade do músico em recriar de forma precisa a composição musical aprendida por meio de uma partitura impressa. Para o autor, tocar um instrumento frequentemente significa estudar um determinado repertório escrito. A essência dessa abordagem para a performance musical é uma orientação visual, em que o músico aprende a executar lendo e estudando a notação musical.

No entanto, professores usam orientação visual para introduzir um novo trabalho que consiste na aquisição da técnica durante numerosas sessões de treinos em preparação para um concerto. Com demasiada frequência, a leitura torna-se o eixo principal da aprendizagem instrumental devido ao fato de que muitos professores são incapazes de realizar atividades criativas como performances e, conseqüentemente, não conseguem ajudar seus alunos a adquirir essas habilidades. Todavia, uma visão mais esclarecida reconhece não só a importância da alfabetização, mas também o potencial de outras habilidades (MCPHERSON, 1995).

Nesse sentido, Sloboda (2008) considera que não só a leitura deve ser levada em consideração, mas também a capacidade de tocar de ouvido, de improvisar e de compor como fundamental para uma boa performance. O autor afirma que instrumentistas que são capazes de executar de ouvido, mas incapazes de ler a notação musical, nem demonstrar conhecimento das facetas mais elementares da teoria musical, são tão falhos quanto os que são completamente dependentes de notação e incapazes de expressar um único pensamento original.

Contudo, é necessário ressaltar a dificuldade que muitos professores ainda encontram para incluir a improvisação em suas aulas. Alguns a incluem com sucesso nas atividades e outros ainda receiam enfrentar este desafio. Cabe notar que, em estudo de Withcomb (2013), as atitudes dos professores entrevistados em relação à improvisação foram muito positivas, porém eles apontaram obstáculos ao tentar incorporá-la como falta de tempo, de experiência e de treinamento para ensinar improvisação. Alguns não se consideram preparados para incluir a técnica em suas aulas. A fixidez entre os papéis de professor e aluno, presente em outras práticas musicais, é diluída com práticas de improvisação, o que possibilita a esta autoridade circular com fluência no grupo, podendo, no entanto, causar estranhamento entre alguns professores.

Nesse sentido, Kanellopoulos (2007) investigou as concepções de improvisações de crianças e constatou os significados que elas atribuem a essas práticas. Com base nessas

premissas, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender, de maneira mais aprofundada, o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta, tendo como parâmetro balizador as concepções e reflexões das próprias crianças sobre suas performances improvisadas.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é constituída por uma introdução, três sessões de desenvolvimento e conclusão.

A sessão 2 apresenta o enquadramento teórico a respeito do assunto pesquisado, destacando os autores que fundamentaram a compreensão dos processos vivenciados ao longo da pesquisa. Este capítulo está dividido em dois subcapítulos, sendo que o primeiro trata da revisão de literatura e apresenta uma breve contextualização dos estudos sobre criatividade, posteriormente descreve em linhas gerais a improvisação musical e seu desenvolvimento no decorrer da História da Música e, por fim, traz as considerações da educação musical sobre as práticas pedagógicas em improvisação. O segundo subcapítulo trata do referencial teórico, destacando os autores e os conceitos que fundamentaram a compreensão dos processos vivenciados ao longo da pesquisa, propondo, neste trabalho, que a improvisação seja balizada por três perspectivas teóricas: recurso da performance musical, processo criativo e processo de aprendizagem.

A sessão 3 trata da abordagem metodológica da pesquisa e está dividido em três subcapítulos, nos quais são apresentados o desenvolvimento do trabalho, o desenho da investigação e o processo de análise, interpretação e tratamento dos dados.

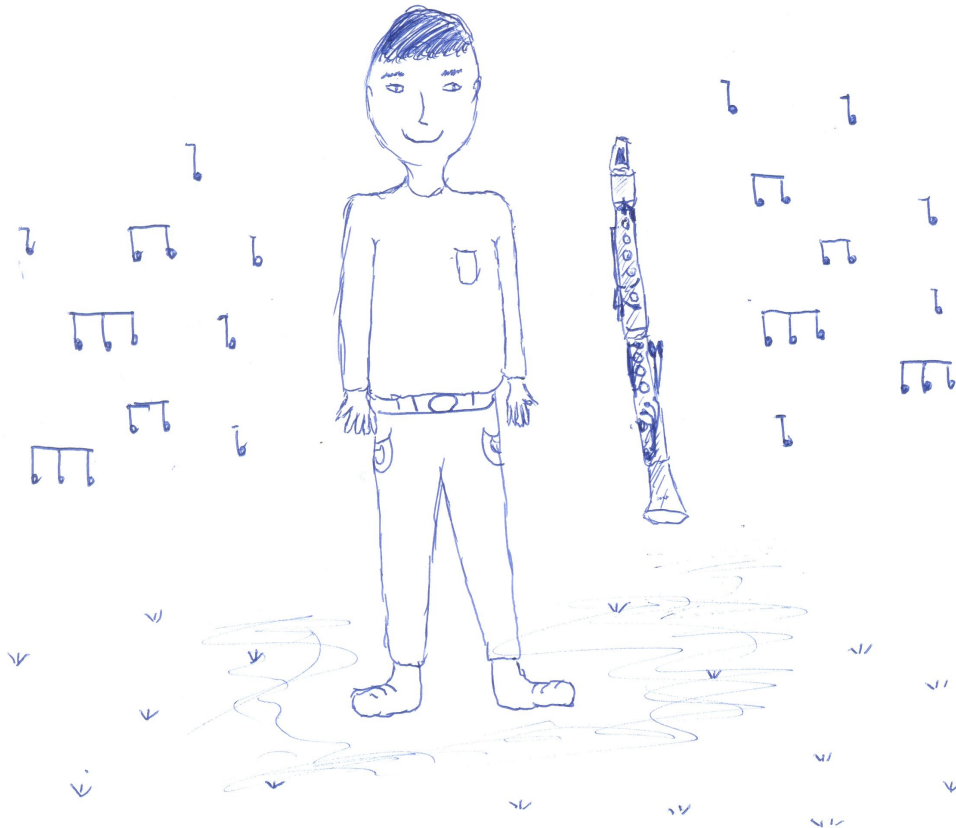
A sessão 4 traz os resultados obtidos após análise dos dados por meio dos procedimentos metodológicos indicados anteriormente, oferecendo subsídios para posterior conclusão. Este capítulo está dividido em dois subcapítulos: o primeiro, trata dos resultados confrontados com o referencial teórico, evidenciando as divergências e convergências às premissas teóricas que balizam esta pesquisa, e o segundo, discute esses resultados ressaltando os principais aspectos e contribuições do trabalho, possibilitando a correspondência entre os conhecimentos anteriormente levantados e os resultados apresentados.

Por fim, a conclusão explicita os achados desta investigação, evidenciando de que maneira são relevantes para compreensão e ampliação do conhecimento no que se refere à

aprendizagem da clarineta por meio da improvisação. São apresentadas as principais contribuições desta pesquisa, articulando-as aos resultados, ciente de que tais contribuições estão circunscritas aos limites do desenvolvimento do presente trabalho.

2 DELINEAMENTO TEÓRICO

Figura 1 – Desenho realizado pelo aluno Edmilson



Fonte: Edmilson, 2014.

Este capítulo apresenta o delineamento teórico desta dissertação e está dividido em dois subcapítulos, os quais foram descritos anteriormente.

O primeiro subcapítulo é dedicado à revisão de literatura, tendo a finalidade de apresentar uma breve contextualização dos estudos sobre criatividade, posteriormente descreve em linhas gerais a improvisação musical e seu desenvolvimento no decorrer da História da Música e, por fim, traz as considerações da educação musical sobre as práticas pedagógicas em improvisação.

Com base na revisão da literatura, o segundo subcapítulo delimita o referencial teórico, destacando os autores e os conceitos que fundamentaram a compreensão dos processos vivenciados ao longo da pesquisa, propondo, neste trabalho, que a improvisação seja balizada sob três perspectivas teóricas: (a) recurso da performance musical, (b) processo criativo e (c) processo de aprendizagem.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Azzara (2002) considera que, para um entendimento da importância da improvisação, é necessário compreender o seu escopo, levando em consideração os aspectos mentais e psicológicos, os significados históricos, o contexto sociocultural e as pesquisas sobre suas práticas pedagógicas. Com o intuito de abordar os tópicos elencados acima, este subcapítulo é tem por objetivo discutir a natureza da improvisação e sua aplicabilidade nos diversos domínios que a envolvem.

2.1.1 Aspectos mentais e psicológicos: estudos sobre criatividade

No decorrer da pesquisa, foi possível constatar, com base na revisão bibliográfica, que a improvisação está intimamente relacionada à criatividade. O uso de termos como processo criativo, criatividade e pensamento criativo é recorrente. Desta maneira, para uma compreensão mais aprofundada, buscou-se por informações acerca da criatividade na área da psicologia, com o objetivo de identificar suas conexões com a improvisação.

Segundo Bedani (2008), os gregos e outras civilizações antigas acreditavam que um indivíduo criativo era aquele inspirado por algo sagrado ou por alguma divindade. Na Antiguidade, criatividade era também associada à loucura e à irracionalidade. A concepção sobre criatividade no século XVIII era associar as aptidões criativas com a imaginação. Esta, por sua vez, estava associada à geração de ideias por inspiração ou dom, situando as pessoas na condição de “gênios” e, portanto, possuindo uma mente criativa diferenciada dos demais (PELAES, 2010).

A concepção de que o artista produz suas obras em um estado de loucura permaneceu ao longo do tempo e, nesse sentido, Pelaes (2010) observa que: “Os conceitos de criatividade, originalidade e imaginação são conceitos solidários que constituem o núcleo da estética romântica que se formou no século XVIII.” A autora refere que durante o século XIX a ligação entre o gênio e a loucura foi foco de estudo da Psicologia, que estabelecia uma estreita associação entre a criação artística e o estado psicótico.

Pelaes (2010) também destaca que a palavra imaginação foi empregada inicialmente no século XVIII, como um termo que compreendia a totalidade dos processos mentais. Todavia, “[...] perpetuando oposições tradicionais, principalmente entre juízo e imaginação, o termo imaginação manteve a correspondência com a faculdade formadora de imagens.”

(PELAES, 2010, p. 31). Por outro lado, Bedani (2008) sugere que concepções primárias e deterministas de criatividade como um atributo de pessoas geniais margeia a sobrenaturalidade, o que limitaria uma compreensão mais abrangente do tema, “[...] posto que nestas circunstâncias, a criatividade ficaria reduzida a uma dádiva circunscrita a poucos seres humanos.” (BEDANI, 2008, p. xvii).

Entretanto, um conceito tão complexo como a criatividade não poderia ficar circunscrito a explicações extraordinárias ou relacionadas a distúrbios mentais. Por essa razão, a partir do século XX, conforme sugere Bedani (2008):

[...] a psicologia busca compreender e explicar, em bases científicas, a criatividade e seus tipos, a personalidade criativa, as fases do processo criativo, a diferença entre inteligência e criatividade e as maneiras possíveis de ensinar e desenvolver a criatividade. (BEDANI, 2008, p. xvii).

A partir do século XX, diferentes abordagens psicológicas contribuíram para os estudos da criatividade. Bedani (2008) elenca algumas dessas contribuições, assim como em sua tese de doutorado, que serão apresentadas a seguir de forma resumida.

Nas teorias psicanalíticas, as argumentações centradas nos processos inconscientes de pensamento e na função desempenhada pela imaginação e fantasia compreendem a criatividade como uma sublimação de complexos reprimidos. Não obstante, os conceitos de pensamento criativo que implicam a resolução frente a fatores contextuais, assim como a concepção de *insight*, isto é, ideia que surge na mente de forma inesperada, são atribuídos aos gestaltistas. A psicologia humanista, por sua vez, valorizou os aspectos subjetivos e idiossincráticos dos indivíduos, considerando suas capacidades de realização e de objetivar suas potencialidades.

Para os comportamentalistas, a criatividade é o resultado da formação de associações não comuns em um processo de estímulo e resposta. Dessa forma, a criatividade pode ser vista como uma forma de aprendizagem favorecida por um ambiente propício que contribui para sua ocorrência. Outros pesquisadores citados por Alencar e Fleith (2003), como Katz (1978) Blakeslee (1980) e Hesrmann (1990), examinaram os diferentes papéis desempenhados pelos hemisférios cerebrais para explicar o pensamento criativo. Como observa Bedani (2008), o cerne dessas teorias estava embasado em mecanismos de personalidade ou biológicos para explicar a criatividade. Contudo, segundo o autor, pesquisas mais recentes abordam a criatividade de forma mais abrangente e como resultado de uma complexa combinação de fatores pessoais, sociais e culturais. Portanto, corroborando a

literatura revisada, nota-se que criatividade é uma área de estudos complexa, multifacetada e diretamente relacionada aos fatores contextuais, socioculturais e psicológicos.

2.1.2 Significados históricos: a improvisação musical no decorrer da História da Música

“A improvisação é a forma mais natural e expandida no domínio da criação da música, constituindo-se numa vertente importante das muitas tradições musicais.” (STANCIU, 2010, p. 06).

Para Bailey (1993), a história do desenvolvimento da música é permeada por manifestações relacionadas ao ato de improvisar. Na música ocidental, a improvisação esteve presente desde o canto-chão sobre o qual havia certos momentos improvisados, livres ou dependentes do canto estabelecido. Segundo Ruviaro e Aldrovandi (2001), vários tratados mencionam como improvisar linhas melódicas em contraponto sobreposto ao *cantusfirmus* (RUVIARO; ALDROVANDI, 2001).

Na música da Renascença ao Barroco, é possível observar ascensão da música instrumental e, como consequência, houve o desenvolvimento da improvisação, especialmente daquela vinculada à ornamentação e aos estilos idiomáticos particulares de cada instrumento. Um gênero improvisatório praticado na época era conhecido como prelúdio ou entonação, cuja característica era o virtuosismo instrumental formado por construções temáticas e rítmicas mais livres que a ornamentação (RUVIARO; ALDROVANDI, 2001).

Havia um grande número de compositores-intérpretes, de maneira que a prática instrumental alimentava as práticas de composição e vice-versa, incentivando assim novas possibilidades criativas. No período Barroco, umas das principais características foi a estruturação do baixo-contínuo. Esse elemento estrutural da composição ajudou a ordenar a ornamentação e, conseqüentemente, a improvisação. Esta, por sua vez, passou a estar mais associada às estruturas de acordes inseridas no contexto do baixo contínuo, o que tornava os aspectos melódicos cada vez mais relacionados a aspectos harmônicos. As linhas melódicas suaves do século XVI adquiriram também uma maior acentuação rítmica (RUVIARO; ALDROVANDI, 2001). Algumas escolas de improvisação surgiram no século XVII e XVIII e, no que versa a essa questão, Ruviaro e Aldrovandi (2001) afirmam que:

Na Inglaterra, uma escola de improvisação instrumental floresceu no século XVII herdando a tradição dos virginalistas e se valendo de melodias conhecidas como *Greensleeves*. Esta prática contribuiu para a formação do *ground* inglês, que servia de base para improvisadores. Na França do século XVII, a *air de cour* foi desenvolvida por autores como Pierre Guédron e Antoine Boësset, importando um pouco da monodia italiana e suas diminuições, com gosto especial pela *antecipazione della sillaba* (avantson ou *port de voix*), que consistia em antecipar a nota do canto principal. Já no século XVIII, Couperin começa a balizar o ornamento em função da harmonia; assim, os ornamentos passam a se iniciar sempre no começo de cada pulsação. (RUVIARO; ALDROVANDI, 2001, p. 73).

Uma outra prática que se tornou comum no Barroco era tocar a repetição de um determinado trecho de maneira diferente, por meio de alterações melódicas e rítmicas. Numa forma ABA, por exemplo, o segundo A teria que conter diferenças claras em relação ao primeiro, fazendo com que o músico experimentasse diferentes maneiras de tocar a mesma passagem. No período clássico, a improvisação continuava a fazer parte da prática musical, de maneira que as cadências dos concertos eram escritas com a finalidade de propiciar uma oportunidade para o músico instrumentista mostrar a sua criatividade (STANCIU, 2010).

Com a utilização cada vez mais constante da música escrita, a capacidade improvisadora dos músicos foi sendo aos poucos inibida, e os compositores passaram a escrever até as cadências dos concertos, gerando um certo declínio no domínio da improvisação dos músicos intérpretes. No período romântico, com o desenvolvimento industrial, há ênfase excessiva na especialização e no profissionalismo em todos os campos da sociedade. A maioria dos músicos limitou-se à reprodução exata de partituras escritas. Composição e performance tornaram-se progressivamente atividades distintas e momentos destinados à improvisação ficaram cada vez mais escassos. A improvisação reapareceu de forma mais relevante no século XX, com o surgimento do jazz e demais gêneros da música latino-americana, assim como, mais tarde, com procedimentos composicionais de sentido aleatório (NACHMANOVITCH, 1990).

Por outro lado, nas sociedades orientais, a música improvisada é considerada a ideal. Essas culturas associam a improvisação com o conceito de liberdade e com a habilidade do músico em tomar suas próprias decisões. O respeito sobre essa tomada de decisão individual é utilizado para avaliar os músicos, privilegiando assim o amador, que aprendeu apenas a seguir sua própria inspiração, e o profissional, que tem a obrigação de executar a música com domínio e destreza. Gêneros dominantes nas culturas da Ásia Meridional e Ocidental, na Indonésia e na África valorizam a improvisação coletiva, enquanto outras sociedades apreciam o desempenho individual, como no jazz, Sanjo na Coreia, e seções da ópera cantonense da China (NETTL et al., 2001).

Segundo Bailey (1993), embora a improvisação esteja presente em quase todas as áreas da música, a tentativa de descrevê-la é, algumas vezes, uma deturpação, pois, para ele, a essência espontânea dessa prática contradiz a ideia de documentação. No entanto, o autor observa que seu contato com músicos diferentes o fez perceber que as principais características de improvisação podem ser discernidas em todas as manifestações culturais e o que pode ser dito sobre a improvisação em uma determinada cultura pode ser afirmado também em outra (BAILEY, 1993). Para Nettl et al. (2001), por meio da improvisação, o músico pode desempenhar um papel especial na conceitualização de uma determinada cultura. A concepção de músicas presentes em tradições orais como algo constituído de elementos de improvisação as separa de forma clara das obras que utilizam notação (NETTL et al., 2001).

2.1.3 A improvisação, a enculturação e os aspectos socioculturais

Segundo Azzara (2006), a improvisação, assim como outras manifestações artísticas, ocorre em um determinado contexto sociocultural. O indivíduo está imerso em ações culturais e sociais específicas relacionadas aos sons musicais desde o nascimento. Dessa forma, aprende as manifestações musicais próprias da cultura na qual está inserido por meio de observação, audição, composição, execução e improvisação. Este processo de aquisição de habilidades e conhecimento musicais por meio da imersão nas práticas musicais diárias do contexto social ao qual o indivíduo pertence é chamado de enculturação.

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

Essas ações são adquiridas de forma espontânea, assim como ocorre com a aquisição da competência da língua materna, e também podem ser compreendidas como a aquisição gradual das normas e práticas cotidianas de um grupo. Começando na infância, a musicalidade está no cerne das interações familiares e constitui a base para a comunicação social e emocional ao longo da vida (SLOBODA, 2008).

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Cobussen (2008) considera a improvisação uma atividade que envolve interação e colaboração, sendo que seus resultados são influenciados pelas características do contexto sociocultural e pela comunidade, ou seja

pela enculturação. Para o autor, certos conhecimentos musicais e culturais desempenham um papel fundamental nos resultados da performance. Durante a improvisação, a interação musical não se refere apenas às técnicas instrumentais, desenhos rítmicos e conduções harmônicas, mas exprime também interações humanas.

Dessa forma, a performance é estabelecida por meio do ato síncrono entre os participantes, em que suas características de personalidade, suas experiências musicais, culturais e sociais emergem. Em outras palavras, aspectos musicais, culturais e sociais se fundem no momento em que a improvisação ocorre. Ainda segundo Cobussen (2008), durante a performance de improvisação ocorre uma construção simultânea de um discurso musical no qual perpassam aspectos como laços afetivos, vulnerabilidade e confiança. A improvisação contribui para manutenção das interações musicais e sociais de seus participantes (COBUSSEN, 2008).

2.1.4 Improvisação na Educação Musical

A improvisação na educação musical pode ser explorada em muitos contextos, podendo promover reações naturais, espontâneas e criativas para a música. A participação em atividades musicais criativas ajuda as pessoas a tornarem-se mais plenamente envolvidas com a música tanto na infância quanto na vida adulta (ELLIOTT, 1995).

Possibilidades de atividades como improvisação, composição e arranjo são consideradas por autores como Miner (2007), Schafer (2003) e Swanwick (2003) como fundamentais no desenvolvimento do processo criativo. Esses autores destacam a importância tanto da improvisação e da composição quanto do arranjo como formas de criação em música.

No entanto, cabe atentar que essas atividades são distintas e exigem diferentes habilidades. Para Miner (2007), uma dificuldade comum é a confusão que alguns educadores fazem sobre as definições de composição e improvisação. Muitas vezes, esses dois termos são usados indistintamente ou para designar qualquer outra atividade que não esteja relacionada à leitura e escrita musical.

Miner (2007) sugere que as crianças desenvolvem a capacidade de improvisar antes que possam compor. Em outras palavras, elas podem gerar ideias musicais espontaneamente antes de serem capazes de lembrar e revisar essas ideias. Isto sugere que na sala de aula devam ser envolvidas na improvisação antes da composição.

Assim, os efeitos positivos da improvisação têm tido reconhecimento por parte dos educadores e têm sido considerados um componente essencial a ser incorporado na educação musical em uma variedade de formas.

Segundo Kratus (1991), alguns educadores acreditam que a improvisação é uma atividade altamente sofisticada e deve ser ensinada apenas depois que o estudante tiver desenvolvido suas habilidades técnicas e de musicalidade em um nível avançado. Outros veem a improvisação como algo intuitivo natural que pode e deve ser ensinado aos iniciantes. Os pesquisadores adotam vários critérios para entender as habilidades de improvisação, que vão desde a exploração e improvisação livre até improvisações com base no gênero, na forma e na progressão harmônica (AZZARA, 2002).

A educadora musical Violeta de Gainza (1983) considera que a improvisação possibilita ao indivíduo explorar livremente o seu universo sonoro e expressar espontaneamente suas próprias ideias musicais. Para a autora, em qualquer idade, o indivíduo pode ser capaz de entrar em contato com o seu ambiente sonoro. Todavia, a autora, assim como Kratus (1991), diferencia o emprego da improvisação. Gainza (1990) propõe basicamente três linhas gerais para a abordagem da improvisação: (a) recreativa, (b) profissional e (c) educacional.

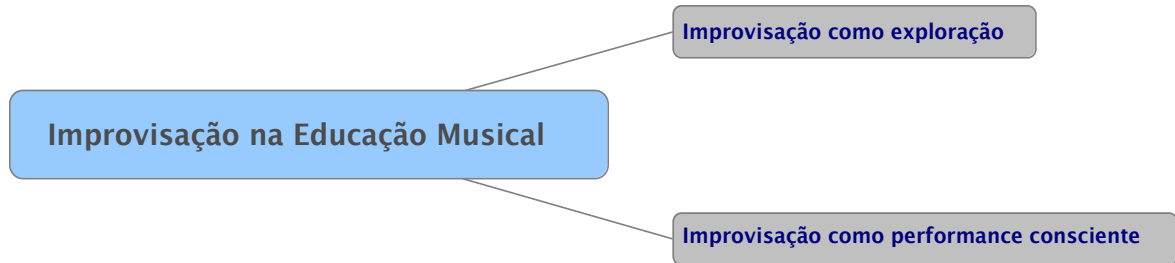
A primeira linha, recreativa, refere-se às atividades prazerosas, recreativas e expressivas. A segunda, profissional, trata da atividade do músico profissional e, por fim, a linha educacional dedica-se à técnica didática que pode ser empregada em vários níveis musicais (GAINZA, 1990).

Não obstante, essa investigação compreende que, tanto a linha recreativa quanto a linha profissional, elencadas por Gainza (1990), podem ser aplicadas na linha educacional. No entanto, nota-se distinção bastante clara nos suportes utilizados para improvisação, identificando assim basicamente duas abordagens: (1) improvisação como exploração e (2) improvisação como performance consciente.

Na abordagem da improvisação como performance consciente, Kratus (1991) considera que uma pessoa capaz de improvisar é aquela que consegue organizar e prever os sons que serão executados, ou seja, o improviso é algo intencional. Ao passo que, na da improvisação como exploração, o autor ressalta que esta seria a capacidade de produzir sons de forma espontânea e pode também ser utilizada como um meio para trabalhar outros conteúdos. Entretanto, a separação entre essas duas abordagens feita nesta investigação tem apenas um caráter instrutivo, uma vez que se tem ciência de que elas podem vir a se

complementar mutuamente.

Figura 2 – Improvisação como exploração e improvisação como performance consciente



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

2.1.4.1 Improvisação como exploração

Muitas vezes, as crianças podem ser observadas ouvindo música e respondendo espontaneamente a essa audição, seja fazendo o seu próprio tipo de música, cantarolando palavras sem sentido ou batendo com mãos ou pés. Essas reações espontâneas podem ser compreendidas como formas de exploração musical criativa (MINER, 2007).

Nesse sentido, pressupõe-se importante mencionar os métodos ativos, uma vez que podem ser considerados um ponto de partida para estabelecer a improvisação como exploração, pois utilizam esse recurso e é a partir deles que há um reconhecimento da importância das atividades criativas na educação musical. Por consequência, também serão mencionadas as influências desses métodos na educação musical brasileira e como educadores musicais do país têm trabalhando com a improvisação.

2.1.4.1.1 Os métodos ativos

Os métodos ativos surgem no início do século XX, como uma espécie de resposta aos desafios impostos pelas grandes mudanças ocorridas na época. As grandes transformações científicas e artísticas desse século trouxeram muitas inovações, dentre elas uma série de músicos comprometidos com o ensino da música. Vários nomes de carreira musical reconhecida no século XX se destacaram como educadores musicais, dentre os quais serão listados aqueles que exploraram de maneira mais acentuada atividades relacionadas à improvisação (FONTERRADA, 2008).

Na primeira metade do século XX, Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi um dos pioneiros em atribuir importância à improvisação musical. Suas atividades incluíam treinamento auditivo, movimentos rítmicos e improvisação. No método Dalcroze, são trabalhados três aspectos: eurrítmia, solfejo e improvisação. No que se refere a este último aspecto, trata-se da capacidade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas por meio de atividades práticas nas quais o corpo é o cerne do trabalho (FONTERRADA, 2008).

Contemporâneos um ao outro, Maurice Martenot (1898-1980) enfatiza a ideia de Dalcroze sobre a necessidade de promover atividades espontâneas para estimular os processos criativos e elabora um método inspirado em experiências sonoras com intuito de desenvolver sentido rítmico e afinação auditiva de maneira que a imitação e a criação devem preceder a leitura (SOUSA, 1999).

Edgar Willems (1890-1978) foi aluno de Dalcroze e sua proposta parte dos princípios criativos que unem a música e o ser humano, concebendo uma especial importância ao movimento, à improvisação e ao canto no desenvolvimento musical da criança (SOUSA, 1999).

Carl Orff (1825-1982) conferiu importância à improvisação instrumental, vocal e corporal. Não criou um método, mas sim princípios baseados na integração das linguagens artísticas, no ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação. Orff procurava também instrumentos de fácil manuseio, surgindo assim o Instrumental Orff: uma espécie de kit que contém xilofones, metalofones, jogos de sinos e percussão (SOUSA, 1999).

Zoltán Kodály (1882-1967) foi músico de atuação expressiva no século XX e, junto com Béla Bartók, participou da reestruturação do ensino de música em seu país. Para Kodály, a improvisação e a criatividade são atividades inerentes às aulas. Na sua metodologia, o canto precede o símbolo e as crianças são estimuladas a criar melodias e movimentos em diversas situações (FONTERRADA, 2008).

Na segunda metade do século XX, surgem pedagogos musicais ingleses, alemães e suecos. Despontam educadores como George Self, cuja proposta de improvisação é utilizar sons e ritmos impossíveis de serem grafados de modo convencional, estimulando os alunos a criar seus próprios sons e sua própria notação (FONTERRADA, 2008).

Outro importante educador que valoriza atividades criativas é John Paynter que, assim como George Self, estimula a criação de novos sons, porém com intuito de organizá-los como música. Um nome de destaque na segunda metade do século XX no que se refere à educação musical criativa é o do canadense Murray Schafer, o qual acredita na qualidade da audição, na

relação equilibrada entre homem e ambiente e no estímulo às capacidades criativas. Seu objetivo principal é despertar o interesse e a curiosidade pelos sons do ambiente de uma forma geral, denominando-os de paisagem sonora (SOUSA, 1999).

Por fim, um dos nomes mais conhecidos no Brasil, o educador Keith Swanwick (2003), pesquisador de nacionalidade britânica que propôs a teoria em espiral, segundo a qual o desenvolvimento musical acontece em etapas progressivas. O autor também é reconhecido pela criação do modelo pedagógico intitulado C(L)A(S)P, em que C se refere a *composition* e, trata da criatividade em música; L – está relacionado aos conhecimentos históricos – *literature studies*; A se refere à *audition*, isto é, apreciação musical; S vem de *skill acquisition*, que pode ser traduzido como a aquisição de técnica, e P de performance, que se refere à execução instrumental ou vocal (SWANWICK, 2003).

Assim como os demais educadores citados, para Swanwick (2003), a improvisação também está relacionada à exploração, conforme é possível constatar no trecho abaixo:

Geralmente como certa forma de improvisação, ocorre frequente e regularmente entre as crianças, como uma parte natural de seu aprendizado instrumental. Por exemplo, os alunos eram insistentemente convidados a improvisar uma frase resposta para uma frase tocada pelo professor, e a invenção de motivos rítmicos fazia parte, muitas vezes das lições de música, geralmente em forma de brincadeira ou com o espírito de um jogo. (SWANWICK, 2003, p. 71).

Cabe notar que os educadores citados acima abordam a improvisação como uma possibilidade de exploração sonora, seja por meio do corpo, do canto ou de instrumentos. A finalidade é utilizá-la como um meio para promover a aprendizagem musical e normalmente tem como objetivo preparar o aluno para outras atividades, como composição e leitura.

2.1.4.1.2 A educação musical brasileira

No Brasil, as metodologias mencionadas foram absorvidas e enriquecidas com características próprias da nossa cultura, como ritmos baseados nos gêneros brasileiros e nas melodias folclóricas (PAZ, 2013).

Um dos principais nomes da educação musical brasileira que valoriza e aplica a improvisação em suas atividades é o de Hans Joachim Koellreutter, compositor alemão radicado no Brasil desde 1937. Sua proposta de educação musical valorizava os aspectos sociais, privilegiando a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento global do potencial humano. Segundo Brito (2001), Koellreutter defendia a necessidade do “espírito

criador”, um princípio primordial e necessário ao ensino artístico. A autora também ressalta a conformidade existente entre os princípios orientadores da pedagogia musical de Koellreuter e a pedagogia construtivista.

Não é preciso ensinar nada do que o aluno pode encontrar nos livros, pois essas questões ele pode resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, para improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é - sempre - o debate; nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho são mais importantes do que as soluções. (KOELLREUTER *apud* BRITO, 2001).

Brito (2001) considera a improvisação uma ferramenta fundamental nas propostas de Koellreuter. Para a autora, o trabalho de improvisação desenvolvido pelo compositor alemão permite dialogar e introduzir conteúdos diversificados. Koellreuter (*apud* BRITO, 2001, p. 48) criou uma série de jogos chamados modelos de improvisação que consistiam em “[...] jogos criativos que propõem a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais, estimulando a reflexão e preocupando-se, também, em sugerir situações para o exercício de uma nova estética musical.”

Outra educadora musical bastante importante para a educação musical brasileira no que se refere à improvisação é Violeta Hemsy Gainza. Apesar de sua nacionalidade argentina, a educadora vem com frequência ao Brasil e seus estudos sobre a educação musical latino-americana exercem importante influência sobre os educadores musicais brasileiros (FONTERRADA, 2008).

Em seu livro dedicado à improvisação musical, Gainza (1983) considera essa prática como um processo de desenvolvimento em que materiais auditivos são absorvidos e experiências, conhecimentos, habilidades são adquiridos por meio do contato com as várias estruturas sonoras. Para a autora, as formas de improvisação correspondem a um esquema de desenvolvimento em que o processo de aprendizagem acontece de duas formas: absorção ou internalização e expressão ou externalização. Ambas conduzem a comunicação e a tomada de consciência, objetos primordiais para a aprendizagem musical (GAINZA, 1983).

Segundo Gainza (1983), a improvisação pode começar com uma espécie de balbúcio, a criança se alegra ao conseguir emitir qualquer tipo de som no instrumento. Esta alegação aponta uma preocupação em desenvolver atividades que estimulem o processo criativo por meio da exploração. Violeta de Gainza (1983) dedica boa parte de seu livro sobre improvisação para ressaltar que a criança deve ter a oportunidade de explorar livremente o universo sonoro e expressar suas ideias musicais de forma espontânea.

2.1.4.2 *Improvisação como performance consciente*

Conforme já explicitado, entende-se a improvisação como performance consciente à execução intencional, seja ela instrumental ou vocal (KRATUS, 1991). Nessa mesma linha de argumentação, Duarte (2007, p. 1) ressalta que a improvisação “[...] constitui não apenas uma ferramenta de pesquisa, mas também a obra de arte ‘em si’, porque o processo de decisão sobre os ‘acontecimentos’ da obra é parte integrante da mesma.”

Nesse sentido, considera-se adequado destacar a abordagem elencada por Gainza (1990) sobre a improvisação na educação musical, denominada pela autora de profissional. Essa abordagem tem como objetivo a performance e, dessa forma, compreende-se improvisação com um fim nela mesma. Nesse âmbito, é possível abarcar diferentes suportes como a experimentação, a improvisação livre, improvisação idiomática, ornamentações e cadências de concertos, os quais serão abordados detalhadamente no referencial teórico.

Embora seja possível perceber que a improvisação como performance consciente é um campo de estudos bastante amplo, segundo Silva (2013), a centralidade da pedagogia da improvisação instrumental acaba sempre remetendo ao jazz e às práticas de música popular. Para o autor, isso acontece porque nos Estados Unidos diversas metodologias foram desenvolvidas para estudo da improvisação no jazz, sendo esses estudos, em sua maior parte, baseados em exercícios de escalas e arpejos. Tais metodologias foram exportadas para diversas partes do mundo, inclusive para o Brasil, exercendo grande influência em gêneros musicais do país e conseqüentemente influenciando também a aprendizagem instrumental no que se refere às práticas de improvisação nas escolas especializadas (SILVA, 2013).

Deste modo, é possível perceber que a improvisação na educação musical possui duas abordagens bastante específicas, sendo que ambas podem ser mutuamente complementadas. A primeira considera a improvisação como exploração e sua principal finalidade é a produção de sons de forma espontânea e sua utilização para outros fins. A segunda a vê como uma arte cuja finalidade reside nela mesma.

2.1.5 A improvisação na aprendizagem da clarineta

Há um amplo campo de estudos a ser explorado no que se refere à aprendizagem da clarineta por meio da improvisação. Algumas publicações relacionadas à aprendizagem do jazz, como a de Gaspar e Lopes (2011), ressaltam principalmente as questões referentes às

práticas de escalas e arpejos com a finalidade de aprender a linguagem jazzística. No campo da iniciação da clarineta, publicações que tratam especificamente do instrumento não foram encontradas. Contudo, o método "Da Capo Criatividade", de Joel Barbosa (2010), propõe atividades de improvisação para os instrumentos de banda desde a primeira aula, abordando tanto a improvisação como exploração quanto na condição de performance consciente. Nesse método, a partir de uma melodia aprendida, os alunos são estimulados a improvisar, compor e arranjar. Outros métodos de ensino instrumental coletivos, tais como "*Jumprigth in: instrumental séries*", de Richard Grunow, Edwin Gordon e Christopher Azzara (2000), defendem uma sequência de aprendizagem que envolve uma orientação em direção à inclusão da improvisação nos estágios iniciais de aprendizagem instrumental.

Foi possível perceber que esses métodos procuram articular as concepções de improvisação como exploração e como performance consciente e a partir da percepção dessa articulação, pôde-se delimitar caminhos para o referencial teórico desta pesquisa, conforme será apresentado a seguir.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

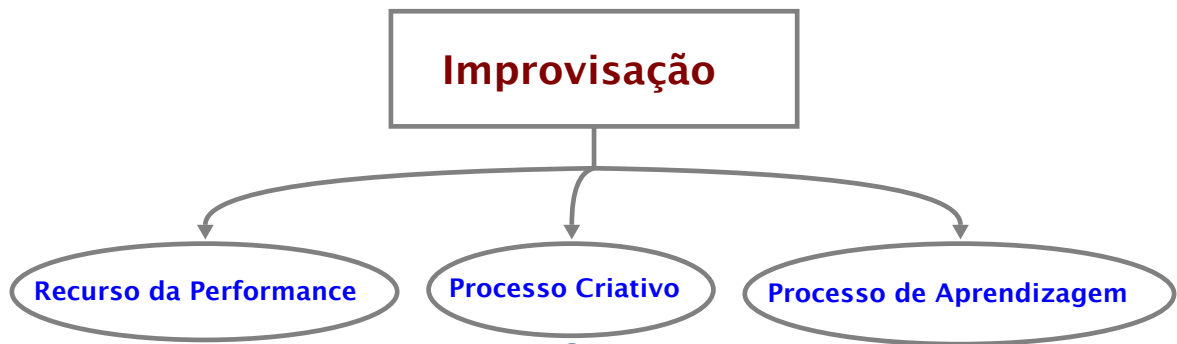
Este subcapítulo busca definir o referencial teórico a respeito da temática pesquisada, destacando os autores que fundamentaram a compreensão dos processos vivenciados ao longo da pesquisa.

Constatou-se, durante esta investigação, que a educação musical se utiliza da improvisação por meio de duas abordagens: (1) improvisação como exploração e (2) improvisação como performance consciente. Também evidenciou-se que alguns autores da educação musical como Gordon (2003), Swanwick (2003) e Azzara (2006) associam a improvisação com processos mentais e psicológicos relacionados à criatividade, assim como referências sobre ensino e aprendizagem são feitas por esses e outros autores.

Partindo das observações acima, pôde-se perceber que tanto a improvisação como exploração quanto a improvisação como performance consciente perpassam por processos criativos, por processos de aprendizagem e pelos resultados sonoros ocasionados pela performance. Por essa razão, esta investigação entende que a divisão em duas linhas de abordagem não é suficiente para fornecer os suportes teóricos necessários para compreensão do papel da improvisação na aprendizagem da clarineta.

Dessa forma, para contribuir com as discussões sobre o que as práticas de improvisação representam para aprendizagem instrumental, e mais especificamente para a aprendizagem da clarineta, foi preciso reconhecer a improvisação como um processo criativo relacionado à inovação, geração de ideias e recriação, ou seja, foi necessário compreendê-la como uma prática diretamente relacionada à criatividade. Consequentemente, para compreender com mais clareza a correlação entre improvisação, criatividade e aprendizagem, sentiu-se a necessidade de buscar informações na área da Psicologia e da Pedagogia. Em seguida, pôde-se verificar que a improvisação pode ser concebida sob três perspectivas: (a) recurso da performance musical, (b) processo criativo e (c) processo de aprendizagem, conforme gráfico abaixo:

Figura 3 – Mapa conceitual do referencial teórico



Fonte: elaborado pela autora, 2014.

A sessão está dividida em outras quatro, sendo as três primeiras dedicadas às definições teóricas e a quarta, à análise e discussão das três anteriores. A primeira sessão trata do entendimento da improvisação como um recurso da performance e suas particularidades em relação aos suportes utilizados. A segunda dirige-se à compreensão dos conceitos sobre criatividade na área da Psicologia e tem como objetivo principal a compreensão do termo. A terceira sessão concentra-se nas ações criativas na área da Pedagogia, relacionando-as com a aprendizagem sob a ótica da abordagem cognitivista, assim como na correspondência entre aprendizagem instrumental e improvisação. Por fim, a quarta sessão discute, analisa e relaciona as concepções teóricas descritas nas sessões anteriores, tendo como foco principal a delimitação do referencial teórico.

2.2.1 A improvisação como recurso da performance musical

O conceito de improvisação na área de música tem sido objeto de elaboração de estilos de performance e cada um deles estabeleceu seu próprio vocabulário e sintaxe musicais. Segundo o *Grove Dictionary of Music and Musicians* (NETTL et al., 2001), trata-se de um recurso da execução musical, visto que pode ser concebida como composição executada em tempo real, ou seja, é a arte de compor e executar ao mesmo tempo ou ato de tocar espontaneamente, sem preparação prévia. A improvisação também pode ser compreendida como fazer variações sobre determinada melodia ou progressão de um conjunto de acordes, sendo esta última conhecida como improvisação idiomática.

Recursos idiomáticos são frequentemente utilizados na improvisação e, “tendo em vista a multiplicidade de significados, comportamentos e práticas relacionados ao termo improvisação,” é possível compreender como improvisação idiomática “[...] a criação que acontece em tempo real com sua execução, levando em consideração o uso de elementos musicais recorrentes no gênero selecionado.” (BARRETO, 2012, p. 62). Na improvisação idiomática, a preocupação reside principalmente na expressão de uma linguagem como jazz, flamenco ou barroco e assume a identidade daquele idioma (BAILEY, 1993).

Barreto (2012) considera que:

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

Cabe notar, conforme ressalta Barreto (2012), que a performance da improvisação idiomática necessita de conhecimento de base, ou seja, o conhecimento prévio que o músico traz para a sua performance. Esses conhecimentos devem juntar-se a elementos idiomáticos de determinado gênero musical que delimitam as escolhas do improvisador e que estão inseridos num contexto cultural, estabelecendo uma ligação direta com a expectativa dos ouvintes. Desta forma:

A prática de diferentes combinações dos elementos rítmicos e melódicos, alicerçada pelo entendimento da relação que acontece entre estes elementos técnico-musicais recorrentes nos gêneros, se mostra como atividades de grande valia para o desenvolvimento da habilidade de improvisar de forma “idiomática”. (BARRETO, 2012, p. 258).

Ao contrário da improvisação idiomática, há outras práticas de improvisação, uma delas a livre. Como o próprio nome sugere, possui maior liberdade, uma vez que não pertence a qualquer gênero musical pré-estabelecido (MACHADO, 2013). Relatos históricos da improvisação livre a descrevem como um movimento musical que surgiu na segunda metade do século XX, em geral se aglutinando em torno de atividades em locais específicos, com frequência urbanas (THOMSON, 2007).

Para Costa (2002), a improvisação livre é um tipo de prática que precisa ser pensada de modo mais amplo e abrangente, o que inclui reflexões sobre o seu significado no contexto da música contemporânea. Segundo este autor, “estas investigações vão desencadear reflexões sobre as relações entre a improvisação e as seguintes atividades: composição, interpretação e audição”. Além disso, ressalta que “a improvisação livre tem características próprias que a distinguem das outras formas desta prática como ela se dá”, por exemplo, no contexto das culturas tradicionais.

Segundo Derek Bailey (1993), o ímpeto para a improvisação livre surge de uma tendência de radicalização dos princípios de renovação constantes na prática musical. Esta radicalização resulta num questionamento amplo, por vezes filosófico, educacional, e, em última análise, político. Este questionamento incide sobre as leis e regras idiomáticas e as constantes dos sistemas de improvisação que se configuram historicamente.

Thomson (2007) acredita ser possível, com a improvisação livre, oferecer a possibilidade de uma concepção musical aberta, em que os sistemas e as linguagens deixam de impor suas gramáticas abstratas e se rendem a um fazer fecundo, não causal, não hierarquizado e não linear. Nesse sentido, Costa (2002) observa:

É, ao mesmo tempo, um rompimento com os idiomas, seus clichês e gestos, rumo a uma liberdade individual aparentemente absoluta, mas, também, expressão da busca de uma linguagem musical livre de constrangimentos regionais (territoriais), e por isto mais universal. Este tipo de agenciamento é supostamente propício, ao mesmo tempo, a uma prática musical universal, mais comunitária e coletiva, e à expressão individual mais legítima. (COSTA, 2002, p. 98).

Um dos componentes típicos de improvisação é o risco, isto é, a necessidade de tomar decisões musicais durante a execução ou mover-se em território inexplorado; todavia, um

conhecimento prévio de alguma forma de fechamento melódico e harmônico será exigido. Enquanto o risco está sempre presente, seu caráter é muito variável e, por essa razão, educadores musicais se interessaram em usar a improvisação imaginando que esse caráter variável pode melhorar o aprendizado da música, de maneira que ela permanece desempenhando um papel na educação musical da Europa e da América do Norte até os dias atuais (NETTL et al., 2001). Cabe notar que as considerações acima referem-se especificamente à música tonal, uma vez que fechamento harmônico é uma característica desse sistema.

Nesse sentido, a improvisação também foi incorporada às metodologias e propostas da educação musical ativas e autores como Gordon (2003), Elliot (1995), Miner (2007) e Swanwick (2003) consideram importante que professores de música estimulem a imaginação dos alunos e seus potenciais criativos, dando-lhes conhecimentos e habilidades para utilizar as ideias produzidas para promoção de reações espontâneas e criativas. Os autores também defendem que a participação em atividades musicais criativas ajuda os estudantes a tornarem-se plenamente envolvidos com a música, estimulando a criatividade, a percepção, a sociabilidade, desenvolvendo conceitos estéticos e criando hábitos de audição crítica.

2.2.2 Improvisação como processo criativo

Para uma compreensão mais aprofundada da improvisação como processo criativo, para esta fundamentação teórica, recorreu-se a alguns autores da área da psicologia, em especial àqueles que discutem a criatividade com ênfase nas diferenças individuais de personalidade e habilidades cognitivas. Apesar de não haver consenso entre os autores da área da psicologia sobre o que significa ser criativo, há uma certa semelhança nas definições de criatividade compreendendo-a como um processo que envolve a emergência de um produto novo, que pode ser uma ideia ou invenção original (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Apesar das diferenças individuais, Heerwagen (2002) considera a criatividade como algo que o cérebro faz naturalmente. Isto é, a criatividade é uma característica adaptativa do funcionamento cognitivo normal, que evoluiu para ajudar a solucionar problemas nas condições de incerteza (HEERWAGEN, 2002).

A criatividade na resolução de problemas envolve dois processos de pensamento diferentes. Um deles é o pensamento convergente ou analítico e o outro, o pensamento lateral ou associativo. Enquanto o pensamento convergente é o processo de criticar e transformar as

ideias em produtos úteis, o lateral é a fonte de ideias e *insights*. Ambos os processos são essenciais para promoção de trabalho criativo (STERNBERG, 2006).

Contudo, Csikszentmihalyi (1996) ressalta que, independentemente de saber se a criatividade é considerada um processo ou um resultado, ela está relacionada a processos e contextos sociais e, em última instância, pode ser considerada a partir de uma perspectiva sistêmica. Nesse sentido, o autor a considera resultado da interação de um sistema constituído por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa, que traz uma novidade para um domínio simbólico, e um campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação. Em suma, criatividade pode ser compreendida como um o processo pelo qual um domínio simbólico, em uma determinada cultura, é modificado. O autor considera ainda que o nível de criatividade não depende apenas do quanto uma pessoa é criativa individualmente, mas também de quão adaptados os respectivos domínios e campos estão para o reconhecimento e difusão de novas ideias (CSIKSZENTMIHALYI, 1996).

Para Csikszentmihalyi (1996), o processo criativo consiste em cinco etapas: a primeira é um período de preparação, conscientemente ou não, de um conjunto de questões problemáticas que são interessantes e despertam curiosidade. A segunda fase é um período de incubação, que acontece no limiar da consciência e, por vezes, conexões incomuns tendem a ser feitas nessa fase. O terceiro componente do processo criativo é o *insight*, quando são realizados raciocínios inconscientes que veem à consciência como uma espécie de intuição. O quarto componente é a avaliação, ou seja, decidir se a ideia é valiosa e se vale a pena prosseguir. Por fim, o quinto e último componente do processo é a validação, pois uma vez que uma boa ideia acontece, ela precisa ser validada ou suprimida, dependendo do contexto sociocultural, das diferenças de personalidade e das experiências pessoais específicas.

Com base nas considerações acima, cabe notar a importância dos processos sociais na criatividade, porém voltada para a geração de ideias e debates, e não para a tomada de sentido e interpretação de interações. Nesse sentido, Burnard (2006) afirma que processos criativos ocorrem:

[...] dentro de várias unidades sociais e culturais, bem como da influência de pais e cuidadores no núcleo familiar, ou na interface dos contextos sociais com amigos e colegas dentro e fora das comunidades escolares e como membros de múltiplas culturas [...]. (BURNARD, 2006, p. 354).

Todavia, Sternberg (2006) sugere que a criatividade não está somente relacionada ao contexto sociocultural, mas também a uma sólida base de conhecimentos. Essa base de

conhecimentos é essencial para distinguir atos deliberados de criação daqueles de criatividade accidental. Este elemento não só alicerça a geração de ideias auxiliares, como também apoia o componente de avaliação da criatividade, colocando a ideia em um determinado contexto e sugerindo o quanto ela é ou não importante. No entanto, Sternberg (2006) observa que, por um lado, é preciso saber o suficiente sobre um campo para movê-lo para a frente. Por outro, o conhecimento sobre um campo pode resultar em uma perspectiva hermética, que pode comprometer a criatividade.

Outro componente cognitivo relevante para a criatividade é a capacidade de usar diferentes modelos mentais. Modelos mentais podem ser compreendidos como uma representação interna de realidades externas. Segundo Sternberg (2006), utilizar modelos mentais significa agrupar informações para mudar a compreensão de um conceito. Para o autor, metáforas auxiliam na utilização de modelos mentais e na mudança de perspectiva, sendo úteis por chamarem a atenção para duas ações aparentemente não relacionadas (STERNBERG, 2006).

Sternberg (2006) aponta ainda quatro atributos que apoiam o funcionamento do processo criativo: atributos de personalidade, a motivação, a influência do ambiente e a confluência. Os atributos de personalidade incluem a vontade de superar os obstáculos, de assumir riscos razoáveis, a disposição para tolerar a ambiguidade e a crença de autoeficácia. Sobre a motivação, o autor considera não se tratar de algo inerente a uma pessoa; raramente um trabalho verdadeiramente criativo é desenvolvido em uma determinada área, a menos que as pessoas envolvidas realmente gostem do que estão fazendo. O autor ressalta que, além da motivação e dos atributos de personalidade, é necessário um ambiente que apoie incentive ideias criativas. Em relação à confluência, Sternberg (2006) considera a hipótese de envolver mais do que uma mera soma entre cada componente, podendo assim aumentar os potenciais criativos de um indivíduo. Tais interações podem ocorrer entre os atributos já citados, por exemplo, inteligência e motivação.

Por fim, com base nas considerações acima, é possível entender que a criatividade depende de como as pessoas pensam e, obviamente, isso depende de muitos outros fatores, como o ambiente, a cultura, as capacidades individuais e a motivação. No entanto, processos mentais como analogias, metáforas e autorreflexão podem funcionar como um impulsor do processo criativo. Quando alguns membros de uma determinada cultura dialogam entre si para desenvolver novas ideias, sob certas circunstâncias, essas podem ser amplificadas e aplicadas de forma a se tornarem predominantes.

2.2.3 A improvisação como processo de aprendizagem

2.2.3.1 O foco no aluno e sua aprendizagem: criatividade na Pedagogia

Segundo Coll e Solé (2004), houve, nos últimos 50 anos, uma tomada de consciência sobre a complexidade da pesquisa relacionada ao ensino e à aprendizagem na sala de aula. Os fatores e os processos que podem explicar o ensino e a aprendizagem são mais numerosos e constata-se “a necessidade de estudá-los como um todo integrado e dinâmico, como um sistema que é impossível compreender a partir da análise em separado das partes que o constituem.” (COLL; SOLÉ, 2004, p. 260).

Coll e Solé (2004) consideram que as dimensões em torno das quais essa complexidade se configurou chegaram a formulações como:

[...] o estudo do ensino e da aprendizagem como duas entidades separadas, à sua consideração como os dois ingredientes de um mesmo fenômeno; do postulado de uma relação direta e linear entre a atividade educacional e de ensino do professor e os resultados da aprendizagem dos alunos a uma consideração progressiva dos processos psicológicos subjacentes como mediadores dessa relação; de um visão passiva e receptiva da aprendizagem e do aluno a uma visão ativa e construtiva; da ausência de qualquer consideração relativa ao contexto à sua inclusão como conjunto de características físicas, espaciais e temporais da situação e daqui à consideração do contexto da sala de aula como contexto mental construído em colaboração mediante a atividade conjunta; etc. (COLL; SOLÉ, 2004, p. 260).

No entanto, esses novos enfoques da aprendizagem surgidos no decorrer das últimas décadas, como ressaltam Coll e Solé (2004), “respondem tanto a uma orientação sociocultural ou sócio-construtivista como a uma orientação linguística ou sociolinguística.” Tais orientações contribuíram para explicitar e definir os parâmetros dessa complexidade, formulando exigências teóricas e metodológicas.

Tendo em vista a diversidade de critérios e as diferenças sobre os principais elementos que explicam os processos educativos, foi definido que o presente trabalho terá como foco a aprendizagem, mais especificamente o que Coll e Solé (2004) denominam de protagonismo do estudante frente à sua aprendizagem. Essa abordagem fundamenta-se nas teorias construtivistas cuja ideia reside no fato do conhecimento ser construído ativamente pelos aprendizes e no educar para proporcionar-lhes oportunidades de atividades criativas, que sustentem o processo de construção do saber (FINO, 2004). Segundo Coll e Solé (2004):

A concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino entende o desenvolvimento como um processo mediado, modulado pela cultura em suas múltiplas manifestações e cenários. Mediante as diversas práticas educacionais – na família, na oficina de aprendizagem, na escola, nos grupos de iguais, naquelas vinculadas a organizações sociais, religiosas, nos meios de comunicação, etc. – que os grupos sociais oferecem a seus novos membros, promovem-se os encontros indispensáveis para o desenvolvimento, que permitirão a apropriação ativa da cultura por parte do indivíduo e sua progressiva inserção social. (COLL; SOLÉ, 2004, p. 251).

Desta forma, a abordagem escolhida tem como eixo principal o aluno e sua aprendizagem é vista como um processo interno e individual. Assim como na Psicologia, esquemas cognitivos e de conhecimento podem ser novamente levados em conta e, por esse motivo, foram adotados os conceitos expostos por Mizukami (1986) sobre a abordagem cognitivista. Essa abordagem visa identificar os processos centralizados no indivíduo, tais como processamento de informações, estilos de pensamento, organização do conhecimento e características comportamentais. Nesse enfoque, encontra-se o caráter interacionista entre o sujeito e o objeto, sendo o aprendizado decorrente da modificação de estruturas mentais pré-existentes e da compreensão do conhecimento pelo sujeito. O pensamento é a base da aprendizagem, o conhecimento é considerado uma construção contínua e a passagem de um determinado estágio de desenvolvimento para o seguinte é caracterizado pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo, ou seja, uma interação construtivista (MISUAKI, 1986). No Quadro 1, é possível identificar os elementos relevantes na abordagem cognitivista:

Quadro 1 – Elementos relevantes na abordagem cognitiva

Elementos relevantes na abordagem cognitivista

A escola	<p>Deve dar condições para que o aluno possa aprender por si próprio.</p> <p>Deve oferecer liberdade de ação real e material.</p> <p>Deve reconhecer a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem.</p> <p>Deve promover um ambiente desafiador favorável à motivação intrínseca do aluno.</p>
O aluno	<p>Papel essencialmente “ativo” de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.</p>
O professor	<p>Deve criar situações desafiadoras e desequilibradoras, por meio da orientação.</p> <p>Deve estabelecer condições de reciprocidade e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.</p>
Ensino e aprendizagem	<p>Deve desenvolver a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social.</p> <p>A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo.</p> <p>Baseados no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender a pensar”.</p> <p>Ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.</p>

Fonte: Santos, 2005, p. 26.

Considerando que a abordagem escolhida tem como eixo principal o aluno e que a aprendizagem é um processo interno, Alencar e Souza (2006) ressaltam que a educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno e que a criatividade deveria ser um dos eixos norteadores da relação ensino-aprendizagem. Para as autoras:

Com o aprofundamento deste eixo, os atores da educação possibilitarão ao aluno a mobilização do pensamento criativo e a fusão entre o que se aprende na escola, no mundo real e no mundo do trabalho (Wechsler, 1993). Esta mobilização e fusão capacitam o aluno a superar desafios, transformando-os em oportunidades de crescimento pessoal e de outras pessoas. (ALENCAR; SOUZA, 2006, p. 22).

As autoras ressaltam também que a escola é responsável por preparar os alunos e que esses precisam ser capacitados para serem pensadores criativos e independentes, hábeis para lidar com “desafios que caracterizam o atual momento da História, marcado pela incerteza,

instabilidade, mudança e complexidade.”

Enfim, Alencar e Souza (2006, p. 22) consideram ser necessário um ambiente que proporcione condições de aprendizagem, “[...] permeado de oportunidades e incentivo à expressão de novas ideias, pesquisa, reflexão e fortalecimento de atributos personológicos que se associam à criatividade.”

2.2.3.2 Improvisação e aprendizagem instrumental

A improvisação é um processo criativo que pode ser realizado de diferentes modos e está associada a fatores cognitivos (HARGREAVES, 2012). O processamento cognitivo durante uma execução musical criativa, como uma improvisação, é bastante diferente do processamento cognitivo que ocorre durante a execução de uma música previamente aprendida. Quando a segunda acontece, partes do córtex pré-frontal são ativados, de maneira que se pode associar este tipo de atividade aos processamentos cognitivos típicos da atividade escolar, como planejamento, implementação gradual de tarefas e resolução de problemas de esforço. Entretanto, para improvisar, um músico necessita ser capaz de gerar e selecionar ideias musicais em tempo real, sustentando o fluxo da invenção e fazendo uso de um modelo que é fornecido externamente pela cultura (SLOBODA, 2008).

Para Sloboda (2008), tanto o improvisador quanto o compositor precisam ter um conjunto de padrões correlatados que possam ser usados, porém o autor considera que “a tônica do processo composicional parece ser o trabalho de moldar e aperfeiçoar ideias musicais. Embora uma ideia possa surgir espontaneamente, 'sem ser chamada' e instantaneamente, seu desenvolvimento subsequente pode levar anos.” Para improvisar, um músico precisa ser capaz de gerar e selecionar ideias musicais instantaneamente. A composição, por sua vez, requer um músico capaz de gerar ideias, lembrar-se delas e encontrar as melhores formas de apresentá-las.

Segundo Gordon (2003), a improvisação é um dos componentes da criatividade musical e pode ser compreendida como o processo cognitivo por meio do qual, consciente e inconscientemente, organizam-se padrões musicais familiares em ordens estranhas ou novas. Esse processo requer dois tipos de pensamento: um que gera uma série de novas ideias musicais e outro que as escolhe e as agrupa, de uma forma que faça sentido musical. Gordon (2003) lembra que a improvisação pode preparar os alunos para a absorção da notação e promover o equilíbrio entre as formas visuais e auditivas de aprendizagem. Desta maneira, é possível promover um desenvolvimento musical integrado dos aspectos motores e

cognitivos do aluno.

Azzara (2006) considera que a improvisação é também uma expressão espontânea de ideias musicais significativas e os elementos-chave para improvisar incluem personalização, espontaneidade, antecipação, previsão e interação. Nesse sentido, tanto para Gordon (2003) quanto para Azzara (2006), a improvisação na música é análoga à conversa na linguagem. O processo de aprendizagem da música é o mesmo que o processo de aprendizagem de uma língua. Ao aprender uma língua, as crianças absorvem as informações contidas em seu mundo e naturalmente desenvolvem a capacidade de falar. A princípio, há o desenvolvimento do vocabulário, em seguida partes de frases, até que se aprende a formar frases completas. Da mesma forma, na música, as crianças aprendem a responder e a criar musicalmente por meio do desenvolvimento do vocabulário, de padrões musicais individuais e, em seguida, em canções ou peças completas. O desenvolvimento desses vocabulários segue um processo semelhante à evolução de vocabulários linguísticos. Ao aprender uma língua, naturalmente as crianças assimilam os padrões de palavras e frases de seu mundo, tanto por meio de instrução informal quanto formal e o mesmo ocorre com a aprendizagem musical. (GORDON, 2003; AZZARA 2006)

Gordon (2003) e Azzara (2006) consideram que a improvisação musical é equivalente ao discurso verbal, pois, durante uma conversa, os interlocutores geram respostas originais a estímulos verbais e não verbais, improvisando sobre um determinado assunto a ser discutido. Nesse sentido, Sloboda (2008) compara a improvisação musical à habilidade de recontar histórias, equiparando a estrutura da história à forma da música. Para o autor, as duas atividades possuem o mesmo tipo de demanda cognitiva.

Gordon (2003) considera necessário adquirir um vocabulário musical da mesma maneira como acontece na linguagem, de tal modo que quanto mais padrões tonais e rítmicos forem adquiridos, maior será a capacidade de se atribuir significado a uma determinada música. Segundo o autor, o som torna-se música quando se é capaz de atribuir significado ao que se ouve. Tal significado será diferente dependendo do momento e também será distinto daquele atribuído por outra pessoa. O nível de aptidão e experiência musical determina o nível de compreensão conferido à música. Essa compreensão é denominada *audiação* e sugere que a sintaxe musical é significada pela compreensão da estrutura harmônica e rítmica. Em outras palavras, Caspurro (1999) observa que tal compreensão:

[...] é acima de tudo, para quem aprende, uma posse de sabedoria: através dela se justificam ou mesmo identificam, no quadro plural dos domínios com que curricularmente é definida a experiência musical, os seus mais diferentes tipos de expressão ou competências, onde se inclui a improvisação. Um estado quase de apropriação pelo sujeito da música, na medida em que o liberta, pela inteligibilidade do pensamento, da dependência física relativamente ao próprio fenómeno sonoro. (CASPURRO, 1999, p. 13).

Para Gordon (2003), a música é compreendida quando o aprendiz é capaz de ouvir, ler, compor ou improvisar, ativando processos de assimilação, reorganização e reaplicação de conhecimentos. Nesse sentido, Caspurro (2012), ao citar Gordon (2003), considera:

Adiante-se então aquilo que particulariza este processo de apreensão musical: o conceito de sintaxe musical – para o qual concorre, como se verá, a noção de padrão tonal e padrão rítmico. A ideia de que a audição está para a música como o pensamento para a linguagem permite compreender, mais claramente, o princípio de significação sintáctica proposto pelo autor. Efectivamente, da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de uma forma autónoma, espontânea e independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse expressar ideias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado ‘dizer’ através da memória ou da leitura de partituras. (CASPURRO, 2012, p. 06).

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Azzara (2006) sugere haver forte relação entre audição, criação, leitura, escrita e análise musical. O autor considera que cada uma delas tem o potencial de influenciar a outra de maneira considerável quando apresentadas no contexto da improvisação. Sendo assim, é possível aprender a ler e escrever música com compreensão entendendo a música documentada na partitura por meio do contexto que o aluno criou improvisando. É importante lembrar que a notação é a documentação de um processo criativo e o aprender a ler e escrever música deve ser apresentado à luz da criatividade. Quando os músicos se expressam, colocando juntos os seus próprios pensamentos musicais na improvisação, eles podem criar, desenvolver e refletir sobre ideias musicais (AZZARA, 2006).

Cabe observar que as descrições de improvisação dos autores citados apontam para a improvisação idiomática, pois esta possui estruturas melódicas e harmônicas reconhecíveis e, portanto, pode ser comparada à conversa ou à habilidade de recontar histórias. No entanto, Gordon (2003) atenta que a politonalidade ou a atonalidade são passíveis de serem significadas por meio de comparação com modelos opostos.

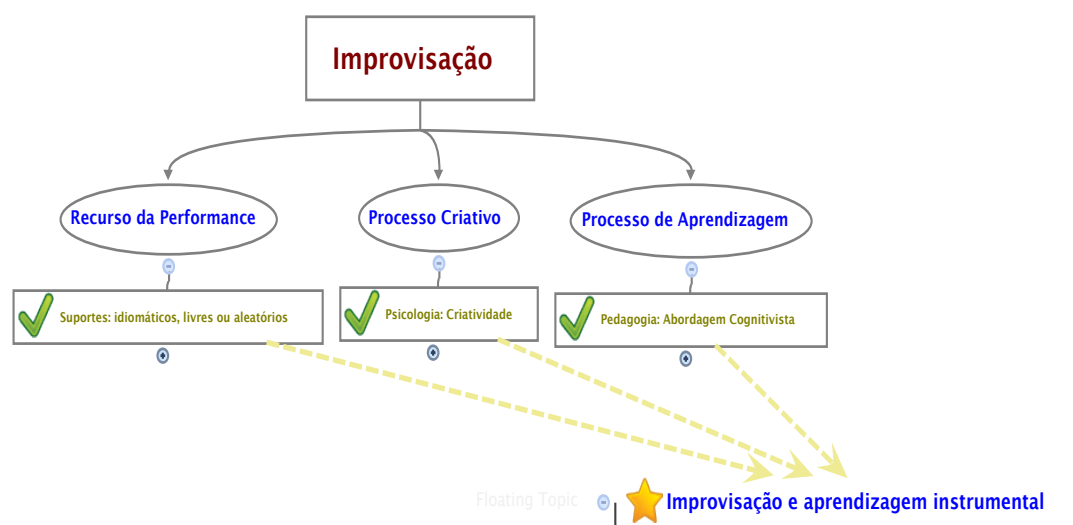
Não obstante, Thomson (2008) traz uma reflexão bastante importante para esse trabalho ao desenvolver um modelo pedagógico baseado na fluidez gerada pela improvisação livre. Além do rompimento com os idiomas e uma maior liberdade de expressão, o autor

considera que o processo que conduz as relações entre os músicos estão articulados e são negociados principalmente por meio do som, de maneira que a prática musical autoritária que circunscreve essa fluidez é raramente conciliada na improvisação livre de um grupo bem sucedido. A fixidez entre os papéis de professor e aluno, presente em outras práticas musicais, é diluída e esta autoridade circula com fluência dentro do grupo. Essas atividades também podem proporcionar um ambiente em que improvisadores inexperientes podem começar sua própria aprendizagem com o exemplo e colaboração de outros músicos mais experientes (THOMSON, 2008).

2.3 COMPREENSÕES, CONTRIBUIÇÕES E FUNÇÕES DA IMPROVISACÃO PARA A APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL

No âmbito desta pesquisa, são investigados os processos de improvisação estimulados pelo professor e como os estudantes observam e avaliam o seu próprio processo de aprendizagem. Primeiramente, buscou-se compreender a improvisação sob três aspectos: recurso da performance, processo criativo e processo de aprendizagem, notando-se convergências desses aspectos no que se refere à aplicação da improvisação na aprendizagem instrumental.

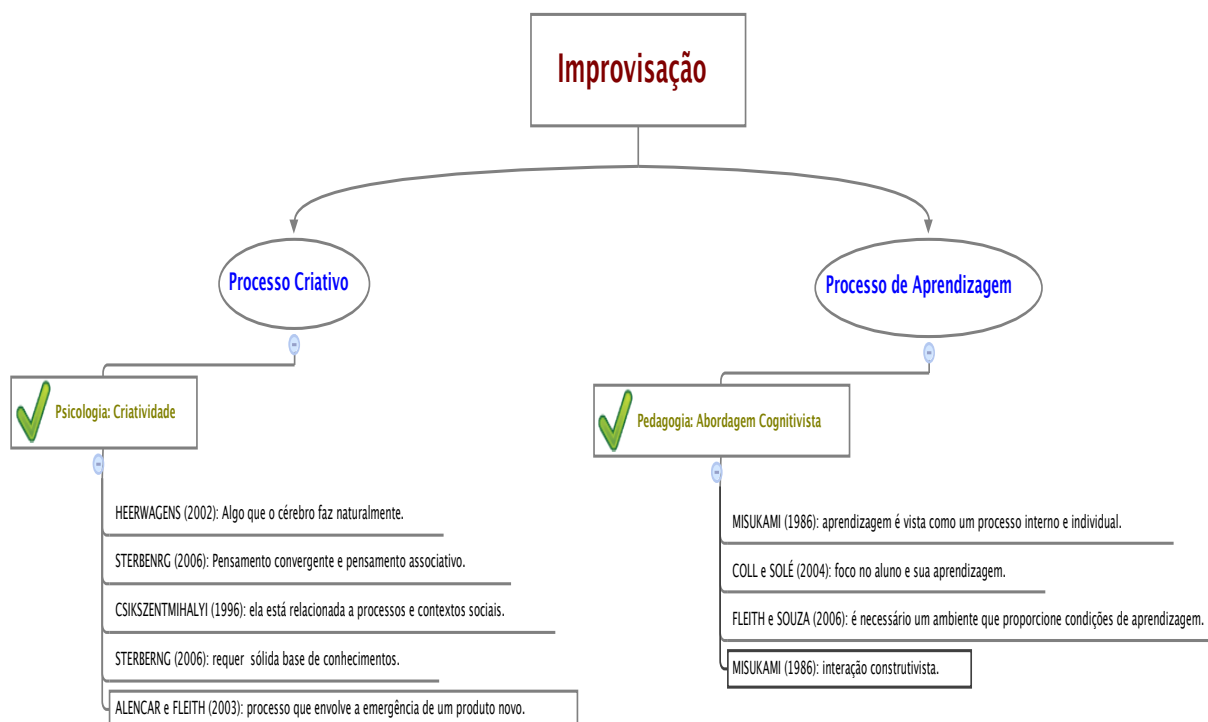
Figura 4 – Mapa conceitual da improvisação, suas três perspectivas e relação com a educação musical



Com base nos autores estudados, foi possível perceber que a improvisação pode estimular os processos criativos do estudante por meio de pensamento convergente e associativo, originário de uma sólida base de conhecimentos e do contexto cultural onde ele está inserido.

Constatou-se, também, que a improvisação pode posicionar o estudante na condição de sujeito de sua própria aprendizagem, uma vez que essa prática é vista como um processo interno e individual, focado no aluno, e o conhecimento é construído por meio de interações seguindo as proposições da abordagem cognitivista. Assim como autores da psicologia ressaltam a importância do contexto sociocultural, autores da pedagogia destacam a necessidade de um ambiente que proporcione condições adequadas para aprendizagem.

Figura 5 – Mapa conceitual da improvisação como processo criativo e de aprendizagem



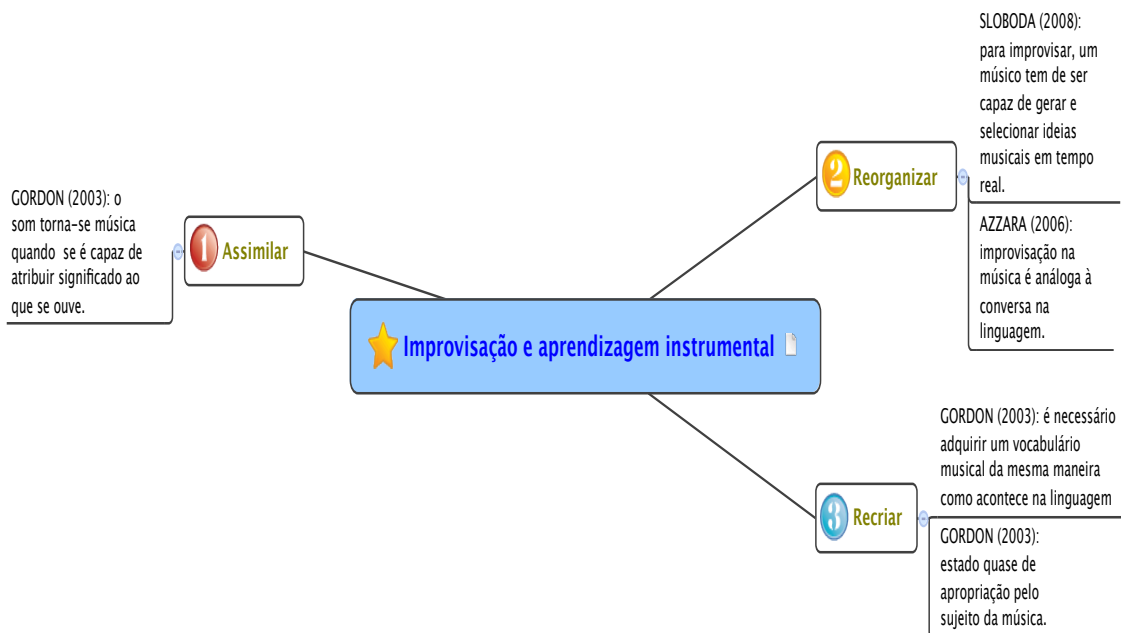
Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Todavia, uma vez que a improvisação pode ser compreendida como composição realizada em tempo real, para que o estudante seja capaz de assumir o controle de sua própria aprendizagem por meio de atividades criativas, ele precisa, inicialmente, relacionar modelos e projetar algum sentido a eles para, posteriormente, recriá-los e transgredi-los. É necessário

que o estudante atribua significado aos conteúdos musicais para então compreendê-los e apropriar-se deles. Nesse sentido, o conhecimento de base é fundamental tanto para a execução da improvisação livre quanto da improvisação idiomática. Vale ressaltar que se optou por manter a terminologia improvisação livre e improvisação idiomática a fim de auxiliar e clarificar a análise dos dados.

Pôde-se compreender, por meio da literatura, que para o estudante ser capaz de assimilar, reorganizar e reaplicar padrões musicais previamente estudados é necessário atribuir significados a eles, conforme sugerem Azzara (2006), Gordon (2003) e Sloboda (2008).

Figura 6 – Mapa conceitual da improvisação e aprendizagem instrumental



Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Nesse contexto, vale ainda ressaltar o estudo de Panagiotis Kanellopoulos (2007) sobre reflexões de crianças a respeito de suas próprias improvisações. A autora parte da possibilidade de que o discurso das crianças na música é o início de seu filosofar sobre música. Essa ideia está relacionada com a questão mais ampla de como desenvolver uma educação musical que dá voz aos alunos contemplando a experimentação e a improvisação. A autora considera que o potencial reflexivo infantil e seus pontos de vista particulares têm implicações educacionais muito importantes e, nesse contexto, a improvisação musical

emerge como fonte genuína de experiências musicais para criação de práticas que contemplem o diálogo e a reflexão.

Diante do exposto, foi possível perceber a necessidade de compreender a improvisação em um sentido mais amplo, abrangendo vários tipos de comportamentos musicais, tais como uma canção de brincar improvisada por uma criança, a participação em rituais coletivos ou a execução musical interpretada conscientemente para um público, conforme sugere Sloboda (2008). Acredita-se, portanto, que esta pesquisa possibilite conhecimentos fecundos para a área da aprendizagem instrumental.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Figura 7 – Desenho realizado pelo aluno Marco



Fonte: Marco, 2014.

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa. Está dividido em três subcapítulos nos quais se apresentam: (a) o desenvolvimento do trabalho, (b) o desenho da pesquisa e (c) o processo de análise, interpretação e tratamento do material coletado.

Optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, seguindo as orientações de Teixeira (2003):

A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. É um conceito “guarda-chuva” que envolve uma gama de técnicas e procedimentos interpretativos, que procuram essencialmente descrever, decodificar e traduzir o sentido e não a frequência de eventos ou fenômenos do mundo social. (TEIXEIRA, 2003, p. 186).

Teixeira (2003) também menciona que a pesquisa qualitativa possui algumas características essenciais:

Tem o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental de coleta de dados; utilização de procedimentos descritivos da realidade estudada; busca do significado das situações para as pessoas e os efeitos sobre as suas vidas; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, e privilégio ao enfoque indutivo na análise dos dados. (TEIXEIRA, 2003, p.186).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema e dos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, cuja finalidade é pormenorizar as características de determinada população ou fenômeno. Este tipo de pesquisa observa, analisa, correlaciona fatos ou fenômenos e procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e suas características (GIL, 1996).

Segundo Mayring (2004), essa abordagem parte da perspectiva de cada indivíduo e tenta-se uma redução ao foco essencial por meio de variações de um fenômeno. A descrição dos fenômenos é realizada sob a perspectiva do sujeito e suas intenções são o ponto de partida. Nesse caso, será relatado o fenômeno da improvisação e o ponto de partida é constituído pelas considerações e reflexões das crianças participantes. Para tanto, utilizou-se o método hipotético-dedutivo, uma vez que antepôs o estudo das teorias publicadas sobre o assunto, posteriormente comparando essa literatura ao que foi observado (GIL, 1996).

Sob o ângulo dos procedimentos técnicos, a presente investigação consiste em um estudo de caso, pois envolve o estudo profundo e exaustivo de um objeto que pode ser um indivíduo, um grupo ou uma organização e pode abranger análise de exames de registros, observação de acontecimentos, entrevistas ou outras técnicas de pesquisa, de maneira a se alcançar um amplo e detalhado conhecimento sobre o tema estudado (GIL, 1996).

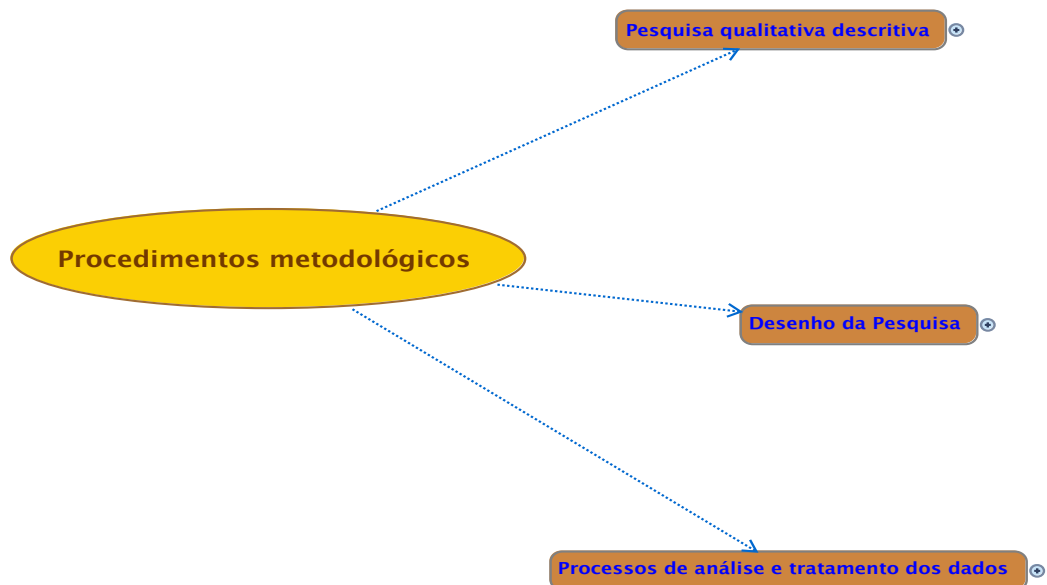
Considerou-se o estudo de caso pertinente a esta pesquisa porque, segundo Stake (2010), está em conformidade com a experiência dos envolvidos e a ênfase reside na compreensão de um fenômeno de determinada natureza, que ocorre em um dado contexto. O autor ressalta que estudos de caso são descrições complexas de uma realidade que envolve um grande número de dados, sendo mais indicados para a compreensão de um fenômeno. Assim, o caso é uma unidade de análise que pode ser um indivíduo, um pequeno grupo ou uma organização, podendo ser também definido temporariamente ou espacialmente, como ocorrerá nesta investigação.

É importante destacar que a opção pelo estudo de caso para esta investigação considerou a comparação deste método com outros de pesquisa, avaliando-o como o mais adequado por se basear na análise de proposições teóricas, propor-se a uma organização,

categorização e classificação dos dados e, por fim, por desenvolver uma estrutura descritiva que permite identificar a existência de padrões de associação entre os dados reunidos, com vistas às proposições iniciais do estudo (CESAR, 2005).

Deste modo, este capítulo está estruturado em dois tópicos principais. O primeiro apresenta aspectos que constituem o desenho da pesquisa e o segundo descreve o processo de análise, interpretação e tratamento dos dados, conforme modelo gráfico abaixo:

Figura 8 – Procedimentos metodológicos



Fonte: elaborado pela autora, 2014.

3.1 DESENHO DA PESQUISA

Este tópico apresenta, em detalhes, o desenho da pesquisa, considerando a definição das etapas, o delineamento do estudo, a perspectiva temporal, o nível e unidade de análise, os procedimentos de coleta e análise dos dados e, por fim, as dificuldades e as limitações da investigação. O desenho constitui-se de quatro elementos básicos: paradigma balizador do estudo, arcabouço teórico que sustentará os achados da pesquisa, método e técnicas empregadas no desenvolvimento da investigação (TEIXEIRA, 2003).

O paradigma balizador deste estudo toma como base o pensamento fenomenológico

interpretativo que, segundo Teixeira (2003), resulta da compreensão do significado do processo ou experiência vivida. O arcabouço teórico desta investigação está baseado na compreensão da improvisação sob três perspectivas: recurso da performance, processo criativo e processo de aprendizagem. Os métodos e as técnicas empregadas foram entrevistas gravadas, diário de campo, produção de textos e grupos focais.

3.1.1 Definição dos Termos

Neste item será apresentada a definição dos termos considerados importantes para este estudo, bem como suas definições constitutivas e operacionais. De acordo com Demo (1985), para evitar a ambiguidade é necessário definir com maior precisão os termos relevantes para a pesquisa de maneira a clarear superposições, explicá-los com transparência e distinguir, com rigor, as diversas facetas que os abrangem. Para Gressler (2003), “definir significa determinar o conjunto de notas constitutivas, integrantes ou descritivas de uma realidade e o significado do termo que substitui essa realidade.” (GRESSLER, 2003, p. 128). Segundo Gressler (2003), um determinado termo pode conter diferentes significados, conforme o quadro de referencial teórico ao qual está inserido.

Nesse sentido, Falcão (2004, p. 20) considera como definição constitutiva “[...] o conceito dado por algum autor da variável ou termo que se vai utilizar.” Definições operacionais podem ser entendidas, segundo Gressler (2003), como fundamentais para pesquisa, uma vez que delimitam o termo, certificando sua devida compreensão na pesquisa, e possibilitam ao pesquisador observar e medir conceitos de forma íntegra.

Esta investigação adota os seguintes termos como relevantes e, portanto, que necessitam de definições:

Solo:

- a) definição constitutiva: segundo o *Grove Dictionary of Music and Musicians* (NETTL et al., 2001), solo é uma peça ou um trecho tocado por um único performer. O solo pode se tratar de uma execução individual de obra escrita, memorizada ou improvisada;
- b) definição operacional: o ato de improvisar individualmente. No projeto onde ocorreu a coleta de dados, crianças participantes deste estudo utilizam o termo

solo para designar a performance individual improvisada. Por esta razão, nesta pesquisa o termo será sempre tratado segundo essa definição.

Assimilação:

- a) definição constitutiva: processo pelo qual uma pessoa classifica uma nova informação nas estruturas cognitivas prévias. Capacidade que uma criança tem de se adaptar novos estímulos aos esquemas cognitivos que já possui. (CABRAL, 1996);
- b) definição operacional: capacidade que a criança tem de adquirir vocabulário musical e atribuir-lhe significado. (GORDON, 2003).

Reorganização:

- a) definição constitutiva: capacidade dos indivíduos de organizar novamente ou reestruturar. (REORGANIZAÇÃO, c2013);
- b) definição Operacional: capacidade que o músico possui de gerar e selecionar ideias musicais. (SLOBODA, 2008).

Reaplicação:

- a) definição constitutiva: voltar a aplicar ou fazer nova aplicação. (REAPLICAÇÃO, c2013);
- b) definição operacional: capacidade da criança de se apropriar dos vocabulários musicais de maneira a ser capaz de rerepresentar esses conteúdos em outros contextos. (GORDON, 2003).

3.1.2 Mapeamento do projeto

Foi realizado um mapeamento do projeto com o intuito de reconhecer o espaço de investigação, identificar sua organização e suas principais características de funcionamento. Aspectos importantes do projeto foram constatados e serão listados a seguir a partir de informações por meio de diário de campo:

- a) características institucionais: as aulas do projeto ocorrem no Departamento de Artes da universidade. A gestão se dá por meio de uma coordenação geral, coordenadores de cursos, instrutores e monitores.
- b) características normativas: as atividades do projeto são desenvolvidas de acordo com os princípios da indissociabilidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, seguindo rigorosamente os princípios do regimento da universidade.
- c) práticas pedagógicas: a aprendizagem musical das crianças de zero a cinco anos ocorre segundo as concepções de *audiação* conferidas por Gordon (2003). Na sala de aula há sempre um instrutor mais experiente e um monitor que, em geral, é aluno de licenciatura. As aulas de instrumentos de cordas friccionadas, piano, flauta doce e flauta transversal seguem o método Suzuki e as aulas de violão e clarineta não têm metodologia definida. Os alunos de instrumento, com exceção daqueles de piano, frequentam, além das aulas, atividades de práticas de conjunto, sendo uma orquestra de sopros, composta por flautas e clarinetas, uma orquestra infantil e uma orquestra infantojuvenil. Em todas as aulas e ensaios estão presentes atividades relacionadas ao desenvolvimento do processo criativo, que valorizam a individualidade.

3.1.3 Escolha do objeto

A clarineta foi escolhida devido ao fato dos autores serem clarinetistas e ministrarem aulas de iniciação do instrumento. A opção por utilizar a improvisação como atividade norteadora para as aulas de clarineta tem três razões principais. Primeiro, o processo criativo que passa na mente de um aluno é geralmente inacessível para o pesquisador, mas uma performance improvisada, criada no momento da aula ou no palco, pode ser facilmente observada. Segundo porque muitos gêneros de improvisação são fundamentalmente colaborativos e a observação desta colaboração no palco, no ensaio ou nas aulas é relativamente simples em comparação com as dificuldades de observar as atividades colaborativas em outros contextos (SAWYER, 2000). Por fim, a improvisação é aplicável aos mais diversos conteúdos musicais.

3.1.4 Participantes

Esta investigação contou com a participação de 11 alunos de clarineta matriculados em um projeto de extensão universitária na cidade de Brasília. Os participantes são do sexo feminino e masculino e têm idade entre 6 e 11 anos. O critério para escolha foi o fato de serem alunos de clarineta, possuírem seu próprio instrumento para praticar em casa e estarem matriculados no projeto há pelo menos 4 anos.

Com intuito de clarificar a compreensão dos resultados da pesquisa, foi elaborado um pequeno perfil de cada participante constando sua idade, desde quando frequenta o projeto, tempo em que estuda clarineta, alguma característica da família e alguma particularidade de sua personalidade. O perfil de cada criança foi definido com base nas informações obtidas nas entrevistas individuais e no diário de campo da pesquisadora. Para preservar a identidade dos participantes e a idoneidade da pesquisa, após a autorização dos responsáveis, cada criança recebeu um pseudônimo.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Nome da Criança	Idade	Desde de que idade frequenta o projeto	Tempo de clarineta
Sérgio	11 anos	Desde 2 anos	1 ano e 8 meses
Edmilson	11 anos	Desde os 3 anos	1 ano e 8 meses
Ricardo	11 anos	Desde os 5 anos	1 ano e 8 meses
Renata	11 anos	Desde 1 ano	8 meses
Taís	11 anos	Desde os 2 anos	1 ano e 8 meses
Cristiano	11 anos	Desde os 3 anos	8 meses
Nivaldo	10 anos	Desde os 4 anos	8 meses
Daniel	9 anos	Desde os 3 anos	1 ano e 8 meses
Alexandre	7 anos	Desde 1 ano	4 meses
Dito	7 anos	Desde 4 meses	4 meses
Marco	6 anos	Desde os 2 anos	4 meses

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Sérgio, 11 anos

O aluno frequenta o projeto desde os 2 anos de idade, os pais são separados e é sempre a mãe que o leva para as aulas. Sérgio toca clarineta há cerca de um ano e oito meses e tem uma irmã mais nova que toca flauta transversal. Além das aulas no projeto, ele tem aulas individuais de clarineta em sua casa. Antes da clarineta, o aluno tocou flauta doce por cerca de 3 anos. Costuma tocar para a família aos finais de semana, especialmente em datas comemorativas. Trata-se de um aluno disciplinado, estudioso e bastante falante durante as aulas. Sua postura sobre suas performances é sempre muito crítica e exigente, assim como sua postura em relação às performances dos colegas.

Edmilson, 11 anos

O aluno frequenta o projeto desde os 3 anos de idade, os pais costumam ir juntos para as aulas de música e tem um irmão de 4 anos que frequenta aulas de musicalização. O aluno tocou flauta doce por cerca de 3 anos, porém, quando passou para a clarineta, sentiu dificuldades e ficou desmotivado. Por essa razão, seu pai comprou uma clarineta e passou a frequentar os ensaios da orquestra junto com o aluno, incentivando-o. Deste modo, o aluno continua estudando o instrumento há 1 ano e 8 meses. No ano de 2013, com a mudança de professor e com a inclusão de aulas individuais em suas práticas musicais, teve um progresso bastante significativo. Edmilson toca em casa, mas sempre sozinho ou com o pai. Apesar de ser extrovertido, é muito tímido na hora de improvisar.

Ricardo, 11 anos

O aluno frequenta o projeto desde os 5 anos de idade, é filho único, os pais são separados, normalmente a mãe o leva para as aulas e o pai o busca. Além das aulas do projeto, o aluno tem aulas individuais de clarineta em sua casa. Antes da clarineta, tocou flauta doce por cerca de 3 anos e está na clarineta há cerca de 1 ano e 8 meses. É um aluno bastante descuidado em relação aos aspectos técnicos da clarineta e adora tocar para os familiares e amigos. Sua postura em relação às suas performances são quase sempre positivas, mas ele tende a criticar as performances dos demais colegas.

Renata, 11 anos

Aluna frequenta o projeto desde que tem um ano de idade e é filha única. Os pais vão juntos para as aulas e ela tocou flauta doce antes da clarineta. Apesar de ter iniciado seus estudos na clarineta no início de 2013, seu nível técnico é equivalente aos demais alunos da

mesma idade que estudam o instrumento há cerca de um ano e oito meses. A aluna é cooperativa, tranquila e costuma ficar muito entusiasmada com novidades. Sua postura frente às suas performances nem sempre são positivas, mas ela tende a valorizar as performances dos colegas.

Taís, 11 anos

A aluna frequenta o projeto desde os 2 anos de idade, é filha única e é sempre a mãe quem a leva para as aulas. Antes de tocar clarineta, tocou flauta doce por cerca de 3 anos e está na clarineta há 1 ano e 8 meses. Trata-se de uma aluna que gosta de ajudar na sala de aula, sempre toma a iniciativa de arrumar a sala e ajudar os colegas, especialmente os mais iniciantes. Ela fica um pouco irritada quando outros alunos fazem algum tipo de brincadeira com ela. Sua postura frente à sua performance é positiva e ela valoriza as performances dos colegas.

Cristiano, 11 anos

O aluno frequenta o projeto desde os 3 anos de idade e os pais se revezam para levá-lo à aula. Ele tem um irmão mais novo que também toca clarineta, mas devido à idade utiliza um instrumento adaptado, denominado *clarineo*. Apesar de ter 11 anos, o aluno tem tamanho de uma criança de 8 anos e, por isso, muitas vezes é tratado dessa forma. Antes da clarineta, Cristiano tocou flauta doce por cerca de 3 anos e estuda clarineta há 8 meses. O aluno tem aulas individuais de clarineta em sua casa. Apesar de possuir uma boa emissão de som, ainda confunde a digitação da clarineta com a da flauta. Sua postura frente às suas performances é sempre positiva e o aluno não presta muita atenção às performances dos demais colegas.

Nivaldo, 10 anos

O aluno frequenta o projeto desde os 4 anos de idade, é filho único, os pais são separados e, na maioria das vezes, é o pai quem o leva para a aula. Tocou flauta doce antes da clarineta, instrumento que estuda há cerca de 8 meses. É o aluno mais risonho da turma. É bastante crítico em relação às suas performances, mas costuma valorizar os colegas nestes momentos.

Daniel, 9 anos

O aluno frequenta o projeto desde os 3 anos de idade, tem uma irmã mais nova que

toca flauta transversal e, na maioria das vezes, é a mãe quem o leva para as aulas. O aluno não passou pela flauta doce, toca clarineta há cerca de 1 ano e 8 meses e começou seus estudos usando um tipo de clarineta menor em dó chamada *clarineo*. Além das aulas coletivas, o aluno tem aulas individuais de clarineta em sua casa. É bastante quieto nas aulas e muito metódico. Sua postura frente às suas performances é sempre positiva e ele costuma valorizar as performances dos colegas.

Alexandre, 7 anos

O aluno frequenta o projeto desde que possui um ano de idade. Tem 4 irmãos mais novos e seus pais se revezam para levá-lo às aulas. Não tocou flauta doce e devido ao seu tamanho não precisou utilizar o *clarineo*. Além das aulas de clarineta, ele frequenta aulas individuais na universidade onde o projeto acontece. É um aluno muito dedicado e empenhado. Costuma tocar clarineta em sua casa para os familiares, especialmente para a mãe e para a avó. Sua postura frente às suas performances é sempre positiva e, apesar de valorizar as performances dos colegas, sempre procura corrigir algo que considera incorreto.

Dito, 7 anos

O aluno frequenta o projeto desde bebê, é filho único e, na maioria das vezes, é o pai quem o leva para as aulas. O aluno fez aulas de flauta doce antes de estudar clarineta e, além das aulas coletivas, tem aulas individuais na universidade onde o projeto acontece. É muito disperso, costuma não prestar atenção nas performances dos colegas, porém demonstra muito interesse pelas atividades da orquestra.

Marco, 6 anos

É irmão do aluno Cristiano. Frequenta as aulas do projeto desde os 2 anos de idade e os pais se revezam para levá-lo às aulas. Não tocou flauta doce e utiliza uma clarineta menor em dó chamada *clarineo*. Além das aulas coletivas, tem aulas individuais em sua casa. Marco costuma tocar em casa com o irmão e gosta de mostrar suas performances para seu pai que toca guitarra. É bastante atento e cuidadoso durante as atividades. Sua postura em relação à sua performance é positiva, mas costuma ficar desconfortável quando não consegue realizar determinada atividade. Não presta muita atenção às performances dos colegas.

3.1.5 Procedimentos de coleta de dados

Serão descritas aqui as fontes (primárias e secundárias), os procedimentos adotados para a coleta de dados em todas as etapas da pesquisa, assim como os procedimentos para triangulação.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas e as fontes primárias constituíram-se no conjunto principal de dados. Os procedimentos e instrumento para a coleta de dados incluíram diário de campo, entrevistas individuais gravadas, produção de textos escritos pelos sujeitos e sessões de grupo focal. A coleta de dados foi realizada durante as aulas ministradas por quatro meses consecutivos, num total de onze semanas, incluindo ensaios da orquestra de sopros, aulas em grupo com duração de cinquenta minutos e aulas individuais semanais com duração de cinquenta minutos. As entrevistas, elaboração de textos e sessões de grupo focal foram realizadas ao final do semestre.

A primeira etapa consistiu em anotações de diário de campo durante as aulas do segundo semestre de 2013 e o foco das anotações foram as características do projeto e as improvisações realizadas pelas crianças. Posteriormente, percebeu-se a necessidade de compreender o que a improvisação significava para a aprendizagem da clarineta, porém sob a perspectiva dos participantes e, a partir de então, entrevistas individuais, produção de textos escritos pelos participantes e grupos focais foram selecionados como os instrumentos adequados para a coleta de dados.

3.1.6 Equipamentos utilizados nos procedimentos de coleta de dados

A seleção do equipamento para filmagem das aulas foi difícil, pois causavam certa agitação na sala. Foram realizadas filmagens no espaço da sala de aula com a câmera digital, computador e telefone celular. Todavia, o computador causava menos estranhamento por parte dos alunos e, portanto, a maioria das filmagens ocorreu por meio desse equipamento.

Quadro 3 – Equipamentos utilizados na coleta de dados

Equipamento	Modelo
Câmera Digital	ZOOM – Q3 - HD
Telefone Celular	Samsung – GTS5830C
Computador portátil	Macbook –Pro

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

3.1.7 Instrumentos de coleta de dados

a) Entrevistas individuais:

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a entrevista pode ser compreendida como um encontro entre duas pessoas, com a finalidade de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto por meio de uma conversa de natureza intencional. Existem diferentes tipos de entrevistas, por exemplo, entrevista estruturada, não estruturada, semiestruturada, focalizada, clínica, não dirigida e painel. Cada uma oferece a oportunidade de obtenção de dados de diferentes formas e, como qualquer procedimento de coleta de dados, apresenta vantagens e limitações.

Para a presente investigação, optou-se pela entrevista semiestruturada, em que o pesquisador utiliza um roteiro com uma lista de questões ou tópicos a serem preenchidos, porém com uma certa flexibilidade. As perguntas não precisam seguir a ordem prevista no roteiro e novas questões podem ser formuladas no decorrer da entrevista. Em geral, a entrevista semiestruturada tende a seguir o roteiro planejado e sua principal vantagem é obter informações adicionais, além das planejadas (LAKATOS; MARCONI, 2001).

O roteiro para a entrevista (Anexo 1) foi concebido seguindo as orientações de desenvolvimento de entrevistas recomendadas por Szymansky (2002), cujos tópicos são (a) contato inicial, (b) condução da entrevista, (c) apresentação da questão desencadeadora e (d) exposição das questões de esclarecimentos e aprofundamento.

Sobre o contato inicial, para conferir maior fidedignidade às informações, apesar das crianças participantes estarem familiarizadas com a pesquisadora, no momento da entrevista individual, a mesma se apresentou, forneceu dados sobre sua própria pessoa, instituição à qual a pesquisa está vinculada e apresentou o tema da pesquisa. Foi solicitado também a cada entrevistado que se apresentasse, informando seu nome, idade, ano da escola e há quanto tempo estudava música no projeto.

No que se refere à condução da entrevista, após a apresentação, houve um momento de aquecimento com perguntas sobre rotinas musicais na família, que tipo de música ouve, onde e em quais situações o entrevistado costuma ouvir música. Posteriormente, o roteiro da entrevista propôs a questão desencadeadora, cuja base para formulação fundamentou-se nos objetivos da pesquisa, com o intuito de possibilitar um primeiro discurso de cada participante a respeito do tema introduzido, neste caso o solo, ou seja, a improvisação.

Por fim, a exposição das questões de esclarecimento e de aprofundamento buscaram

esclarecimentos quando os discursos pareciam confusos ou quando as relações das ideias ou fatos narrados não estavam muito claros, assim como intencionaram o aprofundamento no intuito de suscitar reflexões do entrevistado sobre suas concepções de solo, conforme sugere Szymanski (2002).

Foram realizadas entrevistas individuais com as 11 crianças participantes da pesquisa. Cada entrevista ocorreu durante a última aula individual de cada criança, sendo que todas foram gravadas em vídeo e transcritas na íntegra. As entrevistas tiveram duração de cerca de 12 minutos e objetivaram explorar de forma mais focalizada aquilo que as crianças compreendem como solo.

b) Produção de textos escritos pelos sujeitos:

Após realização das entrevistas e das sessões de grupo focal, ainda no processo de coleta de dados, fez-se uso da modalidade de produção de texto escrito. Segundo Bogdan et al. (1994), nas modalidades anteriores, os materiais são produzidos pelo próprio pesquisador. Todavia, textos escritos são documentos pessoais em que os sujeitos expressam livremente o seu pensamento sobre algum tema proposto, sem interferências externas, constituindo-se assim fontes de dados. Segundo os autores, tais dados são utilizados como parte da coleta e podem complementar a observação participante ou as entrevistas, embora às vezes possam ser utilizados como única fonte de informação.

Diferentes áreas do conhecimento como sociologia, psicologia e educação, por exemplo, utilizam esse recurso para estudar situações específicas mediante os relatos escritos produzidos pelos próprios sujeitos envolvidos em determinado estudo (BOGDAN et al., 1994).

Desse modo, objetivando direcionar os participantes para a realização da tarefa de produção de textos, foi solicitado às crianças que registrassem suas impressões sobre os próprios solos. Embora o conteúdo de alguns participantes apresentasse poucos dados, pois algumas crianças fizeram um desenho ao invés de texto, informações importantes e pertinentes sobre como a criança se sente ao executar os solos emergiram durante a realização dessa atividade.

c) Grupo focal:

Segundo Dias (2000), o grupo focal é uma ferramenta que pode ser usada isoladamente ou com outras técnicas para aprofundar o conhecimento das necessidades dos

participantes. Alguns autores utilizam a nomenclatura entrevista de grupo focal e outros preferem denominar apenas grupo focal. Para Dias (2000), trata-se de uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre determinado assunto, de interesse comum, identificando suas percepções, reflexões, sentimentos, atitudes e ideias sobre o tema, o que configura um debate aberto. Parte-se do pressuposto de que essa técnica resulta em maior diversidade, profundidade de respostas e riqueza de detalhes. Dias (2000) também ressalta a importância do planejamento na aplicação do grupo focal. Dentre os principais elementos do planejamento estão: (a) seleção de um moderador, (b) elaboração de um guia de entrevista a ser utilizado pelo moderador durante a discussão, (c) escolha do local apropriado e (d) escolha dos participantes.

Os participantes são escolhidos em determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa. Uma discussão acontece em reuniões com um grupo reduzido, normalmente entre 6 e 8 participantes, mas há casos, como o desta investigação, em que o número de participantes pode chegar a 12. Geralmente conta-se com a presença de um moderador que intervém sempre que julgar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão (DIAS, 2000).

Segundo Dias (2000), os resultados dessa técnica ultrapassam a soma das partes individuais. O grupo focal visa à geração de ideias e opiniões espontâneas e, por essa razão, todos devem participar. O moderador deve promover uma discussão de modo que essa atividade não se transforme em entrevistas individuais que acontecem em grupo e, devido à grande quantidade de informações geradas, pode ser auxiliado por um anotador ou por equipamentos de gravação.

Foram realizados dois encontros, com duração aproximada de 50 minutos cada, sendo um voltado para as práticas de improvisação livre e outro às de improvisação idiomática. Essa divisão se configurou dessa forma diante da observação das aulas e ensaios, em que se observou uma distinção muito clara entre as duas práticas, ficando a primeira restrita somente às aulas, especialmente às individuais, e a segunda sendo contemplada em aulas tanto individuais quanto coletivas e ensaios de orquestra. Para cada encontro foi elaborado um roteiro contendo a sequência de atividades a serem realizadas e uma lista de questões a serem propostas durante a discussão. As perguntas foram elaboradas segundo os objetivos e pressupostos teóricos desta investigação (Anexo 2).

d) Diário de campo:

Segundo Stake (2010), o diário de campo consiste em anotações nas quais geralmente são registradas informações que o pesquisador recebe e experiências durante sua permanência no campo. Tais registros são de valor inquestionável não só para expandir as observações do pesquisador, como para facilitar o processo de análise dos dados, servindo também como um facilitador no processo de comparação com informações obtidas por meio da utilização de outros instrumentos de coleta. Ao longo do semestre, o diário de campo revelou-se fundamental para observação da rotina de sala de aula e do projeto como um todo.

3.2 PROCESSO DE ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Segundo Bogdan et al. (1994), a análise qualitativa é caracterizada por uma assimilação de significados nas falas dos sujeitos. Tais significados devem estar interligados ao contexto em que se inserem, bem como devem ser delimitados pela abordagem teórica do pesquisador. A análise de dados implica diversas atividades, como organizar, subdividir, sintetizar, procurar padrões e descobrir o que é realmente relevante para a pesquisa (BOGDAN et al, 1994).

A técnica escolhida para interpretação e tratamento dos dados foi a análise de conteúdo. Segundo Mayring (2004), essa técnica é particularmente útil, pois permite compreender significados de respostas abertas. Trata-se de um método de análise textual, cujos objetivos são a descrição objetiva e sistemática de conteúdos manifestos em comunicações. Utiliza-se esse tipo de análise quando os dados tomam a forma de documentos escritos, como ocorre na presente pesquisa. Para a eficiência dessa técnica, é importante contar com categorias precisas de análise, de forma a garantir inferências válidas e replicáveis (MAYRING, 2004).

Tanto as entrevistas individuais semiestruturadas quanto as sessões de grupo focal foram gravadas e transcritas na íntegra, gerando assim um volume de dados bastante diversificados pelas particularidades da verbalização de cada criança participante. Posteriormente, foram seguidas as seguintes etapas de análise:

- a) leitura exaustiva dos conteúdos transcritos;
- b) organização das informações seguindo critérios de pertinência;
- c) estruturação de relatório contendo resumos dos comentários mais importantes;

- d) realização de inferências;
- e) recorte do texto em unidades de análise.

A análise das entrevistas e das sessões de grupo focal possibilitou interconexões significativas com a outra instância metodológica empregada na investigação, que foi a produção de texto escrito pelos sujeitos. As entrevistas individuais contribuíram de forma singular para obtenção de uma concepção sobre o que as crianças entendem como solo. As sessões de grupo focal forneceram informações sob a perspectiva dos participantes sobre improvisação como um processo de aprendizagem na clarineta.

Por fim, nas redações, dados reflexivos trazidos pelos participantes sobre os solos executados nas atividades musicais conduziram para a apreensão de aspectos relacionados a como as crianças se sentem ao improvisar.

3.2.1 Categorias de análise

Seguindo as considerações de Mayring (2004), buscou-se apreender unidades significativas para análise diante do fenômeno a ser investigado. Minayo (1998) considera que categorias de análise são empregadas para agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um determinado conceito. As categorias de análise foram construídas buscando uma função descritiva com base na perspectiva dos sujeitos e nas três perspectivas teóricas traçadas no capítulo anterior desta dissertação sobre a improvisação: recurso da performance, processo criativo e processo de aprendizagem. As três instâncias de análise separam-se didaticamente, mas são mutuamente inclusivas:

- a) categoria 1 - Solo:** Essa categoria buscou a compreensão da improvisação como recurso da performance com base no que os participantes entendem como solo, termo já definido anteriormente como performance individual improvisada;
- b) categoria 2 - Percepção:** aqui, pretendeu-se compreender a improvisação como processo criativo. Nessa categoria, o ponto de partida foi a percepção de como os participantes se sentem ao executar um solo;
- c) categoria 3 - Compreensão:** Examinou-se a improvisação como processo de aprendizagem. O foco foi a compreensão por parte dos participantes de como a improvisação contribui para a sua aprendizagem na clarineta.

3.2.2 Limitações da Pesquisa

Segundo Lakatos e Marconi (2001), todos os procedimentos metodológicos utilizados em uma pesquisa proporcionam vantagens e conseqüentemente limitações, de modo que é conveniente antecipar-se a possíveis críticas, informando as limitações que esta investigação apresenta e esclarecendo que, apesar disso, elas não invalidaram sua realização. Isto posto, as limitações desta pesquisa residem nos seguintes itens:

- a) por se tratar de um estudo de caso, sua aplicação fica restrita ao projeto de extensão em questão, de maneira que os resultados não podem ser generalizados a outros contextos;
- b) a presente pesquisa não leva em consideração o nível técnico dos alunos;
- c) alguns participantes tocaram flauta doce antes da clarineta e, no entanto, não foi possível encontrar conexões com esses conhecimentos adquiridos anteriormente.

3.2.3 Aspectos éticos envolvidos na condução da pesquisa

Considerou-se importante salientar a importância dada por esse estudo aos aspectos éticos. Tais aspectos envolvem diversas questões que serão a seguir indicadas e discutidas. Segundo Santos (2000), o primeiro aspecto diz respeito ao consentimento informado pelos participantes. “Este consentimento deve resultar de uma informação clara por parte do investigador quanto aos objetivos a que se propõe e os processos que pensa utilizar.” (SANTOS, 2000, p. 190).

Foi realizada consulta sobre a disponibilidade e interesse dos responsáveis na participação de suas crianças como sujeitos da pesquisa. Após obter a manifestação positiva por parte dos pais, foi solicitado a eles uma autorização por escrito para participação de seus filhos. Somente após autorização devidamente documentada, tiveram início as sessões de grupo focal, construção de textos e entrevistas individuais.

Outro aspecto importante a ser considerado está relacionado aos cuidados no que diz respeito a possíveis implicações para os participantes decorrentes da publicação do estudo, sejam elas situações constrangedoras ou sanções de qualquer tipo.

Um processo comumente utilizado para minimizar os riscos enunciados é o recurso ao

anonimato, por meio do recurso de adoção de pseudônimos. Nesse sentido, Santos (2000) afirma:

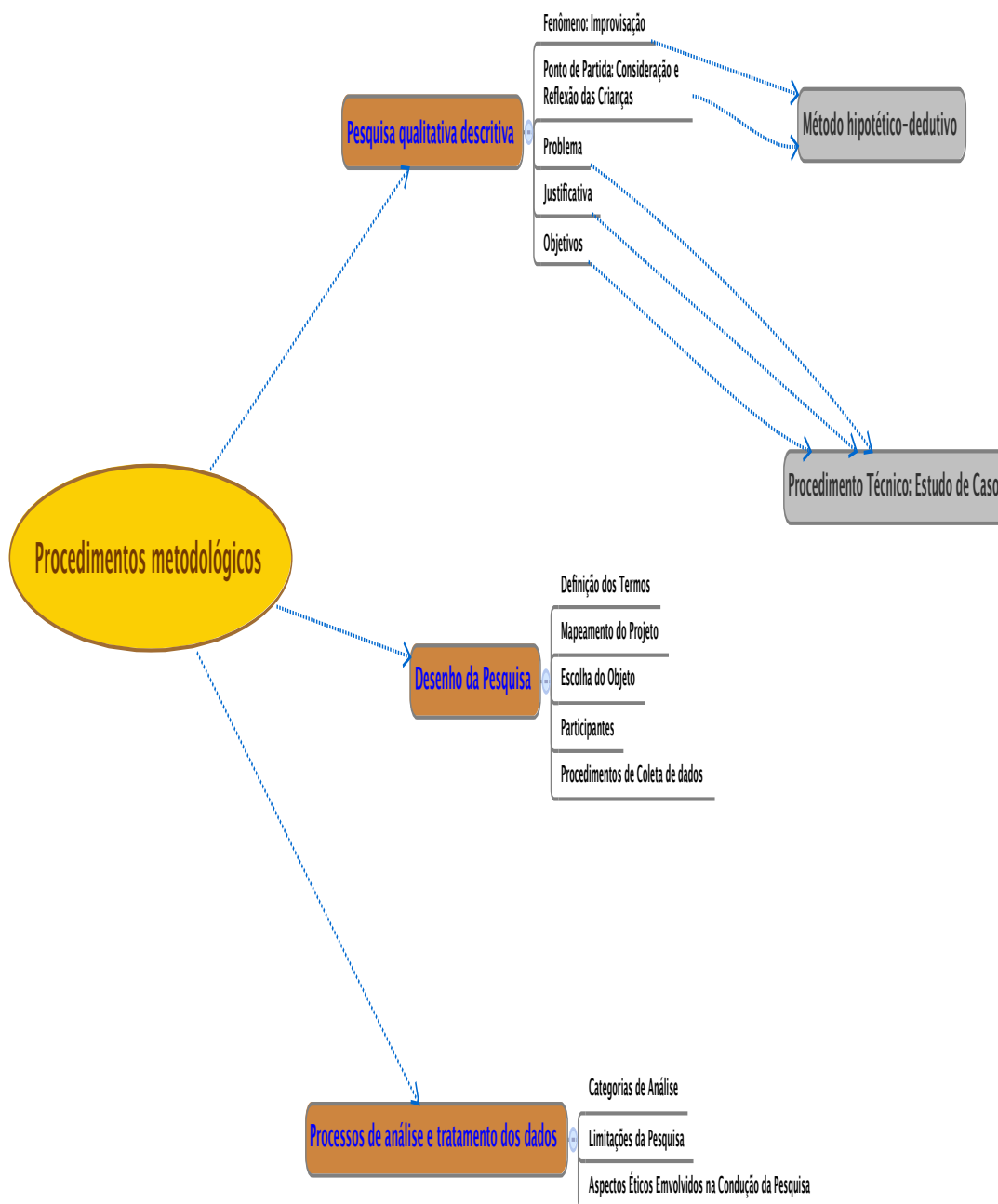
Mas quando as sociedades onde esses participantes se movem são pequenas, caso da comunidade dos educadores e de professores de Matemática em Portugal, a possibilidade de identificação é muito grande. Assim, em nosso entender, não basta usar designações artificiais, é igualmente necessário garantir que aquilo que é publicado é reconhecido pelo próprio como característico de si e não pertencente ao seu foro íntimo. De forma a ser possível garantir este aspecto é absolutamente imprescindível que as pessoas envolvidas no estudo conheçam em primeira mão o conteúdo final do estudo, antes deste ser publicado. (SANTOS, 2000, p. 191).

A todos os participantes foram atribuídos pseudônimos, cuidadosamente escolhidos de forma a não permitir qualquer margem de identificação dos mesmos, assim como lhes foi garantido o direito de conhecer, em primeira mão, o conteúdo final do presente estudo.

Santos (2000) ressalta um terceiro aspecto igualmente delicado que se refere às motivações dos participantes no estudo. Para a autora, não é pertinente uma pessoa aceitar participar de uma investigação apenas considerando as vantagens para o investigador. Cabe assim ao investigador oferecer vantagens aos participantes envolvidos em decorrência de sua participação no estudo.

Por fim, tentou-se, neste capítulo, estabelecer diretrizes para os procedimentos metodológicos da pesquisa, levando em consideração o arcabouço teórico de forma a estabelecer uma organização, categorização e classificação dos dados, assim como escolhendo e pormenorizando rigorosos processos de análise, interpretação e tratamento das informações coletadas. Segue, abaixo, modelo gráfico completo dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

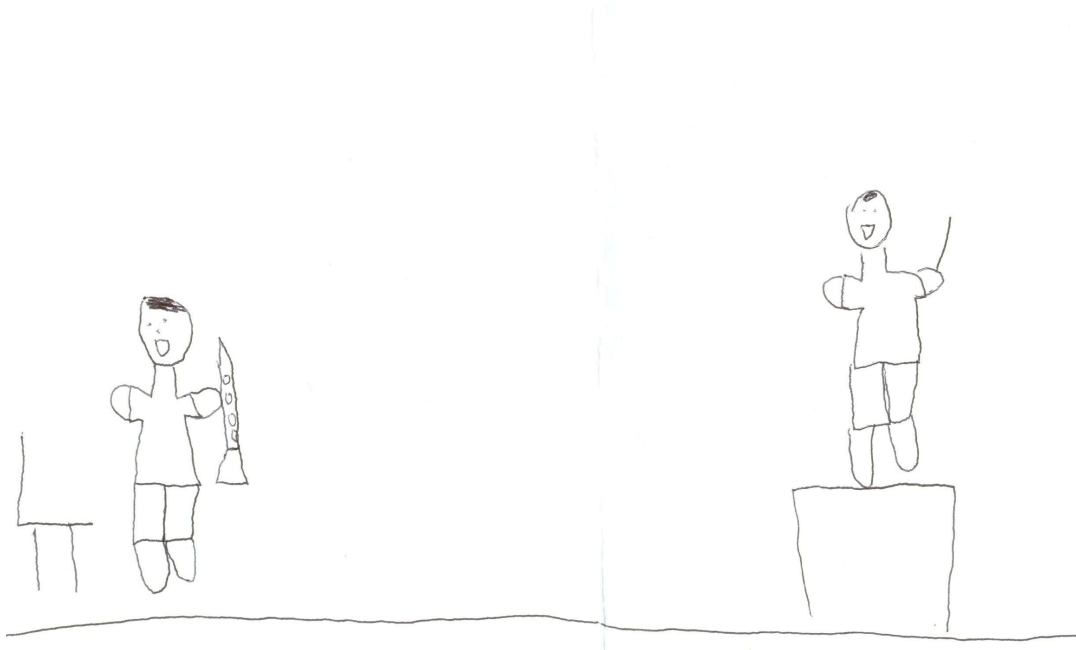
Figura 9 – Modelo gráfico completo dos procedimentos metodológicos



Fonte: elaborado pela autora, 2014.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 10 – Desenho realizado pelo aluno Dito



Fonte: Dito, 2014.

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos por meio da análise dos dados coletados segundo os procedimentos metodológicos mencionados anteriormente, oferecendo subsídios para posterior conclusão. O capítulo está dividido em dois subcapítulos: o primeiro, que trata dos resultados, os quais são confrontados com o referencial teórico, evidenciando as divergências e convergências às premissas teóricas que balizam esta pesquisa, e o segundo, que apresenta a discussão desses resultados, ressaltando os principais aspectos e contribuições do trabalho e possibilitando a correspondência entre os conhecimentos anteriormente levantados e os resultados apresentados.

4.1 RESULTADOS

Tendo em vista que o referencial teórico desta dissertação compreende a improvisação com base em três perspectivas: (a) recurso da performance, (b) processo criativo e (c) processo de aprendizagem, nesta sessão são apresentados os resultados perfazendo uma confluência entre as falas dos participantes e o referencial teórico. As categorias que emergiram durante a análise estão apresentadas na seguinte sequência: inicialmente (1) solo,

(2) percepção e (3) compreensão.

As informações e dados referentes a cada um dos instrumentos de coleta de dados ajudaram a construir as categorias de análise. As entrevistas contribuíram para categorizar o que as crianças entendem como solo e, dessa forma, foi possível associar as respostas com os conceitos de improvisação como recurso da performance. As redações possibilitaram a apreensão de informações a respeito de suas percepções sobre como se sentem fazendo solos e tais informações correspondem à perspectiva da improvisação como processo criativo. Finalmente, as sessões de grupo focal evidenciaram a compreensão dos estudantes em relação às práticas da improvisação e sua aprendizagem na clarineta, tornando possível analisar a improvisação como processo de aprendizagem.

4.1.1 Categoria de análise 1 - Solo: o que a criança entende como solo/improvisação – instrumento de coleta de dados: entrevistas individuais

Foram realizadas entrevistas individuais com cada criança participante seguindo um roteiro especificamente elaborado para esta finalidade. Todas foram entrevistadas individualmente durante a última aula individual de clarineta do semestre. A entrevista, gravada em vídeo, seguiu um breve roteiro (Anexo 1) contendo questões pontuais sobre hábitos de escuta musical no cotidiano, trajetória nos estudos musicais, práticas na clarineta e suas opiniões sobre os solos e seus desdobramentos. O roteiro serviu apenas como ferramenta de mediação para exploração das repostas das crianças e de suas experiências. A duração média de cada entrevista foi de doze minutos. As entrevistas foram transcritas na íntegra e, apesar das respostas tenderem para a objetividade das perguntas, foi possível observar alguns aspectos nas falas das crianças.

Durante as entrevistas, foi se delineando o conceito de solo. Buscou-se compreender o significado do termo para os participantes e iniciou-se por esta temática porque a improvisação é uma prática constante no projeto de extensão onde a pesquisa foi realizada. Trata-se de uma particularidade marcante pois, no projeto em questão, todos os conteúdos trabalhados com as crianças de todos os cursos contemplam a realização de atividades que estimulam o pensamento criativo, incluindo a improvisação.

Considerou-se que, apesar das definições das crianças sobre o termo solo terem sido bastante abrangentes, todas as respostas se referiram ao ato de improvisar individualmente. Essa definição corrobora o conceito do *Grove Dictionary of Music and Musicians* (NETTL et

al., 2001), segundo o qual a improvisação é um recurso da execução musical que pode ser compreendido como composição executada em tempo real, arte de compor e executar ao mesmo tempo ou ato de tocar espontaneamente sem preparação prévia, conforme é possível identificar nos discursos apresentados a seguir:

Solo é tocar as músicas que vêm na cabeça. – (Cristiano)
 É tipo assim, você pega a clarineta e começa a fazer qualquer nota. (Alexandre)
 É a música que a gente inventa da nossa cabeça. (Ricardo)
 É pegar as notas da música e colocar na ordem que você quiser. (Nivaldo)
 É criar notas, criar um ritmo, criar uma partitura na cabeça. (Edmilson)
 É uma música que a gente inventa da nossa cabeça, que a gente toca sozinho sem se preparar. (Sérgio)

Tais afirmações parecem refletir alguns conceitos aprendidos, como ritmo e partitura. Outros conceitos também surgiram, intimamente relacionados às suas vivências musicais, uma vez que os participantes falaram com muita naturalidade sobre tocar uma música “que vem da nossa cabeça” ou “pegar a clarineta e começar a fazer qualquer nota.” Dessa forma, compreendeu-se, nas falas acima, que as crianças, com base em suas experiências, consideram a improvisação um modo de fazer música que é, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a exploração. Essa compreensão reafirma as considerações de Kanellopoulos (2007) sobre a improvisação como fonte genuína de experimentações musicais.

Nessa mesma linha de argumentação, Azzara (2006) considera que a improvisação é uma expressão espontânea de ideias musicais significativas e os elementos-chave para improvisar incluem personalização, espontaneidade, antecipação, previsão e interação. Algumas respostas para pergunta “o que é solo” corroboram as afirmações acima. Expressões como “começar a fazer qualquer nota” e “começa a fazer qualquer nota” expressam espontaneidade e personalização. Já a expressão “É criar notas, criar um ritmo, criar uma partitura na cabeça”, além de expressar antecipação e previsão, conforme as afirmações de Azzara (2006), reporta também às considerações de Sternberg (2006) sobre o uso de metáforas para auxiliar a correspondência de modelos mentais que, em princípio, não estariam associados.

Por meio das repostas para perguntas sobre o que as crianças entendem como solo, foi possível identificar também conhecimentos de padrões musicais conscientes e inconscientes, seguindo as considerações de Gordon (2003) ao se referir à criatividade musical, entendendo-a como um processo cognitivo por meio do qual, consciente e inconscientemente, organizam padrões musicais familiares em ordens estranhas ou novas. Esse processo requer dois tipos de

pensamento: um que gera uma série de novas ideias musicais e outro que escolhe entre essas ideias, unindo-as de uma forma que faça sentido musical.

A escolha de padrões musicais conscientes que refletem o pensamento musical das crianças sobre agrupar ideias musicais de maneira que faça sentido para elas aparece nas seguintes afirmações:

É quando você pega as notas da música que você faz e faz uma música sozinho com elas. (Ricardo)

É quando você ouve uma música e tenta fazer outra música com as notas da música que você tocou. (Nivaldo)

(...) a gente está tocando uma música, aí ela tem solo, mesmo que eu não toque, eu fico pensando nele, eu meio que elaboro ele primeiro na cabeça. É, eu escolho assim mais ou menos o jeito, o ritmo que vou usar, aí eu dou um norte assim para as notas. (Renata)

(...) se faço dois solos na mesma música, um eu faço tipo normal e depois eu faço agudo. Eu posso até fazer o mesmo solo só que de jeitos diferentes. (Taís)

Nas falas abaixo é possível identificar escolhas de padrões musicais inconscientes:

É uma música que a gente inventa da nossa cabeça, que a gente toca sozinho sem se preparar. (Sérgio)

É lembrando as notas da música, aí eu vou embaralhando as notas. (Nivaldo)

Eu pego qualquer nota e começo a tocar. (Alexandre)

Gordon (2003) também ressalta que, para uma efetiva compreensão musical, é necessário adquirir padrões musicais de forma gradual, dos mais simples aos mais complexos. Inicialmente esses padrões devem ser rítmicos e melódicos, sendo esse último essencialmente tonal. Os participantes da pesquisa demonstraram possuir conhecimentos de determinados padrões rítmicos e melódicos adquiridos.

Nas falas apresentadas a seguir, é possível evidenciar o conhecimento dos participantes em relação a padrões rítmicos:

Cada um toca no seu tempo, mas o tempo da música é o tempo da música. Só que aí cada um quer tocar no seu tempo e a música só tem um tempo. Você viu aquela parte que a gente tentou desembaralhar e embananou mais? (Sérgio)

Tinha pessoas que nem todas estavam tocando no mesmo ritmo. (Daniel)

Quanto mais a gente se ajustava, mais a gente se embaralhava. (Edmilson)

Sobre o conhecimento de padrões melódicos apontados por Gordon (2003), foram recorrentes respostas que mencionavam escalas, harmonia e notas certas e erradas em relação a uma determinada música. Reforçando as afirmações de Gordon (2003), Nettl et al. (2001) considera que apesar do risco ser um dos componentes típicos de improvisação, ou seja, a

necessidade de tomar decisões musicais durante a execução ou mover-se em território inexplorado, um conhecimento prévio de alguma forma de fechamento melódico e harmônico será exigido. Observou-se, durante a análise do material coletado, que as crianças possuíam conhecimento de padrões melódicos. Em trecho apresentado anteriormente, algumas definiram solo como melodia criada utilizando somente as notas da música. Nas respostas abaixo descritas, é possível perceber ainda a consciência demonstrada por elas quando tocam uma nota que não pertence a uma determinada melodia:

É que às vezes gente faz uma nota que não está na música e o bonito é o que a gente faz com calma e com os sons bonitos e não inventa notas. (Nivaldo)
 A música que eu mais gosto de fazer solo é a que a escala ou é a de sol ou é uma outra lá que não tem nenhum acidente. (Ricardo)
 É melhor você usar as notas das músicas (...). (Nivaldo)

Alguns alunos citaram as palavras entonação e harmonia e, conseqüentemente, foi-lhes questionado o que entendiam por isso. As respostas sobre as premissas do sistema tonal apareceram, mesmo que inconscientemente:

Entonação é harmonia, é tipo tocar o solo não tão bem. Harmonia é o relacionamento das notas. (Ricardo)
 Eu achei que foi bom porque ele conseguiu harmonizar, ele usou as notas certas, não ficou tocando fa, do. Às vezes você aprende uma música, aí o solo ajuda a aprender a harmonizar, a tocar a música, a usar as notas certas. Quando eu solo, apesar da vergonha, acho que eu aprendo a harmonizar. (Sérgio)

Um outro conceito que, nesse sentido, considera-se importante conectar ao conhecimento das crianças sobre o sistema tonal é o da improvisação idiomática, uma vez que nesse tipo de improvisação a progressão harmônica encontra-se definida e os elementos musicais são previamente estudados. Segundo Barreto (2012), esse tipo de improvisação requer que o músico utilize o material musical absorvido por meio de estudo prévio como aprendizagem de outras músicas, figuras rítmicas e fraseado relacionado do gênero em questão. Por meio de escolhas, esses elementos vão sendo articulados e conectados durante a performance, conforme é possível perceber nas falas abaixo elencadas:

É um solo que desenvolve bem, que faz sentido com a música. (Nivaldo)
 É um solo que se tivesse tocando ali a melodia e se tivesse acompanhando, ia dar certo. Eu não acho os meus solos bonitos porque eu sempre boto nota que não devia estar lá. (Sérgio)
 (...) às vezes um solo não tão bonito é que às vezes a gente faz uma nota que não está na música (...). (Nivaldo)

Quando eu toco, por exemplo, a ‘Marcha dos Santos’ eu já decorei um pouco dos meus solos, mas quando eu toco “Hello Jango” eu não lembro meu solo, aí eu invento um solo e acho muito legal. (Taís)

A última fala da aluna Taís, além de se referir à improvisação em relação a uma determinada melodia, menciona também o ato de ter decorado o seu solo. Segundo Kanellopoulos (2007), a improvisação é uma modalidade de prática musical que permite a invenção musical. Durante as performances, os músicos podem assumir o risco de experimentar, podem confiar na intuição e aceitar erros como fonte de ideias. Sendo assim, o autor questiona qual a validade de uma improvisação repetida. As crianças verbalizaram sua opinião sobre esta questão:

Não é tão legal fazer dois solos iguais na mesma música. (Nivaldo)
 Às vezes eu invento na hora, às vezes eu treino antes. (Daniel)
 Eu posso até fazer o mesmo solo, só que de jeitos diferentes. (Taís)
 Eu faço solos sempre diferentes. (Renata)

Todas as respostas foram diferentes tanto do ponto de vista educativo quanto musical. Ainda que cada improvisação seja única, isso não implica que as crianças não possam contar com um estoque comum de ideias e padrões. Muito pelo contrário, a repetição, comparada à experimentação casual, confirma o conhecimento de padrões conscientes, conforme explicitado por Gordon (2003). Experimentação, no sentido dado ao termo anteriormente, é uma fonte de renovação e de desenvolvimento aos quais é incorporado um estoque comum de ideias. Na improvisação pode-se copiar a ideia geral de um padrão, abstraindo assim o que é essencial para que permaneça a mesma ideia, mantendo uma identidade particular. De certa forma, isso preserva a individualidade (KANELLOPULOS, 2007).

A concepção de que improvisar é mostrar o que se sabe fazer na clarineta também emerge. Durante as entrevistas foi notória a importância que as crianças atribuíram às opiniões de outras pessoas, especialmente dos professores, colegas e familiares. Todavia, esses fatores apareceram de forma mais evidente nos relatos escritos e, portanto, serão abordados com maior profundidade na próxima sessão.

A análise das entrevistas mostrou também que as crianças entendem a improvisação como um momento em que expõem suas capacidades e deficiências técnicas, porém não fica claro quem elas acham que as percebem, se é o professor, os colegas, os familiares ou todos eles. Baseando-se nas proposições de Csikszentmihalyi (1996), compreende-se que, para as crianças, o domínio das habilidades técnicas é como um conjunto de regras simbólicas que

determinam o que elas consideraram como correto ou incorreto ao executar os solos e tais regras servem para que elas próprias avaliem suas performances. Quando questionadas sobre o que consideravam errado ao executar os solos, pôde-se constatar as seguintes categorias de regras simbólicas: postura, afinação, ritmo, harmonia, escalas, notas certas e erradas:

Tocar sem postura, sem embocadura certa e sem entonação. (Ricardo)
Acho estranho ter que esticar o lábio e o queixo, parece que machuca. (Taís)
A postura, o jeito de soprar. (Nivaldo)

É possível notar ainda que esses fatores podem estar relacionados com o que Csikszentmihalyi (1996) descreve como validação da novidade por um campo de especialistas pois, uma vez que uma boa ideia acontece, ela precisa ser validada ou suprimida dependendo do contexto sociocultural, das diferenças de personalidade e das experiências pessoais específicas, sendo a novidade, neste caso, o solo no momento da performance.

As situações de diversão, vergonha e desafio apareceram vinculadas à ideia de que improvisar é mostrar o que se sabe na clarineta. Seguindo essa linha de argumentação, Heerwagen (2002) atenta que o contexto sociocultural motiva e determina tanto o valor quanto a utilidade de novas ideias. Percepções do sistema tonal, memorizações de canções, efeitos executados por meio de técnica expandida, aparecem como componentes nesse espaço de exteriorização. Para a autora, os processos cognitivos geram resultados criativos que não diferem do pensamento cotidiano. Todas as descobertas criativas surgem de dois processos cognitivos fundamentais envolvidos na resolução de problemas: (a) combinatório, que produz novas combinações de ideias familiares e (b) transformacional, que usa o raciocínio analógico e metáforas para transferir conceitos de um domínio para outro.

Nesse contexto, o psicólogo Csikszentmihalyi (1996) menciona que a criatividade é resultado da interação de um sistema constituído por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que traz uma novidade para um domínio simbólico e um campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação. Ou seja, ao executar um solo, a criança passa por regras simbólicas inseridas no contexto sociocultural onde ocorre a performance de suas improvisações. Tais regras estariam relacionadas com o que o autor considera como adaptação dos respectivos domínios e campos para o reconhecimento e difusão de novas ideias. Tais adaptações puderam ser observadas nas falas relacionadas à

percepção dos estudantes quanto ao seu desempenho na orquestra quando questionados se havia diferenças entre tocar um solo sozinho na aula ou na orquestra:

Não, porque você sempre vai estar sozinho, então não tem muita diferença. (Ricardo)

Sim, em casa eu brinco mais, eu me arrisco mais. Com a família nem tanto, porque eu fico com mais medo de errar do que numa apresentação da orquestra. (Renata)

Tem, porque em público são várias pessoas e individual é só uma pessoa com outra pessoa. (Edmilson)

Tanto faz. (Daniel)

É tipo assim, você tem que levantar e toca, toca, toca. Só que na orquestra é um pouquinho mais longo, na aula é um pouquinho mais pequeno. (Alexandre)

Durante as entrevistas individuais, quatro participantes verbalizaram sentir vergonha de suas performances, especialmente em situações de apresentações. No entanto, com apenas uma exceção, os demais mostraram-se entusiasmados com as práticas de improvisação. A próxima sessão abordará com mais detalhes essa questão.

Faz-se importante salientar que cinco dos dez entrevistados tiveram contato com a flauta doce antes da clarineta, quando também eram estimulados a improvisar. Todavia, os alunos que não tiveram contato com a flauta antes da clarineta não foram aqueles que afirmaram sentir vergonha ou demonstraram qualquer outro tipo de dificuldade ou habilidade a mais durante as performances de improvisação. Dessa forma, não foi possível perceber se o fato de ter tocado flauta doce antes de estudar clarineta foi um fator determinante para os resultados da presente investigação.

Foi questionado aos entrevistados que tipo de música ouviam em seu cotidiano. As respostas foram as mais variadas e, em um primeiro momento, evidenciou-se não haver uma relação direta com as improvisações realizadas na clarineta. Para as crianças, os improvisos estão relacionados somente ao contexto das aulas e ensaios da orquestra e não com as músicas que ouvem em seu cotidiano. Todavia, nas sessões de grupo focal, relações entre o universo sonoro da criança e suas improvisações tornaram-se evidentes, conforme será apresentado na respectiva sessão.

Quando perguntado aos participantes sobre suas atividades musicais em família, relataram apresentações em aniversários de parentes e brincadeiras com música. Apenas um afirmou não realizar nenhum tipo de improviso nessas apresentações. Os demais disseram que inventam seus solos tal qual fazem nas aulas e nos ensaios da orquestra. A sessão 2 mostrará com mais detalhes a relação entre as práticas de improvisação na clarineta e as atividades musicais em família.

4.1.2 Categoria 2 - Percepção: como a criança se sente ao executar solos – Instrumentos de coleta de dados: Produção de textos escritos pelos sujeitos

Foi solicitado aos participantes que redigissem um texto com o seguinte tema: “Quando eu solo na clarineta...” Eles receberam orientações sobre a identificação do texto e material para a escrita. Cada criança elaborou sua redação individualmente a partir do título sugerido. Optou-se pelo texto como um veículo mediador por se tratar de um recurso em que o pensamento se reorganiza de forma a permitir que cada participante reflita sobre suas práticas de improvisação na clarineta, sem intercessões externas como aconteceu nos grupos focais e nas entrevistas individuais. Os textos foram espontâneos e não sofreram nenhum tipo de revisão.

Com a intenção fundamental de obter opiniões das crianças sobre como se sentiam em relação às suas próprias performances de improvisação, compreendeu-se as redações como uma atividade basicamente autoavaliativa. Buscou-se, com esse instrumento de coleta de dados, privilegiar a realidade vivenciada pelos participantes, focando na compreensão que as crianças revelam sobre como se sentem quando realizam solos na clarineta.

O encaminhamento da atividade de produção de texto foi um momento em que as crianças ofereceram certa resistência. A ideia de escrever uma redação nada lhes agradava, pois diziam que era chato, uma vez que se assemelhava às tarefas escolares. Depois de convencidos da necessidade de escrever, a atividade fluiu de maneira tranquila e produtiva. Das onze crianças que participaram da pesquisa, três fizeram um desenho no lugar da redação, os quais foram inseridos no início de cada capítulo desta dissertação.

Os três desenhos traziam os alunos tocando clarineta. Dito optou por seu desenho tocando na orquestra e enfatizando a figura do regente que, por sinal, não existe, uma vez que o maestro fica na posição de pianista correpetidor durante os ensaios. Outro aluno, Marco, desenhou uma menina tocando na sua casa, ressaltando a figura dela tocando clarineta em um jardim com flores e árvores. Por último, o aluno Edmilson escreveu um único parágrafo e se desenhou tocando clarineta com um fundo repleto de notas musicais.

O que ficou mais evidente ao observar as redações das crianças foram os aspectos relacionados a como elas se sentem ao executar os solos. Deste modo, alguns sentimentos ficaram evidentes, tais como: satisfação, vergonha, diversão e consciência da própria performance. Essas percepções puderam ser comparadas aos quatro atributos que apoiam o funcionamento do processo criativo apontados por Sternberg (2006), sendo a satisfação um

atributo de personalidade, a vergonha de influência do ambiente, a diversão de motivação e a consciência da própria performance como confluência.

Para as crianças, a satisfação com seus solos foi expressa da seguinte maneira:

O importante pra mim é que eu goste. (Taís)

Eu gosto de solar porque a única opinião que importa é a minha, se os outros não gostarem, que se ferrem porque os solos são coisas pessoais. (Renata)

Segundo Sternberg (2006), a satisfação pode ser compreendida como um atributo de personalidade, uma vez que inclui a vontade de assumir riscos razoáveis, a disposição para tolerar a ambiguidade e os riscos assumidos. Nas respostas das crianças é possível observar as características citadas pelo autor nas seguintes falas:

Me sinto muito especial, pois a clarineta é um instrumento diferente. (Ricardo)

Eu acho que meu som sai muito bonito na clarineta. (Daniel)

É, achei bom. (Edmilson)

Acho meu solo tipo normal. Não é bom, mas também não é ruim. (Renata)

Sobre a diversão como um atributo de motivação, Sternberg (2006) considera não se tratar de algo inerente a uma pessoa, pois dificilmente se desenvolve um trabalho verdadeiramente criativo em uma determinada área a menos que realmente se goste do que se faz. A seguinte fala corrobora as afirmações do autor:

Gosto demais, fico muito feliz, eu acho divertido porque as notas saem da minha cabeça. (...) acho divertido porque você faz sozinho. É divertido, entra na alma, mexe com a gente por dentro e por fora e a gente se expressa de um jeito diferente. (Ricardo)

Assim como ocorreu nas entrevistas individuais, nos relatos escritos a vergonha foi recorrente. Das quatro crianças que verbalizaram senti-la, três afirmaram que, ainda assim, gostavam de fazer solos e somente uma foi enfática ao relatar que a vergonha a impedia de gostar. Sternberg (2006) ressalta esse sentimento como um atributo de influência, salientando a necessidade de um ambiente que apoie e incentive ideias criativas. Nesse sentido, cabe notar que as crianças relacionaram o medo de sentir vergonha a fatores externos:

(...) eu fico com vergonha e tenho medo de que as pessoas riem. (Taís)
 Quando eu solo na clarineta eu fico com vergonha, mas tenho que ter coragem para fazer o solo, eu não gosto de tocar o solo com plateia. (Edmilson)
 (...) quando acham ruim, eu tenho vontade de pegar a clarineta e fazer um solo que todos vão ficar de queixo caído e se jogar no chão. (Cristiano)
 Acho que eu fiquei nervoso na hora do solo, é porque às vezes parece que todo mundo vai rir de mim. (Taís)
 Eu acho legal fazer o solo, mas fico com vergonha nas apresentações. (Nivaldo)

A respeito da confluência, interações podem ocorrer entre os atributos citados. Segundo Sternberg (2006), a possibilidade de envolver mais do que uma mera soma entre cada componente poderia aumentar os potenciais criativos de um indivíduo. No caso desta investigação, as interações se deram entre a influência do ambiente/vergonha e os atributos de personalidade/satisfação. Tais interações puderam ser constatadas nas seguintes falas:

Na minha casa e na orquestra nós fazemos solo na clarineta (...) quando eu chego em casa toco para a minha família e depois do dever de casa, toco para meu gato que anda na casa o dia todo. (Daniel)
 Porque na orquestra, quando eu estou tocando, as únicas opiniões que importam são as da minha família, as dos meus amigos e as dos professores e está de boa (...). Na escola, eu virei o Lula Molusco e meu pai o Bob Esponja. (Renata)

Os textos também possibilitaram obter informações sobre as habilidades técnicas e as adaptações que os estudantes fazem durante suas performances referindo-se a solos mais difíceis, com mais notas ou “solos mais radicais”, conforme escreveu Daniel, e “solos muito bestas” para se referir às melodias mais simples.

As crianças escreveram ainda o que sentiam quando improvisavam:

Eu me sinto feliz. (Cristiano)
 Eu me sinto livre. (Ricardo)
 Eu sinto como se tivesse colocando para fora todo o ódio que existe em mim. (Renata)
 Eu sinto vergonha. (Edmilson)

Frases como as citadas acima estiveram presentes em todos os textos produzidos. Dessa forma, foi possível encontrar uma conexão entre a música do cotidiano familiar da criança com aquela que ela ouve e produz nas aulas e ensaios adquirindo um maior significado não só musical, mas também social. Nesse caso, tocar clarineta significa também se comunicar e se relacionar com outras pessoas.

Nesse sentido, Coll e Solé (2004) argumentam que a concepção construtivista de aprendizagem compreende o desenvolvimento como um processo mediado, modulado por uma cultura e por meio de diversas práticas educacionais desenvolvidas, por exemplo, na família, na escola, nos grupos de iguais, nas organizações sociais, religiosas, nos meios de

comunicação, etc. É possível constatar essa mediação nas seguintes afirmações dos estudantes:

Quando eu toco para a minha família, eu acho que tenho uma responsabilidade maior e me dá vontade de fazer aquelas coisas mirabolantemente boas. (Renata)
 Eu acho que se a gente tocar solos diferentes fica mais legal, porque os pais estão sempre lá e sempre escutam a gente tocar as mesmas músicas. Eu acho que se a gente tocar solos diferentes fica mais legal para eles ouvirem. (Taís)
 É porque em casa eu já falo: aeh gente, vou me apresentar. (Daniel)
 Porque tipo assim, o familiar pergunta ‘o que é solo?’ Aí você responde, solo é inventar uma música. (Alexandre)

Foi possível também observar nos relatos escritos pelas crianças que quando improvisavam, ressaltavam a liberdade de poder combinar notas, passagens e trechos de melodias aprendidas da maneira como queriam, ou seja, valorizavam o fato de possuir autonomia para combinar ideias familiares e transformá-las no que quisessem. Nesse contexto, Fino (2004) denomina de protagonismo do estudante frente à sua aprendizagem a abordagem que parte das teorias construtivistas cuja ideia é que o conhecimento é construído ativamente pelos aprendizes e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de atividades criativas que sustentem o processo de construção do saber.

As crianças também descreveram a improvisação como momento para mostrar as mudanças que gostariam de fazer na música, sendo esta uma forma de expor seus sentimentos e opiniões tendo a clarineta como meio de expressão. Nesse caso, mais uma vez, a improvisação revelou-se como oportunidade para que a criança desenvolva suas próprias ideias musicais, trazendo conhecimentos prévios adquiridos em seu cotidiano e conteúdos técnicos e musicais trabalhados em sala de aula. Sternberg (2006) observa que é preciso saber o suficiente sobre um campo para movê-lo para a frente. Por outro lado, o conhecimento sobre um campo pode resultar em uma perspectiva hermética, a ponto de comprometer a criatividade. Tal observação ficou evidente em falas como: “Mais ou menos, porque eu fico com vergonha e tenho medo de que as pessoas riem.” Ou “Gosto demais, fico muito feliz, eu acho divertido porque as notas saem da minha cabeça.” Nas duas afirmações, pôde-se verificar que o conhecimento prévio pode tanto funcionar como uma espécie de entrave para realização dos solos como também como elemento de motivação.

As escolhas e decisões sobre seus solos eram tomadas em tempo real durante a performance, o que expressa não só o domínio da técnica do instrumento, mas também a atribuição de significados para transferir os conceitos aprendidos por meio de métodos e exercícios para outras situações, conforme sugere Gordon (2003). Segundo o autor, somente

por meio de atribuição de significados aos conteúdos aprendidos a criança é capaz de transferi-los para outros contextos.

Sternberg (2006) sugere que a criatividade não está somente relacionada ao contexto sociocultural, mas também a uma sólida base de conhecimentos, sendo este um elemento essencial que distingue atos deliberados de criação de criatividade acidental. Nas falas das crianças, foi possível identificar as concepções propostas por Sternberg (2006):

Gosto porque tento mostrar o que aprendi nas aulas (Taís)
 Eu não gosto porque às vezes não estou preparado. (Sérgio)
 (...) eu gosto muito de usar uma técnica que é quando você mexe o dedo várias vezes para parecer uma buzina. (Alexandre)
 Eu gosto muito dessa técnica para terminar. Acho legal também fazer algumas notas no agudo pra ficar diferente. (Taís)

Nesse caso, as crianças estavam se referindo ao conhecimento adquirido, que alicerça a geração de novas ideias e apoia o componente de avaliação de suas performances, colocando seus solos em um determinado contexto e sugerindo o quanto ele era ou não importante.

4.1.3 Categoria 3 - Compreensão: como a criança entende a improvisação e sua aprendizagem na clarineta

As sessões de grupo focal foram realizadas no espaço onde acontecem as aulas e no mesmo horário da aula coletiva, possibilitando assim que todas as crianças selecionadas pudessem participar. Dessa forma, os participantes mantiveram a relação com o contexto do projeto, mas trouxeram outros comportamentos em decorrência da novidade da experiência. Tal configuração permitiu-lhes fazer, com maior fluidez, interessantes considerações e reflexões sobre o seu envolvimento pessoal com a clarineta e sobre suas descobertas individuais resultantes das práticas de improvisação. As sessões de grupo focal também mostraram-se valiosas por possibilitarem a observação dos participantes em ação e da forma como lidam com uma diversidade de acontecimentos diferenciados.

Na primeira sessão, a principal ferramenta de mediação foi a improvisação livre por meio da utilização de técnicas expandidas na clarineta. Foram utilizados *frulatos*, *sleps*, *glissandos* e outros efeitos inventados pelos próprios alunos, como usar a campana do instrumento como se fosse um megafone, tocar com apenas metade do instrumento, inverter a posição da boquilha na boca, tocar sem palheta, tocar com duas clarinetas ao mesmo tempo, dentre outros.

A improvisação livre foi escolhida por se tratar de uma situação vivenciada em muitas aulas, especialmente nas iniciais em que o aluno, apesar de não possuir domínio técnico sobre o instrumento, é estimulado a explorá-lo da forma como quiser, sem qualquer restrição.

A improvisação livre gerou uma variedade de impressões sonoras que integram a realidade das crianças e estão presentes no seu desenvolvimento cultural, permitindo assim observar como se dava a atribuição de significado para cada uma dessas sonoridades. Nesse sentido, essa prática foi utilizada para despertar a possibilidade de reprodução dos sons presentes no cotidiano dos participantes.

Na segunda sessão, a principal ferramenta de mediação foi a improvisação idiomática por meio da utilização da música *Jingle Bells*. O valor da música selecionada para mediar as interações reside no fato de que foram as próprias crianças que a escolheram. A música funcionou como fio condutor para a realização de improvisações individuais, as quais foram filmadas e posteriormente mostradas aos participantes. Os diálogos em torno da execução da música e das improvisações realizadas ocorreram com base na avaliação dos alunos após se verem tocando. As reações de surpresa e de decepção diante da qualidade musical apresentada no vídeo foram a tônica das interações.

As sessões de grupo focal foram filmadas e transcritas na íntegra.

4.1.3.1 Primeira sessão do grupo focal

O primeiro encontro, em 30 de novembro de 2013, foi realizado com todos os participantes. As crianças estavam eufóricas e foram logo envolvidas no preparo da sala para a filmagem. A atividade inicial consistiu de uma explicação sobre como aconteceria a atividade. No primeiro momento, antes que os alunos montassem seus instrumentos, todos foram convidados a explorar as possibilidades sonoras da clarineta. A proposta era que pudessem usar o instrumento como quisessem, inclusive desmontado. Todas as crianças foram estimuladas a participar e foi solicitado a cada uma que inventasse um som diferente na clarineta.

Para Csikszentmihalyi (1996), o processo criativo desenvolve-se em cinco etapas, sendo a primeira delas um período de preparação, com proposição de um conjunto de questões problemáticas geradoras de interesse e curiosidade. Tendo em vista as considerações do autor, foi possível observar que as crianças ficaram muito curiosas e interessadas com a possibilidade de usar a clarineta como quisessem. Inventar um novo som tendo a liberdade de

usar o instrumento montado ou desmontado, com ou sem palheta, constituía um conjunto de questões problemáticas que gerava interesse, curiosidade e muita agitação no grupo, caracterizando assim o período de preparação denominado pelo autor.

Das cinco etapas que integram o processo criativo referidas por Csikszentmihalyi (1996), a terceira delas é o *insight*, quando são realizados raciocínios inconscientes que veem à consciência como uma espécie de intuição. Esta etapa emergiu durante a sessão:

Ah! Já sei! (Renata)
 Espera! Espera! Faz assim oh! (Sérgio)
 Não! Já sei como faz esse! (Ricardo)

As frases acima referem-se aos momentos em que as crianças tinham ideias súbitas sobre a produção de um determinado som, isto é, tinham *insights*. Dessa forma, muitos efeitos sonoros foram construídos coletivamente, quando trocavam as partes do instrumento com o colega ou solicitavam que outro segurasse um pedaço da clarineta enquanto tentavam emendar outras partes do instrumento de forma a aumentar seu tamanho. Essa atividade durou aproximadamente 20 minutos.

O segundo momento foi o da interpretação das sonoridades executadas e compreendeu a discussão de vários assuntos relativos à técnica do instrumento, pois experimentando outros recursos as crianças puderam perceber que mudanças na embocadura, na coluna de ar e no posicionamento das mãos causavam alterações significativas na produção do som. Todos os sons eram relacionados ao cotidiano sonoro da criança:

Parece uma buzina. (Dito)
 Parece um cachorro chorando. (Alexandre)
 Parece uma ambulância.(Dito)

As crianças se divertiram muito com essa atividade e foi curioso como se deu essa relação. Os momentos de risos quando um efeito diferente era produzido causavam grande agitação no grupo. A diversão foi um fator predominante durante todo o encontro e as crianças demonstravam muito interesse pela clarineta, como se naquele momento o instrumento fosse um brinquedo. Assim como na produção de textos, na primeira sessão de grupo focal a diversão aparece como um atributo de motivação, corroborando as considerações de Sternberg (2006) sobre o desenvolvimento do processo criativo.

No terceiro momento, as crianças conseguiram sintetizar sua participação no grupo focal relatando a sensação de autonomia e liberdade experimentada durante as improvisações

livres. As relações entre os sons produzidos e aqueles que já conheciam evidenciaram o reconhecimento de padrões sonoros adquiridos no decorrer da infância. Novamente foi possível observar a importância da criança ser capaz de atribuir significado a um conhecimento adquirido e compreendido. A capacidade de apreender, reorganizar e recriar fenômenos sonoros, conforme sugere Gordon (2003), apareceu de forma eminente na primeira sessão de grupo focal.

O uso de metáforas também emergiu durante a atividade, ressaltando novamente as indicações de Sternberg (2006) sobre a correspondência de modelos mentais que, em princípio, não estariam associados. Os alunos usaram referências como “buzina”, “apito” e “ambulância” para se reportar aos sons produzidos na clarineta.

Diante do apresentado, constata-se que a improvisação livre configura um espaço de experimentação e exploração das possibilidades musicais da clarineta, possibilitando aos alunos momentos de descoberta e diversão. Para Costa (2002), trata-se de um tipo de prática que necessita ser pensado do modo mais amplo possível. Muitas vezes, experimentações ocorrem no momento das improvisações, quando os alunos experimentam sonoridades e podem verificar se sua ideia é válida ou não, especialmente na improvisação livre.

Para os participantes da pesquisa, esta prática está associada com a tentativa de tentar reproduzir na clarineta sonoridades cotidianas como vozes de pessoas, sons de animais e outros ruídos. Tendo em vista que esses efeitos foram incorporados à música contemporânea, esta pesquisa interpreta sua utilização como improvisação livre e, portanto, como um recurso da performance instrumental, um dos eixos teóricos escolhidos para balizar este estudo:

Eu faço um solo da ambulância e minha avó fica desesperada, aí eu falo, calma vó, sou só eu tocando. Eu faço solo duas vezes iguais de cada música e um diferente tirando esse pedaço aqui da clarineta, aí eu faço som de índio, ambulância, tambor e só. (Alexandre)

4.1.3.2 Segunda sessão do grupo focal

O segundo encontro também foi realizado em 30 de novembro de 2013 com todas as crianças participantes. Com o intuito fundamental de obter suas opiniões sobre sua própria performance, esse segundo encontro de grupo focal foi estruturado em quatro momentos: (a) a escolha da música a ser executada: *Jingle Bells*, do autor James Lord Pierpont (1822-1893); (b) execução da música em uníssono por todos os participantes e improviso individual; (c) assistir à gravação do vídeo com a performance da música e dos improvisos; (d) debate sobre

o vídeo assistido. As crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre suas performances realizando observações críticas das improvisações realizadas por cada uma delas.

No primeiro momento, foram convidadas a escolher uma música para tocar juntas e depois realizar um improviso individual. Essa atividade foi uma reprodução do que os participantes fazem no ensaio da orquestra. A música escolhida foi *Jingle Bells* e estava na tonalidade de ré maior. Essa tonalidade foi escolhida para permitir que todas as crianças, mesmos àquelas em estágio iniciante, assim como as crianças menores que utilizam o clarineo pudessem tocar. Conforme pode ser visto na partitura abaixo tem, o motivo para a escolha dessa tonalidade é que a nota mais grave é a nota la 2 (sol 2, som real), essa nota é de fácil execução, diferente de notas mais graves como sol2, fa2 e mi2 (respectivamente fa2, mib2, re2 em som real) para crianças com mãos menores. Cabe ressaltar ainda que as crianças que utilizam o clarineo foram aprenderam a tocar de memória somente o trecho da música descrito abaixo e de forma facilitada. O fato da melodia estar facilitada não impediu que as crianças que utilizam o clarineo pudessem realizar seus solos.

Figura 11 – Jingle Bells para clarineta Bb

Jingle Bells

James Pierpont (1822-1893)

Clarinete em Bb

mf

6

Cl. 1. 2.

12

Cl. 1.

18

Cl. 2.

24

Cl.

28

Cl. 1. 2.

Fonte: partitura confeccionada pela própria autora.

Figura 12 – Jingle Bells parte facilitada para *clarineo*
Jingle Bells

James Pierpont (1822-1893)



Fonte: partitura confeccionada pela própria autora.

A justificativa das crianças para a escolha dessa música foi o fato de não fazer parte do repertório da orquestra, pois desejavam tocar algo diferente, e também pela proximidade do Natal. Todos os participantes conheciam a música porque havia sido trabalhada em aulas individuais. Surpreendentemente, houve consenso sobre a escolha, não sendo expressa qualquer resistência.

O segundo momento do encontro constituiu-se na performance coletiva da música escolhida e nos improvisos realizados de forma individual. Os participantes tocaram a música e erros de ritmo e leitura ocorreram durante a execução, mas sem grande prejuízo ao resultado. As improvisações ocorreram de forma fluida, alguns alunos se arriscaram um pouco mais tocando notas mais agudas ou passagens mais rápidas, outros procuraram usar somente as notas da melodia e ainda houve quem usasse notas que não pertenciam à tonalidade. Foi interessante notar que cada aluno tocava segundo suas potencialidades musicais e buscava mostrar o que havia aprendido recentemente, por exemplo, notas mais agudas, articulações e passagens mais difíceis. Foi também curioso observar que nenhum aluno utilizou recursos de dinâmica em suas improvisações, talvez porque não são rotineiramente utilizados durante os ensaios da orquestra.

Por fim, no terceiro e maior momento, as crianças puderam assistir ao vídeo de suas performances. Houve um fecundo debate, seguido de expressivas reações de surpresa e decepção. Embora os participantes tivessem expressado decepção ao ver sua performance, nenhum manifestou sentimentos de frustração, pois todos riram e se divertiram. Duas questões foram inicialmente levantadas: o que eles acharam da performance *tutti* e dos solos individuais. Espontaneamente, todos se manifestaram de forma negativa:

Foi horrível. (Cristiano)
 Foi muito ruim. (Renata)
 Estava tudo desorganizado. (Sérgio)
 Ninguém estava tocando junto. (Edmilson)

Diante das reações, foi perguntado se consideravam a performance ruim quando tocaram ou se só perceberam após a exibição do vídeo. As respostas, sem muita convicção, não foram objetivas, deixando a impressão de sentirem vergonha de admitir que não perceberam. Somente uma criança se manifestou:

Quando a gente estava tocando eu percebi que estava um pouco desorganizado. Tinha pessoas que nem todas estavam tocando no mesmo ritmo. (Daniel)

A discussão prosseguiu, com ênfase nos solos individuais. Em geral, as crianças se referiram de forma negativa ao próprio solo e de forma positiva aos solos dos colegas, como se cada participante esperasse mais de si mesmo, mas bem menos dos colegas. Talvez o fato de estarem acostumados a ouvir os solos uns dos outros durante os ensaios da orquestra tenha gerado essa reação de conformidade. Na apreciação das crianças às improvisações dos colegas, alguns solos geraram polêmica e depreciação, como mostram algumas falas:

Você achou que ficou bom? Foi horrível. (Cristiano)

Outras expressaram consenso em relação à qualidade:

Achei legal. (Taís)
 Muito bonito (Sérgio)
 Foi amoroso (Ricardo)

Essas falas permitem apreender o predomínio de uma postura de respeito e valorização por parte dos participantes a respeito das criações dos colegas, caracterizando um ambiente de amizade e parceria. Até mesmo no comentário depreciativo, todos riram e se divertiram.

Após se manifestarem sobre a performance do grupo e suas performances individuais, a discussão seguiu com maior ênfase nas improvisações. Foi questionado aos participantes como seria se eles não fizessem solos na clarineta. A aprendizagem surgiu como um componente associado à execução dos solos e as crianças responderam que seria chato, pois não aprenderiam coisas novas:

É muito importante para mim porque eu aprendo a tocar sozinho. (Sérgio)
 Se você tocar só o que está no papel, não vai sair da sua cabeça e você não vai aprender direito, é como se fosse uma cola. (Ricardo)
 Sim, ajuda porque no conjunto você pode olhar para o colega do lado e imitar e no solo você não tem como imitar. (Renata)

Com base nas diversas falas, considerações sobre a aprendizagem e improvisação puderam ser realizadas. Misukami (1986) considera que a partir da abordagem focada no aluno, na qual a aprendizagem é um processo interno e individual, os esquemas cognitivos e emocionais podem ser considerados como fatores fundamentais para o desenvolvimento da criatividade. Em termos de aprendizagem, Gordon (2003) refere que a improvisação se fundamenta na descoberta pessoal do aluno de forma autônoma, constituindo a base para o pensamento criativo, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

Para mim é simplesmente mostrar o que você sabe, o que está sentindo, o que você está pensando. (Renata)
 Acho que pensar nos solos antes de fazê-los é bem importante. (Nivaldo)
 (...) eu gosto muito de usar uma técnica que é quando você mexe o dedo várias vezes para parecer uma buzina. Eu gosto muito dessa técnica para terminar. Acho legal também fazer algumas notas no agudo (...). (Taís)

Gordon (2003) assinala que assim como na linguagem, o som torna-se música quando se é capaz de atribuir significado ao que se ouve:

Porque ele começou fazendo tararararara. Parecia a música da cobra. (Cristiano)

Na fala acima, a criança comparou o improviso do colega a alguma melodia à qual ele atribuiu significado, compreendendo-a como “a música da cobra”.

Azzara (2006) ressalta ser possível aprender a ler e a escrever música com compreensão, entendendo a melodia documentada na partitura por meio do contexto que o aluno criou improvisando. Respalhando as afirmações deste autor, Gordon (2003) afirma que a improvisação pode preparar os alunos para a absorção da notação e promover equilíbrio entre as formas visuais e auditivas de aprendizagem. Desta maneira, é possível promover o desenvolvimento musical integrado aos aspectos motores e cognitivos do aluno. Essa possibilidade ficou evidente na resposta de um dos alunos quando questionado sobre o que mais gosta de fazer na clarineta além dos solos:

Eu gosto de tocar músicas e criar músicas. (Ricardo)

A pesquisadora então perguntou se ele já escreveu suas músicas e se já as tocou para alguém. O aluno respondeu:

Sim, e já toquei para a professora e para os alunos de clarineta. (Ricardo)

Gordon (2003) e Azzara (2006) consideram que a improvisação musical é equivalente ao discurso verbal, pois, durante uma conversa, os interlocutores geram respostas originais a estímulos verbais e não verbais, improvisando sobre um determinado tema a ser discutido. Sloboda (2008) compara a improvisação musical à habilidade verbal de recontar histórias, equiparando a estrutura da história com a forma da música. Para o autor, as duas atividades possuem o mesmo tipo de demanda cognitiva. Em um primeiro momento, não era esperado que os participantes fossem capazes de vincular a improvisação à linguagem verbal. Todavia, durante a sessão de grupo focal, algumas falas das crianças mostraram que são capazes de fazer essa associação:

(...) Se fosse um texto, seria um parágrafo. (Sérgio)

Eu adoro solar porque gosto de falar (grifo nosso) as mudanças que eu gostaria de fazer na música. (Taís)

Harmonia é o relacionamento das palavras, não das notas. (Ricardo)

Apesar de não ter sido integrado aos objetivos da segunda sessão de grupo focal, o debate final gerou uma reflexão bastante interessante, pois enfatizou especificamente o relacionamento entre os participantes e o trabalho em grupo. Nesse contexto, dois aspectos mostraram-se relevantes: a cooperação e o respeito pelos colegas. Durante as atividades em grupo, os participantes tiveram um olhar sobre a própria performance muito mais crítico do que o olhar sobre a performance do outro. Respeito e valorização da performance do outro e uma visão mais crítica da própria performance foram recorrentes, especialmente entre as crianças mais velhas.

Verbalizações sobre a importância de tocar junto e de participar do grupo agindo de maneira colaborativa surgiram nesse momento. As falas revelaram o valor que as crianças atribuem ao engajamento de qualquer grupo no momento da performance, evidenciando alguns critérios estéticos em relação à qualidade musical. Afinação, notas certas, ritmo certo e tocar juntos foram alguns dos fundamentos musicais apontados pelas crianças como fator de qualidade musical do grupo:

É porque a gente tem que aprender que a gente não toca sozinho, a gente toca como uma equipe e todo mundo tem que tocar junto pra ficar bonito e é o que a gente não estava fazendo durante a música. (Taís)

Achei que podia ser melhor. Podia ser todo mundo junto. A gente podia ter treinado mais nas aulas, podia fazer tudo na ordem, assim a gente podia ter parado um pouco e depois ter consertado, não tentando ajeitar de qualquer jeito. (Edmilson)

4.2 DISCUSSÃO

O objetivo desta discussão é focalizar os aspectos mais importantes dos resultados e colocá-los em diálogo com a fundamentação teórica apresentada no trabalho, avaliando o conjunto do material analisado frente aos objetivos desta dissertação. Os resultados trazem exemplos de reflexões e interpretações dos significados dos pensamentos das crianças sobre suas performances de improvisação.

Por meio dos resultados obtidos com base na análise das entrevistas, textos e sessões de grupo focal foi possível localizar pistas que permitem vislumbrar aspectos do papel da improvisação na aprendizagem da clarineta. Todavia, é necessário ter ciência dos limites do conteúdo que pode ser capturado em palavras escritas ou narradas, ficando esta investigação restrita a proposições interpretativas da pesquisadora, todavia seguindo criteriosos princípios metodológicos.

Com base nos resultados obtidos, percebe-se que as abordagens na improvisação podem incluir a experimentação de sons diferentes na clarineta sem limites de forma, gênero ou possibilidades sonoras, como acontece na improvisação livre, ou, ainda, explorar o desenvolvimento de padrões musicais como tonalidade, forma e conduções harmônicas em um determinado gênero, como ocorre na improvisação idiomática. Ou seja, suportes para improvisação mostram-se acessíveis em qualquer nível de aprendizagem e em variados contextos, seja em aulas individuais ou atividades coletivas.

Os resultados também sinalizam para o potencial das crianças ao demonstrarem conhecimentos sobre o sistema tonal, tais como tonalidade, harmonia, afinação e escalas. Curiosamente, a consciência sobre esses conteúdos surgiu mesmo sem que tivessem sido trabalhados em sala de aula de forma relacionada às práticas de improvisação. Durante as aulas, práticas de escalas e arpejos eram realizadas, mas sem qualquer associação direta com os solos. Essa informação mostra que a improvisação pode contribuir para a associação e articulação de conteúdos que, em princípio, não estariam conectados, como ressalta Sternberg (2006).

Foi também verificada forte relação entre aprendizagem da clarineta e sentimentos de satisfação, vergonha e consciência da própria performance; os alunos relataram as dificuldades técnicas como um fator inibidor na hora de executar os solos. Essa preocupação, revelada nas redações, também relaciona suas improvisações com outros fatores além dos musicais. As crianças, ao executarem um solo, o fazem pensando em quem escuta, o que expressa uma necessidade de reconhecimento do outro, de ter suas ideias validadas e apreciadas por outras pessoas. Não obstante, expressaram também uma indispensável satisfação pessoal quando verbalizaram o que sentem quando tocam um solo, conforme já citado anteriormente.

Nessa perspectiva, o reconhecimento público e individualizado esperado pelas crianças pode ser relacionado aos atributos de satisfação e vergonha mencionados por Sternberg (2006). Além disso, observa-se forte relação entre reconhecimento público e as relações familiares. As crianças que mostraram maior satisfação ao improvisar em público foram aquelas que possuíam hábitos musicais no ambiente familiar.

Sendo assim, foi possível verificar que todos os sujeitos verbalizaram interesse e desejo em melhorar suas performances, como mostram suas falas:

Às vezes eu toco sem postura e não faço embocadura porque eu esqueço. (Ricardo)
 Tenho que fazer barriga de parede e cara de coelho. (Alexandre)
 Preciso tocar mais relaxado, porque eu aperto muito a boca. (Sérgio)

Sob o ponto de vista educativo, a importância dos fenômenos de aquisição de conhecimentos e atribuição de significados pode ser observada de duas formas: pelo protagonismo do estudante frente à sua aprendizagem e pela sua inerente relação com a criatividade. A aquisição de conhecimentos, quando associada à maneira como se aprende e ao desenvolvimento de competências com base nos interesses das crianças e em suas próprias descobertas, pode estimular sobremaneira o desenvolvimento musical do aprendiz. Compreensão, assimilação e atribuição de significados são também entendidas aqui como processos construtivos, conforme as considerações de Coll e Solé (2004), e segundo as premissas de Csikszentmihalyi (1996) sobre a influência do contexto sociocultural onde a criança está inserida. Desta forma, pode-se compreender também que a abordagem escolhida tem como eixo principal o aluno e sua aprendizagem, sendo focada na condição de um processo interno e individual. Sob esse enfoque reside o caráter interacionista entre o sujeito e o objeto, sendo o aprendizado decorrente da modificação de estruturas mentais pré-existentes e da compreensão do conhecimento pelo sujeito.

Outro fator relevante trazido pelos resultados foi que a fixidez entre os papéis de professor e aluno, presente em outras práticas musicais, é diluída de modo que esta autoridade pode circular com fluência no grupo. Essas atividades também podem proporcionar um ambiente em que improvisadores inexperientes têm a oportunidade de iniciar sua própria aprendizagem por meio do exemplo e da colaboração de outros músicos mais experientes (THOMSON, 2008).

Frente ao exposto, a criatividade pode ser considerada tanto como uma decisão sobre uma atitude quanto uma questão de capacidade. Muitas vezes, a criatividade é evidente em crianças pequenas, mas pode ser mais dificilmente observada em crianças mais velhas e adultos porque seu potencial criativo tem sido suprimido pela sociedade, que muitas vezes incentiva a conformidade intelectual. Assim, apesar deste estudo tratar da improvisação como um processo criativo, faz-se necessário ressaltar não só a importância de se estimular a aprendizagem para a criatividade, mas também para o pensamento analítico e prático. Alguns alunos vão se beneficiar ao máximo da instrução convencional, podendo também ser favorecidos por outras formas de instrução, expandindo para atividades que ofereçam o desenvolvimento dos processos criativos (STEMBERG, 2006).

Atividades musicais espontâneas permitem que os alunos expressem sentimentos e ideias, podendo combinar as habilidades de executar, ouvir e analisar. A improvisação revela-se benéfica para os aprendizes em muitos aspectos de sua aprendizagem musical, pois possibilita a capacidade de criar ideias musicais únicas e diferentes. Os professores podem incentivar esse tipo de reação espontânea estimulando a imaginação dos alunos e, ao mesmo tempo, dando-lhes conhecimentos e habilidades para usar as ideias produzidas para ouvir, entender e criar outros tipos de música (MINER, 2007).

Verificou-se também que a conexão da aprendizagem com a improvisação pode ser realizada por meio da criação de um contexto comunicativo onde a maioria das representações e conceitualizações é construída pelos próprios estudantes. Nesse sentido, Caspurro (2012) resalta que a improvisação deve se caracterizar pela autonomia do pensamento de quem aprende em vez da dependência da instrução, muitas vezes imitativa, de quem ensina. Tais experiências para os alunos e professores podem se tornar ainda mais eficazes na aprendizagem da clarineta.

Segundo Gordon (2003), os mecanismos do pensamento criativo fundamentam-se na forma como se aprende a discriminar música, o que é determinante para uma efetiva assimilação dos conhecimentos e para atribuição de significados. Ainda que este processo se

desenvolva em forma de espiral e que o conhecimento ao longo do desenvolvimento da aprendizagem seja constituído sob um ponto de vista da compreensão sintática da música, esses serão sempre os últimos estágios do que o autor denomina *audiação*.

Gordon (2003) assinala que, assim como na linguagem, o som torna-se música quando se é capaz de atribuir significado ao que se ouve. Tal significado será diferente dependendo do momento, da mesma forma que será distinto do significado atribuído por outra pessoa. Por essa razão, reconhecer a importância da valorização da individualidade e de atributos de personalidade pode trazer significativas contribuições para a aprendizagem da clarineta.

Portanto, esta pesquisa evidencia que a improvisação na clarineta, assim como em outros instrumentos, pode ser comparada ao ato da conversa pois, da mesma forma como ocorre na linguagem, é necessário atribuir significados aos conteúdos musicais estudados, de modo que o estudante seja capaz de reorganizá-los como desejar. Sloboda (2008) ressalta que a improvisação pode ser comparada ao ato de recontar uma história.

Os dados também permitem afirmar que o processo de reflexão das crianças sobre sua própria produção musical está imerso em um sistema de construção de significados específicos para conteúdos essenciais que dizem respeito à criação em música, de forma a compreender que as crianças que participaram deste estudo atingiram o estágio mais avançado *audiação* estabelecido por Gordon (2003). Nesse sentido, os participantes mostraram-se capazes de assimilar e compreender conteúdos musicais e, sobretudo, de fazer novas descobertas reorganizando e reaplicando tais conteúdos por meio das práticas de improvisação.

Assim, torna-se importante compreender como as crianças estão pensando em sua própria música, sua aprendizagem e seus anseios em relação à clarineta. Por essa razão, cabem aqui as observações feitas por Kanellopoulos (2007) ao enfatizar a necessidade de desenvolver uma perspectiva de educação musical que dê voz às crianças, acolha a experimentação, questione seus pressupostos e valorize a diversidade.

Os dados desta investigação evidenciam ainda um diálogo entre as perspectivas dos participantes e os referenciais teóricos escolhidos, podendo-se perceber que a maneira pelas quais as crianças, em diferentes contextos, refletem e discutem suas experiências musicais contribui para as formas como elas experimentam música. Segundo Kanellopoulos (2007):

Pode-se considerar a conversa sobre a música como um gesto intersubjetivo que estabelece a base para a criação de significados compartilhados falando através de vários aspectos da experiência musical pode ser visto como um apelo para o diálogo que se estende além da música. (KANELLOPOULOS, 2007, p. 121).

Ao tomar as falas das crianças como unidade analítica, pode-se considerar a conversa sobre a música como um gesto particular que estabelece uma base para a atribuição de significados concebidos por meio de vários aspectos da experiência musical. Este diálogo estabelecido entre os participantes com a sua própria produção sonora constitui um traço de suas próprias ações e reflexões sobre elas, como se fosse um estágio posterior à *audiação*. A *audiação* seria a capacidade de assimilar, atribuir significado, reorganizar e reaplicar determinados conhecimentos musicais - um estágio posterior, no qual as crianças demonstraram sua capacidade de refletir e recriar para, a partir de então, reiniciar o ciclo de assimilação, reorganização e reaplicação.

Na aprendizagem instrumental de crianças, o trabalho para desenvolvimento da *audiação* não pode ser dissociado do amadurecimento do sistema motor e do processo de conscientização das necessidades de estruturação da performance. Desse modo, o fato da criança precisar refletir sobre o seu próprio processo de performance desencadeia o seu desenvolvimento e amadurecimento musical. O ato de refletir sobre a improvisação permite que ela amplie a compreensão do processo de construção da performance musical.

O reconhecimento da importância de dar voz às crianças pode contribuir para traçar novos rumos pedagógicos no que se refere à aprendizagem instrumental, mais especificamente da clarineta. Neste contexto, Kanellopoulos (2007) considera a improvisação como um processo em que o equilíbrio entre hábito e inovação, novidade e uso de conhecimentos adquiridos anteriormente está aberto. Um dos principais objetivos da educação musical criativa seria então compreender como as crianças constroem, conectam e exploram suas próprias produções musicais e como progridem musicalmente com base em suas próprias compreensões.

Uma grande questão que surge da análise baseada nas proposições de Kanellopoulos (2007) é o que há de realmente novo em cada peça tocada pelas crianças e o que significa liberdade em um contexto onde todas as possibilidades são aparentemente abertas. Os resultados deste estudo sugerem que a improvisação pode oferecer uma rota para criação de suas identidades como aprendizes, suas atitudes em relação ao seu potencial criativo e que as inter-relações das noções de técnica com o universo sonoro cotidiano tornam-se um ato de aprendizagem consciente, possibilitando ao aluno ser sujeito de sua aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Esta investigação se propôs a demonstrar as possibilidades do que se considerou uma ampla e representativa esfera da aprendizagem da clarineta que é a improvisação, identificando-a sob os pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo e sob as concepções atribuídas pelas próprias crianças participantes deste estudo. Sendo assim, a conclusão do trabalho de pesquisa, exposta por meio desta dissertação, pretende explicar os achados desta investigação, evidenciando de que maneira são relevantes para compreensão e ampliação do conhecimento no que se refere à aprendizagem da clarineta por meio da improvisação. São apresentadas as principais contribuições, articulando-as aos resultados da pesquisa tratados no capítulo anterior e certificando-se de que estão circunscritas aos limites do desenvolvimento do presente trabalho.

Assim, o quadro teórico de referência compreendeu a improvisação de uma forma bastante ampla, contemplando os aspectos psicológicos, o contexto sociocultural, significados no decorrer da História da Música e sua relevância para a área da educação musical. Após a verificação da importância desses aspectos, o referencial foi delimitado sob três perspectivas teóricas: recurso da performance, processo criativo e processo de aprendizagem.

Diante disso, deliberou-se, de forma bastante pormenorizada, o arcabouço metodológico que sustenta este trabalho, estando este ancorado na investigação qualitativa-descritiva em que se utiliza o método hipotético-dedutivo defrontando as teorias existentes e posteriormente comparando-as ao que foi observado. Por fim, esta pesquisa adota como procedimento técnico o estudo de caso e emprega, como instrumentos para a coleta de dados, diário de campo, entrevistas individuais gravadas, produção de textos escritos pelos sujeitos e sessões de grupo focal. A técnica escolhida para interpretação e tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, por meio da qual foram delimitadas três categorias de análise: (1) Solo: o que a criança entende como solo, (2) Percepção: como a criança se sente ao executar os solos e (3) Compreensão: como a criança considera a improvisação na sua aprendizagem da clarineta.

Dessa forma, os achados trazem uma contribuição neste sentido, pois o estudo da aplicabilidade da improvisação nos processos de aprendizagem da clarineta permite apresentar algumas conclusões relativas aos objetivos explicitados, oferecendo uma interpretação alternativa, sobretudo quando se pensa em uma aprendizagem que contempla os anseios dos próprios alunos.

A pesquisa mostrou que o suporte para empreendimentos criativos, como a improvisação, tem sido evidente na educação musical. Enquanto as configurações de aprendizagem mais tradicionais oferecem muito em termos de desenvolvimento técnico, do ponto de vista da criatividade, percebe-se que a improvisação demanda maior esforço cognitivo, na medida em que as partes do cérebro acessadas são distintas, conforme menciona a literatura. Pode-se supor também que o ensino individual proposto em conservatórios incentiva o desenvolvimento de competências técnicas em detrimento daquelas expressivas e criativas, enquanto que as atividades de improvisação exploratórias e de improvisação como performance consciente incentivam o desenvolvimento expressivo do indivíduo. A educação musical trata da importância das práticas de improvisação como ferramenta educativa da aprendizagem, considerando-a uma atividade essencialmente criativa. Nesse sentido, é necessário reconhecer a improvisação como um processo criativo relacionado à inovação, geração de ideias e recriação.

Assim sendo, esta pesquisa, ao propor como objetivo geral investigar o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta em classe de um projeto de extensão universitária por meio das manifestações, discursos e práticas dos participantes, permite construir um esquema representativo, conforme pode ser verificado a seguir.

- Para a compreensão da improvisação no contexto da performance musical, foi possível verificar:

Suportes para improvisação mostram-se acessíveis em variados níveis de aprendizagem e em variados contextos, seja em aulas individuais ou atividades coletivas. Abordagens que envolvem improvisação podem incluir experimentações sem limites de forma, gênero ou possibilidades sonoras, como acontece na improvisação livre. Este tipo de abordagem permite ainda tratar das questões relativas aos processos de aprendizagem da clarineta com base na exploração do instrumento utilizando os recursos de técnica expandida. É possível também, por meio da improvisação, explorar o desenvolvimento de padrões musicais como tonalidade, forma e conduções harmônicas em um determinado gênero, como ocorre na improvisação idiomática. Os resultados evidenciam um grande potencial das crianças ao demonstrarem conhecimentos sobre o sistema tonal, tais como tonalidade, harmonia, afinação e escalas.

- A improvisação pôde ser considerada como processo criativo devido aos

seguintes fatores:

A literatura apontou que a criatividade é resultado da interação de um sistema constituído por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que traz uma novidade para um domínio simbólico e um campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação. Deste modo, os resultados mostraram que a criança, ao executar um solo, passa por regras simbólicas inseridas no contexto sociocultural onde ocorre a performance de suas improvisações. As situações de diversão, vergonha e desafio apareceram vinculadas à ideia de que improvisar é mostrar o que se sabe na clarineta, sendo estas percepções fatores que funcionam como elementos de motivação e podem determinar tanto o valor quanto a utilidade de novas ideias.

Foi também verificada uma forte relação entre aprendizagem da clarineta com sentimentos de satisfação ou vergonha e tais sensações, muitas vezes, estão relacionadas a processos motivacionais, por exemplo, o apoio familiar. Nesse sentido, uma visão crítica da própria performance também aparece, uma vez que os alunos relatam as dificuldades técnicas como um fator inibidor no momento de executar os solos. A pesquisa constatou que tais fatores podem estar relacionados com o que a literatura a respeito da criatividade descreve como validação da novidade por um campo de especialistas pois, uma vez que uma boa ideia surge, ela precisa ser validada ou suprimida dependendo do contexto sociocultural, das diferenças de personalidade e das experiências pessoais específicas, sendo a novidade, neste caso, o solo no momento da performance.

Os resultados também sinalizam para a necessidade de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor que privilegie as ideias dos alunos e a oferta de oportunidades para improvisarem livre ou idiomáticamente em uma variedade de estilos musicais.

- As características que fazem com que a improvisação possa ser reconhecida como processo de aprendizagem foram constatadas nos seguintes aspectos:

Pode-se aprender a improvisar em qualquer nível, como um iniciante, sem educação musical anterior ou conhecimento musical e como músico profissional. A improvisação é uma possibilidade de descobrir e desenvolver novas habilidades, sendo possível adquirir habilidades de improvisação antes mesmo de saber ler ou escrever música.

A improvisação é uma possibilidade de articular os conhecimentos musicais aprendidos tanto como uma exploração sonora no desenvolvimento de um domínio da linguagem musical quanto como performance consciente, permitindo assim a criação de um

espaço de aprendizagem no qual o aluno assimila, reorganiza e reaplica os conteúdos musicais e técnicos abordados durante as aulas. Nesse sentido, a improvisação deve ser compreendida como um processo de significação, entendendo que significar é atribuir sentido, compreender, projetar, reorganizar e recriar conhecimentos, conforme menciona a literatura.

Conseqüentemente, a importância dos fenômenos de aquisição de conhecimentos e atribuição de significados pôde ser observada de duas formas: pelo protagonismo do estudante frente à sua aprendizagem e pela sua relação inerente à criatividade. A aquisição de conhecimentos, quando associada à maneira como se aprende e ao desenvolvimento de competências partindo dos interesses e das próprias descobertas das crianças, pode estimular sobremaneira o desenvolvimento musical do aprendiz. Compreensão, assimilação e atribuição de significados são também entendidas aqui como processos construtivos, nos quais o estudante é o principal responsável por sua própria aprendizagem.

Desta forma, a pesquisa também constatou que a improvisação na clarineta, assim como em outros instrumentos, pode ser comparada ao ato da conversa pois, na linguagem, é necessário atribuir significados aos conteúdos linguísticos adquiridos para que, com base neles, o indivíduo seja capaz de reorganizar e selecionar tais conteúdos no momento da conversa. O mesmo acontece com os conteúdos musicais, uma vez que para que o estudante seja capaz de reorganizá-los e reaplicá-los da forma como queira, é necessário atribuir significado. Desse modo, a improvisação pode ser comparada ao ato de recontar uma história.

Esta investigação constatou também que práticas de improvisação favorecem dois âmbitos diferentes de aprendizagem: a performance e a reflexão sobre a própria performance, pois, além da capacidade de atribuir significado, quando a criança reflete sobre a performance improvisada, muitas vezes ela refaz os processos cognitivos em um nível mais avançado. As escolhas e as decisões sobre seus solos são tomadas em tempo real durante a performance, o que demonstra não só o domínio da técnica do instrumento, mas também a atribuição de significados para transferir os conceitos aprendidos por meio de métodos e exercícios para outras situações, ou seja, sua capacidade de transferência.

O papel da improvisação também se revela determinante na aprendizagem da clarineta porque, no contexto dessa pesquisa porque, a partir do momento em que a criança assimila e atribui significados aos conhecimentos técnicos e musicais do instrumento, desenvolve também a consciência do seu próprio discurso musical e esse estágio de amadurecimento do estudante sugere que a improvisação pode oferecer uma rota para a criação de identidades como aprendizes. As atitudes do estudante em relação ao seu potencial criativo e as inter-

relações das noções de técnica com o universo sonoro cotidiano tornam-se um ato de aprendizagem consciente, fazendo com que o aluno seja sujeito de sua própria aprendizagem.

Esta investigação também evidenciou que as crianças demonstram ter consciência e capacidade de verbalizar vários aspectos relacionados com a sua própria aprendizagem. Nesse sentido, os instrumentos de coleta de dados: diário de campo, entrevista individual, sessões de grupo focal e relatos escritos pelos sujeitos, foram efetivos na formalização dos processos de construção de aprendizagem dos participantes. Mesmo as crianças pequenas demonstraram ter consciência das respostas e a triangulação de dados permitiu uma indicação clara de suas ideias.

Assim, a utilização de um referencial teórico tendo como base a psicologia, a pedagogia e a educação musical abriu possibilidades de desenho metodológico, coleta de dados e ferramentas de análise do tema. A perspectiva interdisciplinar enriqueceu, aprimorou o processo de pesquisa e auxiliou no desenvolvimento da investigação. Os procedimentos metodológicos centrados no processo de aprendizagem do estudante iniciante relevaram um fecundo conteúdo que expressa um elevado nível de consciência da própria aprendizagem, por parte de crianças de 6 a 11, que deve ser objeto de novas investigações tanto na esfera musical quanto em outras áreas do conhecimento.

Os resultados desta investigação explicitam também um diálogo entre as perspectivas dos participantes e os referências teóricos escolhidos, podendo-se perceber que a maneira como as crianças, em diferentes contextos, refletem e discutem suas experiências musicais contribui para as formas como experimentam música. O reconhecimento da importância de dar voz às crianças pode ajudar a traçar novos rumos pedagógicos no que se refere à aprendizagem instrumental, mais especificamente da clarineta.

Portanto, pode-se finalmente afirmar que esta pesquisa apresentou resultados satisfatórios em relação aos objetivos estabelecidos sobre o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta. Quando as crianças utilizam a improvisação para criar um discurso musical próprio, que apresenta tanto elementos idiomáticos quanto de improvisação livre, elas atribuem significado aos conteúdos adquiridos, sendo capazes de reorganizá-los e reaplicá-los. Os apontamentos desta pesquisa assinalam uma aproximação do conceito de *audiação* à técnica da clarineta, favorecendo o desenvolvimento musical pleno e integrado da criança para que se constitua em um sujeito crítico, autônomo e responsável por sua aprendizagem musical.

Além disso, sugere-se, para fins de pesquisas futuras, que experiências musicais incluindo atividades criativas como a improvisação possam levar ao desenvolvimento de novas perspectivas sobre a aprendizagem instrumental, trazendo importantes contribuições para a área da educação musical.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M.L. S. de; SOUZA, M. E. G. O curso de Pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 21-30, 2006.
- ALENCAR, E. S. de D.; FLEITH de S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. revista e ampliada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALMEIDA NETO, A. M. de. **Estudo da Improvisação na Dança Contemporânea para o potencial criador e da composição coreográfica**. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/2117579/Estudo_da_improvisacao_na_Danca_Contemporanea_para_o_desenvolvimento_do_potencial_criador_individual_e_da_composicao_coreografica>. Acesso em: 14 set. 2014.
- AZZARA, C. Improvisation. In: colwell, R. (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 171-187.
- AZZARA, C. D.; GRUNOW, R. F. **Developing musicianship through improvisation**. Chicago: GIA Publications, Inc, 2006.
- BAILEY, D. **Improvisation: its nature and practice in music**. Cambridge: Da Capo Press, 1993.
- BARBOSA, J. S. **Da Capo Criatividade**. São Paulo: Keyboard, 2010.
- BARRETO, A. C. **Improvizando em música popular: um estudo sobre o choro, o frevo e o baião e sua relação com a “música instrumental” brasileira**. 2012. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BEDANI, M. **Valores, práticas e criatividade organizacionais: estudo do perfil cultural de uma instituição bancária**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)–Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, 2012.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Brasília, v. 16, n. 20, 2008.
- BOGDAN, R. C. et al. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BURNARD, P. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374.

MCPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASPURRO, H. A Improvisação como processo de significação: uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. **Revista APEM**, Vila Franca de Xira, v. 103, p. 13-14, 1999.

_____. Audição e Audiação: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. **Revista da APEM**, Vila Franca de Xira, v. 127, 2012.

CESAR, A. M. R. A. V. Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. **REMAC**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2005.

CHACRA, S. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CISLAGHI, M. C. A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. **Revista da ABEM**, Brasília, v. 19, n. 25, 2011.

COBUSSEN, M. Improvisation: Between the Musical and the Social. **Dutch journal of music theory**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: <http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2008_1_7.pdf>. Acesso em: 25/09/2014.

COLL, C.; SOLÉ, I. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**, Porto Alegre: Grupo A, 2004. v. 2. p. 241-260.

COSTA, R. L. M. Improvisação livre e idiomática: a máquina e o mecanismo, o que deve comunicar a música. **Música Hodie; Revista do programa de Pós-Graduação Stricto-Senso da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, v. 2, n. 1/2, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The creative personality. **Psychology Today**, New York, v. 29, n. 4, p. 36-40, 1996.

DEMO, P. **Introdução da Metodologia**. São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000.

DUARTE, N. M. Arte e improvisação: uma questão de identidade. **Nuno de Matos Duarte: textos**. [S. l.], 13 mar. 2007. Disponível em: <<http://nuno-matos-duarte-textos.blogspot.com.br/2007/03/arte-e-improvisao-uma-questo-de.html>>. Acesso em: 09 set. 2014.

ELLIOTT, D. J. **Music matters: a new philosophy of music education**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

FINO, C. N. Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo. **Universidade da Madeira**, Madeira, 2004.

FALCÃO, J. **Pesquisa qualitativa em administração**. São Paulo: FGV, 2004.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2008.

FREIRE, S. F. de C. D. **Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico: desenvolvimental**. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

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

_____. A improvisação musical como técnica pedagógica. **Cadernos de estudo: educação musical**, São Paulo, v. 1, p. 22-30, 1990.

GASPAR, P.; LOPES E. Práticas Jazzísticas no Ensino do Clarinete. In: LOPES, E. (coord.). **Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI**, UnIMeM, Évora: Fundação Luís de Molina, 2011.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GORDON, E. **A music learning theory for newborn and young children**. Chicago: GIA Publications, 2003.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2003.

GRUNOW, R.; GORDON, E.; AZZARA, C. **Jump Right In: the Instrumental Series**. Chicago: GIA Publications, 2000.

HARGREAVES, W. Generating ideas in jazz improvisation: where theory meets practice. **International journal of music education**, [S. l.], 2012.

HEERWAGEN, J. H. **Chapter 15. Creativity 1**. 2002. Disponível em: <<http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/doe/benchmark/ch15.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2014.

- KANELLOPOULOS, P. A. Children's Early Reflection on Improvised Music-Making as the Wellspring of Musico-Philosophical Thinking. **Philosophy of Music Education Review**, Baltimore, v. 15, n. 2, p. 119-141, 2007.
- KANELLOPOULOS, P. A. Children's conception and practice of musical improvisation. **Psychology of Music Education**, Baltimore, n. 27, p.175-191, 1999.
- KIRSCHBAUM, C.; SAKAMOTO, C.; VASCONCELOS, F. C. **Repente como Metáfora de Improvisação Organizacional: Relações de Competição e Cooperação**. Insper Working Paper, Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo, 2005.
- KRATUS, J. Growing with improvisation. **Music Educators Journal**, Thousand Oaks, v. 78, n. 4, p. 36-40, 1991.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MACHADO, A. C. O uso de roteiros para improvisação livre como auxílio metodológico na iniciação musical. **Revista Vórtex**, Curitiba, n. 2, p.131-143, 2013.
- MAYRING, P. Qualitative content analysis. **A companion to qualitative research**, Thousand Oaks, p. 266-269, 2004.
- MCPHERSON, G. E. Redefining the teaching of musical performance. **Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**, Princeton, v. 6, p. 56-61, 1995.
- MINER, B. Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom. **Inquiry Journal**, [S. l.], 2007.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- NACHMANOVITCH, S. **Free play: Improvisation in life and art**. Penguin: G.P. Putnam's Sons, 1990.
- NETTL, B. et al. Improvisation. **New Grove Dictionary of Music and Musicians**. New York: The MacMillan Co. 2001.
- PAZ, E. A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. 2. ed. Brasília, DF: MusiMed, 2013.
- PELAES, M. L. W. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. **Revista educação-UNG**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 05-13, 2010.
- REAPLICAÇÃO. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. [S.l.], c2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

REORGANIZAÇÃO. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. [S.l.], c2013. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 13 ago. 2014

RUVIARO, B.; ALDROVANDI, L. **Indeterminação e Improvisação na Música Brasileira Contemporânea**. São Paulo, 2001.

SANTOS, R. V. dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**, São Paulo, Ano XI, n. 40, p. 19-31, 2005.

SANTOS, L. A. **prática lectiva como actividade de resolução de problemas**: Um estudo com três professoras do ensino secundário. 2000. Tese (Doutorado)–Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

SAWYER, R. Keith. Improvisation and the creative process: Dewey, Collingwood, and the aesthetics of spontaneity. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, Pooler, p. 149-161, 2000.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2003.

SILVA, E. P. da; QUINTAIROS, P. C. R.; ARAÚJO, E. A. S. de. Educação e desenvolvimento. **Latin American Journal of Business Management**, Taubaté, v. 4, n. 2, 2013.

SLOBODA, J. **A Mente Musical**: a Psicologia Cognitiva da Música. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOUSA, M. **Metodologias do Ensino da Música para Crianças**. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 1999.

STAKE, R. E. **Qualitative research**: Studying how things work. New York: Guilford Press, 2010.

STANCIU, V. **A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical**: exemplo de aplicação prática no ensino vocacional da música. 2010. Dissertação (Mestrado)–Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

STERNBERG, R. J. The nature of creativity. **Creativity Research Journal**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 87-98, 2006.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. 86 p.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

THOMSON, Scott. The pedagogical imperative of musical improvisation. **Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2007.

WHITCOMB, Rachel. Teaching improvisation in elementary general music facing fears and fostering creativity. **Music Educators Journal**, Thousand Oaks, v. 99, n. 3, p. 43-51, 2013.

ANEXO A – EI 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Data:	Horário		Tempo total:
	início: 00h00	término: 00h00	
Aluno	Turma:	Turno: Matutino	Idade:
Nome da instituição:			Modalidade: () Publica () Particular
Local:			R.A.:
Professora:			
Entrevistado (a):			Idade:
Endereço:			Tel.:
Tempo no MPC:	Estudou algum instrumento antes? Qual?		
Estudou Música antes do MPC?	Quanto tempo toca clarineta?		
Qual atividade preferida no MPC:	Outras atividades musicais:		
Ouve Música em casa:	Tem irmãos? Eles tocam algum instrumento? Vocês tocam juntos?		
Música predileta:	Como é sua aprendizagem na clarineta?		
Você toca clarineta em casa? Algum familiar te ajuda?	Quantas vezes por semana você toca em casa?		
Você se apresenta para seus familiares?	Para quem? Em que situação?		
O que é fazer um solo?	O que é fazer um solo na aula individual? E na aula em grupo? E na orquestra?		
Você gosta de fazer solos? Por que?	O que você mais gosta de fazer na clarineta?		
Qual música você mais gosta de tocar?	O que você não gosta?		
O que você acha de si mesmo?	Como é a sua aprendizagem na clarineta?		
Como você se relaciona com as pessoas da orquestra?	Como você se relaciona com a turma da clarineta?		
Como você inventa seus solos?	Você treina os solos antes de toca-los? Por quê?		
O que é considerado errado na clarineta?	Como você se sente quando alguém faz alguma coisa errada na clarineta?		
Se você tiver que tocar dois solos na mesma música, como você faz?	Você repete seus solos?		
Como seria se você não tocasse clarineta ?			

ANEXO B - ROTEIROS PARA AS SESSÕES DE GRUPO FOCAL**Encontro 1****Data:** __/__/2013**Hora:** das __h__ às __h__**Participantes:****Atividade de improvisação livre**

[20 min.] Alunos tinham que inventar sons na clarineta ,tal qual, faziam nas aulas.

Intepretação

[30 min.] Conversa sobre os sons produzidos e relacionando-os com a experiência musical das crianças.

Encontro 2**Data:** __/__/2013**Hora:** das __h__ às __h__**Participantes:****Performance da música “Jingle Bells” e improvisação individual.**

[15 min.] Os alunos tocaram a música em uníssono e depois realizaram uma improvisação individual, tal qual, acontece nas aulas e nos ensaios.

Assistindo o vídeo

[15 min.] Após os alunos tocarem, eles assistiram o vídeo de suas performances.

Reflexão

[30 min.] Conversa sobre o que viram no vídeo, promovendo uma autorreflexão sobre suas performances.

Encerramento

[3 min.] Agradecimentos.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA MENOR



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Área: Educação Musical

PESQUISA: *O papel da improvisação na aprendizagem da clarineta*

TERMO DE CONSENTIMENTO

Meu nome é Rosa Barros Tossini² aluna do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. XXXXXXXXXX, sob a orientação da Prof Dr Ricardo Dourado Freire³. Estou realizando uma pesquisa sobre a aprendizagem da clarineta por meio da improvisação. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar um pequeno questionário online com o responsável, uma entrevista com seu (sua) filho (a) e gravações de vídeo de algumas aulas.

Esclareço que as gravações serão realizadas no final do segundo semestre letivo de 2013 e início do primeiro semestre letivo de 2014, durante as aulas individuais e coletivas. As entrevistas ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço do Departamento de Música da UnB; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado(a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele(a); lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail rosabarros1@xxxxxx.xxx e pelo telefone celular XX XXXX-XXXX.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) aluno (a): _____

Endereço do(a) aluno (a): _____

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): _____

RG: _____

CPF: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

² Contato: Rosa Barros – E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx;

³ Contato: Prof Dr . Ricardo Freire- E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx