

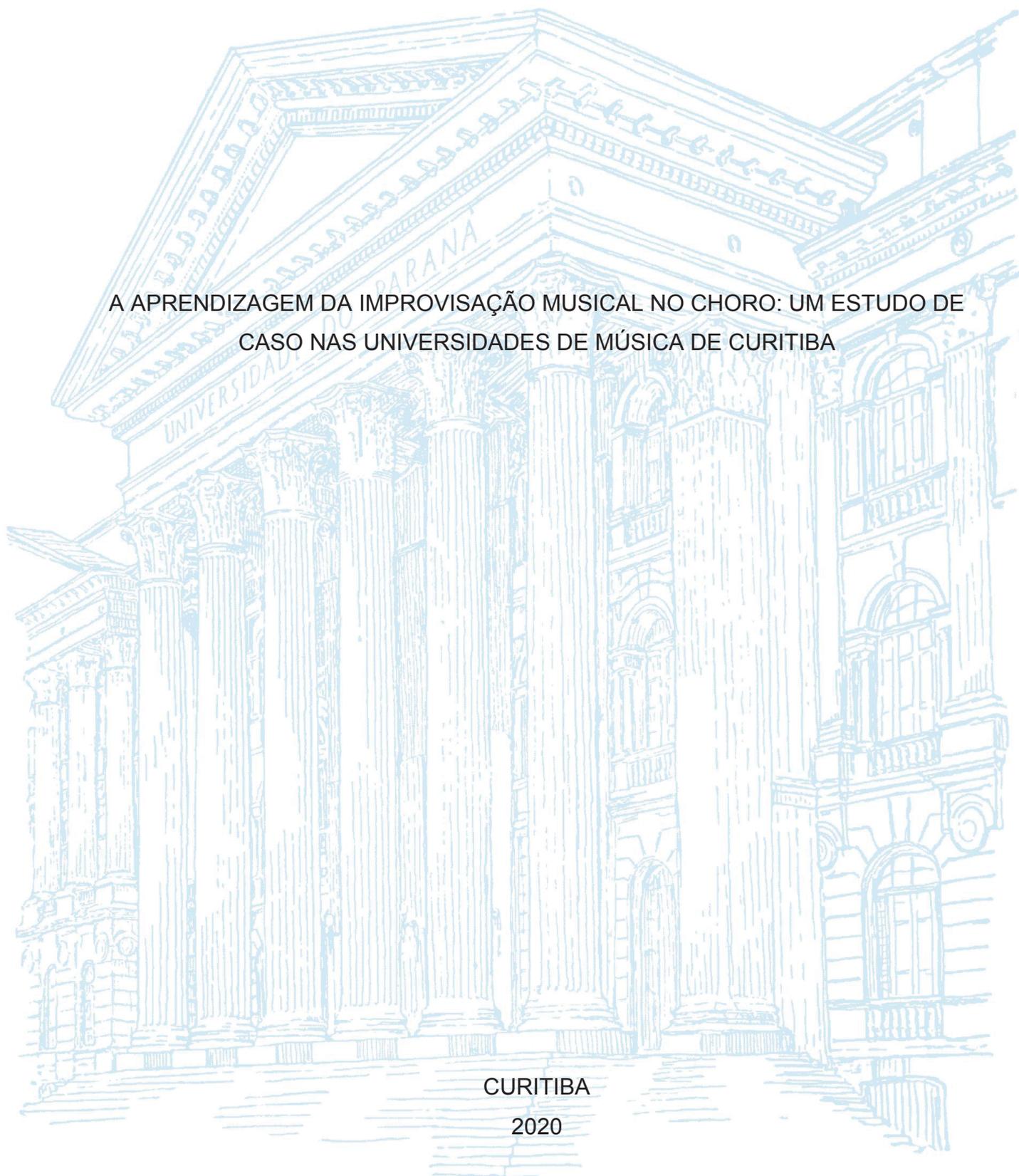
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MIRIÃ MACHADO CASSOL DEGI

A APRENDIZAGEM DA IMPROVISAÇÃO MUSICAL NO CHORO: UM ESTUDO DE
CASO NAS UNIVERSIDADES DE MÚSICA DE CURITIBA

CURITIBA

2020



MIRIÃ MACHADO CASSOL DEGI

A APRENDIZAGEM DA IMPROVISAÇÃO MUSICAL NO CHORO: UM ESTUDO DE
CASO NAS UNIVERSIDADES DE MÚSICA DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Peters

CURITIBA

2020

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9/1638)

Degi, Miriã Machado Cassol

A aprendizagem da improvisação musical no choro: um estudo de caso nas universidades de música de Curitiba / Miriã Machado Cassol Degi. – Curitiba, 2020.

120 f.: il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Peters.

Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música.

1. Choro (Gênero musical). 2. Improviso (Música). 3. Educação musical
4. Música – Ensino superior I. Título.

CDD 780

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MIRIÃ MACHADO CASSOL DEGI** intitulada: **A APRENDIZAGEM DA IMPROVISÇÃO MUSICAL NO CHORO: UM ESTUDO DE CASO NAS UNIVERSIDADES DE MÚSICA DE CURITIBA**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa,

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação,

CURITIBA, 02 de Abril de 2020.

Assinatura Eletrônica

20/04/2020 16:52:17.0

ANA PAULA PETERS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/04/2020 17:38:32.0

ANDRÉ RICARDO DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/04/2020 10:35:00.0

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que desde o início, me proporcionou essa experiência e me capacitou ao longo do caminho.

À minha família por todo o carinho e apoio. Meu marido Jobson, pelo incentivo e compreensão durante toda a pesquisa.

Aos professores do Departamento de Artes (Música) da Universidade Federal do Paraná, que tanto se dedicam pela qualidade da pesquisa na área.

À orientadora Prof^a Dr.^a Ana Paula Peters, pela confiança depositada desde o processo seletivo até a finalização da dissertação. Pela compreensão e tranquilidade que manteve no decorrer da pesquisa, me apoiando nas mudanças que ocorreram ao longo dos dois anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A todos os meus amigos e colegas de trabalho que contribuíram com autores, contatos e apoio constante.

Aos discentes e docentes que, voluntariamente, se disponibilizaram para a participação da pesquisa.

A todos vocês, agradeço imensamente.

*Composição sempre será uma lembrança da
inspiração; Improvisação é inspiração ao vivo, algo acontecendo
naquele exato momento. Não tenha medos de erros. Não há nenhum.*

(Miles Davis)

RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de responder como a improvisação musical é ensinada dentro de cursos específicos de bacharelado e licenciatura em música de Curitiba nas universidades UNESPAR - Campus Curitiba I (EMBAP) e II (FAP), da UFPR e PUC-PR. Autores como Jacques Dalcroze, Violeta de Gainza, Carl Orff, Jos Wuytack, Hans Joachim Koellreutter e John Kratus defendem que a improvisação deve estar presente na educação musical de diferentes maneiras. Desse modo, o trabalho busca apresentar conceitos sobre improvisação musical e choro por meio de um levantamento em literatura específica. Conjuntamente foi investigado quais técnicas de improvisação podem ser encontradas no repertório e como os professores aplicam a metodologia no decorrer do ensino do choro, além de observar quais são os conceitos e maneiras de improvisação pensadas pelos docentes e discentes. A metodologia de pesquisa pode ser definida como um estudo de caso para pesquisa quanti-qualitativa, cuja coleta em campo foi a partir de questionários realizados com a comunidade acadêmica e pesquisa documental dos cursos selecionados. Após a elaboração e aplicação de questionários os professores, os dados foram analisados de maneira a esquadrihar como o corpo docente e discente compreende a improvisação musical, quais são suas especificidades na prática do choro, como a técnica é entendida por alunos e professores e que repertórios e materiais didáticos são utilizados em sala de aula.

Palavras-chave: Improvisação, Choro, Educação Musical, Métodos Didáticos.

ABSTRACT

The main objective of this research is to answer how the musical improvisation is taught in specific undergraduate courses of music in Curitiba in universities UNESPAR – Campus Curitiba I (EMBAP) and II (FAP), UFPR and PUC-PR. Jacques Dalcroze, Violeta de Gainza, Jos Wuytack, Carl Orff, Hans Joachim Koellreutter, John Kratus and other authors defend the value of the presence of improvisation in musical education. Thus, this dissertation will introduce concepts of musical improvisation and choro through specified literature. Jointly it was investigated which improvisation techniques can be found in repertory and how professors apply teaching methods while teaching choro, in addition to observing how professors and students understand the concepts of improvisation. The research methodology is a case study for quantitative and qualitative research, whose field collection was based on questionnaires conducted with the academic community besides documentary research of the courses. After applying the questionnaires, I analyzed the information to examine how the professors and students define the musical improvisation, what are the specificities of the technique while practicing choro, how the technique is understood by students and professors, besides which songs and didactic methods are used in classrooms.

Keywords: Improvisation, Choro, Musical Education, Teaching methods.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PARTITURA COM CIFRA DA MÚSICA FLOR AMOROSA.....	36
FIGURA 2 – CIFRA DA MÚSICA FLOR AMOROSA	37
FIGURA 3 - FIGURAS RÍTMICAS COMUNS NA MELODIA DO CHORO.	56

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS	25
GRÁFICO 2- PRÁTICA MUSICAL DOS ALUNOS	25
GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE NAIPES POR ALUNO	26
GRÁFICO 4 - CONTATO DE ALUNOS COM IMPROVISACÃO NA GRADUAÇÃO .	81
GRÁFICO 5- EXPERIÊNCIA COM IMPROVISACÃO FORA DO AMBIENTE ACADÊMICO.....	82
GRÁFICO 6- ALUNOS QUE SENTEM A NECESSIDADE DE IMPROVISAR	86
GRÁFICO 7- ALUNOS QUE SABEM IMPROVISAR	88
GRÁFICO 8 - ALUNOS SEGUROS AO IMPROVISAR.....	89
GRÁFICO 9- ALUNOS QUE POSSUEM DIFICULDADE AO IMPROVISAR	89
GRÁFICO 10 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE EXISTÊNCIA DE DIFICULDADES NA IMPROVISACÃO	90
GRÁFICO 11 - ALUNOS QUE APONTARAM CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA IMPROVISACÃO NO CHORO	93
GRÁFICO 12 - QUANTIDADE DE MÉTODOS DE IMPROVISACÃO CITADOS PELOS ALUNOS.....	96
GRÁFICO 13 - FREQUÊNCIA DA IMPROVISACÃO COMO TEMA DE DISCUSSÃO ENTRE DISCENTES.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CD	- Compact Disc
CMPB	- Conservatório de Música Popular Brasileira
DVD	- Digital Versatile Disc
EMBAP	- Escola de Música Belas Artes do Paraná
EUA	- Estados Unidos da América
FAP	- Faculdade de Artes do Paraná
MPB	- Música Popular Brasileira
PUC-PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	18
2.1	COLETA DE DADOS	20
2.2	CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA EM CURITIBA	21
2.3	SELEÇÃO DOS SUJEITOS	23
2.4	ANÁLISE DE DADOS.....	26
3	IMPROVISAÇÃO MUSICAL	28
3.1	CONCEITOS SOBRE IMPROVISAÇÃO MUSICAL.....	28
3.2	PRESENÇA DA IMPROVISAÇÃO NA MÚSICA POPULAR ATUAL.....	33
3.3	IMPROVISAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	37
4	CHORO	49
4.1	ORIGEM DO GÊNERO MUSICAL	49
4.2	CARACTERÍSTICAS ESTILÍSTICAS E MUSICAIS DO REPERTÓRIO DE CHORO	53
4.3	MÉTODOS DIDÁTICOS APLICADOS AO REPERTÓRIO DO CHORO	63
4.4	CONTEXTO DO CHORO EM CURITIBA DOS PRIMÓRDIOS AOS DIAS ATUAIS.....	72
5	A IMPROVISAÇÃO NO CHORO NOS CURSOS DE MÚSICA EM CURITIBA .	77
5.1	DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA IMPROVISAÇÃO NO CHORO	77
5.2	EXPERIÊNCIAS MUSICAIS E INTERESSE POR IMPROVISAÇÃO.....	81
5.3	IMPROVISAÇÃO NA PRÁTICA DE INSTRUMENTO E EM CONJUNTO.....	85
5.4	CONHECIMENTOS DE IMPROVISAÇÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA	88
5.5	CARACTERÍSTICAS DA IMPROVISAÇÃO NO CHORO	91
5.6	MATERIAL DIDÁTICO DE IMPROVISAÇÃO MUSICAL.....	95
5.7	MATERIAL DIDÁTICO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE CHORO	98
5.8	REPERTÓRIO.....	101
5.9	PERSPECTIVAS FUTURAS	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE 1 – CARTA CONVITE AOS PROFESSORES	115
	APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DO ALUNO	116
	APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR	118

1 INTRODUÇÃO

Em meu trabalho de conclusão de curso da graduação intitulado *Improvisação Musical: um breve estudo dos desafios e possibilidades nas Licenciaturas em Música de Curitiba*, pude analisar os desafios e possibilidades do ensino de improvisação musical nos cursos de Licenciatura em Música de Curitiba. A pesquisa buscou responder questões sobre o estudo da improvisação presente na formação dos professores de música e musicistas, como a improvisação é discutida pelos docentes de licenciatura em música e de que maneira está contemplada nos currículos das universidades. Ademais, foi descrita a percepção de professores em relação aos desafios encontrados no ensino de improvisação dentro do curso, quais disciplinas específicas abordam a improvisação musical e qual é o interesse dos alunos sobre o assunto.

A pesquisa contribuiu para uma percepção de como a improvisação é ensinada nas universidades que possuem cursos de Licenciatura em Música em Curitiba, tendo em vista o levantamento documental e opinião de um grupo seletivo de docentes. Cheguei à conclusão de que o ensino da improvisação musical tem sido defendido como prática essencial para a formação completa do músico e professor de música, atualmente proposta por educadores representantes de pedagogias ativas do século XX e XXI. Ainda que o tema já esteja presente nas universidades, deve ser cada vez mais discutido e estudado, progredindo no diálogo entre produções acadêmicas e práticas profissionais e educacionais.

A improvisação tem recebido espaço na educação musical, mas ainda representa um grande desafio para alguns professores de música, como foi percebido na pesquisa realizada pela pesquisadora. Notou-se que a formação de um músico e professor de música pode ser bastante diversificada, e que alguns professores possivelmente receberam formação guiada por um aprendizado tradicional por notação musical e prática deliberada, sem receber o ensino de improvisação.

De acordo com Camila Figueiredo (2016), diversos educadores advogam sobre a importância da improvisação como prática e instrumento pedagógico para assimilação e fixação de conhecimentos musicais. Em sua própria pesquisa, Figueiredo (2016, p.29) relata que “a improvisação musical possibilitou que os

estudantes trouxessem conteúdos, práticas e sentidos provenientes de seus contextos e que estes fossem ressignificados pela professora gerando novas aprendizagens”. Outros educadores representantes das pedagogias ativas como Jacques-Dalcroze, John Paynter, Carl Orff e Jos Wuytack, John Kratus e Hans-Joachim Koellreutter afirmam que a improvisação deve ser trabalhada independentemente do nível de conhecimento do aluno, a partir da criação de métodos e materiais que possibilitem a expressividade, crítica e aprendizado do aluno.

Baseando-se nos argumentos dos autores no tocante à importância da improvisação na formação musical e a necessidade de uma maior produção acadêmica sobre o tema, a presente pesquisa propôs o avanço com a temática de improvisação musical, agora aprofundando em um dos gêneros musicais que me deparei na pesquisa anterior, o choro.

A dissertação indaga sobre a presença da improvisação dentro do repertório do choro nos cursos específicos de música de Curitiba, como o corpo docente e discente compreende a improvisação musical, quais são suas especificidades na prática do choro, como a técnica é entendida por alunos e professores e quais repertórios e materiais didáticos são utilizados em sala de aula.

Também foram investigados conceitos de improvisação musical presentes no ensino do repertório do choro em Curitiba e definições sobre o tema na literatura específica como teses, dissertações, artigos e livros. Na pesquisa de campo, questionários foram aplicados à docentes e discentes dos cursos específicos de choro em Curitiba: UNESPAR *Campi* Curitiba I e II, UFPR e PUC-PR, buscando identificar maneiras de como a improvisação é entendida e ensinada dentro do choro, quais as especificidades da execução de improvisos na prática do repertório e que métodos didáticos são aplicados nesse ensino.

A metodologia adotada foi um estudo de caso com análise quanti-qualitativa. De acordo com Antônio Carlos Gil, este método de pesquisa geralmente focaliza uma comunidade, no caso da pesquisa em questão, os professores e alunos de graduação em música de Curitiba. O estudo de caso procura aprofundar questões diretamente com indivíduos do campo escolhido explorando comportamentos específicos e relacionamento da comunidade, ou seja, dando ênfase à percepção dos próprios pesquisados sobre eles mesmos e os temas propostos (GIL, 2002).

Como instrumentos de coleta de dados, foram aplicadas questões descritivas e de múltipla escolha com professores e alunos do campo selecionado. A análise dos dados obtidos foi em sua maioria qualitativa, buscando a descrição de como a improvisação é compreendida e praticada dentro desse universo. Após a coleta e seleção dos dados obtidos, foi realizada a categorização de dados em temáticas propostas nas respostas, dialogando com os referenciais teóricos e pesquisa documental.

Para isso, a metodologia contemplou quatro etapas de pesquisa. Na primeira etapa foi feita uma revisão de literatura sobre improvisação musical no choro. Logo após, foram apresentadas definições sobre improvisação e sua presença na educação musical a partir de argumentos de diferentes educadores da área. Sobre o choro, foram pesquisados significados e origens do termo, além de características musicais e de performance do gênero. Em sequência, abordou-se alguns métodos didáticos conhecidos do choro, descrevendo de que maneira aplicam a prática instrumental e, sobretudo, o improviso.

A princípio foi realizada uma revisão bibliográfica trazendo pesquisas e publicações relacionadas ao tema. Foram descobertas dissertações e livros com o tema de choro ou improvisação, e dentre eles, houve a seleção de autores que abordam os dois temas concomitantemente.

Paula Veneziano Valente focaliza sua pesquisa nos temas de improvisação, composição e choro. Paula escreveu diversos artigos sobre o tema, como *Horizontalidade e verticalidade: os modelos de improvisação de Pixinguinha e K-Ximbinho no choro brasileiro* (2011), e *A improvisação no choro- História e reflexão* (2010). Outra produção importante da autora foi sua tese de doutorado com o título *Transformações do choro no século XXI: estruturas, performances e improvisação* (2014) com o objetivo de “investigar o processo de expansão do gênero choro no século XXI, identificando suas principais correntes estilísticas, e suas diferentes formas de apresentação” (2014, p.7), bastante citado como referencial para características gerais do choro e suas definições.

Outro autor que publicou textos sobre a improvisação musical foi Cezar Augusto Coelho Albino, na sua dissertação de mestrado intitulada *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete* (2009) e demais artigos sobre o tema, em que o autor discorre sobre os tipos e características da improvisação musical e sua importância na educação musical. O autor relacionou

improvisação com o choro em seu artigo *O percurso histórico da improvisação no ragtime e no choro* (2011), abordando características da improvisação nos gêneros e sua evolução no século XX.

A pesquisadora Ana Paula Peters também referenciada em suas publicações sobre o choro, sobretudo sua dissertação de mestrado com o título *De ouvido no rádio: os programas de auditório e o choro em Curitiba* (2005) e seu livro *Nas trilhas do choro* publicado em 2016, que tratam especificamente do choro em Curitiba, dispendo de evidências da evolução do choro, rodas de choro e regionais de Curitiba no século XX. Seu livro contém partituras, fotos e artigos de periódicos que apontam e retratam a forma de como o choro era visto e representado em cada período. Em sua pesquisa, a autora acresce sobre a importância da rádio para a difusão do gênero a partir da década de 1920, e apresenta entrevistas com chorões curitibanos que comentam sobre a improvisação e sua importância na prática em conjunto.

Na segunda etapa, questionários foram aplicados com professores e alunos de disciplinas de choro nos cursos de bacharelado e licenciatura em música das universidades UNESPAR- *Campi* Curitiba I (EMBAP) e II (FAP), UFPR e PUC-PR com o objetivo de perceber como a improvisação é abordada dentro do gênero nos campos selecionados. Antes da aplicação dos questionários nas universidades, ocorreu uma etapa de pré-teste, em um universo reduzido, para corrigir eventuais erros de formulação e interpretação de perguntas.

Na terceira etapa realizou-se uma seleção dos resultados coletados na etapa anterior, categorizando-os em temas sugeridos pelas próprias questões, além de assuntos levantados durante a pesquisa de campo.

Na quarta e última etapa, ocorreu a análise e interpretação dos dados de maneira quanti-qualitativa, de modo a dialogar com a literatura revisada, estabelecendo relações entre as respostas obtidas e o ensino e prática de improvisação musical no repertório do choro nas instituições selecionadas. A pesquisa documental das universidades (grades-curriculares e matriz de cursos) também foram citados buscando complementar informações.

O corpo do texto foi dividido em cinco capítulos, incluindo a Introdução. O Capítulo 2 abordou as escolhas de metodologia e ferramentas de coleta de dados tomadas para a formatação e execução da análise, delineando ações que estruturam todos o processo para realização desta pesquisa. Foram apresentadas

as ferramentas de coleta de dados, a descrição dos cursos de graduação em música de Curitiba utilizados como campo da pesquisa, e o perfil de professores e alunos que participaram da coleta.

No terceiro capítulo foram apresentadas definições e histórico da improvisação musical na música ocidental, e como está presente no repertório atual. Conjuntamente abordou-se sobre a importância da improvisação na educação musical, levando em consideração educadores representantes das pedagogias ativas que utilizam a técnica para diferentes níveis de idade e conhecimento dos alunos, visto a relevância da prática do improviso desde a iniciação musical.

O Capítulo 4 apresentou um breve histórico do choro, com definições presentes em publicações nacionais. O capítulo também conta com a descrição de características musicais existentes no gênero, de modo a apresentar padrões de técnicas, estruturas, progressões harmônicas e outras qualidades musicais comuns no repertório do choro. Também foram pesquisados alguns métodos didáticos voltados ao ensino e prática do choro no Brasil, descrevendo os assuntos abordados e, principalmente, como a improvisação é tratada dentro desses materiais.

Por fim, foi contextualizado como o choro esteve e está presente em Curitiba, buscando citar os principais eventos onde pode ser apreciado, quais são os principais músicos, intérpretes e compositores e quais são os cursos específicos para instrumentistas e autodidatas que desejam se aprofundar no gênero possam frequentar.

O quinto capítulo, considerado o núcleo do texto, contém a análise e interpretação das respostas obtidas na coleta de dados. O capítulo foi segmentado nas categorias: definição e importância da improvisação na visão dos sujeitos; experiências musicais e interesse por improvisação; improvisação na prática de instrumento e em conjunto; conhecimentos da improvisação e desafios da prática; características da improvisação no choro; material didático de improvisação; material didático e fundamentação teórica sobre choro; repertório e perspectivas futuras.

A pesquisadora procurou sintetizar e cruzar as informações obtidas pelas diferentes pesquisas realizadas em busca de descrever como a improvisação pode ser praticada no repertório do choro, como é ensinada nos cursos específicos de Curitiba e de que forma é percebida pelos discentes e docentes das universidades, dando ênfase à temática da improvisação.

2 METODOLOGIA

A pesquisa em questão tem o objetivo principal de inquirir como a improvisação no repertório do choro é ensinada dentro de quatro cursos superiores de música em Curitiba. Para isso, conta com os objetivos específicos de (a) investigar definições, histórico e conceitos sobre improvisação musical, e sua aplicação em métodos de educação musical; (b) buscar definições, histórico e significados sobre o choro como gênero musical, características gerais e métodos didáticos sobre o tema; (c) identificar maneiras de como a improvisação é entendida e ensinada dentro do repertório do choro nas universidades; (d) compreender se existem especificidades na improvisação dentro prática do choro e quais são; (e) pesquisar qual é o interesse, visão e compreensão da prática do improviso pelo corpo discente dos cursos selecionados. O tema principal da pesquisa é a improvisação musical, sendo o choro um subtema em busca da investigação sobre o ensino da improvisação idiomática específica do gênero.

A metodologia desta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso descritivo com alunos e docentes de quatro universidades de música em Curitiba. Um estudo de caso investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto real (sem manipulação pelo pesquisador), usualmente empregado para definir, descrever ou explorar um fenômeno ainda não claramente definido, conforme Yin (2001). Gil (2002, p. 55) comenta que o estudo de caso tem o propósito de “[...] proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciado”.

O estudo de caso foi escolhido como metodologia de pesquisa por pretender a investigação de um fenômeno dentro do contexto real, baseando-se em diferentes fontes de evidências. Segundo Robert Yin:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos "explanatórios" com dois outros tipos - estudos "exploratórios" e "descritivos" (YIN, 2001, p.19).

Gil (2002) acrescenta que os objetivos de um estudo de caso são (a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; (b)

preservar o caráter único do objeto estudado sem o universalizar para demais situações; (c) descrever a situação do contexto onde a investigação ocorre; (d) formular hipóteses ou desenvolver teorias de acordo com os resultados e (e) explicar as variáveis de fenômeno que são causadas em situações onde não há a possibilidade de levantamentos e experimentos.

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por que" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto da vida real. (GODOY, 1995, p.25).

O estudo de campo foi feito em três universidades, uma delas com 2 *campi*, sendo que, em cada universidade, houve a apuração de dois professores e uma amostra de discentes. A coleta de dados realizada em diferentes locais possibilitou uma amostragem de universo abrangente, sem o intuito de comparar as instituições entre si.

A pesquisa é descritiva pois tem o propósito de descrever como a improvisação é ensinada no repertório do choro dentro das universidades de música de Curitiba. De acordo com Gil (2002, p. 42), "As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

Optou-se pelo método de coleta e análise de dados quali-quantitativa por utilizar instrumentos de coletas de dados de ambas abordagens, como perguntas de âmbito quantitativo e perguntas com conotação qualitativa de interpretação. Sobre os métodos mistos, Creswell & Plano Clark (*apud* WASEM, 2018) comentam que tais métodos têm sido abundantemente aplicados em pesquisas empíricas, combinando a abordagem qualitativa e quantitativa com o envolvimento de pressupostos que direcionam a coleta e análise de dados. Segundo os autores, o uso das abordagens qualitativas e quantitativas combinadas auxiliam no entendimento do problema de pesquisa.

De acordo com Gil (2002), um estudo de caso deve ter as seguintes etapas: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados, preparação do relatório.

2.1 COLETA DE DADOS

Na presente pesquisa, as ferramentas utilizadas foram: revisão bibliográfica que sustentou os capítulos 3 e 4, questionário para professores com questões descritivas, questionário para alunos com questões descritivas e de múltipla escolha e pesquisa documental de matrizes curriculares e planos de cursos das universidades.

Para a elaboração e aplicação dos questionários, considerou-se os objetivos específicos buscando alcançá-los por meio das respostas obtidas.

Gil (2002) orienta que a formulação do questionário deve seguir regras como: (a) existência de uma quantidade suficiente de opções de resposta para atingir o maior número dos pesquisados; (b) só pode existir questões relacionadas ao problema proposto; (c) deve-se levar em conta os procedimentos de análise dos dados; (d) perguntas que invadem a intimidade das pessoas devem ser evitadas; (e) as perguntas precisam ser formuladas de maneira clara, concreta e com uma única interpretação; (f) cada pergunta refere-se a uma ideia por vez e não deve sugerir respostas; (g) a ordem das perguntas deve se organizar de acordo com a complexidade de cada assunto (h) convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis; (i) a ordem das perguntas e apresentação gráfica precisa ser pensada buscando a praticidade do preenchimento; (j) o questionário deve conter uma introdução com informações sobre a pesquisa em andamento e a importância das respostas para a coleta de dados.

O processo da aplicação dos questionários foi segmentado em três etapas:

1ª Etapa - Convite aos participantes: foi realizada uma consulta prévia em ementas de disciplinas e grades curriculares buscando selecionar matérias que presumivelmente tratam do tema da pesquisa. Os professores foram selecionados de acordo com as disciplinas e grupos que orientaram em 2018 e 2019, em suas respectivas universidades. Após a seleção, os professores foram contatados com o envio de uma carta convite (Apêndice 1).

Com o intuito de coletar uma amostragem de alunos de diferentes cursos e períodos de cada universidade, o convite foi feito abertamente em grupos de pesquisa, turmas e endereços eletrônicos dos alunos. Não

houve obrigatoriedade de participação e nem limite de quantidade de alunos para participação do questionário.

2ª Etapa – Aplicação: após o contato e confirmação de participação dos professores e alunos, foi enviado um *link* com o questionário *online* redigido na plataforma *Google Forms*, onde cada questão é organizada sequencialmente, e possui restrição de respostas encaminhando para perguntas específicas. Os questionários seguiram o formato do questionário piloto (Apêndice 2 e 3). Alguns professores optaram por responder e conversar pessoalmente sobre o assunto, agendando encontros com a pesquisadora;

3ª Etapa: Tabulação e análise dos questionários, separando o resultado em nove categorias, de acordo com pontos apresentados nas respostas e temas das perguntas.

2.2 CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA EM CURITIBA

Há diversos cursos de música em Curitiba, distribuídos em escolas particulares de música, universidades, e outros eventos específicos. Porém, o escopo da pesquisa é identificar cursos de graduação de música em Curitiba, buscando compreender como lidam com a improvisação repertório do choro em particular. A escolha dos campos de estudo se deu pela familiaridade da pesquisadora, acesso e contato com professores e alunos.

A Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR é dividida em dois *campi* que oferecem cursos superiores de Música em Curitiba, sendo eles a Escola de Música e Belas Artes (EMBAP, Campus I) e a Faculdade de Artes do Paraná (FAP, Campus II). A FAP possui os cursos de música de Bacharelado em Musicoterapia, Bacharelado em Música Popular e Licenciatura em Música.

Segundo a página *online* da universidade (FAP, 2020), o curso de Bacharelado em Música Popular enfoca na formação de maneira reflexiva e técnica, “capacita para atuação em Música Popular, em áreas como instrumentista, compositor de trilhas musicais, arranjador, produtor musical, crítico, pesquisador, diretor de conjuntos instrumentais e vocais”. Já o curso de Licenciatura em Música é voltado para a formação de professores de música, sobretudo na educação básica pública, as organizações não governamentais, projetos e movimentos sociais,

escolas de educação especial, escolas particulares e escolas de música. O curso apresenta conteúdos com temas tradicionais dos povos do mundo, música regional brasileira e música popular urbana.

A EMBAP (2020) oferece os cursos de Superior em Canto, Superior em Instrumento, Licenciatura em Música e Composição e Regência. Mesmo com enfoque maior na música erudita, acredita-se que o repertório de música brasileira pode estar inserido no estudo de instrumento e aplicação de materiais didáticos.

Os cursos Superior em Canto e Superior em Instrumento são bacharelados voltados à prática instrumental ou vocal, buscando aprimorar técnicas e habilidades do instrumentista, preparando-o “como concertista, músico de orquestras sinfônicas ou camerísticas, músico de estúdios de gravação, músico correpetidor acompanhando cantores e corais, e outras formações vocais e instrumentais”, conforme o *site* da instituição (EMBAP, 2020). Já o curso de Licenciatura, assim como na FAP, é voltado para a formação de professores de música. A EMBAP (2020) habilita o profissional para atuar no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, além de apresentar ferramentas de ensino para a iniciação musical e fornecer aulas de instrumento individual no decorrer da graduação.

De acordo com a universidade (EMBAP, 2020), o curso Bacharelado em Composição e Regência concentra-se em sua maioria em disciplinas teóricas como contraponto e harmonia, estética e análise, percepção, composição e regência, em busca de desenvolver técnicas de composição e regência para orquestras, corais, grupos pequenos e outros.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), é a instituição pública federal que oferece cursos de graduação em música em Curitiba. O curso é dividido entre Licenciatura, Bacharelado em Produção Musical e Bacharelado em Criação Musical. Em seus planos curriculares, os cursos dispõem de um núcleo comum com 37 disciplinas básicas de teoria musical, além das disciplinas específicas que devem ser realizadas de acordo com a matriz curricular de cada curso:

A formação musical básica é a mesma para a licenciatura e o bacharelado e se distribui entre tópicos de teoria musical, história da música e prática musical. A licenciatura também inclui disciplinas de educação, didática e metodologia de ensino, direcionadas para música, distribuídas ao longo dos quatro anos. O bacharelado inclui disciplinas de produção e criação musical, com prática de uso de equipamentos e *softwares* de gravação, edição e tratamento sonoro (UFPR, 2019, p.1).

Conforme a página da universidade (UFPR, 2020), os alunos da licenciatura são formados para atuar principalmente como professores de música ou organizar eventos culturais. No bacharelado, os alunos podem montar a própria grade de disciplinas optativas de acordo com seu interesse nas áreas profissionais de produção musical (elaboração de projetos culturais e produção musical em geral) ou criação (análise, composição e arranjos).

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) é uma universidade particular que oferece curso de graduação em música em Curitiba, sendo este, o curso de Licenciatura em Música. O curso prepara o profissional como docente, focalizando nos contextos de ensino, pesquisa e formação cultural e intelectual. A interdisciplinaridade é um dos focos do curso, que dialoga com as áreas da cognição, antropologia, tecnologia e pedagogia.

Segundo o *site* da universidade (PUCPR, 2019), o curso tem como função “[...] o desenvolvimento nos estudantes de competências de performance e teoria musical, pesquisa, uso de metodologias de educação musical, recursos tecnológicos, habilidades fundamentais para quem deseja se tornar docente na área”.

Apesar de não participar da seleção do campo desta pesquisa, a rede Claretiano também oferece o curso de Licenciatura em Música em Curitiba, formatado com cinco encontros presenciais no semestre durante três anos. Segundo o *site* (CLARETIANO, 2020), o curso trabalha com conteúdos específicos para o desenvolvimento de métodos e didática do ensino musical, fundamentos da educação e educação inclusiva, processos artísticos e performáticos, desenvolvimento de competências para a pesquisa em música, atuação em conjuntos e grupos musicais, teoria musical, história da música, estética e crítica musical e instrumentos de percussão, flauta doce, instrumentos de teclado, violão, canto e regência coral.

2.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Buscando investigar como o choro e improvisação são ensinados dentro das universidades de Curitiba, foram selecionados oito professores (dois de cada universidade) e dezesseis estudantes (quatro de cada instituição), que no momento, atuam como corpo docente/discente nos cursos de graduação de música.

2.3.1 Perfil dos professores

Os professores convidados possuem a formação de mestrado, doutorado ou pós-doutorado na área de música. Foram selecionados por sua prática docente nas universidades em que trabalham atualmente, experiência musical e tema de pesquisas. Além de seu envolvimento acadêmico, os docentes desempenham as seguintes práticas musicais: cinco professores são pianistas (alguns com maior experiência em piano popular), um professor é guitarrista autodidata, e dois se apresentaram como regentes e compositores.

A maioria dos sujeitos atuam na instituição entre 1 e 10 anos. Um professor já atua há mais de 10 anos, e outro já está inserido há mais de 15 anos na mesma universidade. Todos os sujeitos trabalham atualmente como professores dentro das universidades, exercendo funções de educadores de instrumento, pesquisa e outras disciplinas teóricas, além de organização de eventos, revistas e outros projetos desenvolvidos pela instituição. Entre as disciplinas lecionadas no ano de 2018 e 2019, estão *História da Música, História do Jazz, Música do Paraná, Regência, Percepção, Improvisação, Teoria, Contraponto, Harmonia, Harmonia popular, Análise Musical, Contraponto, Cognição Musical, Pedagogia do piano popular, Piano popular, Acervos e coleções, Instrumentação e Orquestração*, além de aulas de instrumento em grupo e individuais, práticas em conjunto e grupos de estudos específicos.

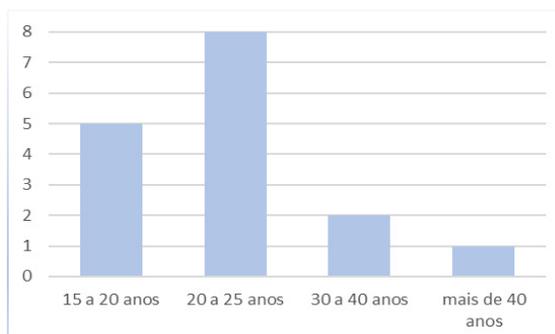
Metade dos professores afirmou que, neste momento, estão participando de alguma pesquisa ou grupo de pesquisa, com os temas: Música no cinema; Música e história do Brasil, Pedagogia da performance do piano popular brasileiro, e Índícios do jazz no Brasil em acervos e documentos das décadas de 1910 e 1920.

2.3.2 Perfil dos alunos

Conforme citado anteriormente, um questionário foi enviado para grupos de alunos de cursos de música dos quatro campi selecionados. Discentes de diferentes cursos e períodos responderam, totalizando em 16 sujeitos, com uma média de 4 alunos por instituição. Apresenta-se abaixo, o perfil geral dos alunos que responderam o questionário.

Pelas informações mostradas no Gráfico 1, pode-se verificar que mais de 80% dos alunos respondentes possuem menos que 25 anos. Não houve respondentes na faixa entre 25 e 30 anos. 9 homens e 7 mulheres responderam a pesquisa, entretanto, a seleção dos alunos foi realizada através de amostragem por conveniência, sendo a questão do gênero irrelevante para os resultados da pesquisa.

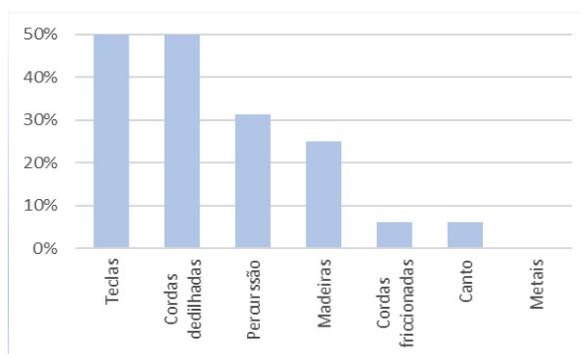
GRÁFICO 1 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS



FONTE: A autora (2020)

A prática instrumental dos alunos foi diversa, conforme o gráfico abaixo. Os valores ultrapassam 100% pois alguns alunos citaram mais de um instrumento com foco do seu estudo.

GRÁFICO 2- PRÁTICA MUSICAL DOS ALUNOS

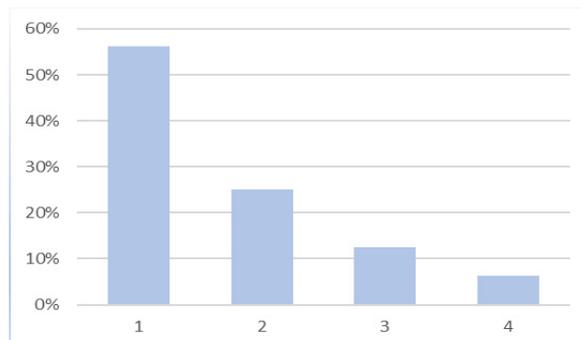


FONTE: A autora (2020)

Os instrumentos de teclas e de cordas dedilhadas foram citados por metade dos estudantes que responderam o questionário, sobretudo piano e violão, enquanto voz e cordas friccionadas foram citadas por apenas um estudante cada. Nenhum estudante respondeu que pratica algum instrumento do naipe dos metais. Como alguns estudantes citaram mais de um naipe, também foi analisado o número de napes diferentes ao qual eles disseram se dedicar, conforme o Gráfico 3. Mais de

50% dos alunos disseram se dedicar a apenas 1 naipe de instrumento e 25% se dedicam a 2 naves de instrumentos.

GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE NAIPES POR ALUNO



FONTE: A autora (2020)

Os cursos examinados foram: Licenciatura em Música dos quatro *campi*, Bacharelado em Música Popular e Musicoterapia da FAP, Bacharelado em Produção Musical da UFPR e Superior em Instrumento da EMBAP. Os estudantes que responderam à pesquisa estão entre o 3º e 6º período (semestre) dos cursos, ou seja, entre o 2º e 3º ano. Não houve divulgação para alunos do 1º e 2º período por ainda estarem no início do curso, e conseqüentemente, terem pouca experiência de aulas e práticas.

Por se tratar de um questionário aberto para todos os cursos de música das universidades, também houve a participação de um estudante do 6º período do curso de Musicoterapia da FAP. De acordo com a universidade (FAP, 2020), o curso de Musicoterapia busca formar profissionais capazes de promover a saúde, desenvolvimento humano, relações sociais e prevenir estados de adoecimento por meio da música, além de “viabilizar a pesquisa científica na inter-relação entre música, ser humano, saúde e sociedade, visando à criação, compreensão e difusão da atuação musical para a qualidade de vida, promoção da saúde, tratamentos e seu desenvolvimento”.

2.4 ANÁLISE DE DADOS

A partir dos dados coletados, a pesquisadora dividiu os resultados por temas, criando as seguintes categorias:

- Definição e importância da improvisação

- Experiências musicais e interesse por improvisação
- Improvisação na Prática de Instrumento e em conjunto
- Conhecimentos da improvisação e desafios da prática
- Características da Improvisação no choro
- Material didático de improvisação
- Material didático e fundamentação teórica sobre choro
- Repertório
- Perspectivas futuras

A análise foi feita de modo quanti-qualitativo buscando o diálogo entre as pesquisas bibliográficas e respostas de discentes e docentes em relação ao tema. Desse modo, a interpretação do fenômeno estudado provoca uma discussão entre os dados obtidos em campo e informações coletadas anteriormente por revisão e pesquisa bibliográfica.

3 IMPROVISAZÃO MUSICAL

Neste capítulo são apontadas definições da improvisação musical na música ocidental, sua importância na educação musical defendida por representantes das pedagogias ativas e a presença de improvisos em gêneros populares atuais.

No presente trabalho, o termo *improvisação musical* relaciona-se ao processo ou ato de improvisar, como afirma a educadora Violeta de Gainza (*apud* ALBINO, 2009). O termo *improviso* é considerado o produto da improvisação, o resultado sonoro final que surgiu por meio da improvisação.

3.1 CONCEITOS SOBRE IMPROVISAZÃO MUSICAL

De acordo com o Dicionário Grove de Música (ZAHAR & SADIE (ed.), 1994), improvisação musical é “a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajustes de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites”. Cezar Albino (2009, p.61) acrescenta que a improvisação “[...] revela um músico que se predispõe a criar musicalmente, seja em uma atitude lúdica, ou até mesmo por uma necessidade intelectual. O improviso musical reporta-nos à ideia de habilidade, experiência, conhecimento musical.”. Considerando a improvisação como uma habilidade, Guerzoni (2014, p. 14) escreve que a mesma é “[...] comum nas práticas musicais, tanto do músico popular quanto do músico erudito. Anterior à escrita musical, tais práticas se davam através da transmissão oral”.

Johnson-Laird (*apud* PAES, 2014), professor e pesquisador na área de psicologia e cognição, define improvisação como uma criação musical restrita a um tempo limitado, usualmente seguindo os limites e características de um gênero musical culturalmente definido. Segundo Kenny e Gellrich (2002), o conceito de improvisação incorpora múltiplos significados musicais, comportamentos e práticas; ademais, todo improvisador necessariamente deve ter a habilidade de decisão criativa em tempo real com possíveis restrições da performance.

Kenny e Gellrich (2002) defendem que o improviso é resultado de uma arte performática que exige muitos anos de preparação, experiências musicais e culturais, e habilidades técnicas motoras. Essa construção em tempo real necessita

de técnicas teóricas e práticas da música além de informações em relação ao contexto onde a improvisação será realizada, ou seja, conhecimentos de mecanismos prévios internos e externos ao indivíduo. Os mecanismos internos se referem a todo processo cognitivo, assimilação simultânea à execução, memória, treino auditivo e habilidades motoras, ou seja, toda atividade psicológica do músico. Os mecanismos externos são as regras sociais e culturais construídas, como normas musicais, estruturas de performance e outras características estipuladas em conformidade com o contexto do gênero ou estilo musical onde ocorre a improvisação.

A definição de improvisação como composição em tempo real pode confundir ou interferir nos conceitos de composição e improvisação, dando a entender que um grande compositor é um excelente improvisador e, conseqüentemente, um improvisador é capaz de compor grandes obras. Porém, Sloboda (2008) distingue claramente as duas habilidades, apontando que a principal diferença entre elas é que, no processo composicional, o músico dispõe de mais tempo (semanas, meses e até anos, em determinadas situações) para moldar, analisar e aperfeiçoar suas ideias musicais iniciais. Já o improvisador não desfruta da oportunidade de moldar e aperfeiçoar sua frase composta em tempo real. Sendo assim, como a primeira ideia precisa funcionar no momento da execução, o improvisador deve ter, como conhecimento prévio, diversas possíveis soluções, técnicas de preenchimento e estruturas estabelecidas:

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

Sloboda (2008) afirma também que o improvisador comumente utiliza um modelo fornecido externamente pelo idioma musical e o ornamenta ou preenche com seu improviso. Normalmente esses modelos têm estruturas e progressões harmônicas pré-definidas, servindo de base para a improvisação.

José Paes, em sua dissertação de mestrado, resume algumas características da improvisação musical:

[...](1) a restrição temporal, ou seja, a necessidade de operar em tempo real; (2) o discurso musical criado deve ser original e novo, pois caso contrário perde o caráter de *criação improvisada*; (3) exige-se coerência estilística [no caso da improvisação idiomática] e (4) depende de uma base de conhecimento estruturada e evocada no ambiente de desempenho na condição de *procedimentos musicais eficientes*, configurando-se, portanto, enquanto uma forma de *expertise* (PAES, 2014, p.17).

Machado (2013) afirma que a improvisação musical foi deixada de lado no decorrer das transformações ocorrentes na música erudita ocidental. As características desafiadoras de limitação de tempo, coerência estilística e técnicas que devem ser aprendidas previamente à improvisação, além da ausência de notação musical formal para as partes improvisadas, podem ter influenciado a diminuição da prática de improviso ao longo dos anos. Atualmente, no estudo de música erudita, pode-se perceber que, em algumas situações, a improvisação é pouco empregada, conforme Machado:

A tradição do ensino instrumental muitas vezes valoriza demasiadamente a notação musical e o desenvolvimento das habilidades motoras em detrimento da criação, experimentação e pesquisa sonora, relegando a prática improvisatória para os estágios mais avançados do desenvolvimento instrumental (MACHADO, 2013, p.133).

Outrossim, o músico improvisador pode sofrer um preconceito por praticar uma técnica de caráter mais livre ou não preso à partitura, como Albino (2009, p.74) argumenta: “Acredita-se que eles se utilizam da improvisação porque não sabem ler partituras, são músicos indisciplinados que no mais das vezes, violam um repertório escrito que não permite qualquer tipo de alteração ou intromissão interpretativa e executória”. Albino acrescenta que constantemente os professores de performance não se sentem confortáveis ao ensinar improvisação, por esta necessitar de atividades criativas que não podem ser controladas ao todo, diferente de uma partitura que já apresenta, de maneira escrita, todos os elementos necessários para a interpretação da obra.

No momento atual, a improvisação tem retornado com a interpretação de uma forma mais espontânea de fazer música, cujos membros de um determinado grupo interagem com os intérpretes de acordo com o repertório. Essa maneira de improvisação foi bastante estimulada por compositores do século XX, sobretudo no campo da composição aleatória, como citado no Dicionário Grove (ZAHAR & SADIE (ed.), 1994).

Já em estilos mais popularmente conhecidos, comumente reconhecidos por um estudo informal e descontraído, o músico, desde iniciante, é incentivado a aprender de ouvido, tocar trechos transmitidos de forma oral e improvisar em determinadas situações. Santiago, em sua dissertação de mestrado comenta que:

Nos dias atuais, a música popular brasileira contemporânea já encontra a improvisação enraizada e sedimentada em seu contexto, porém, em diferentes tendências. Em alguns estilos, nota-se que a mesma sofre uma certa padronização, ligada a esquematismos, clichês e padrões (SANTIAGO, 2006, p.2).

Em gêneros musicais populares, como *rock*, *pop*, sertanejo, *jazz*, choro, samba, bossa nova, pagode e outros, a partitura usualmente é utilizada como um modelo a ser seguido, entretanto pode oportunizar a interpretação de melodias, ritmos, articulações e dinâmicas, em concordância do repertório. De acordo com o Dicionário Grove (ESTILO, 1994, p.450), “a improvisação ocupa um lugar importante no *Jazz* (principalmente quando intérpretes isolados improvisam dentro de padrões harmônicos fixos) e em muitos outros sistemas musicais”.

Valente (*apud* MARTINS, 2012, p.89) defende que a “[...] tradição oral sempre foi a essência da música popular do começo do século XX, e essa tradição se estendeu através do tempo, pois sem o registro em partituras, os músicos tocavam de memória”. Apesar das diferenças características entre gêneros musicais de caráter erudito e gêneros populares, músicos de diferentes estilos tem se interessado pela formação acadêmica buscando aprimorar técnicas e conhecimentos teóricos, enquanto outros músicos procuram maior liberdade e expressividade na performance, inovando seu repertório e se tornando apreciadores de música popular. Albino comenta que a improvisação pode ser testemunhada em diversos repertórios:

[...] a improvisação está sempre presente na criação de novos sistemas notacionais, gêneros e estilos musicais, mesmo que durante os seus processos de consolidação ela saia de cena. Isso tanto pode ocorrer na música erudita, como na música popular, o que prova a natureza fluida da improvisação e o quanto ela pode contribuir para a evolução dos gêneros musicais (ALBINO, 2009, p.87).

Em seu argumento, Albino (2009) defende que a improvisação e a tradição oral auxiliaram na consolidação de diversos gêneros musicais, sobretudo de aceitação popular a partir do século XX.

De acordo com Rogério Costa (2013), a improvisação é segmentada entre dois tipos, improvisação idiomática e livre. A improvisação idiomática ocorre quando o músico considera as características musicais de um determinado gênero ou idioma musical, improvisando de acordo com as regras do estilo. O guitarrista e improvisador Derek Bailey (1993 *apud* COSTA, 2013, p.35) comenta que a improvisação idiomática é aquela que se dá dentro de um contexto específico, ou seja, um idioma musical, social e cultural específico, delimitado histórica e geograficamente, como a improvisação na música hindu, choro e *jazz*. Paes (2014) acrescenta que na improvisação idiomática o músico, mesmo na aplicação de sua criatividade e estilo individual específico, não pode fazer escolhas musicais livremente, pois precisa cumprir as normas restritivas do gênero em que está improvisando, como determinados contornos rítmicos, melódicos, harmônicos e formais que configuram cada gênero.

Em relação à improvisação livre, Machado (2013, p.132) argumenta que “[...] é uma prática que proporciona total liberdade criativa, gestual/instrumental e musical, onde não são essencialmente obrigatórias regras ou normas da teoria musical como forma, tonalidade ou campo harmônico [...]”. Segundo Bailey (COSTA, 2013), na improvisação livre o músico tem a liberdade e desafio de superar as linguagens e formas musicais esperadas, interagindo com mais de uma linguagem, cruzando técnicas e possibilidades específicas de cada idioma musical. Entretanto, é crucial que o instrumentista não siga enfaticamente um ou mais estilos, não se tornando específico de um gênero.

Na prática de improvisação livre, a percepção auditiva é essencial pois favorece a relação entre a produção sonora com o ouvinte, buscando novas experimentações e sonoridades. As habilidades técnicas e musicais previamente aprendidas se tornam recursos importantes para uma improvisação livre de qualidade, como Rogério Costa (*apud* MACHADO, 2013, p.232) afirma: “quanto mais eu domino a técnica de um determinado instrumento mais condições eu possuo para participar de performances de improvisação”.

Rogério Costa também argumenta que, em determinadas situações, não é necessário um grande conhecimento técnico, com o risco de se tornar um empecilho

para a liberdade da improvisação. André Campos Machado, em relação ao tema, afirma que:

A tradição do ensino instrumental muitas vezes valoriza demasiadamente a notação musical e o desenvolvimento das habilidades motoras em detrimento da criação, experimentação e pesquisa sonora, relegando a prática improvisatória para os estágios mais avançados do desenvolvimento instrumental. Para Derek Bailey, Rogério Costa, Harald Stenström, H. J. Koellreutter e o autor desta pesquisa, a livre improvisação pode ser praticada por qualquer pessoa, com ou sem conhecimentos instrumentais ou musicais. (MACHADO, 2013, p. 133).

Machado (2013) escreveu roteiros de atividades práticas de improvisação livre para instrumentos de corda, sobretudo violão, aplicados em oficinas de ensino coletivo de instrumentos. A improvisação livre é capaz de proporcionar um contato manual e gestual entre aluno e instrumento na iniciação musical, incentivando as produções sonoras musicalmente organizadas. O autor (MACHADO, 2013, p.134) ainda acrescenta que “A improvisação livre possibilita a execução de uma infinidade de gestos instrumentais, podendo ser utilizada tanto para fixação de conteúdos já praticados ou então na aquisição e desenvolvimento de novos”.

3.2 PRESENÇA DA IMPROVISAÇÃO NA MÚSICA POPULAR ATUAL

Existem estilos musicais ocidentais, sobretudo populares, que são conhecidos por suas características particulares de improvisação. Lima e Albino (2011) concordam que esse tipo específico de música popular primeiramente foi percebido em músicas norte-americanas e trata-se de repertórios geralmente instrumentais, semi-eruditos (populares, mas com técnicas estudadas no mundo erudito), e apesar das diferenças culturais, em sua maioria tocado em grupo. Alguns dos exemplos são *jazz*, *blues* e *ragtime* nos Estados Unidos, o choro no Brasil, o tango instrumental argentino e uma diversidade de ritmos caribenhos conhecidos por salsa.

O *jazz* é um gênero musical norte-americano originado no início do século XX característico por sua junção de elementos da tradição europeia, americana e africana. Jorge Zahar (ZAHAR & SADIE (ed.), 1994, p.471), escritor do Dicionário Grove, discorre que as características mais comuns no *jazz* são “o uso da improvisação, alturas distorcidas em microtons, ou *blue notes*, *swing* e polirritmia”.

Derek Bailey (*apud* ALBINO, 2009, p.96) acrescenta: “O *jazz* revitalizou o uso da improvisação na música popular do Ocidente, reacendendo uma ideia musical esquecida, a de que execução e criação musical não são atividades necessariamente separadas”. De acordo com Sloboda (2008), o *jazz* usualmente segue o sistema tonal, característico da música popular urbana. É considerado um gênero acessível que pode ser vivenciado por qualquer ouvinte, dispondo das formas do *blues* (12 compassos) e forma da canção (32 compassos).

O *jazz*, mesmo conhecido por seu caráter improvisatório, dificilmente possui músicas totalmente improvisadas. De fato, há momentos em que os instrumentos solistas podem improvisar melodicamente dentro de uma quantidade de compassos e uma harmonia já definida; entretanto, cada instrumentista deve aguardar seu momento de solo, e durante a improvisação de outros, manterá a base estrutural harmônica e o tema melódico determinado. Os instrumentos com função de acompanhamento também podem improvisar em determinados trechos, mas sempre mantendo a harmonia escrita (MARTINS, 2012).

Sloboda (2008) descreve diversas características da improvisação idiomática geralmente presentes no *jazz* e outros gêneros musicais. Algumas dessas características são:

- a) utilização de “fórmulas”: recursos melódicos, rítmicos e harmônicos característicos, já conhecidos pelos ouvintes e músicos do gênero;
- b) formas pré-estabelecidas: conjunto de exigências formais incluídas em um esqueleto ou projeto prévio da improvisação. Geralmente as formas são constituídas de seções que se repetem, permitindo uma familiaridade com a estrutura básica ao executor e ao ouvinte;
- c) tema e variação: estrutura bastante utilizada podendo ser descrita como A-A-B-A, seguindo a primeira variação A'-A'-B'-A', próxima variação A''-A''-B''-A'', assim por diante, podendo retornar ao tema ou variação anterior;
- d) *frames* aprendidos: estrutura cognitiva acessada quando é referenciada por uma nota ou acorde. Na música, pode representar tipos específicos de padrões melódicos, progressões harmônicas, ritmos, escalas simples ou ornamentadas. Esses padrões já são de conhecimento prévio do improvisador, que tem a liberdade de utilizá-los no meio de sua improvisação;

e) relaxamento: em seu estudo, o improvisador busca adquirir novas técnicas e *frames*, buscando diversas opções de “rotas de fuga”, ou soluções de fraseado. Já em sua performance, é comum o músico utilizar *frames* já aprendidos, tocando de maneira mais segura e relaxada, mas mantendo o caráter improvisatório.

Os modelos de improvisos no *jazz* servem como influência para diversos músicos populares brasileiros, inclusive chorões. Essa influência também pode ter estimulado a formação de cursos voltados para música popular:

Há décadas a cultura do *jazz* tem inspirado estudos científicos em diversas áreas do conhecimento, proporcionando aos jazzistas o acesso às escolas de música das universidades estadunidenses, como representantes de sua música popular instrumental e urbana. Talvez isto tenha se refletido, de alguma forma, na criação dos cursos superiores em Música Popular que temos hoje no Brasil; cursos estes que tem atraído cada vez mais músicos interessados em estudar nosso gênero equivalente de música popular instrumental e urbana: o choro (MARTINS, 2012, p. 10).

Segundo Carlos Almada (2006), a improvisação no choro não é originada de sua relação com o *jazz*, como será descrito no capítulo seguinte, porém, a influência dos padrões e estilos do *jazz* é observada na formação de diversos chorões. Deve-se enfatizar que o choro tem origem e características diversas ao *jazz*, conforme Martins comenta:

Apesar de serem gêneros essencialmente instrumentais e guardam certas semelhanças em suas origens (já que ambos se desenvolveram a partir da influência de danças europeias e da rítmica africana), o choro e o *jazz* são fruto de contextos significativamente diferentes, não só no que diz respeito à geografia de modo geral, mas principalmente no que diz respeito aos povos e suas identidades culturais, sociais, étnicas e até mesmo religiosas. Por isso, cremos que diferentes contextos históricos, sociais, políticos, culturais, [etc.] conduzem seus sujeitos ao desenvolvimento de diferentes habilidades e conhecimentos musicais, assim como à maneiras igualmente diferentes de aprender/ensinar tais habilidades e conhecimentos (MARTINS, 2012, p. 14).

Normalmente, em músicas populares de estilos como *pop*, *rock*, sertanejo, bossa nova e inúmeras outras, a harmonia é escrita por meio de cifras, notação utilizada para descrever os acordes e suas especificações, como inversão, baixo, presença de sétimas, nonas e outros. Bohumil Med (1996, p.276) define o termo cifra como “abreviaturas (letras, números e sinais) que representam os acordes. [...]

Esse sistema é especialmente usado na música popular, não é, porém, totalmente unificado e difere conforme o país, a época e o critério de uso”.

Por ser uma notação geralmente utilizada para a harmonia, conforme comentado por Med, a cifra pode viabilizar uma maior liberdade de improvisação rítmica e melódica, às vezes acompanhando letras e melodias já existentes, conforme a Figura 1. Também é comum encontrar músicas escritas com a indicação dos acordes por cifra acima das letras de canções, posicionando as cifras de acordo com a métrica a ser executada, conforme a Figura 2.

FIGURA 1 – PARTITURA COM CIFRA DA MÚSICA FLOR AMOROSA

Flor Amorosa
Chorinho

Joaquim Antonio da Silva Callado
e Catulo da Paixão Cearense

© Copyright 1968 by EDITORA ARTHUR NAPOLEÃO LTDA.
Av. Ipiranga, 1123 - São Paulo - Brasil
Todos os direitos reservados para todos os países - All rights reserved.

FONTE: IRMÃOS VITALE, 1997, p.38

FIGURA 2 – CIFRA DA MÚSICA FLOR AMOROSA

Flor Amorosa

Joaquim Antonio da Silva Callado
Catulo da Paixão Cearense

Dm7 G7 C	Gm7 C7/9 F7+ Bb7+ C7+ Am7
Flor amorosa, compassiva, sensitiva	Sim eu te juro, te asseguro
Dm7	D7 G7 C7+ C7
Oh vê, por quê	Eu te juro que pequei.
Gm C7/9 F7+ Bb7+ C7+ Am7	F7+ F#° Gm7
Oh, uma rosa, orgulhosa	Não deves mais fazer questão
D7 G7 C7+ C6	C7/9
Presunçosa, tão vaidosa!	Já pedi, queres mais
Dm7 G7 C7+	F7+ F6
Pois olha a rosa, tem prazer em, ser beijada	Toma o coração
Dm7	F7+ Am7
É flor, é flor	Oh! Tem dó de meus ais, perdão
Gm C7/9 F7+ Bb7+ C7+ Am7	E7
Oh!, Dei-te um beijo, mas perdoa	Sim ou não, sim ou não
D7 G7 C6	Am7 C7 F7+
Foi à toa, meu amor	Olha que eu estou ajoelhado
Am7 Dm7	F#° Gm7
Em uma taça perfumada de coral	A te beijar, a te oscular os pés
E7 Am7	C7/9 F7+ F6
Um beijo dar, não vejo mal	Sob os teus, sob os teus olhos tão cruéis
Dm7	F7+ F7 Bb7+ B°
É um sinal de que por ti me apaixonei	Se tu não me quiseres perdoar
E7/9-E7 Am7	F7+ C7/9 F6
Talvez em sonhos foi que te beijei.	Beijo algum em mais ninguém eu hei de dar.
Dm7	Dm G7 C7+
Se tu puderes extirpar dos lábios meus	Se ontem beijavas um jasmim do teu jardim
E7 Am7	Dm
O beijo teu, tira-o por Deus	A mim, a mim
Dm7	Gm7 C7/9 F7+ Bb7+ C7+ Am7
Vê se me arrancas, este odor de resedá	Oh, Por que juras, mil torturas
E7 Am7	D7 G7 C7+
Sangra-me a boca é um favor vem cá.	Mil agruras, por que juras
Dm7 G7 C7+	Dm7 G7 C7+
Eu fiquei triste após depor um doce beijo	Meu coração deito algum por te beijar
Dm7	Dm7
Em ti, em ti	Não vê, não vê
Gm7 C7/9 F7+ Bb7+ C7+ Am7	Gm7 C7/9 F7+ Bb7+ C7+ Am7
Mas quem resiste, tens quebranto	Só por um beijo, um gracejo
D7 G7 C7+	D7 G7
Nem um santo, pode tanto	Tanto péjo
Dm7 G7 C7+ Dm7	C6
Depois de te beijar, senti vontade de chorar, chorei	Mas por quê?

FONTE: IRMÃOS VITALE, 1997, p.39

Conforme Alexandre Caldi Magalhães (*apud* MARTINS, 2012, p.9), a prática de improvisar melodicamente de acordo com uma harmonia pré-determinada vem ganhando força entre as novas gerações de chorões.

3.3 IMPROVISACÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Albino comenta que a improvisação tem recebido novas possibilidades na educação musical, todavia ainda representa um grande desafio para alguns professores de música, conforme o resultado da pesquisa de graduação da autora, que concluiu que os principais desafios enfrentados no ensino de improvisação nas universidades de Curitiba são a *Falta de formação de professores na área* e a *Não conscientização sobre a importância da improvisação para a formação*. De acordo

com as respostas coletadas, um dos professores comentou a comunidade acadêmica ainda está começando a considerar a improvisação como parte da formação básica do músico, alertando para a falta de conscientização da comunidade acadêmica em relação à importância da improvisação na formação musical.

Kenny e Gellrich expõem que um dos maiores desafios enfrentados por músicos improvisadores é desenvolver um estilo improvisatório individual, em face aos diversos gêneros musicais que englobam técnicas de improvisação variadas. No tocante a essa possível competição de métodos, técnicas e mistura de gêneros diferentes, os autores sugerem:

Para evitar esse efeito desorientador de influências competidoras, nós sugerimos que os estudantes em estágios iniciais aprendam a improvisar em um estilo particular, de maneira similar a uma criança que naturalmente se dirige para expressar ela mesma em uma certa forma musical.[...] Estudantes também deveriam estudar composições nesse mesmo estilo e aprender a utilizar elementos desse de modo a aprimorar o escopo de ideias para suas próprias improvisações (KENNY & GELLRICH, 2002, p.131, tradução nossa¹).

À vista disso, após o estudante aprender a improvisar em um estilo ou gênero específico, as habilidades e técnicas aprendidas poderão ser aplicadas em outros gêneros, permitindo ao músico, com o decorrer do tempo e desenvolvimento no instrumento, o domínio da improvisação em diferentes estilos. “Depois de ter aprendido a improvisar primeiramente em um estilo particular e então em um número de diferentes estilos, improvisadores aprendem a desenvolver uma voz ricamente eclética e individual” (KENNY & GELLRICH, 2002, p.131, tradução nossa²).

Apesar das dificuldades, Albino argumenta que a improvisação encontra maior aceitabilidade como processo de ensino e prática de técnicas por educadores musicais:

¹ Tradução do inglês: “So as to avoid the disorienting effect of competing influences, we suggest that in the initial stages students learn to improvise in one particular style, in a similar way that children naturally gravitate toward expressing themselves in certain musical forms.[...] Students should also study compositions in this style and learn to use elements of these as a means of increasing the range of ideas for their own improvisations.”

² Tradução do inglês: “After having learned to improvise first in a particular style and then in a number of different styles, improvisers learn to develop both an individual and richly eclectic voice.”

Nas últimas décadas esses professores têm utilizado a improvisação tanto no aprendizado performático quanto nos processos de musicalização e iniciação musical. Na performance é comum o emprego da improvisação na repetição de frases musicais complexas, no estudo de escalas, na exemplificação dos vários estilos musicais, nos exercícios técnicos e também quando o professor acompanha seus alunos nas aulas (ALBINO, 2009, p.83).

John Kratus (1991) e Violeta de Gainza (2009) consentem que a improvisação pode ser ensinada e praticada desde a infância, sendo introduzida como improvisação livre que proporciona exploração sonora e desenvolvimento motor e, posteriormente, a apresentação de padrões e formas estruturadas de improviso.

Camila Figueiredo (2016) afirma que diversos educadores defendem a importância da improvisação como instrumento pedagógico para prática e aplicação de conhecimentos musicais já aprendidos. A autora relata que “a improvisação musical possibilitou que os estudantes trouxessem conteúdos, práticas e sentidos provenientes de seus contextos e que estes fossem ressignificados pela professora gerando novas aprendizagens” (FIGUEIREDO, 2016, p.29). Outros educadores musicais representantes das pedagogias ativas como Émile Jacques-Dalcroze, John Paynter, Maurice Martenot, Carl Orff, defendem que a improvisação deve ser trabalhada independentemente do nível de conhecimento do aluno, a partir da criação de atividades e materiais que possibilitem a expressividade, crítica e aprendizado do aluno.

Jacques-Dalcroze

Contrário ao ensino musical tradicional, Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), pedagogo musical suíço do início do século XX, desenvolveu um método de educação da música baseado no movimento por meio de uma escuta ativa. Conforme Albino (2009, p.84) “Foi ele que iniciou o trabalho de sensibilização musical integrando o corpo, a voz e a escuta para melhor compreender a linguagem musical e se obter uma performance menos comprometida com os rigores da época”. Para isso, criou e aplicou jogos e práticas de improvisação de modo a buscar a exploração do corpo, criatividade, imaginação, audição, concentração e outras aptidões desenvolvidas na educação musical.

Seu estudo expõe que a improvisação vocal, instrumental e corporal deveria ocupar espaço constante nas lições de música. Segundo o autor, a improvisação é um momento criativo que possibilita ao aluno a demonstração de suas próprias ideias e conteúdos assimilados anteriormente (MARIANI, 2013). “Me parece que a faculdade de improvisar deveria ser cultivada desde o início dos estudos musicais. Parece inútil ensinar uma técnica a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal”. (Jacques-Dalcroze *apud* MARIANI, 2013 p. 45).

Em seu método, inicialmente promoveu improvisações rítmicas relacionando-as com gestos e movimentos corporais para posteriormente ampliar as práticas de improvisação buscando desenvolver uma maior independência corporal, controle da voz, expressividade, habilidades na escuta e percepção dos alunos.

O pianista e professor Robert M. Abramson (1980) defende que a improvisação proposta por Dalcroze proporciona que cada aluno encontre a música com a qual possui identificação, criando algo para ele e por ele, não limitado à uma imitação de técnicas e repetição de movimentos, mas descobrindo novas habilidades enquanto improvisa. Ademais, Abramson comenta que a improvisação também é uma atividade proveitosa para a prática e assimilação de ritmos, melodias e outros conhecimentos aprendidos anteriormente.

A educadora musical atualmente ativa Teca Alencar de Brito, comenta sobre a importância da improvisação nas atividades de Dalcroze e como influenciou diversos seguidores, por ser uma visão de ensino bastante criativa:

Sua prática (prática da improvisação) permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. O professor entende que, por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados (BRITO *apud* ALBINO, 2009, p.86).

Além de ser uma atividade criativa, Abramson (1980) apresenta outros benefícios que a improvisação proposta por Dalcroze pode oferecer, como (a) auto realização: sem imitar mecanicamente algo estipulado pelo professor, o aluno deve imaginar e resolver problemas de sua própria maneira; (b) excitação/inibição: o aluno reage corporalmente à música, e depois deve imaginar e improvisar novos movimentos; (c) regularização: em determinados pulsos, durações e andamentos, a improvisação também deve respeitar a noção de tempo, trabalhando a limitação de

tempo com o aluno, estimulando-o à improvisar de acordo com os compassos estabelecidos; (d) apreciação: o professor também pode improvisar e apresentar aos alunos diferentes formas de improvisação, de acordo com os conteúdos planejados. É proposto que os alunos se juntem ao professor na improvisação, cada um criando uma frase dialogando com o improviso anterior.

Carl Orff

O educador alemão Carl Orff contribuiu com cinco volumes do *Orff-Schulwerk* (Obra escolar) com a proposta da educação musical elementar. Na educação musical elementar, a prática musical é baseada em quatro pilares trabalhados conjuntamente na sala de aula, a linguagem, música, movimento e improvisação. Orff discorre sobre quatro estágios do aprendizado musical do aluno, sendo repetidos à medida em que novos recursos são introduzidos, resumidos no artigo de Mary Shamrock (1997):

- a) exploração: descoberta das possibilidades do som e movimento no instrumento;
- b) imitação: aprendizado de habilidades de repetição buscando aprender ostinatos rítmicos, letras, percussão corporal, movimento livre pelo espaço, tocando e cantando instrumentos;
- c) improvisação: aprimorando técnicas já aprendidas e buscando novos padrões e combinações, também contribuindo com o grupo na atividade baseada em cada nova habilidade proposta;
- d) criação: combinação de materiais produzidos nos estágios anteriores buscando pequenas formas originais e com significado individual. A composição deve ser registrada em forma de desenho, representação gráfica, gravações ou outros.

Conforme Threscher (1964), na metodologia de Carl Orff, a educação musical deve estimular, desde o princípio, a criança a compor sua própria música, por meio da improvisação de movimentos, fala e canto, criando seu próprio idioma musical. A partir dessa primeira experiência com a música, o aluno é introduzido à novos recursos, repertórios, padrões melódicos, ostinatos rítmicos e outros.

Bona (2013) afirma que a improvisação na proposta de Orff é determinante para o ensino da música. Sua obra engloba a improvisação melódica (vocal, instrumental), rítmica (métrica e amétrica) e improvisação de linguagem e letras (criação de texto, invenção de palavras). Shamrock (1997) complementa afirmando que, apesar da improvisação ser dirigida de modo individual onde cada aluno se expressa espontânea e livremente, a improvisação também deve estar inserida em um contexto coletivo. Na coletividade, o músico deve cooperar com a atividade em grupo, contribuindo com seus trechos de improviso, não deixando de lado sua individualidade, todavia se preocupando com a apreciação e coerência musical conjunta.

Jos Wuytack

Luís Bourscheidt, em sua dissertação de mestrado (2008) comenta que o educador Jos Wuytack, com apenas 12 anos de idade já começava a compor suas primeiras peças e improvisações para piano e órgão.

Continuando a aplicação dos princípios de Orff, Jos Wuytack desenvolveu o sistema pedagógico Orff/Wuytack. De acordo com Bourscheidt e Palheiros (2013), Wuytack defende o aprendizado musical a partir do fazer musical da própria criança, para se sentir motivada e estimulada a participar ativamente da aula.

O sistema proposto por Wuytack busca estimular a expressividade do aluno por meio da criatividade musical, definindo que a expressão musical é inerente ao seu próprio fazer musical. “Por essa razão a criança deve estar constantemente sendo convidada a criar e improvisar por meio da sua voz, do seu corpo e dos instrumentos, de modo a comunicar-se através da música.” (BOURSCHEIDT, 2008, p.21). O educador sugere atividades que envolvem a apreciação musical por meio da audição musical ativa a criação e interpretação por meio da improvisação, percussão corporal e instrumental Orf.

Com relação à improvisação, Wuytack propõe uma metodologia que favoreça a expressividade e individualidade da criança. A partir dos diferentes tipos de improvisação, já proposto por Orff (melódica, rítmica e de linguagem), a tarefa do professor é de encorajar e incentivar os alunos nos diversos tipos de improvisação.

Segundo Luís Bourscheidt (2008), o sistema de Wuytack trabalha a improvisação por meio da dança e expressão corporal, associando os aspectos melódicos e rítmicos de uma canção com o movimento corporal, estimulando o

ouvido interno, a coordenação motora, a capacidade de concentração, a memória musical, e a coletividade quando praticado em grupo. Boal Palheiros afirma que “também há a possibilidade de realizar a improvisação em jogos de “pergunta e resposta”, sobre um *bordão-ostinato*, por meio da percussão corporal e dos instrumentos” (*apud* BOURSCHEIDT, 2008, p.33).

Violeta de Gainza

Violeta Hemsy de Gainza, pianista e educadora musical argentina, afirma que “[...] improvisação musical é a execução instantânea de eventos musicais. O termo improvisação abrange tanto o produto musical como o processo que se desemboca em si mesmo” (GAINZA, 2009, p. 24, tradução nossa³). A prática da improvisação deve envolver uma independência da notação musical para a criação de melodias e ritmos espontâneos, e, conseqüentemente, atingir o mais alto nível de consciência mental pelo uso de vários processos cognitivos simultâneos.

Segundo a pedagoga, durante a prática da improvisação, o aluno pode adquirir novos conhecimentos e habilidades motoras. A iniciação musical deve ser fundamentada na livre expressão, deixando o aluno tocar, cantar e se movimentar de sua própria maneira para posteriormente apresentar técnicas, notação e conceitos formais. Dessa forma, o aluno gosta de tocar, por ter liberdade de expressão, e à medida em que improvisa, se interessa por novos recursos e técnicas, para melhor transmitir sua expressividade ou executar o improviso que muitas vezes imaginou.

Gainza (2009) comenta que, em alguns momentos, a improvisação pode ser utilizada como forma de descarga emocional e promoção da expressão dos indivíduos. Por isso, a improvisação também está presente em tratamentos de musicoterapia. Em outras situações, a improvisação pode ser um recurso para o processo de memorização e absorção de técnicas, conhecimentos e formas estudadas. De acordo com a autora (GAINZA, 2009), toda improvisação é um ato expressivo de comunicação que deve conduzir a realização de um produto sonoro coerentemente estruturado. Sobre essa diferenciação da utilização da improvisação, Albino acrescenta:

³ Tradução do espanhol: “Improvisación musical: Producción instantánea de hechos musicales. El término improvisación alude tanto al produto musical como al processo que desemboca en el mismo (GAINZA, 2009, p. 24).

Violeta Gainza diferencia dois momentos na improvisação: um momento expressivo, onde o músico independente do resultado se esforça para expressar, exteriorizar o que está internalizado, ligado à performance e um momento introspectivo que se dá por meio da investigação, da exploração, da exercitação, manipulando os objetos sonoros e extra-sonoros com o intuito de absorvê-los em pura pesquisa sonora, mais ligada ao estudo e ensino da música (GAINZA, p.23-25 *apud* ALBINO, 2009, p.66).

A educadora, ao referir sobre os jogos de improvisação, argumenta que o aluno tem a possibilidade de explorar sua voz e instrumento de maneira lúdica, ao mesmo tempo em que desenvolve familiaridade com os mecanismos e timbres do instrumento, treina o ouvido, sua sensibilidade e seu sentido estético, aplica seus conhecimentos já construídos anteriormente, além de dedicar-se à criatividade, imaginação e memória. Além disso, segundo Albino (2009), a prática do improviso permite a expressão externa de ideias e emoções do músico, estabelecendo uma comunicação com os ouvintes.

Violeta de Gainza (2009) salienta que os objetivos do ensino da improvisação podem variar de acordo com o professor e o ambiente educacional. Entretanto, independentemente de qual função a improvisação será empregada, o docente deve estar continuamente consciente de seus objetivos e de que maneira poderá atingi-los, planejando os materiais sonoros, instrumentos e as técnicas de manipulação da harmonia, melodia, ritmos, formas e estilos de improvisação, em busca de um crescimento musical e desenvolvimento técnico a partir de novos desafios.

John Kratus

John Kratus (1991) questionou sobre como as crianças aprendem improvisação e qual é o papel do professor em cada período de aprendizagem. Alguns educadores conceituam a improvisação como uma técnica de alta performance, podendo somente ser praticada quando o instrumentista já atingiu um nível avançado de técnica e conhecimentos musicais. Contrariamente ao senso comum que considera a improvisação como uma técnica de alta performance, diferentes educadores definem a improvisação como comportamento intuitivo e natural presente no indivíduo desde a pré-escola, como a pianista e educadora Martha Sanches afirma em sua entrevista com Kratus:

Improvisação é a habilidade musical que deveria ser desenvolvida durante a performance, apreciação e análise pois sintetiza todas essas áreas. É prático, o que pode começar nos estágios iniciais do ensino musical, encorajando a exploração e descoberta do fazer musical e dando a satisfação da manipulação de elementos musicais sem a restrição de uma página escrita[partitura]. (KRATUS, 1991, p 36).

De acordo Kratus (199), todo improvisador, seja ele *expert* ou iniciante, deve intencionalmente produzir sons no tempo, dialogando com o conceito de improvisação como composição em tempo real. Os músicos e professores devem considerar que improvisação resultará em um produto sonoro final, sem a alternativa de revisar e alterar o improviso depois da execução, para não ser caracterizado como composição.

Apesar da estrutura de compassos e progressão harmônica serem comumente estabelecidas previamente, a sequência de notas e ritmos não podem ser determinadas antes da execução, proporcionando uma maior espontaneidade da expressão. Sob a perspectiva pedagógica de Kratus (1991), existem três condições necessárias para que ocorra a improvisação musical, sendo elas (a) movimentos voluntários para a produção do som; (b) os sons criados formarão um produto final que não pode ser revisado; (c) certa liberdade para escolher as alturas/durações enquanto tocam”.

Kratus (1991) aponta que a principal diferença entre um improvisador *expert* e um iniciante, é que o primeiro esmera pelo resultado sonoro, a forma de expressão e comunicação com os ouvintes, enquanto o iniciante usualmente se preocupa com processo de criação e exploração, não se atentando com improviso, resultado final da improvisação.

O autor cita diversos pesquisadores que escreveram sobre a improvisação musical, como Gladys Moorhead e Donald Pond (1940 *apud* KRATUS, 1996) que analisaram o comportamento de crianças de 2 a 6 anos. Moorhead e Pond concluíram que as crianças são capazes de explorar padrões melódicos e rítmicos, manipulação de timbres, padrão na pulsação e ritmo assimétrico.

John Kratus, baseando-se no modelo de Keith Swanwick sobre o desenvolvimento cognitivo da criança no aprendizado musical, afirma que as relações de crianças e adultos com a improvisação são divididas em níveis de desenvolvimento e conhecimento musical. Kratus (1996, p. 40) descreve o modelo buscando apontar uma abordagem para o ensino de improvisação desde o período

pré-escolar, complementando que “[...] Improvisação não é simplesmente um comportamento intuitivo musical, nem somente uma atividade reservada para os músicos mais proficientes. É ambos, e pode e deve ser uma parte significativa da educação musical de cada estudante [...]”. Em seu artigo, Kratus (1996) apresenta cada etapa do modelo de desenvolvimento de aprendizado de improvisação:

- a) exploração: estágio onde o estudante experimenta diferentes sons e combinações sem uma estrutura formal;
- b) improvisação processo-orientada: o aluno produz padrões coesivos com o contexto;
- c) improvisação produto-orientada: o estudante começa a estruturar princípios musicais, como tonalidade e ritmo, de maneira consciente;
- d) improvisação fluida: o músico manipula seu instrumento de maneira mais automática e relaxada, conseqüente da habilidade técnica e entendimento maior de seu instrumento que adquiriu nas etapas anteriores;
- e) improvisação estruturada: o estudante é consciente da estrutura da improvisação e desenvolve um repertório estratégico para moldar sua execução;
- f) improvisação estilística: o músico improvisa de maneira habilidosa em um determinado estilo ou gênero, incorporando melodias, harmonias e ritmos particulares do idioma musical;
- g) improvisação pessoal: o músico é capaz de transcender padrões de improviso já existentes, desenvolvendo um estilo próprio inovador.

Hans-Joachim Koellreutter

Educador e pensador musical, Koellreutter (*apud* BRITO, 2015b) buscou a integração entre a sensibilidade e intelectualidade do indivíduo, a música e humano. Brito (2015a), afirma que o músico alemão buscou trazer revoluções para a educação musical do país, quebrando paradigmas, teorias, ideias de tempo e espaço, criando uma música nova, chamada assim por ele, por considerar que a música está em um processo de transformação constante. Suas ideias levaram em conta o aprendizado da música multidisciplinar, dialogando com história, física, filosofia e outras disciplinas. Brito, aluna de Koellreutter, afirma que o educador pode ser chamado de educador menor, cujo termo ela explica:

A educação menor é sempre um ato de resistência, que se atualiza na militância da sala de aula, no empenho com os atos cotidianos e na constante busca de reorganização dos valores, das concepções de currículo e dos sistemas de avaliação. E *menores* podem ser também os modos de relacionamento que emergem entre alunos, alunas e professores, entre tantos aspectos que singularizam e conferem sentido às experiências vividas nos territórios da educação (BRITO, 2015a, p.16, grifo do autor).

O filósofo e pedagogo Sílvio Gallo aplicar o conceito de *menor* proposto por Deleuze, conceituando a educação *menor* como educação marcada por processos compromissados com transformações no *status quo*, investindo na educação com comprometimento com a singularização e valores libertários (GALLO *apud* BRITO, 2015a, p.16).

De acordo com a educadora, um educador musical menor tem a função de instigar a expressividade dos alunos e estimular novas ideias, independentemente se a música criada não segue padrões já existentes, “[...] investindo na reinvenção de relações e sentidos com o sonoro e o musical e tornando-se, por esse caminho, uma máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais dominantes e, não raro, excludentes” (BRITO, 2015a, p.16).

Koellreutter enfatizou constantemente a criatividade, sendo a improvisação, um dos maiores recursos para promover vivências e consciência do fazer musical:

Assim sendo, ele sugeria que todos os jogos de improvisação desenvolvidos e apresentados aos alunos, criados com eles ou por eles, favorecessem o exercício de aspectos musicais diversos e, ao mesmo tempo, questões ligadas ao desenvolvimento da autodisciplina, da tolerância, do respeito, da capacidade e disposição para criar, para refletir, para questionar, para experimentar, etc (BRITO, 2015a, p.17).

Albino (2009) também reforça que, nos modelos de improvisação de Koellreutter, o educador aplicava jogos criativos para proporcionar a vivência e conscientização de aspectos musicais fundamentais, estimulando a constante reflexão dos resultados obtidos e procura de novas estéticas musicais.

A maioria dos jogos improvisatórios (como Koellreutter os chamava) eram livres, todavia, em todos os casos, o professor deveria estipular diretrizes e limites do que se deve trabalhar em cada improvisação, conforme os objetivos da aplicação da técnica. Citado por Brito (= 2011, p.48), Koellreutter comenta: “[...] Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um

roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc.[...]”.

No projeto pedagógico do professor, a improvisação deve ser utilizada com uma das ferramentas principais, pois “além de estimular a atividade criativa, permite vivenciar e conscientizar questões musicais lado a lado com aspectos humanos [...]” (BRITO, 2015b, p.102). Os modelos de improvisação criados por Koellreutter têm o objetivo de nortear o aprendizado do improviso, mas estão sujeitos a alterações e adaptações, tornando-se base para criação de outros jogos e atividades de improvisação.

Outros autores como John Paynter, Maurice Martenot também advogam à favor da importância do ensino da improvisação. A prática é uma forma criativa e coerente que possibilita a execução de técnicas antecedentes conjuntamente com a criação e composição. Kenny e Gellrich (2002) afirmam que o improviso não deve ser considerado um resultado livre e sem regras, pois exige aplicação de técnicas adquiridas previamente, concentração e consciência musical do aluno. Os resultados desse ensino não são apenas performáticos, mas podem ampliar habilidades como percepção auditiva, conhecimento rítmico, aplicação de escalas, acordes e tons, criatividade e outros.

4 CHORO

O presente capítulo discorre sobre o surgimento do choro no Brasil e como o termo evoluiu para o significado de gênero musical, com características melódicas, harmônicas e rítmicas específicas (VALENTE, 2014, p. 25). O texto procura apresentar definições sobre a origem do termo, mesmo não havendo consenso entre os pesquisadores, segundo Schettini (2019).

O capítulo também descreve algumas características musicais existentes no gênero, apontando padrões de técnicas, estruturas, progressões harmônicas e outros atributos observados no repertório. Pretende-se, a partir da exposição das características, dialogar com as questões levantadas sobre particularidades da improvisação no choro aplicadas com os sujeitos da pesquisa.

Ademais, são apresentados alguns métodos didáticos voltados ao ensino e prática do choro no Brasil, descrevendo os assuntos abordados nos materiais. A seleção dos métodos foi feita a partir da sua citação em produções acadêmicas e disponibilidade de acesso. A ausência da menção de outros métodos não subentende, de modo algum, a ineficácia ou irrelevância destes.

Por fim, expõe-se sobre um breve histórico da presença do choro em Curitiba, evidenciando a criação de regionais, eventos e o desenvolvimento de instituições de ensino até a contemporaneidade. É descrito como o gênero é vivenciado atualmente em Curitiba, buscando citar os principais locais onde pode ser ouvido e quais são os eventos e festivais que ocorrem no momento atual.

4.1 ORIGEM DO GÊNERO MUSICAL

No decorrer dos primeiros séculos de colonização brasileira, a música popular gradualmente se originou de misturas de práticas musicais portuguesas, africanas e indígenas. Conforme Lima (*apud* MATOS, 2009), evidências dessa mistura presente na música brasileira podem ser percebidas nas obras do violeiro Gregório de Mattos, Domingos Caldas Barbosa e do compositor e organista José Maurício Nunes Garcia, ainda nos séculos XVII e XVIII.

Lima (*apud* MATOS, 2009) afirma que no século XIX, com a vinda da corte portuguesa e Dom João, sucedeu-se a abertura dos portos ao livre comércio, resultando em um grande intercâmbio cultural no Brasil. Com maior número de

europeus no país, as danças de salão se tornaram comuns a partir de 1850, apresentando repertórios de valsas, quadrilhas, mazurcas, *schottisches* e a polca, que influenciaram no surgimento do choro. Segundo Matos, (2009, p. 33), “Além da influência das danças europeias, o choro também recebeu influência dos negros que já vinham participando da identidade musical desde o período colonial”.

Mesmo tocando músicas e ritmos tradicionalmente europeus, como polcas, *schottisches*, valsas e serenatas, segundo Valente (2014), a forma brasileira de tocar era diferente, assim concebendo o choro, na época, um termo utilizado para descrever a maneira brasileira de tocar música popular. Paula Valente, em sua tese de doutorado, afirma que em meados de 1870, quando o termo começou a ser citado, o choro era considerado como um estilo musical, ou seja, um jeito de tocar.

Martins (2012) aponta que o choro do século XIX nada mais era do que a maneira diferente, ou abasileirada, de tocar danças europeias. Já no século XX, o termo passaria a definir peças instrumentais específicas de compositores brasileiros populares. Valente também descreve o início do século XX como a consolidação do termo como gênero musical:

Podemos dizer que foi, durante as primeiras décadas daquele século [XX], que o choro se estabeleceu propriamente como gênero, delimitando suas características próprias de melodias, harmonias e ritmos, definindo os típicos agrupamentos de instrumentos e suas respectivas funções (VALENTE, 2014, p. 25).

Versoni enfatiza a formação do choro a partir da reunião de outros estilos, posteriormente resultando em um novo gênero brasileiro:

As danças estrangeiras, difundidas e aculturadas no Brasil, haviam se nacionalizado e [...] estavam vivenciando o resultado de um processo durante o qual haviam se influenciado mutuamente e até se fundido, gerando um novo gênero, agora com nome em português (VERSONI, *apud* MARTINS, 2012, p.30).

Martins (2012) discorre que o surgimento do choro é frequentemente citado como 1870, ano em que o flautista Joaquim Antônio da Silva Callado Jr. formou e liderou o grupo Choro Carioca, sendo considerado por muitos, o “pai do choro”, criador do regional com formação instrumental de solista, violões e cavaquinho.

A transformação do estilo também esteve presente na instrumentação, que, no início do século XX, possuía uma formação bastante limitada e específica, e depois foi incorporando mais instrumentos:

No caso do choro, ele passou de um conjunto composto por flauta, violão e cavaquinho, para agrupamentos mistos onde se incorporaram tanto o piano como os instrumentos trazidos das bandas, por exemplo: o clarinete, o trombone e o trompete. O violão de sete cordas, que assumiu a função dos baixos, foi adicionado um pouco mais tarde, e se tornou essencial na definição do timbre do grupo. Os instrumentos de percussão também se uniram ao grupo, principalmente o pandeiro, que atualmente é o mais utilizado (VALENTE, 2014, p. 26).

Em relação à instrumentação, Lima (*apud* MATOS, 2009) alega que no Brasil colônia, a formação instrumental popular era a viola de arame (antecessora do violão), o cavaquinho e o pandeiro. Conforme Robson Barreto Matos (2009), a formação instrumental do choro já no final do século XIX era composta de dois violões, um cavaquinho, e eventualmente a flauta (depois se tornando essencial). Martins (2012) acrescenta que alguns dos motivos pelos quais o violão e cavaquinho se tornaram muito populares na época foi por seus aspectos portáteis e acessibilidade econômica em comparação ao piano, instrumento da alta sociedade carioca no século XIX.

Similarmente à transformação do termo, Martins (2012) comenta que as funções de cada instrumento na prática em conjunto também sofreram alterações ao decorrer do tempo e evolução do gênero. Antes, o que era uma melodia ou solista acompanhado por instrumentos harmônicos, se tornou mais complexo, com funções instrumentais claramente definidas, como preenchimento da melodia, centro (harmonia), baixo e ritmo. Cada instrumento recebeu uma função específica dentro da performance, entretanto, tanto melódicos, harmônicos e percussivos possuem a oportunidade de improvisar e fazer solos em deliberados momentos.

O choro como gênero musical pode ser conceituado de maneira diversa, como Schettini (2019) comenta que não há consenso entre os pesquisadores em relação ao significado da palavra, como consequência de quais influências os pesquisadores consideram para a criação do vocábulo. Paula Veneziano Valente (2014) também apresenta sucintamente, em sua tese de doutorado, diferentes definições dos pesquisadores como José Ramos Tinhorão, Luiz da Câmara Cascudo, Batista Siqueira, Ary Vasconcelos e outros, em relação à origem da palavra.

Cascudo (*apud* SCHETTINI, 2019) sugere que o termo foi uma adaptação da palavra *xolo* que significa de “baile de negros”, tipo de baile dançado pelos escravos das fazendas, posteriormente foi chamado de *xoro* e finalmente choro.

Já Vasconcelos (*apud* SCHETTINI, 2019), afirma que choro foi proveniente do *Choromeleiros*, um grupo de músicos reconhecidos no período colonial que tocavam a charamela e outros instrumentos de sopro. Mesmo que a formação instrumental do gênero não foi marcada pela presença de instrumentos de sopro, Vasconcelos defende que por ser tocado em grupo, os chorões eram associados ao termo *Choromeleiros*, depois abreviado para choro.

Tinhorão (*apud* VALENTE, 2014) afirma que o choro pode ter se originado pela correlação da maneira melancólica, chorosa de se tocar as músicas estrangeiras do século XIX e início do XX. Schettini (2019, p.41), em sua dissertação de mestrado, complementa que “Essa maneira era característica geralmente em melodias feitas pelas baixarias, desenhos melódicos e rítmicos do violão”. Para Cazes (2005, p. 17), essa afirmação não é aplicável, pois, de acordo com o autor, a partir de suas observações nas primeiras gravações de grupos de choro datadas de 1907, “quando o estilo já beirava quarenta anos de existência, o violão ainda não era usado com a exuberância a que hoje estamos habituados”. O mesmo autor nega as origens rurais do choro, por acreditar ser esse um fenômeno tipicamente urbano. Schettini (2019) acrescenta que Batista Siqueira estabelece que a palavra choro pode ter surgido do latim *chorus*, com significado de coro, conjunto vocal.

A definição atual do termo choro se relaciona ao conceito de gênero musical popular brasileiro característico por execução em conjunto geralmente informal e acompanhado de violão e outros instrumentos. Alvarenga (*apud* PETERS, 2005, p.28) conceitua o choro como:

O choro é, no seu sentido geral, um conjunto instrumental urbano composto quase sempre de um solista e um grupo de instrumentos acompanhantes. Pelo costume luso-brasileiro de usar a abusar do diminutivo, é chamado também *chorinho*. Enquanto conjunto concertante, tocam em bailes e acompanham as formas da música urbana cantada [...] As peças escritas para esse grupo também são chamadas de choro, adotando uma forma de valsa nacional, próxima ao maxixe e ao samba pelo seu corte rítmico, começando a marcar a síncope como elemento estruturador e característico dessa música (ALVARENGA *apud* PETERS, 2005, p.28).

De acordo com Wefford, o termo abrange um histórico anterior ao gênero:

[...] de evento social a prática musical, de prática a repertório instrumental, de repertório a estilo interpretativo, de estilo a gênero. Gênero considerado em sentido lato, de múltiplas formas musicais, praticadas sob formações organológicas diversificadas (WEFFORT *apud* SCHETTINI, 2019, p.46).

Lima (*apud* MATOS, 2009, p.34) acrescenta que a partir da primeira década do século XX, o termo choro é utilizado para designar o gênero característico, “como uma forma musical definida e não mais como sinônimo de uma roda de músicos que executavam músicas populares”. Além dos pesquisadores e músicos que buscam definir o choro por meio de sua vivência e prática, em enciclopédias e dicionários encontra-se definições, como:

Gênero de música popular, provavelmente originário da cidade do Rio de Janeiro, no final do século XIX, normalmente executado por um grupo de instrumentistas, e que pode ser plangente e sentimental ou saltitante e brejeiro em variação rítmica de xote, polca, valsa etc.; na atualidade, é tocado por grupos integrados por violões de seis e sete cordas, bandolim, cavaquinho, pandeiro e, às vezes, instrumentos de sopro./ Conjunto instrumental constante desses instrumentos, que executa esse gênero musical./ Forma de composição musical erudita inspirada nesse gênero, como os Choros de Villa-Lobos (MICHAELIS, 2009).

Ainda que o termo receba teorias discordantes sobre sua definição e origem, o gênero pode ser exemplificado e descrito a partir de suas características e particularidades, como formas musicais, progressões harmônicas, padrões rítmicos e melódicos, instrumentação e outros.

4.2 CARACTERÍSTICAS ESTILÍSTICAS E MUSICAIS DO REPERTÓRIO DE CHORO

Segundo Alvarenga (*apud* PETERS, 2005), o repertório do choro é diferenciado por seu ritmo sincopado, forma de repetição e peculiaridades na performance instrumental e vocal. Conforme Henrique Neto (2016), o choro atual abrange características específicas que se apresentam ao longo do repertório, como:

- a) sistema tonal e fórmulas de compasso variadas;
- b) padrões rítmicos (levadas) e células rítmicas semelhantes ao longo das frases;
- c) temas e variações melódicas dentro de pequenos trechos;

- d) troca de instrumento solista ao longo da execução do repertório;
- e) improvisação de trechos no meio de músicas, usualmente utilizando técnicas como arpejos, síncopes, baixaria e padrões comuns.

Forma e estrutura musical

O choro tradicional normalmente possui três seções, chamadas A, B e C, sempre com repetições da primeira seção, como a forma rondó. Segundo Valente (2014), essa forma rondó surgiu a partir da polca, música europeia que influenciou o surgimento do choro do século XIX.

Alvarenga (*apud* PETERS, 2005), afirma que desde o início do gênero choro, sua forma já se apresentava de maneira bastante característica, como A-B-A-C-A, independentemente da instrumentação utilizada.

Sève e Neto concordam sobre a estrutura musical padrão como A-B-A-C-A, entretanto Sève incrementa as repetições de trechos, afirmando ser a forma estrutural mais característica por suas repetições AA-BB-A-CC-A, com a constante possibilidade de variações rítmicas e melódicas.

Valente (2014) acrescenta que cada parte dispõe de motivos e temas independentes, normalmente conectados por modulações. Concordantemente, Cazes (*apud* MATOS, 2009) afirma que deve existir modulações de tonalidade na passagem entre partes.

Tonalidade

As trocas de tonalidade existentes entre cada seção evidenciam as mudanças de tonalidade ao longo da música. Conforme Paula Valente (2014), essas mudanças tonais acontecem em sua maioria para tons vizinhos. Alguns exemplos de modulações existentes no choro são:

- a) parte A – tom maior, parte B – relativa menor, parte C – subdominante;
- b) parte A – tom maior, parte B – tom da dominante, parte C – subdominante;
- c) parte A – tom maior, parte B – relativa menor, parte C – tom de A, porém menor.

Valente (2014) discorre que, ao longo da música, a parte A é repetida entre os outros temas. As tonalidades mais utilizadas no repertório são as consideradas

adequadas para instrumentos acompanhantes sobretudo de cordas, ou seja, campos harmônicos formados por acordes tocados com maior quantidade de cordas soltas possíveis, favorecendo a sonoridade e expressividade.

Progressão Harmônica – Acordes

O choro, ao mesmo tempo em que não é considerado harmonicamente complexo, é reputado por sua riqueza harmônica e utilização de acordes de sétima ou dominantes secundárias; acordes diminutos e outros, conforme Valente:

O choro nunca foi reconhecido por possuir uma harmonia complexa, pelo contrário, seus acordes são em sua maioria simples: maiores, menores, diminutos e dominantes. Existe uma tendência em se justificar a simplicidade da harmonia pelo andamento rápido das melodias, que sempre exigiu virtuosismo de seus executantes (VALENTE, 2014, p.38).

Da mesma forma, Souza aponta a simplicidade da harmonia do choro, acrescentando a presença de acordes estranhos ao campo harmônico:

A harmonia do Choro tradicional se caracteriza por simplicidade, baseada em acordes perfeitos maiores e menores, acordes com sétima, dominantes e acordes diminutos. (SOUZA, 2012, p.45).

De acordo com Sève (*apud* ARAÚJO, 2010), o contraponto do baixo, realizando movimentos diatônicos ou cromáticos, traz uma riqueza harmônica particular da música popular brasileira. As sétimas e demais tétrades são bastante empregadas, além da utilização de acordes diminutos como acordes de passagem ou substitutos de dominantes secundárias em tons menores.

Valente (2014) cita exemplos de graus frequentemente presentes em composições de choro como I, II, III, IV e VI grau, e o V grau com a sétima, apresentando a característica de dominante. As dominantes secundárias também são comumente observadas, em geral como dominantes do II, III, IV, V ou VI em tons maiores. Já nos tons menores, é mais usual as dominantes secundárias do IV, V e VI. Os acordes de empréstimo modal também são comuns como acordes de passagem ao longo da música.

Melodia

No choro, a melodia se associa com a harmonia e tonalidade, conjuntamente com o instrumento em que deve ser executada. Normalmente, a melodia se baseia em arpejos, escalas e sequências cromáticas do tom ou progressão harmônica de um determinado trecho, conforme Souza (2012) afirma que na maioria dos choros, a estrutura melódica é construída por arpejos, articulações, trechos de escalas e notas de passagem, sobretudo notas cromáticas.

Observa-se algumas ocorrências semelhantes de combinações melódicas em diversos repertórios do choro, como a melodia tipicamente iniciar com uma anacruse. Valente (2014) acrescenta que as finalizações de frases e períodos também podem seguir padrões já existentes. As mais comuns são finalizações com arpejos do I grau ascendente (1-3-5-1, 1-3-5-3-1, 1-3-6-5-1) ou descendente (1-5-3-1, 1-6-5-3-1 ou 1-4#apojatura-5-3-1), além do salto 1-5-1, geralmente acompanhando a cadência I-V-I.

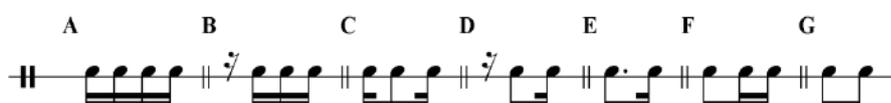
Além de inícios e finalizações padrões, é comum observar outros recursos específicos que auxiliam na construção da melodia, como arpejos, escalas ou trechos em grau conjunto, repetição de notas, cromatismos, intervalos de saltos equivalentes e maiores de 5ª, ornamentos e materiais idiomáticos (padrões melódicos já existentes no gênero).

Ritmo

O ritmo no choro pode ser particionado entre o ritmo da melodia e a levada (ritmo dos instrumentos harmônicos e percussivos).

De acordo com Valente (2014), os choros tradicionais são habitualmente escritos em compasso binário, com a métrica baseada nas seguintes células (acrescidas de pausas e ligaduras):

FIGURA 3 - FIGURAS RÍTMICAS COMUNS NA MELODIA DO CHORO.



FONTE: VALENTE, 2014, p.55.

Valente alega que as figuras rítmicas observadas geralmente se apresentam combinadas dentro das frases musicais, mas o motivo deve seguir o mesmo padrão rítmico em toda a parte. Tercinas e sextinas, apesar de aplicadas em menor constância, também são utilizadas para composições e improvisações. Maurício Almeida (*apud* VALENTE, 2014) acrescenta que as quiálteras, sobretudo tercinas, podem expressar um caráter virtuosístico e improvisado em peças rápidas, ainda promovendo expressividade nas linhas de baixo em músicas de andamento lento.

A síncope (deslocamento de acentuação para tempos fracos e contratempos) também é um recurso base para ritmos melódicos e levadas. Souza comenta que:

O ritmo no Choro apresenta um elemento típico na música brasileira: a síncope, presente desde o nascimento da música urbana brasileira, características de diversos gêneros nacionais (samba, lundu, maxixe...). As síncopes têm origem nas influências dos povos africanos por meio de cantos e danças populares. Há uma valorização aos contratempos, sendo utilizado nos compassos binários e apresentam a unidade de tempo semicolcheia (SOUZA, 2012, p.46).

Segundo Sève, o músico tem liberdade de interpretação nas divisões rítmicas do fraseado, geralmente sincopadas, em andamento lento e com variações. Outra modificação ocorrente é na acentuação rítmica, que, conforme Araújo (2010, p.810), “[...] oferece ao intérprete a possibilidade de circular entre os distintos gêneros da música popular com um material semelhante, o que permite aumentar seu domínio formal e sua capacidade de improvisação”. Em relação à melodia, Sève acrescenta que existem várias repetições melódicas ao longo de uma mesma obra que podem receber modificações de interpretação e ornamentação.

Performance

Rafael dos Santos (*apud* VALENTE, 2014) aponta que o choro apresenta formas específicas de interpretação em sua execução, como sonoridade leve, textura transparente, realização rítmica relaxada (em relação ao pulso), articulação enfatizando as síncopes, dinâmica e fraseado sutis, além de outras particularidades.

Em um grupo de choro, geralmente nota-se quatro funções básicas que são divididas entre os instrumentos, eventualmente ocorrendo a troca de funções

durante o repertório. Valente (2014) discorre sobre as funções essenciais em uma performance:

- a) melodia: geralmente tocada por instrumentos de sopro de madeira, cavaquinho ou bandolim. O instrumento solista deve seguir as normas idiomáticas de cada música;
- b) centro: pode ser descrito como o acompanhamento harmônico ou acordes. Usualmente é preenchido por violões e cavaquinho. O cavaquinho, quando é encarregado do centro, deve enfatizar os acentos e articulações, tocando os acordes de maneira quase percussiva. Já os violões executam os acordes em blocos ou arpejados, de maneira menos sincopada;
- c) baixo: tocado sobretudo pelo violão de sete cordas. O baixo do choro é conhecido por seu fraseado melódico encadeando os acordes, ou seja, o baixo não somente faz a nota mais grave dos acordes, mas ornamenta outras notas entre as progressões. No choro, esse tipo de baixo é conhecido como “baixaria”, também chamado de baixo contrapontístico e melódico;
- d) levada: a condução rítmica é realizada pelo pandeiro e incrementada por outros instrumentos percussivos do grupo. Normalmente, a dificuldade de notação musical para instrumentos de percussão (como timbres, formas e acentuações no pandeiro), faz-se necessário que percussionista conheça todo o repertório antes de acompanhá-lo, consciente do ritmo da melodia, repetições e variações de temas.

De acordo com Lucy Green (2012), o significado musical envolve dois aspectos: (a) significado inerente, que abrange todas as características e qualidades sonoras, como ritmo, progressões harmônicas, estrutura e forma, e outras características técnicas da organização dos sons e (b) significado delineado, que faz referência à conotações extramusicais que um tipo de música específica pode carregar, como associações sociais, culturais, religiosas e políticas. Por isso, a performance, os locais, características de ouvintes e outros significados delineados do choro também fazem parte do gênero.

Um aspecto particular no choro é a maneira de como o repertório é tocado e ouvido, ou seja, a performance. Definido como significado delineado do choro, esse elemento faz parte da identidade e construção do gênero.

Uma performance individual presente na execução do choro é a roda de choro. A roda é uma reunião informal onde músicos e interessados se unem para tocar e ouvir um determinado repertório, de maneira prática e descontraída, criando oportunidades de executar diferentes técnicas aprendidas previamente e praticar o repertório em grupo, conforme Peters (2016).

A roda de choro foi e é relevante para a difusão do gênero, sendo uma honra para um jovem músico ser convidado a participar de uma roda, uma possibilidade de mostrar suas habilidades e se tornar um chorão. Ana Paula Peters, comenta sobre a importância da roda de choro:

Podemos perceber a roda de choro como uma forma de sociabilidade, ao mostrar-se como parte fundamental do processo de fusão dos gêneros (como a polca, o maxixe e o lundu) que originaram o choro e a sua permanência. Tornando-se até hoje o espaço de transmissão, criação, experimentação, improvisação e convivência dos músicos que se aproximam deste gênero musical (PETERS, 2016, p.60-61).

A informalidade na roda de choro é marcada pela não definição exata de quem e quanto tempo irá tocar, como as funções instrumentais serão intercaladas e outros aspectos que carecem da improvisação. Apesar de ser considerada uma prática informal e ser vista como livre e descontraída, a roda do choro compreende elementos claramente estabelecidos em sua prática, como formação instrumental, repertório, expressividade, improvisação, memorização, tocar de memória, tocar trechos de ouvido, virtuosismo e sonoridade. Segundo Lara Filho, Silva & Freire, normalmente a prática da roda acontece como um círculo com diversos níveis de interesse:

[...] Podemos caracterizar a roda como um conjunto de círculos concêntricos, sendo que, no primeiro círculo, estão os músicos (geralmente em volta de uma mesa); no segundo círculo, os interessados pela música (conhecedores desse universo musical e participantes do ambiente de relações pessoais dos músicos); nos círculos subsequentes ficam os frequentadores do ambiente musical – algumas vezes interessados apenas na interação social. Muitas vezes, essa classificação circular não é conservada, e as pessoas se misturam constantemente (LARA FILHO *et al.* *apud* PETERS, 2016, p.72).

Alguns chorões curitibanos que discorreram sobre as rodas de choro no livro de Ana Paula Peters (2016), ratificam as características informais da roda, salientando a importância do respeito e apreciação dos solos de outros músicos,

aproveitando a oportunidade para prática e aprendizado de técnicas e valores culturais do gênero, além de ser um ótimo treino de improvisação. As rodas, por suas características informais, também podem proporcionar ambientes de aprendizado para novos músicos.

Novo Choro

Grazielle de Souza (2012) descreve, em sua dissertação, que algumas características do choro tradicional apresentam modificações no repertório de choro atual, chamado de Novo Choro ou Neo Choro, acrescentando novas possibilidades e combinações.

Conforme a autora, as variações presentes na atualidade estão relacionadas à instrumentação, sobretudo após a inserção de instrumentos eletrônicos e outros timbres; à mudança estrutural de repetições e progressões harmônicas características; acréscimo de aspectos comuns em outros gêneros (hibridismo); além da alteração de significados deliberados, atribuídos aos novos compositores e arranjadores com formação diferente da vanguarda, e à indústria fonográfica capaz de editar gravações e performances.

Vale enfatizar que o choro tradicional continua sendo ensinado e tocado, e que, apesar de contestado no início das alterações, o Novo Choro é mais um modo de divulgar o gênero de maneira moderna, como Lara Filho comenta:

Eu acho que o Choro tem que se modernizar, mas você não pode esquecer as raízes, que raízes são essas. Músicos mais antigos, você tem que ouvir como eles tocavam, ouvir os violões, como eles tocavam, ver as baixarias que eles faziam, e depois criar seu próprio estilo (LARA FILHO *apud* SOUZA, 2012, p.54).

As mudanças podem ser percebidas até na alteração da forma tipicamente rondó, que em várias obras passou a conter somente duas partes. Segundo Souza (2012), no Novo Choro, as possibilidades de acordes têm se ampliado para acordes estendidos, estruturados com nonas maiores e aumentadas, décimas primeiras e décimas terceiras, semelhantes à harmonia do *jazz*. A melodia se estrutura por relação de intervalos de 4°, 5°, e 6° e uso de escalas simétricas, pouco usual no choro tradicional.

Um dos exemplos dessa nova “cara” do choro desenvolvida a partir da segunda metade do século XX é o compositor e violonista Anibal Augusto Sardinha,

famoso por seu apelido Garoto. O músico, além de explorar diferentes técnicas já utilizadas na época, busca inovar na escolha de tonalidades, progressões harmônicas e fraseado, como afirma Souza (2012, p.57), as obras “[...] apresentam a harmonia com acordes alterados, dominantes com função de tônica, acordes montados por intervalos de quartas; que se aproximam das sonoridades das músicas de Debussy, do *Jazz* e da música brasileira”.

Ademais, Souza (2012) acrescenta que os novos chorões têm a tendência de acompanhar estudos acadêmicos, buscando uma formação musical formal, como cursos superiores de música, aulas de instrumento e outros. Com a formação acadêmica, normalmente os instrumentistas e compositores entram em contato não somente com o choro, mas com repertórios de diversos gêneros musicais e épocas, exercícios técnicos e métodos diversos.

Essa necessidade de um estudo mais dirigido suscitou o surgimento de escolas e cursos especializados em choro, como Valente (2014, p.226) comenta: “Percebemos que a própria necessidade dos músicos de desenvolverem a leitura musical abriu caminho para novas formas de aprendizagem, agora mais formais”. Valente discorre sobre o crescimento de métodos e pesquisas sobre o gênero:

O choro passa atualmente por um momento particular, além do crescimento de estudantes interessados, e conseqüentemente aumento de escolas e cursos voltados ao gênero, observamos a formação de novos grupos e espaços para a execução, além de gravadoras e editoras especializadas. Notamos também um aumento de pesquisas acadêmicas sobre o tema, trazendo para o estudo formal questões da música popular. O aprendizado que chega ao estudante por esses meios tem papel decisivo na mudança de perfil desses músicos e, por conseguinte, do tipo de música produzido (VALENTE, 2014, p.226).

Hibridismo

A música do século XXI está repleta de novas possibilidades e transformações, especialmente pela facilidade de acesso a informações e comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Por meio dessa troca de informações entre culturas, surge a diversidade cultural e até mesmo o hibridismo entre culturas. Garcia Canclini (*apud* SOUZA, J., 2007, p. 17) elucida essas dinâmicas híbridas atuais, afirmando que “[...] os processos socioculturais antes existentes separadamente, agora se combinam gerando novas estruturas e práticas”.

Conforme Grazielle de Souza (2012), parte dessa inevitabilidade de inovação no gênero pode ser responsabilizada pelo mercado da indústria fonográfica e radiofônica. Para uma música de sucesso, a composição deveria conter determinados elementos que estavam na tendência comercial do período, independentemente de que estilo musical era.

Devido ao hibridismo, tem-se observado maior aproximação entre música popular e erudita, ou música estrangeira e brasileira, e até entre gêneros, que anteriormente não se relacionavam. Jusamara Souza (SOUZA, J., 2007), em seu artigo sobre a diversidade cultural na América Latina, afirma que já existem diferentes grupos brasileiros adotando o hibridismo como forma de composição e performance, reinterpretando ritmos tradicionais, acrescentando instrumentos eletrônicos e melodias características de gêneros diferentes.

K-Ximbinho (nome artístico de Sebastião de Barros, 1917-1980) é um chorão conhecido por suas composições e interpretações de choro dialogando com o *jazz*. Cazes (1999, p.118) comenta que “K-Ximbinho se destacou, realizando um casamento perfeito entre o Choro e os elementos harmônicos oriundos do *jazz*”. O próprio compositor discorre sobre as mudanças estilísticas e escolhas inusitadas que apresenta em suas obras: “modernizar é uma ação criativa que sugere mudanças, inovar, não exatamente confrontar o tradicional com o que venha a surgir, mas permitir que um gênero ou estilo musical se transforme para continuar, sem desfiguração” (*apud* COSTA, P., 2009, p. 26).

Prosseguindo no hibridismo, Guinga, violonista carioca nascido na década de 50, transitou por vários gêneros e estilos musicais em suas obras para violão. De acordo com Souza (2012), suas principais influências externas ao choro são as levadas rítmicas de baião e samba, estilos de composição de Leo Brouwer e Villa-Lobos, Miles Davis e Charlie Parker, Pixinguinha e Radamés Gnattali, buscando juntar elementos da bossa-nova, *jazz* e música erudita em suas obras.

Hermeto Pascoal também é reconhecido pela correlação entre diferentes gêneros musicais observada em suas composições. O baterista Marcio Bahia afirma que em suas composições, Hermeto “[...] faz uma sofisticação em seus elementos, sobretudo na harmonia e melodia. O que eu noto é que ele respeita o idioma do Choro, mas ele brinca também com a parte rítmica” (*apud* SOUZA, 2012, p. 64).

4.3 MÉTODOS DIDÁTICOS APLICADOS AO REPERTÓRIO DO CHORO

Os métodos ou manuais didáticos são textos utilizados para instruir o aprendizado de algum conhecimento, ordenando as etapas e conteúdo a serem aprendidos. A pesquisadora Ligia Klein (2000) comenta que o material didático inclui conhecimentos a serem trabalhados separadamente por assuntos ou disciplinas, geralmente dispostos hierarquicamente, ou seja, iniciando com assuntos simples e progredindo em complexidade e amplitude.

O livro didático comumente determina a prática pedagógica, sendo que o conhecimento é transmitido para o material escrito, onde se encontram as definições, fórmulas e exercícios de aplicação:

De fato, o manual didático realiza, no campo educacional, a objetivação do trabalho. Através do manual é possível transferir o conhecimento do preceptor para um objeto material, de modo que, mesmo na ausência daquele, é possível fazer circular o conhecimento, agora materializado na forma de textos, gravuras, etc. (KLEIN, 2000, p.3)

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos apresentam quatro funções essenciais de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de conhecimento, metodologias e as formas de aplicação:

- a) função referencial, curricular ou programática: material que contém os conteúdos educativos, como definições, técnicas e habilidades a serem transmitidas;
- b) função instrumental: utilizado como instrumento de exercícios e atividades práticas onde serão aplicados os conteúdos aprendidos, auxiliando na memorização, análise e apropriação dos conhecimentos;
- c) função ideológica e cultural: geralmente aplicado para construção da identidade dos cidadãos, essencial para a transmissão da língua, cultura e valores das classes dirigentes do país, assumindo um importante papel político;
- d) função documental: oferece um conjunto de documentos textuais ou imagens que devem ser analisadas e criticadas pelos alunos. Normalmente essa função é valorizada em ambientes pedagógicos que incentivam a iniciativa e autonomia do aluno em seu próprio aprendizado.

Os materiais didáticos de música são usualmente compostos por conteúdos de teoria musical e aplicações práticas por exercícios e repertórios de acordo com o nível de conhecimento do aluno, desde iniciante até avançado. Segundo Pedrosa (2017), diferentes recursos podem ser utilizados como manuais didáticos, como partituras, livros e métodos de música, anotações dos compositores, videoaulas, revistas de cifras, CDs e DVDs produzidos com fins didáticos, além de materiais digitais que ensejam a aprendizagem de habilidades musicais.

Segundo Sloboda (2008), a escrita de manuais didáticos de música, sobretudo o letramento musical, auxilia na propagação e portabilidade do material, aumentando a quantidade de leitores além de permitir a recuperação de sons dificilmente compreendidos por outras maneiras de escrita, preservando e materializando a cultura estudada.

A maneira de tocar, gestos, dedilhados e leitura da notação musical são diferentes para cada instrumento, por isso, os métodos de música são, em geral, específicos para cada instrumento. A diversidade de técnicas utilizadas em estilos musicais acarreta na escrita de métodos que aglomeram teorias e repertório para todos os estilos ou materiais que focalizam somente um gênero musical e suas particularidades.

A seguir serão apresentados alguns métodos didáticos de choro escritos para diferentes instrumentos, buscando mapear materiais de estudos específicos do choro. Nota-se que a maioria dos métodos não abordam exclusivamente conteúdos de improvisação musical, mais percebidos na aplicação da técnica distribuída em exercícios e repertório.

Vocabulário do Choro: Estudos e Composições de Mário Sève

O método é um dos livros mais conhecidos por pesquisadores do choro, foi publicado há 20 anos e ainda é utilizado e citado no meio didático, tendo inclusive edições bilíngue – português/inglês, retratando o interesse de músicos do exterior que desejam estudar a metodologia. Larena Franco de Araújo (2010, p. 808), escreveu um artigo sobre o *Vocabulário do Choro* aplicado no ensino da flauta, e afirma que “[...] a obra é importante na literatura brasileira para o instrumento e tem sido adotada como método para o ensino da flauta e de outros instrumentos em

escolas dedicadas ao ensino do choro”. O autor do método, Mário Sève, nasceu no Rio de Janeiro, é flautista, saxofonista, compositor e arranjador.

O método inclui aproximadamente 150 estudos melódicos inspirados em frases de obras do Pixinguinha e outros chorões conhecidos, além de uma suíte com 5 composições para sopro. Nos exercícios, são contemplados aspectos metódicos, divisões rítmicas, ornamentos, articulações, acompanhamentos, acentuações e aspectos harmônicos de tonalidades diversas. Sobre o material, Martins comenta:

Em 1999, o flautista e saxofonista Mário Sève publicou o Vocabulário do Choro, uma das poucas obras didáticas nacionais que demonstram algum interesse em aproximar as metodologias de improvisação em voga à linguagem do Choro. Sève fala sobre “divisões rítmicas, acentuações e articulações do fraseado” e propõe uma série de exercícios melódicos “inspirados em frases musicais extraídas da obra de Pixinguinha ou de outros autores relevantes do choro”, buscando desenvolver no leitor/estudante uma “intimidade com a linguagem do choro”. Ele também orienta o leitor a decorar os exercícios, postura bastante recomendada a quem deseja improvisar no choro, como veremos mais adiante. No entanto, a teoria é sucinta e maior parte das páginas é reservada à partitura dos exercícios práticos (MARTINS, 2012, p.39).

O material está dividido em duas partes: estudos em choro e suíte em choro. Na introdução, o autor comenta que os estudos são voltados para instrumentos solistas, buscando estruturar uma espécie de *choro patterns*, ou seja, padrões melódicos comuns que podem ser empregados em diferentes repertórios, até mesmo em novas composições e improvisações. Araújo (2010) categoriza os exercícios de acordo com os assuntos e técnicas trabalhadas: escalas (20 exercícios); arpejos maiores e menores (8 exercícios); inícios e terminações de frase (17 exercícios); frases rítmicas (8 exercícios); frases cromáticas (09 exercícios); acordes diminutos (05 exercícios); acordes dominantes (12 exercícios); sequências harmônicas V-I, II-V, V-V e diminutos de passagem (55 exercícios).

A suíte inclui cinco peças musicais, compostas em ritmos de choro, maxixe, valsa, samba, frevo, marcha e baião, estilos comumente executados em rodas de choro. A instrumentação sugerida para a suíte é flauta ou saxofone acompanhados de violão ou piano. Larena Araújo descreve a experiência de tocar a peça:

Tivemos a oportunidade de interpretar a Suíte em Choro recentemente. Escolhemos a formação flauta e piano e ensaiamos a peça por um período aproximado de um mês. A obra revelou desafios para a construção de uma interpretação característica dos distintos gêneros brasileiros, especialmente na formação instrumental propositalmente escolhida. A experiência ofereceu um bom trabalho de música de câmara, que exigiu habilidade, sincronismo e flexibilidade dos intérpretes (ARAÚJO, 2010, p.809).

Manual do Choro de Henrique Neto e Eduardo Maia Venturini

O Manual do Choro é uma metodologia personalizada exclusiva da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília é uma escola integralmente canalizada para o ensino de choro, a escola foi inaugurada em abril de 1998, sendo a primeira escola de choro do mundo (TEIXEIRA, 2008). Conforme o *site* da própria escola:

O Choro é considerado o gênero musical que expressa de forma mais rica e autêntica a música instrumental brasileira. A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello trabalha formando músicos para manter vivo e divulgar o legado de mestres como Pixinguinha, Garoto, Jacob do Bandolim, Waldir Azevedo e Pernambuco do Pandeiro, entre outros (ENSINO, 2019).

De 80 alunos, cresceu para 300 até 2005, ofertando aulas de violão de seis e sete cordas, cavaquinho, bandolim, pandeiro, flauta, clarineta e saxofone, instrumentos frequentemente observados nos grupos de choro. Posteriormente foram acrescentados os cursos de percussão, gaita, viola caipira, violino, acordeon e cursos de musicalização para crianças de 6 a 11 anos, além de aulas teóricas de História do Choro e Música e cultura popular brasileira (TEIXEIRA, 2008).

Atualmente a escola compreende mais de 1100 alunos. As aulas ocorrem duas vezes por semana e são divididas entre teoria e prática. Ademais, é organizada uma roda de choro mensal, possibilitando o encontro de alunos, prática em conjunto e contatos para futuras formações de grupos e regionais. É importante perceber que os alunos recebem uma aula teórica por semana, e, na mesma semana, possuem a aula prática onde podem aplicar o conteúdo aprendido, mesclando o ensino teórico e prático semanalmente.

Henrique Neto, além de professor, é o vice-diretor da escola. Faz parte do grupo Choro Livre há 10 anos, se graduou em Licenciatura em Música pela Universidade de Brasília e é mestrando na Universidade de Aveiro (Portugal). Dudu Maia nasceu em 1977 em Brasília e atualmente trabalha como compositor, produtor

musical e bandolinista. Já viajou o mundo ministrando aulas e *shows*. Atualmente é apresentador do Programa Casa do Som onde recebe músicos do Brasil e do exterior para sessões de música e bate-papo. Em 2017 foi indicado ao prêmio *Grammy* (EUA) por sua gravação de *Rosa dos Ventos*.

Os educadores publicaram o material chamado *Manual do Choro* (NETO & VENTURINI, 2017), inspirado em obras dos compositores Pixinguinha, Jacob do Bandolim, Ary Barroso, Garoto e Radamés Gnattali, considerados, por eles, pilares da música brasileira. A metodologia analisa diferentes processos de composição e execução de grandes chorões em busca de traçar um perfil padronizado de soluções musicais.

A partir desse estudo, surge a metodologia exclusiva da Escola, que trabalha desde a teoria musical até a prática, promovendo a formação de jovens e adultos para que se tornem aptos ao exercício da profissão de músico, proporcionando-lhes o domínio da teoria, da linguagem, do estilo e da execução desse gênero musical (ESCOLA, 2019).

O Manual do Choro apresenta ferramentas e exemplos que procuram apontar similaridades entre o repertório dos compositores, como tonalidades comuns, a transposição e modulação aplicadas nas músicas, a utilização da síncope e habilidades técnicas diversas. Ademais, o método aborda a contextualização histórica e conceitos do gênero e vem acompanhado de um CD com 130 faixas de exercícios práticos, choros tradicionais e inéditos e *playbacks* como acompanhamento para o estudante.

Os professores afirmam que o manual pode ser adaptado para diferentes instrumentos, porém exige um nível básico de conhecimento prévio como domínio de construção de acordes, escalas e familiaridade com o instrumento. De acordo com os autores (2017), os conteúdos teóricos e práticos objetivam compreender de forma didática, uma análise musical frequentemente complexa.

O método abrange um capítulo específico sobre interpretação, fraseado e ornamentação. A introdução do capítulo apresenta como a improvisação e interpretação deve ser empregada no choro:

No **Choro** há uma considerável liberdade interpretativa e é comum que as melodias sejam tocadas de forma diferente de como as vemos nas partituras. Ao interpretar uma frase musical, o chorão se apropria de recursos **rítmicos, de dinâmica, de articulação e de ornamentação** (apogiaturas, glissando, tremolos, etc)., **variações e improvisos** (NETO & VENTURINI, 2017, grifo do autor).

Violão. Samba, Choro e Cia de Marco Bertaglia

Marco Bertaglia nasceu em São Paulo no fim da década de 60, e começou a estudar violão com 9 anos, fazendo aulas particulares semanais com David Gyorgi. Fez aulas durante 3 anos e posteriormente começou suas práticas e estudos autonomamente. Conforme o autor (CHOROMUSIC, 2019), entre os métodos e livros nos quais baseou seus estudos estão *A Escola do Violão*, de F. Tárrega; *La Escuela de la Guitarra*, de M. R. Arenas; os métodos de *Bona*, *Harmonia para MPB*, de vários autores; *Pozzoli* e *Leitura Rítmica Musical* de Samuel Arcaño.

O método é dividido em dois volumes específicos para violão. Segundo Bertaglia, o choro possui características próprias, como levadas e improvisação, tornando-o um dos ritmos mais ‘abrasileirados’ para o violão. O resumo do Livro 1 apresenta:

46 exercícios com cifras e divisão na pauta. Como tocar os ritmos de Samba, Choro, Samba-canção, Valsa, Marca, Bossa nova, Baião, Marcha-rancho, Bolero, Canção pop e Xote. Como tocar as convenções rítmicas mais usadas. Mais de 600 desenhos de acordes e muito mais (BERTAGLIA, 2010).

O livro é para nível intermediário e avançado de violão, ou seja, para alunos que já tocam e detêm noção básica do instrumento e teoria musical, com o anseio de aprimorar a prática, leitura e contextualização do violão no samba, choro e outros ritmos brasileiros. Ademais, o material conta com exercícios para linhas de baixos e frases de acabamento no violão, todos gravados em CD e ordenados progressivamente pelo nível de dificuldade.

O autor também escreveu um método específico para violão de 7 cordas, chamado *Kit 7 Cordas*, composto de um livro, 1 DVD e 2 CDs com exercícios práticos e teóricos voltados para o repertório de samba e choro no violão de 7 cordas. Esse instrumento, como já citado, geralmente recebe a função de centro ou baixaria no choro.

Contrabaixo no Choro de Francisco Falcon

O livro *Contrabaixo no Choro* é resultado da dissertação de mestrado do autor Francisco Falcon, produtor musical e instrumentista de contrabaixo elétrico, acústico, violoncelo, violão e guitarra. Voltado para baixistas, o material apresenta linhas de contrabaixo e sua função no choro. A obra também aborda a origem e história do gênero musical e sua relação com o violão de 7 cordas, expondo o diálogo possível entre os dois instrumentos – contrabaixo e violão de 7 cordas.

O método exhibe partituras, exercícios e áudios de músicas já existentes para que o aluno possa praticar em conjunto, acompanhando o áudio. O repertório em formato *play-along* são: *Contrabaixo Chorão* (composição própria), *Brejeiro*, *Iara*, *Apanhei-te Cavaquinho*, *Tico Tico no Fubá*, *Flor Amorosa* e *Odeon* (FALCON, 2017).

Choro: guia prático para todos os instrumentos de Fernando Duarte

Bandolinista, compositor e arranjador, Fernando Duarte (2005) buscou unir tradições do choro e valsas brasileiras à música instrumental contemporânea. É mestre em Práticas Interpretativas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ,) licenciado em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Música Popular na Faculdade de Música do Espírito Santo. Além do *Choro: guia prático*, também lançou mais dois métodos didáticos para bandolim, que também incluem repertório e exercícios para choro.

Segundo o *site* (DUARTE, 2005), o Guia Prático simplifica as principais características do choro em uma linguagem acessível e compreensível para diferentes instrumentos e níveis de conhecimento. O livro aborda especificidades sobre ritmo, harmonia, melodia e formas do choro, além de apresentar a contextualização história dos exemplos. Um diferencial da publicação é a presença da sugestão do autor de discos e livros sobre o gênero e indicação de outros materiais de estudos.

Bandeirantes de Garoto

O método prático foi escrito por Anibal Augusto Sardinha, mais conhecido como Garoto, grande nome do violão brasileiro. Além de acompanhar a cantora Carmen Miranda, foi contratado pela Rádio Nacional, onde trabalhou por vários anos, como acompanhante, solista e compositor de diversas peças consideradas fundamentais para o choro.

Garoto além de contribuir com a inovação do Choro colaborou com o aprendizado dos músicos por meio da estruturação de um material didático musical, esse método possui uma linguagem acessível entre os músicos populares, em especial os dos regionais de Choro (DELNERI, 2009, p.22 *apud* SOUZA, 2012, p.57).

O material é um método prático com lições organizadas para violão tenor, bandolim e banjo. Possui 28 páginas de exercícios, ensinando acompanhamentos no choro por meio de estudos práticos da harmonia comumente observada no gênero. Souza (2012, p.57) comenta que “A sistematização dos métodos de Garoto era organizada por meio de estudos de progressões e montagem de acorde, estabelecendo o mesmo princípio nos cadernos Tupan (para cavaquinho) e Cacique (para violão)”.

Garoto (1943) afirma que o método explica as posições e partes básicas dos instrumentos, sinais de notação padrão e progride para desenhos dos acordes em cada instrumento, referenciando dedilhados e progressões harmônicas de cada tom.

A Estrutura do Choro de Carlos Almada

Em seu livro, o músico Carlos Almada propõe a criação de método não exclusivamente prático, mas que aprofunde o estudo sobre diversos aspectos do choro, como composição, arranjo e improvisação musical dentro do repertório. No prefácio do livro, Paulo Moura comenta:

Este trabalho, que esclarece tão bem o momento adequado onde estas improvisações devem ocorrer, nos faz recordar que o improviso, tradicionalmente, é uma paráfrase da melodia e não uma derivação que se torne, em si, uma outra composição. O lançamento deste trabalho de Almada é extremamente oportuno: traz a matéria de reflexão para os que consagram à composição e arranjo, elucidando a estrutura do choro; esclarece os músicos de todo o mundo que já manifestam seu decidido interesse por essa música instrumental e vai ao encontro das novas gerações (MOURA *apud* ALMADA, 2006, p.1).

O método é dividido em três partes. A primeira parte desenvolve o estudo de arpejos, com explicações sobre harmonias, formas e ritmos característicos seguidas de exercícios práticos para aplicação do conteúdo. A segunda parte apresenta fórmulas de inflexões, analisando e aprimorando linhas melódicas conjuntamente com os arpejos e técnicas já aprendidos na primeira parte. A terceira e última parte do método discorre sobre as variações no choro, instigando o músico a aplicar todo o conteúdo aprendido em composições e improvisações individuais.

De acordo com o autor, os exercícios práticos contribuem para o desenvolvimento técnico do instrumento, composição, arranjo e improvisação. A *Estrutura do Choro* é um método didático que enfoca a composição de choros, orientando o músico a constantemente compor e criar variações em sua música passo a passo, conjuntamente com exemplos e explicações teóricas. No final do material, Almada (2006) acrescenta apêndices com anacruses e finalizações típicas e um arranjo próprio exemplificando conteúdos trabalhados no decorrer do livro.

Existem outros métodos dirigidos ao ensino do choro, normalmente específicos para cada instrumento, sobretudo instrumentos de cordas como violão de seis e sete cordas, cavaquinho, bandolim e contrabaixo. Alguns dos métodos são *Linguagem Harmônica do Choro* de Adamo Prince (2010), que enfoca em tonalidades e progressões harmônicas características e *Brazilian Choro: Um método para bandolim* da norte-americana Marilyn Mair e o brasileiro Paulo Sá (2010), um método em formato de áudio e *e-book* que apresenta dicas em relação às levadas rítmicas características brasileiras, sobretudo a síncope. Outro método é *O Contrabaixo na roda de Choro* de Marcos Paiva (2017), um método voltado para a construção de contrapontos no choro que apresenta análises históricas e exemplos didáticos acompanhados de 25 exemplos de baixaria.

4.4 CONTEXTO DO CHORO EM CURITIBA DOS PRIMÓRDIOS AOS DIAS ATUAIS

O choro surgiu no Brasil no final do século XIX, entretanto, no século XX começou a ser mais conhecido e difundido, com o aumento de apresentações públicas, concertos, música em casa, bandas oficiais das cidades e estados com repertório de hinos e música popular brasileira, e bandas particulares contratadas para eventos exclusivos.

Ana Paula Peters (2016) comenta que, com a modernização tecnológica em 1920, o rádio começou a receber destaque como meio de comunicação e entretenimento, atingindo seu auge entre 1930 e 1945, e, conseqüentemente, se tornando um importante difusor do choro e outros gêneros musicais da época. Em 1924, surgiu a Rádio Clube Paranaense, sediada em diferentes locais ao longo dos anos. A partir de 1945, a Rádio Clube Paranaense, com prefixo PR-B2 e disposta de um auditório de 400 lugares, “[...] viveu o seu apogeu, sendo uma das principais fomentadoras de cultura local” (p. 25).

Outras rádios curitibanas surgiram, como a Rádio Marumby, que, semelhantemente à PR-B2, também possuía seu próprio regional. O público, além de se reunir em casas para ouvir os programas de rádio, desfrutavam da oportunidade de assistir os programas nos auditórios das emissoras, como radionovelas, apresentações de músicas de diversos estilos, concursos, locuções, práticas de regionais e rodas de choro.

Peters (2005) comenta que as emissoras de rádio da época fomentaram tendências comerciais de massa, e conseqüentemente, as tendências musicais dos ouvintes, também contribuindo com a divulgação de artistas, músicos, cantores e compositores brasileiros. A partir da popularização dos programas de auditório, artistas curitibanos e regionais de choro receberam maior reconhecimento e fama como a regional dos irmãos Otto, os grupos de José da Cruz, Regional da Família Todeschini/Tortato e outras. Conforme Peters (2005) é possível que o choro foi desenvolvido em Curitiba a partir da formação de conjuntos instrumentais analisando os programas de auditório das rádios, entre 1950 e 1970.

Após aproximadamente 15 anos da formação da Rádio Clube Paranaense, Janguito do Rosário formou o Regional B-2, um dos mais importantes regionais de choro da época. Schettini (2019) aponta que na década de 1970 foi fundado o Conjunto Choro e Seresta, por Alvinho Cabonar Tortato e Moacyr de Azevedo,

regional que atualmente continua ativo, considerado o maior representante da história do choro em Curitiba.

Simultaneamente à formação de novos grupos, entre 1960 e 1970 ocorreram Festivais de Música e concursos Internacionais do Paraná, promovidos pela Sociedade Pró-Música, com incentivo público e privado. Com a repercussão dos festivais, foi criada a Oficina de Música de Curitiba que teve sua primeira edição em janeiro de 1983, organizada pela Fundação Cultural de Curitiba, de acordo com a historiadora e pesquisadora Aparecida Vaz da Silva Bahls (2019). Desde então, a oficina acontece todos os anos (com exceção de 2017 por questões políticas), a fim de promover o encontro e permutação de conhecimentos entre diversos músicos de Curitiba, Brasil e outros países, oferecendo oficinas, *workshops*, *master classes*, palestras e apresentações musicais de diferentes épocas e estilos.

Segundo Bahls (2019), a música popular, mesmo presente em edições anteriores, se destacou partir de 1993 na Oficina.

Naquele ano, o carioca Roberto Gnattali coordenou e ministrou aula na primeira grande Oficina de MPB, que aconteceu no Centro Cultural Portão, atual Museu Metropolitano de Arte – MUMA. Tim Rescala, Luiz Otávio Braga, Marcos Leite e Jarbas Cavendish participaram do corpo docente (BAHLS, 2019).

A partir dessa edição, a Oficina de MPB foi fortemente difundida e ampliada, reorganizando a Oficina de Música em duas fases: música erudita e música popular brasileira. Atualmente, a Oficina conta com cursos de Música Antiga, Erudita, MPB, Música e Tecnologia e Musicalização. Com a carência de novos cursos de música popular, o conservatório de MPB foi inaugurado na década de 1990, promovendo um ensino formal da música popular brasileira em Curitiba, voltada ao choro, samba, bossa nova e outros gêneros anteriormente aprendidos oral e informalmente na cidade. De acordo com Peters (2016, p.53), o Conservatório se preocupa “[...] com a formação do músico, com relação à técnica e interpretação do instrumento musical ou da voz, como também com a apresentação do desenvolvimento e resultados”.

A partir de então, novos regionais e rodas de choro surgiram, mesmo dentro do Conservatório. Segundo o site da instituição (CONSERVATÓRIO, 2019), a roda de choro do Conservatório se tornou tradicional, e atualmente acontece todas às 5ª feiras às 17h sob a supervisão dos professores e músicos Julião Boêmio e Lucas Melo:

A tradicional Roda de Choro, realizada semanalmente desde 2003, reúne músicos e o público interessado no chorinho, um dos gêneros musicais mais tradicionais da MPB. A música chorosa, característica dos primeiros conjuntos que surgiram nos quintais e subúrbios do Rio de Janeiro, por volta de 1880, faz com que o chorinho se destaque pela técnica apurada dos instrumentistas e pela possibilidade de improvisação. Durante a roda de choro, flautas, bandolins, cavaquinhos e violões compõem o conjunto de instrumentos que garantem um momento de virtuosismo e descontração. (CONSERVATÓRIO, 2019).

O Conjunto Choro e Seresta, atuante há mais de 45 anos, também se dedica continuamente à valorização da MPB em Curitiba. Segundo o Portal da Prefeitura de Curitiba (2018), “tem sido mundialmente reconhecido pelo público e por músicos de renome, além de já ter sido diversas vezes homenageado pela Câmara de Vereadores”. O grupo já gravou CDs e se apresenta em diversos espaços culturais da cidade.

Semanalmente, o Conjunto executa parte de seu repertório na feirinha do Largo da Ordem, que acontece todos os domingos e é uma das feirinhas de artesanato e comida caseira mais conhecidas de Curitiba. O grupo já possui três gerações de músicos, a grande maioria já tendo a oportunidade de se apresentar no palco da feirinha, como Janguito do Rosário, Zé Pequeno, Aderly Santi, Cláudio Menandro, Zélia Brandão, Sérgio Albach entre outros, Jorginho do Pandeiro, Zé da Velha, Toninho Carrasqueira, Ronaldo do Bandolim, Rogério Caetano, Dirceu Leite e João Macacão, músicos muito renomados de diversas partes do Brasil, de acordo com a Prefeitura (CURITIBA, 2018).

No século XXI, o choro continua sendo tocado e cada vez mais divulgado. Prova disso foi a criação do Dia Nacional do Choro, anualmente comemorado em 23 de abril conforme a lei nº10.000 de 2000 (BRASIL, 2000). A partir de 2001, Peters (2005) afirma que várias apresentações são feitas na semana do choro, em comemoração à data. Celebrando a presença do choro em Curitiba, em 2009 a Fundação Cultural de Curitiba, em conjunto com a Prefeitura, inaugurou o Palco do Choro e o Memorial Nireu José Teixeira, localizados no centro da cidade.

Ana Paula Peters (2005) afirma que a partir da institucionalização do Dia Nacional do Choro, o gênero ganhou mais força, aumentando o número de ouvintes, conhecedores e praticantes. Como consequência, em 2002 foi formado o regional Ebubu Fulô, muito ativo naquele ano, realizando rodas de choro todos os domingos. O Regional era composto pelos músicos Julião Boêmio tocando cavaquinho, Daniel

no sax e clarinete, Vinícius Chamorro tocando violão de 7 cordas e Zezinho no pandeiro.

Também em comemoração à semana do choro, em 2015 surgiu o festival *É no Choro que eu Vou*, que já está em sua quarta edição e acontece anualmente na semana do Dia Nacional do Choro. O festival (2019) foi criado pela iniciativa de Clayton Rodrigues, Jonas Lopes, João Luís Rodrigues e Marcela Zanette, músicos curitibanos e do designer Renato D'Próspero, que buscaram fortalecer e divulgar o cenário do choro em Curitiba. No evento, além das apresentações de repertório do choro e rodas de choro durante toda a semana, são oferecidos palestras, *workshops* e bate-papos com pesquisadores e chorões curitibanos.

Peters (2016) aponta que, no ano 2000, foi criado o Clube do Choro de Curitiba, que se reúne esporadicamente e a partir de 2002 participa da realização do Dia Nacional do Choro. Segundo Paula Valente (2014), os Clubes de Choro encontram-se em diversos estados brasileiros, cada um com ideias e características particulares, mas igualmente objetivando o crescimento da circulação, manutenção e divulgação do choro, usualmente por meio de organizações e patrocínios de eventos, cursos ou palestras.

Ademais, o choro também continua sendo abordado no Conservatório de Música Popular Brasileira (CMPB), voltado ao ensino, pesquisa e produção de eventos de música popular brasileira. Conforme o endereço eletrônico do Conservatório (2019), a instituição oferece aulas semestrais de instrumentos musicais diversos, como bateria, piano, flauta doce e transversal, clarinete, canto popular, violão, baixo e outros, além de cursos de teoria musical, prática em conjunto e estruturação musical. A instituição promove *workshops* e bate-papos musicais com artistas de todo o Brasil, buscando ampliar e divulgar o conhecimento da música popular. Cada curso, sendo disciplina teórica, instrumental ou prática, possui um valor de mensalidade e uma faixa etária estipulada, normalmente a partir dos 13 anos de idade.

Além de cursos, feirinhas, clubes, rodas e festivais consagrados, o choro em Curitiba continua acontecendo em diversos restaurantes e bares de maneira informal, com rodas e apresentações. Alguns dos restaurantes que promoveram apresentações de choro em 2005, conforme Ana Paula Peters (2005) são Choperia Colarinho, Hermes Bar, Nilo Samba & Choro, Beto Batata, Carmina Bistrô e outros.

Peters (2016, p.13) comenta que “a música em família e em casa, que também é importante para a prática do choro, vai ser uma prática constante em Curitiba”.

Os frutos da Oficina de Música e dos cursos do CMPB incitaram a formação de diversos grupos de choro no início do século XXI. O músico Zé do Pandeiro, entrevistado por Peters (2016) concorda que Curitiba possui um trabalho bastante consolidado de compositores e chorões, graças às oficinas de música, aulas de conservatório e festivais promovidos pelo Clube do Choro.

Segundo Fernandes (2011), os novos grupos atuais são formados em sua maioria por ex-alunos e acadêmicos da FAP, EMBAP e UFPR, constituindo uma nova classe de chorões curitibanos: instrumentistas com formação acadêmica.

5 A IMPROVISACÃO NO CHORO NOS CURSOS DE MÚSICA EM CURITIBA

Em busca da compreensão de como acontece o ensino do choro dentro dos cursos específicos de música em Curitiba, foram utilizados os dados coletados nos questionários estabelecendo uma estratégia de análise baseada nas respostas.

O estudo foi fundamentado nas explicações sobre (a) currículo e alunado, no qual professores e alunos discorrem sobre a presença de improvisação e estudo do choro nos cursos universitários e (b) metodologia e materiais, que envolve questões sobre definição compreensão da improvisação musical, suas características particulares no choro e materiais didáticos sobre o tema.

Conjuntamente com a pesquisa de matrizes curriculares e planos de cursos das instituições, análise de dados obtidos pelos questionários e conceitos apresentados nos capítulos anteriores, interpreta-se o fenômeno do ensino de improvisação no choro nas universidades de Curitiba a partir do cruzamento de informações e parecer da pesquisadora.

5.1 DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA IMPROVISACÃO NO CHORO

Como visto no Capítulo 3, existem muitas definições de improvisação que, em geral, dialogam com o conceito de habilidade musical de compor em tempo real, utilizando recursos e técnicas previamente aprendidas no instrumento. Na coleta de dados, as respostas sobre o significado de improvisação foram diversas, sobretudo as dos alunos. Quase 50% dos alunos definiram a improvisação de acordo com o conceito de criação em tempo real, como:

Criar variações melódicas, rítmicas e harmônicas a partir de um determinado tema (Aluno 13).

Criação em tempo real de melodias, podendo ser a aplicação de novas ideias dentro de uma música ou apenas variações a partir de um tema e forma (Aluno 3).

Improvisação musical, a meu ver, é a atividade musical que consiste em criar música no momento, sem ou com algum elemento musical pré-definido (p.ex.: sequência harmônica, ritmo, andamento etc.) ou extramusical (p.ex.: uma imagem, um poema, uma pintura etc.). Dessa forma, a improvisação musical pode ser espontânea (um fazer musical "do nada"), ou direcionada. Se o resultado musical da improvisação é registrado, diretamente em partitura ou posteriormente, a partir de mídias gravadas quando é realizada, poderá haver uma composição música (Aluno 8).

A resposta citada pelo Aluno 8 aponta que a improvisação pode resultar em gravações e notações formais, criando uma composição com base no improviso. Sloboda (2008) afirma que é comum trechos de improviso serem utilizados para futuras composições, porém, assim que deixa de ser criado em tempo real, para ser analisado e escrito, deixa de ser improvisação. Já a resposta do Aluno 7 reflete a urgência da criação simultânea à execução:

Primeiro fazer depois pensar, mas sem tentar entender ou registrar, o que importa é o aqui e agora (Aluno 7).

A resposta do Aluno expõe a preocupação sobre o tempo limitado para a criação do improviso. Na improvisação, os alunos devem se atentar a aspectos motores e musicais de maneira simultânea à execução. Kenny e Gellrich (2002) afirmam que no momento da improvisação, deve-se considerar aspectos harmônicos, melódicos e rítmicos, de forma e estrutura, além da expressividade e dinâmica e a própria habilidade motora no instrumento. Violeta de Gainza (2009) também concorda que durante a improvisação podem existir diferentes graus de atenção e consciência.

Mesmo necessitando de atenção para diversas configurações musicais, Kenny e Gellrich (2002) argumentam que a mente humana é capaz de realizar conscientemente somente um processo cognitivo por vez. Os autores sugerem que o ensino da improvisação musical deva ser dividido em diferentes técnicas executadas isoladamente a cada vez. Quando o aluno obtém controle consciente em cada área, começa a perceber diferentes aspectos, podendo alternar sua atenção entre cada aspecto musical consoante à execução.

Outros alunos definiram a improvisação associando-a com algum gênero específico, agregando o tipo de improvisação idiomática e livre, como visto no Capítulo 3 conjuntamente a seu significado. Os gêneros associados foram o *jazz* e choro (Alunos 1 e 12). É interessante perceber que, mesmo a improvisação

dispondo de inúmeras formas, muitas vezes é associada a gêneros específicos que apresentam características de improvisação, limitando a definição do improviso à gêneros particulares.

Três alunos de diferentes universidades enfatizaram a parte criativa da improvisação, como forma de expressividade e aplicação de conhecimentos já aprendidos:

Ato de somar o conhecimento teórico obtido em seus estudos musicais, com a criatividade e imaginação que vem do coração (Aluno 2).

Uma forma livre do músico dar outra cor à música, demonstrando suas técnicas e ideias de forma criativa (Aluno 5).

[...] O músico compõe uma estrutura musical utilizando de seus conhecimentos pré-estabelecidos e também um pouco de "feeling" ou intuição. Além disso, a improvisação também é um momento de maior liberdade musical, dando ao intérprete a oportunidade de mostrar sua releitura e suas impressões sobre o tema [...] (Aluno 12).

É curioso observar que os alunos até mesmo descrevem a improvisação de forma romantizada, não somente como técnica, mas como forma de imaginação e criatividade expressas a partir da alma do músico. Violeta de Gainza (2009) e Koellreutter (*apud* BRITO, 2015b) concordam que a improvisação, além de ferramenta de aplicação e reforço de técnicas, recebe a função de proporcionar experiências de liberdade e expressividade musical. Gainza (2009) afirma que, em determinadas situações, a improvisação perde o objetivo principal de desenvolvimento musical para ser utilizada como forma de descarga emocional e promoção da expressão dos indivíduos, justificando sua aplicação em sessões de musicoterapia e outros.

As respostas dos professores em relação ao tema são coerentes. Todos responderam com definições equivalentes às descritas no Capítulo 3 girando em torno do conceito de criação espontânea dentro de uma limitação de tempo, como exemplificado pelo Professor 3:

Composição musical extemporânea, elaborada *in loco* por um ou mais executantes de música. Do ponto de vista cognitivo, a improvisação também pode ser entendida como o conjunto de decisões tomadas pelo intérprete com as restrições temporais da própria performance (Professor 3).

Alguns professores, questionados sobre a definição de improvisação, apontaram para a necessidade de técnicas anteriormente aprendidas para uma prática de improviso bem sucedida:

Habilidade de desenvolver e executar padrões melódicos e rítmicos no instrumento a partir de ideias e agrupamentos temáticos, inseridos num contexto de performance (Professor 2).

Resposta difícil. Criar melodias instantaneamente com o material que já está internalizado (escalas, harmonia, técnica no instrumento...) poderia ser uma resposta aceitável, embora superficial (quem toca *licks* decorados está improvisando?). Em minha pesquisa de mestrado, o tema era improvisação livre, que tem uma conotação bem diferente do que é a improvisação na música popular (Professor 4).

A improvisação musical une aspectos musicais teóricos e práticos. O improvisador apura a capacidade de controlar um material musical bruto, de escalas, arpejos, motivos, ligando estes materiais com a forma da música, em uma prática na qual, usualmente, está respondendo instantaneamente a estímulos dos outros músicos (Professor 5).

A dificuldade relatada em definir o conceito de improvisação, aparente na resposta do Professor 4, expõe as diferenças que podem ocorrer de acordo com o tipo de improvisação, sendo ela livre ou idiomática. Segundo Kenny e Gellrich (2002 *apud* FIGUEIREDO, 2016), o mecanismo mais importante para a improvisação é o conhecimento base, ou seja, um conhecimento de repertório, técnica e habilidades previamente aprendidas que são aplicadas no momento da execução de improvisos.

O Professor 5 exemplifica formas distintas de improvisação que podem ocorrer dentro da prática do choro:

Improvisação musical é a criação espontânea de um discurso musical. Este discurso pode abranger ritmos, acompanhamentos, linhas melódicas, texturas de acordes, dentre outros. Desta forma, compreendo que a criação de uma baixaria pelo violonista de 7 cordas pode ser um ato de improvisação, assim como os diálogos de ritmo entre o cavaquinho e o pandeiro, a criação da textura de acompanhamento do regional, e a interação do solista com o grupo acompanhador (Professor 5).

Conjuntamente à definição, os professores foram indagados sobre o grau de importância da improvisação musical praticada no repertório do choro, e responderam que o improviso é essencial para o gênero, uma característica presente desde sua origem, como o Professor 5 discorre:

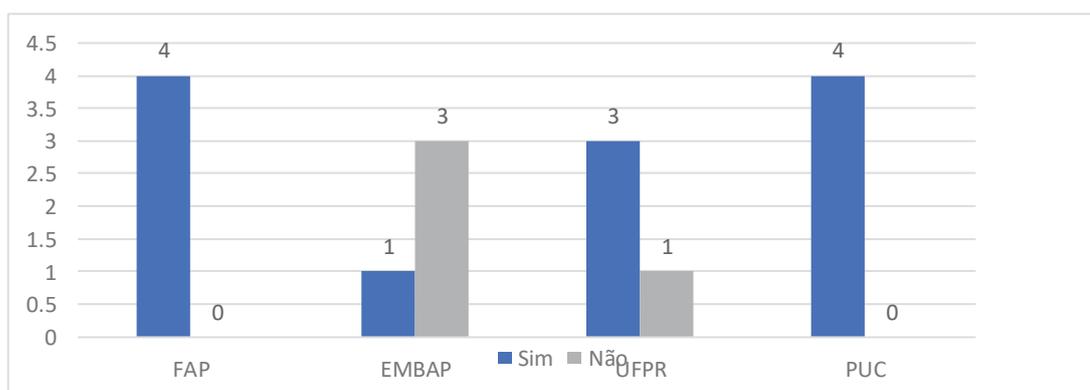
A prática de choro contém uma vasta gama de elementos para improvisação, que podem variar de uma simples ornamentação da melodia à criação de outra melodia. Ao meu ver, é um treino importante para que o músico tenha um controle de vocabulário musical, com a finalidade de melhorar sua prática artística. Importantes solistas do gênero eram também improvisadores (cada um com seu determinado estilo), como Jacob do bandolim, Paulo Moura, Altamiro Carrilho, Proveta, Abel Ferreira, Copinha, Pixinguinha, dentre outros (Professor 5).

Todos os professores respondentes citaram a improvisação musical como importante na formação dos alunos no aprendizado do choro. O Professor 1 acrescenta que o choro também pode contribuir como repertório para a prática do improviso, sobretudo nas práticas em conjunto e rodas de choro, onde cada instrumentista experimenta momentos específicos do repertório destinados para improvisação, como visto no Capítulo 3. A pesquisadora Ana Paula Peters (2016) também afirma que a improvisação é uma característica importante no desenvolvimento do choro, junto com as habilidades de tocar de memória, em diversas tonalidades e de acordo com a situação e ambiente da prática.

5.2 EXPERIÊNCIAS MUSICAIS E INTERESSE POR IMPROVISACÃO

Os professores, com exceção de um professor da EMBAP e um da PUC, apontaram a presença de conteúdos de improvisação nos planos dos cursos que lecionam. Já entre os alunos, mais de 30% comentaram que não tiveram nenhuma disciplina que aborde improvisação até o período em que estão do curso. O gráfico abaixo representa a porcentagem dos alunos que já tiveram algum conteúdo de improvisação na graduação.

GRÁFICO 4 - CONTATO DE ALUNOS COM IMPROVISACÃO NA GRADUAÇÃO

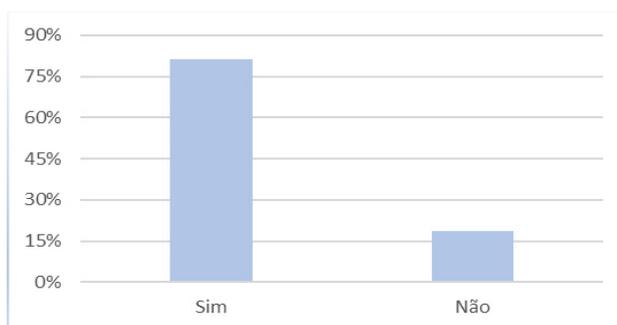


FONTE: A autora (2020)

A maioria das respostas negativas foram de alunos da EMBAP. Por normalmente abordar repertórios da música erudita e não da música popular, não é usual a cobrança de práticas de improvisação nas aulas de instrumento na EMBAP. Todavia, observa-se em sua grade curricular (UNESPAR-EMBAP, 2016), a disciplina de *Prática de Big Band*, formação musical que habitualmente proporciona execução de improvisos para os instrumentistas, como visto pela própria pesquisadora em determinadas apresentações de grupos semelhantes. Entretanto, a disciplina atinge somente os instrumentistas que tocam instrumentos específicos da formação de *big bands*. Dessa forma, os alunos que responderam que ainda não tiveram contato com o ensino de improvisação, podem não ter tido contato com a disciplina ou outras experiências que não consideraram como improviso. O período em que os alunos estão na graduação também pode ter influenciado o resultado.

Além do contato com o tema no ambiente acadêmico, os alunos foram questionados em relação à vivência informal e formal com a improvisação fora da universidade. Mais de 80% dos alunos citaram ter tido algum contato com a improvisação fora do ambiente acadêmico, conforme o Gráfico abaixo.

GRÁFICO 5- EXPERIÊNCIA COM IMPROVISÇÃO FORA DO AMBIENTE ACADÊMICO



FONTE: A autora (2020)

Onze alunos responderam que já tiveram experiências com improvisação principalmente entre rodas e grupos de amigos, conforme comenta o Aluno 12:

Simplesmente me 'jogavam a bola' nas rodas com os amigos (choro, mpb, música gaúcha), aí você tenta fazer alguma coisa, mesmo sem estar preparado para aquilo, o resultado nem sempre soa tão musical quanto desejamos, porém com o tempo a prática vai se tornando comum e confortável (Aluno 12).

As primeiras experiências descritas pelos alunos foram defendidas no Capítulo 3, pelos autores John Kratus (1991) e Violeta de Gainza (2009), que afirmam que a improvisação inicialmente deve ser introduzida como improvisação livre para exploração sonora e motora, e posteriormente, desenvolvida com apresentação de padrões e formas estruturadas do improviso idiomático.

Semelhantemente ao Aluno 12, outros discentes comentaram que nem sempre se sentem preparados na prática do improviso:

Já tive oportunidade de improvisar com o violino, foi uma experiência diferente e legal, porém difícil, porque não eu não tinha muita prática com isso (Aluno 10).

Sim. No primeiro contato me assustei (por nunca ter adentrado no mundo da improvisação), mas em seguida, após me interessar, busquei desenvolver a improvisação ao piano (Aluno 4).

É curioso observar que, como o Aluno 4, depois de passar pelas primeiras experiências com a improvisação, sobretudo em grupo, os alunos sentiram a necessidade de um aprimoramento específico da improvisação e aperfeiçoamento das habilidades no instrumento. Conforme os autores Kenny e Gellrich (2002), para a improvisação ser bem sucedida é necessário muito tempo de preparação, experiências musicais e culturais com o gênero, e desenvoltura no instrumento.

Alguns alunos consideraram a observação e apreciação de outros músicos mais experientes como vivência pessoal com a improvisação. Na contemporaneidade, a tecnologia também tem facilitado essa apreciação através de gravações e vídeos disponíveis na *internet*, como cita o Aluno 6:

[Já tive experiências com improvisação] majoritariamente entre amigos e vídeos no *YouTube* (Aluno 6).

Todos os alunos responderam que se interessam pelo aprendizado de mais elementos e conteúdos de improvisação musical, mesmo os alunos que não

usufruíram de experiências anteriores com o tema. Todavia, a maioria dos discentes não conseguiu exemplificar quais conteúdos específicos de improvisação eles se interessam em aprender:

Sim [tenho interesse]. Não conheço muito sobre os elementos da improvisação, mas gostaria muito de saber improvisar (Aluno 15).

Nunca fui apresentada ao conteúdo [improvisação] e acabou me gerando uma insegurança e medo de fazer (Aluno 5).

A justificativa dos alunos na falha ao especificar conteúdos que desejam aprofundar sobre a improvisação pode ser uma evidência de que, mesmo já tendo o contato formal e informal com a técnica, não receberam todas as informações necessárias para um aprofundamento no tema ou não desenvolveram o interesse genuíno durante suas experiências ao ponto de os conduzir a se aprofundar em determinados temas do improviso. Isto pode indicar que, para esses estudantes, a improvisação ainda é um mistério, por falta de uma abordagem racional à sua compreensão.

Outros conteúdos que surgiram nas respostas foram: improvisação de harmonia, contraponto, relação de escala/acordes, fluência melódica, modulações, variação de fórmulas de compasso e rítmica, finalizações e transições entre frases, baixaria, novos padrões de acompanhamento, articulações de cada estilo (improvisação idiomática) e técnicas no instrumento específico. Alguns conteúdos apontados pelos alunos não são exclusivos da prática do improviso, mas fazem parte da formação global do músico, como compreensão de modulações, harmonia, fórmulas de compasso e outros.

Um dos aspectos de interesse dos alunos foi a aplicação da improvisação em diferentes gêneros. Segundo Paes (2014), a improvisação idiomática é particular para cada estilo musical e pode estabelecer normas restritivas e características inerentes do idioma. Por tal motivo, o estudo da improvisação, quando idiomática, se limita aos atributos típicos de apenas um repertório.

Na musicoterapia, o Aluno 1 afirma que deve aprender diversos gêneros para aplicar em sua atuação profissional:

Como a musicoterapia não se detém em um único gênero ou estilo musical, demandando que o musicoterapeuta tenha contato e possa explorar tantos gêneros e estilos quanto puder dominar (Aluno 1).

O comentário do Aluno 1 exemplifica que a improvisação musical pode ser utilizada em diversas situações na música, além de ser específica para cada gênero, como descrito no Capítulo 3.

5.3 IMPROVISACÃO NA PRÁTICA DE INSTRUMENTO E EM CONJUNTO

De acordo com as matrizes curriculares e grades de disciplinas das universidades, os alunos possuem aulas de instrumento em grupo ou individuais ao longo dos cursos. Conforme a matriz curricular do curso (PUCPR, 2018), a PUC oferta a disciplina de *Instrumento Musicalizador*, onde, em cada semestre, é ensinado um instrumento na seguinte ordem: flauta, percussão, violão, voz e piano (2 semestres). A matriz também exibe a disciplina *Regência e Prática Instrumental*, onde os alunos, em grupo, executam repertórios previamente selecionados.

Na EMBAP (UNESPAR - EMBAP, 2016), existe a disciplina *Instrumento*, cujo aluno recebe aulas individuais de seu instrumento principal (instrumento com o qual se inscreveu no vestibular) ao longo dos 4 anos da graduação. Nos cursos de Licenciatura em Música e Composição e Regência, o aluno também pode optar por fazer disciplinas eletivas como *Instrumento Complementar*, aulas individuais de violão, violino, flauta doce ou piano, além de práticas em grupos como orquestra sinfônica, *big bands*, ópera e outros grupos.

Os cursos de Bacharelado em Produção Musical e Licenciatura em Música da UFPR (2019) ofertam as disciplinas obrigatórias de *Prática de Conjunto Musical* e *Piano Funcional*, disciplinas em grupo de instrumento. Além dessas, os alunos podem participar de disciplinas de instrumentos como *Cordas Com Arco*, *Cordas Dedilhadas*, *Metais*, *Madeiras*, *Teclado* e *Percussão*, todas em grupo com níveis de I à VIII, cobrindo os oito semestres de duração do curso.

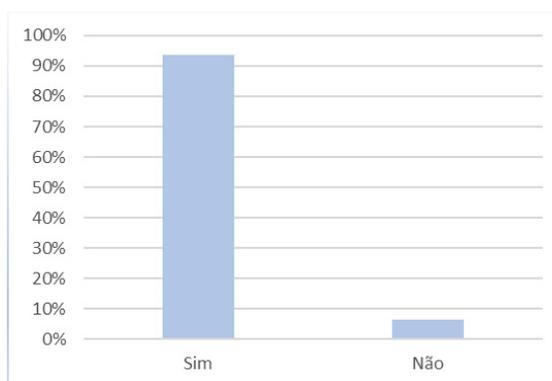
Semelhantemente ao curso da UFPR, o plano político pedagógico do curso de Bacharelado em Música Popular da FAP (UNESPAR-FAP, 2017a) apresenta as disciplinas de instrumento como optativas, oferecendo os instrumentos *Bandolim*, *Cavaquinho*, *Cordas*, *Contrabaixo*, *Canto*, *Flauta*, *Guitarra Elétrica*, *Percussão*, *Piano Popular*, *Sopros (Madeiras e Metais)*, *Teclado* e *Violão*, também em grupo até

o 7º nível. Já no curso de Licenciatura (UNESPAR-FAP, 2017b), os alunos devem realizar as disciplinas de *Iniciação à Percussão*, *Iniciação ao Violão* e *Teclado Funcional*, e depois podem optar por aulas de *Piano*, *Violão*, e *Flauta Doce*, todas contendo seis níveis. Na matriz curricular do curso de Musicoterapia (UNESPAR-FAP, 2017c), as disciplinas obrigatórias que abordam práticas de instrumento são *Introdução ao Violão*, *Violão*, *Teclado Funcional*, *Violão e Voz*, e *Práticas Musicoterapeutas*. Como disciplinas optativas, os estudantes podem optar pelas disciplinas de *Piano Popular* e *Flauta*.

Por meio dos questionários, os professores ratificaram que os alunos possuem práticas de instrumento em grupo ou individuais ao longo da graduação, e inclusive, alguns dos docentes selecionados lecionam disciplinas individuais de instrumento ou grupos de prática em conjunto. Apenas um professor afirmou que os alunos não possuem aulas práticas de instrumento.

Foi perguntado aos alunos se, em suas aulas de instrumento e práticas em conjunto, eles sentem a necessidade de maior conhecimento sobre improvisação. Com exceção do Aluno 1, que afirma não sentir necessidade de improvisar por seu estudo se limitar ao repertório erudito, os demais estudantes responderam que carecem da improvisação para suas práticas instrumentais, correspondendo a mais de 90% dos sujeitos, conforme o Gráfico abaixo.

GRÁFICO 6- ALUNOS QUE SENTEM A NECESSIDADE DE IMPROVISAR



FONTE: A autora (2020)

As justificativas apontam três assuntos específicos. O primeiro, defendendo que a improvisação pode ser um exercício inovador e não repetitivo para práticas de técnicas no instrumento, conforme comentam os Alunos 12 e 13.

As aulas de instrumento às vezes podem se tornar monótonas e desinteressantes, quando fixam muito em perfeccionismo e repetição, alternar com momentos de improvisação traria uma energia ideal ao processo (Aluno 13).

A improvisação é algo muito rico, vasto e também divertido para ser deixado de lado. Ela sempre traz fortes emoções tanto aos músicos quanto ao público, pois é inovação, o inesperado, ela foge do óbvio [...] (Aluno 12).

Essa parte emotiva viabilizada pela improvisação, apresentada pelo Aluno 12, também é descrita pela educadora Violeta de Gainza (2009), que defende que a improvisação não é somente uma técnica motora, mas estimula a criatividade, expressividade e o aspecto emocional do instrumentista. O argumento dos alunos em utilizar a improvisação como ferramenta lúdica de aplicação de conteúdos também foi defendida por educadores musicais como Koellreutter, Dalcroze, Carl Orff e outros.

Outra justificativa foi a necessidade da prática do instrumento como acompanhamento de outros, sobretudo na música popular e notação musical por cifras, como o Aluno 4 exemplificou:

Quando vamos tocar algo em conjunto e as músicas são cifradas (usando o exemplo do piano) preciso decidir o que vou fazer com estes determinados acordes, se vou tocar eles em bolachão, se vou arpejar, etc. Conhecimentos de improvisação me ajudariam a expandir mais as capacidades de tocar estas cifras, etc (Aluno 4).

Outros alunos também responderam que, na prática em conjunto, os professores geralmente solicitam aos estudantes que acompanhem uns aos outros junto com improvisação, entretanto, alguns discentes não são capazes de acompanhar a execução de maneira fluida (Alunos 10 e 14). É comum que o acompanhamento de músicas populares em práticas em conjunto seja de acordo com a harmonia da música, geralmente notada por meio de cifras, como explicado no Capítulo 3 e experiência vivida pelo Aluno 4.

O educador Carl Orff (*apud* SHAMROCK, 1997) argumenta que o improviso, após ser estimulado de maneira individual, também deve fazer parte de contextos de coletividade, onde cada músico tem a liberdade de cooperar com o grupo com seu trecho improvisado, continuamente considerando a totalidade da música (não somente sua parte improvisada isoladamente, mas em coerência com os demais participantes) como resultado final.

Finalmente, os alunos aduziram que a improvisação pode contribuir para um enriquecimento na habilidade e domínio técnico do instrumento, conforme o Aluno 15:

Acho que sabendo técnicas de improvisação, você cria um domínio maior do instrumento (Aluno 15).

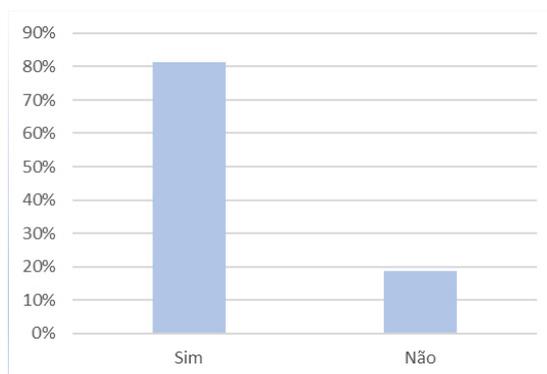
Essa utilização da improvisação como ferramenta para prática e aplicação de habilidades técnicas também foi utilizada por Koellreutter nos exercícios Jogos Improvisatórios, como o próprio autor nomeou (*apud* BRITO, 2015a).

Ao mesmo tempo, para o músico se aprofundar na improvisação, deve adquirir técnicas de arpejos, escalas, progressões harmônicas, variações rítmicas e outras, conforme Sloboda (2008), estimulando um desenvolvimento maior no instrumento com o intuito de aprimorar sua improvisação.

5.4 CONHECIMENTOS DE IMPROVISACÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA

Cerca de 80% dos alunos, precisamente 13 alunos, afirmaram saber improvisar no seu instrumento.

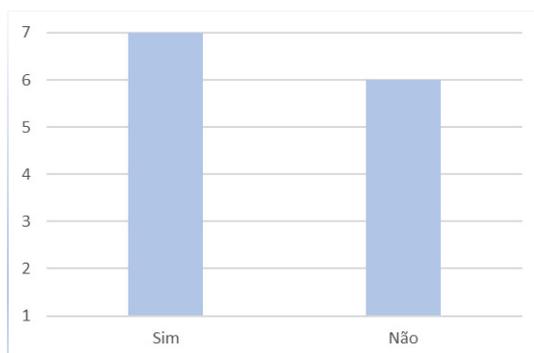
GRÁFICO 7- ALUNOS QUE SABEM IMPROVISAR



FONTE: A autora (2020)

Porém, destes 13 alunos que afirmaram serem capazes de improvisar, quase da metade não se sente confortável na prática. Dos 7 que afirmaram se sentir confortáveis para improvisar, 5 deles colocaram ressalvas de algumas situações em que se sentem confortáveis, resultando em apenas 2 que afirmaram se sentirem seguros em todas as situações, como visto no Gráfico 8.

GRÁFICO 8 - ALUNOS SEGUROS AO IMPROVISAR



FONTE: A autora (2020)

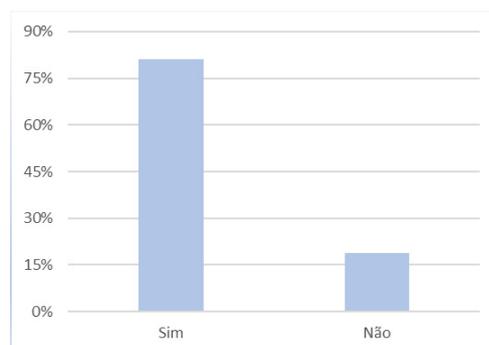
Os alunos que, mesmo capazes de improvisar, afirmaram que não se sentem confortáveis justificam a insegurança dependendo do gênero em que estão improvisando e gostariam de aprimorar a técnica, como o Aluno 3:

Sei improvisar, mas não me sinto tão confortável. Ainda me falta pegar mais vocabulário de cada gênero (Aluno 3).

O Aluno 12 afirma que consegue improvisar em conformidade com a harmonia da música, mas, quando desconhece os acordes, se sente inseguro. Outros alunos comentaram que tem o desejo de aprender a improvisação idiomática de outros gêneros, além da improvisação de música contemporânea e improvisação livre.

Esse desejo de se aprofundar no estudo da improvisação também se refletiu nas respostas em relação às dificuldades que os alunos sentem durante o improviso. Apesar de 75% dos alunos afirmarem que sabem improvisar, 14 alunos disseram que percebem dificuldades na prática pessoal, como observado abaixo.

GRÁFICO 9- ALUNOS QUE POSSUEM DIFICULDADE AO IMPROVISAR



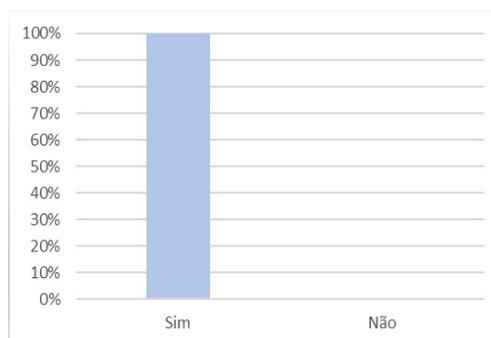
FONTE: A autora (2020)

As dificuldades citadas foram: dificuldade de improvisar em determinados estilos, necessidade de fluidez da composição em tempo real, bloqueio ao improvisar sem a partitura, falta de reconhecimento da tonalidade e campo harmônico do repertório, complexidade na improvisação de harmonia, forma e estrutura das músicas, articulações, e progressão harmônica. O Aluno 5 também levantou a dificuldade consequente da falta de estímulo e oportunidades de prática dentro universidade em relação ao tema:

Dificuldade é falta de objetividade e incentivo na academia. Pois em geral, não temos práticas recorrentes de improvisação, ela acaba sendo algo periférico que você adquire mesmo com a prática externa, no cotidiano. Imagino que isso também ocorre por ser algo que necessita de muita prática, pelo menos no meu caso (Aluno 5).

Todos os professores respondentes consideram que existem sim dificuldades no aprendizado da improvisação, de acordo com o Gráfico abaixo.

GRÁFICO 10 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE EXISTÊNCIA DE DIFICULDADES NA IMPROVISAÇÃO



FONTE: A autora (2020)

Os professores complementam, de acordo com suas observações em sala de aula, que as dificuldades variam de acordo com cada estudante, porém, os desafios que comumente ocorrem são a falta de intimidade com o instrumento, insuficiência de experiências e conhecimentos sobre gêneros específicos, dificuldade de leitura e entendimento da estrutura do repertório, percepção auditiva e autocrítica, e descontrole na criação melódica associada à harmonia previamente determinada.

5.5 CARACTERÍSTICAS DA IMPROVISAÇÃO NO CHORO

De acordo com as respostas dos docentes, as características da improvisação no choro são particulares ao gênero, carecendo de uma familiaridade com o gênero em geral, conforme comenta o Professor 5:

Ao meu ver, o improvisador de qualquer estilo deve buscar uma linguagem que seja coerente com o estilo que ele está tocando. Portanto, para improvisar no choro, o músico deve conhecer bem estar familiarizado com as características rítmicas, harmônicas e melódicas. [...] Para que uma improvisação sou dentro deste estilo, o improvisador deve conhecer muito o repertório, para que os aspectos melódicos estejam incorporados nos aspectos técnicos de cada instrumento (Professor 5).

Quatro docentes consideraram que não há características específicas na improvisação no choro quando comparada com a improvisação geral, enquanto os outros demais consideraram que essas características específicas existem. O Professor 4, que afirma não ter muita vivência com o gênero, discorre sobre sua própria experiência:

Não sou 'chorão', por isso sei que quem não está familiarizado não consegue improvisar de forma satisfatória (Professor 4).

Em relação à improvisação melódica, o Professor 5 argumenta que a melodia deve ser desenvolvida de acordo com a harmonia da música, por isso, o músico precisa ter conhecimentos prévios de harmonia para desenvolver e muitas vezes transpor temas melódicos, além de conhecer padrões e estruturas comuns do choro, alguns citados no Capítulo 4. O Professor 4 acrescenta algumas técnicas que devem ser dominadas para a improvisação melódica no choro:

O músico deve ser capaz de criar as frases utilizando as notas das tríades dos acordes e, finalizando frases em notas fundamental, e se utilizar dos conceitos de apoiatura, bordadura, escapada, suspensão, retardo, para criação de melodias (Professor 4).

Observa-se que muitos dos aspectos melódicos mencionados pelos professores, foram similarmente citados no Capítulo 4. Alguns métodos didáticos também apresentam padrões melódicos comuns e análises de composições de choro que exibem tais características. A melodia, além de associada à altura das notas, também deve se relacionar com o ritmo, também citado pelos professores

como típico, não somente do choro, mas de diversos gêneros da música popular brasileira, conforme o Professor 5:

A questão rítmica é fundamental para diversos estilos da música brasileira. O músico deve conhecer variações rítmicas de diversos instrumentos de percussão, para desta forma, buscar criar melodias com estas variações (Professor 5).

O Professor 4 afirma que na melodia e ritmo, o uso de arpejos e semicolcheias são bastante comuns no choro semelhantemente ao Professor 3:

Aquelas [características] relacionadas à prática de musemas em forma de arpejos, sincopados e distribuídos temporalmente à moda brasileira. Eu acredito que seja um dos “jeitos brasileiros” de improvisar (Professor 3).

O ritmo no choro é particular, além da acentuação sincopada de caráter brejeiro, de acordo com o Professor 1. Brejeiro é um estilo caracterizado pelo contratempo, ou seja, deslocamento do acento do tempo forte para o fraco. Segundo o pesquisador Acácio Piedade “O brejeiro é aquele estilo em que as figurações aparecem transformadas por subversões, brincadeiras, desafios, exibindo e exigindo audácia e virtuosismo, mas tudo isto de forma organizada, elegante, ativa, por vezes sedutora, maliciosa” (2011, p.107).

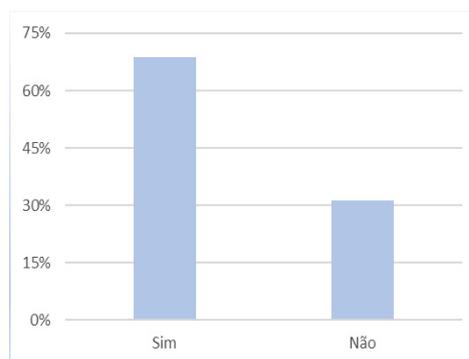
Segundo o Professor 5, os choros tradicionais do século XIX e início do XX podem ser comparados com as progressões harmônicas dos períodos clássico e barroco:

Aqui reside uma simplicidade na condução das vozes e na finalização das frases que torna a improvisação no choro muito transparente: é fácil para o ouvinte compreender quando o improvisador errou ou fez uma finalização infeliz, da mesma forma que é transparente um erro de nota em uma dança de alguma suíte de Bach (Professor 5).

Deve-se enfatizar que a comparação não diz respeito às características e caráter dos repertórios, mas em relação à clareza e simplicidade das normas dos diferentes gêneros em relação à harmonia. Como descrito no Capítulo 4, a harmonia do choro é considerada simples, englobando tríades, tétrades, acordes diminutos e dominantes secundários, com estruturas características de repetição e modulação em cada parte.

Os alunos, por suas próprias vivências, também descreveram características específicas que observam na improvisação do choro. Pelas informações obtidas e relatadas no Gráfico 9, quase 70% dos alunos respondentes identificam características específicas da improvisação musical no repertório do choro.

GRÁFICO 11 - ALUNOS QUE APONTARAM CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA IMPROVISAÇÃO NO CHORO



FONTE: A autora (2020)

As principais características apontadas foram: arpejos de acordes, formas de articulação e variações, padrões melódicos conhecidos do gênero e improvisações rítmicas. Ademais, os discentes apontaram a estrutura do choro e regras de performance como características específicas:

O formato do choro é muitas vezes bem comum, AA, BB, então fica como “na primeira vez toca como está escrito e na segunda vez improvisa”. Alguns chorões já começam improvisando, mas sempre deixando o tema do choro bem evidente (Aluno 6).

O diálogo entre o improviso dos instrumentos é específico do choro, não se limitando a ele, é claro. O A ‘etiqueta’ da roda de choro certamente é específica [...] Não soar mais que o solista e saber a hora de entrar e sair é algo complexo de se aprender (Aluno 7).

Em relação às diferenças entre a improvisação no choro por instrumentos melódicos e harmônicos, dois professores afirmam que não há diferença, pois a maioria dos instrumentos harmônicos pode desenvolver tanto improvisações harmônicas como melódicas, e os instrumentos melódicos, com muito tempo de estudo e prática, podem ter a capacidade de improvisação harmônica por meio de arpejos e outras técnicas (Professores 1 e 5). As argumentações feitas pelos professores foram bastante pertinentes, pois, de fato, tanto instrumentos melódicos

quanto harmônicos tem possibilidades de técnicas diversas de improvisação. Entretanto, deve-se considerar a função de cada instrumento na prática em grupo, pois, dependendo da função que exerce em determinado repertório, definidas como melodia, centro, baixo e levada por Valente (2014), sua improvisação deverá ser adaptada para o ambiente musical em questão.

Os demais professores apresentaram algumas diferenças, sobretudo em relação à função dos instrumentos harmônicos de sustentar a base para a improvisação melódica, e por outro lado, possuem mais possibilidades de improvisação em mais vozes, em forma de tríades e tétrades. Outra diferença é em relação à função do instrumento no repertório, como o Professor 4 comenta:

Não sou especialista, mas o material executado por um violão de sete cordas é muito diferente do que um clarinetista, por exemplo (Professor 4).

O Professor 5 exemplifica a diferença entre a execução da mão direita e esquerda no piano, considerado um desafio para o professor e aluno:

Como temos poucos cursos voltados para o ensino do piano-choro no país, isso se torna um conflito e o ensino depende mais da criatividade de cada professor e da qualidade da escuta do estudante (Professor 5).

Os instrumentos de percussão não foram mencionados na questão, mas vale citar que, semelhantemente aos outros instrumentos, contam com oportunidades de improvisação rítmica em determinados momentos da performance, como relatado no Capítulo 4.

Em relação aos desafios apresentados na prática da improvisação dentro do choro, o Professor 3 acrescenta que, apesar de possuírem recursos técnicos já estudados e praticados no instrumento, os alunos demonstram dificuldades na utilização e aplicação desses recursos na improvisação no decorrer do repertório:

No caso do piano, muitos sabem as escalas e os arpejos que podem ser utilizados, mas não conseguem organizá-las, de forma com que soe choro. É como se eles tivessem todos os ingredientes disponíveis para fazer um bolo, mas não soubessem seguir a receita, na maioria das vezes. Pianista que improvisa choro geralmente escuta muito choro (Professor 3).

Conforme a citação acima, o Professor argumenta que o instrumentista, além de ter o conhecimento técnico prévio, também deve conhecer o gênero e

vivenciar as práticas de instrumento. Paes (2014) concorda que, na improvisação idiomática, não basta improvisar livremente de acordo com a harmonia, pois cada gênero possui normas restritivas na execução do improviso, como contornos rítmicos, melódicos, harmônicos, formais e outras características específicas.

As rodas de choro podem proporcionar a vivência necessária para os estudantes, pois, inicialmente, o músico precisa participar como ouvinte para depois ser inserido gradualmente no grupo, podendo praticar e aprender novas técnicas, expressividades, repertório e recursos de improvisação, como citado no Capítulo 4 da pesquisa.

5.6 MATERIAL DIDÁTICO DE IMPROVISACÃO MUSICAL

Existem numerosos métodos didáticos e educadores que defendem a prática do improviso na educação musical, como apresentado no Capítulo 3. Porém, no decorrer da pesquisa, foi interessante analisar quais métodos específicos de improvisação são utilizados por professores e alunos em seu aprendizado nas universidades.

Os Professores 2, 4 e 5 afirmam que não utilizam métodos específicos de improvisação. Todavia, para o ensino integral da prática instrumental, valem-se de livros e exercícios de escalas e arpejos, proporcionando recursos técnicos durante a prática do improviso. Ademais, aproveitam a própria prática do repertório para estimular a criatividade dos alunos.

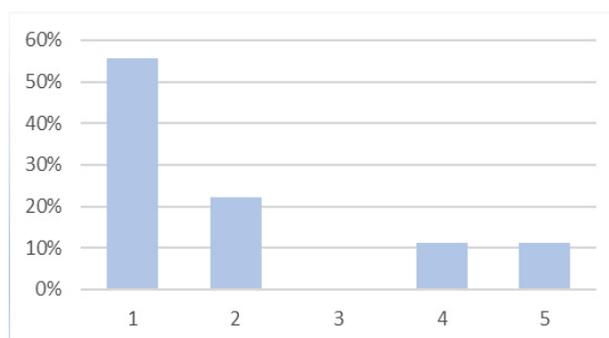
A abordagem utilizada por esses professores auxilia no desenvolvimento de habilidades no instrumento, porém é essencial que essas habilidades sejam aplicadas de maneira singular e gradualmente na prática do improviso. A improvisação no repertório deve ser explicada e analisada de acordo com cada estilo e época do repertório, pois, como visto no Capítulo 3, a improvisação em composições barrocas, por exemplo, é discrepante à improvisação em gêneros da música popular, inclusive se diferenciando na forma de notação.

Os Professores 3 e 4 citaram os nomes dos seguintes compositores e métodos: Nelson Faria, Jeffrey Pressing, Jimmey Aebersold, *The jazz piano book* (Mark Levine, 1989) e *Improvisação* (Turi Collura, volumes I e II, 2008 e 2010).

Entre os alunos, apenas 9 respondentes, pouco mais de 50%, afirmaram que conhecem algum material que auxilia no estudo da improvisação, mencionando

os métodos de Nelson Faria, como *A arte da Improvisação, Improvisação* (Turi Collura, 2008 e 2010), *Harmonia & Improvisação* (Almir Chediak, 1986) e, especificamente para o piano, o método *Aprender a tocar e Criar no Piano* (Abigail Silva, 2009). Mais de 50% dos 9 alunos que sugeriram métodos, citaram apenas um material enquanto um pouco mais de 20% dos alunos citaram 4 ou mais materiais, como o Gráfico abaixo.

GRÁFICO 12 - QUANTIDADE DE MÉTODOS DE IMPROVISACÃO CITADOS PELOS ALUNOS



FONTE: A autora (2020)

Também foram apresentados métodos não específicos de improvisação, mas que assistem na compreensão geral da prática instrumental, como materiais de harmonia, contraponto, escalas e outros, além de *songbooks*.

Os *songbooks* são coletâneas de músicas escritas por meio de cifras, tablaturas, partituras e outras, conforme cada autor. Usualmente são específicas de obras de um artista ou gênero, facilitando na procura de novas músicas e repertório escrito da música popular. Atualmente, muitos estão em formato virtual, para facilitar o acesso aos músicos. A aplicação dos *songbooks* para o ensino de improvisação deve ocorrer de forma diligente, pois cada música exige formas, padrões e características particulares de improviso.

O Aluno 7, do curso de musicoterapia, também apresenta as técnicas de improvisação de Bruscia. De acordo Chagas e Pedro (2008), Bruscia foi pesquisador em musicoterapia que catalogou 64 técnicas de improvisação utilizadas como técnicas de empatia, estruturação, intimidade, dedução, redireção, procedimento, referenciais, exploração emocional e discussão.

Nelson Faria, guitarrista brasileiro nascido em 1963 foi bastante citado durante a coleta de dados. Seu método é constituído de seis partes, introduzindo conteúdos e exercícios de maneira gradativa em relação à dificuldade da execução.

Na primeira parte do método, trabalha-se com a improvisação por centros tonais, ou seja, tocando a escala do tom sobre os acordes diatônicos. Segundo o autor (FARIA, 1991), essa é a primeira etapa da improvisação, que exige o conhecimento prévio do aluno sobre escalas maiores e menores no seu instrumento.

Na segunda parte, são acrescentadas progressões com uso de dominantes secundários, alterados e substitutos. Ademais, introduz-se o uso de escalas pentatônicas e simétricas. Na parte prática, são apresentados repertórios de *jazz*, bossa nova, *swing*, *blues*, samba canção, samba lento, frevo, salsa, balada, bolero, baião, *disco funk* e outros. O livro acompanha exemplos escritos dos conteúdos apresentados, além de gravações de determinadas faixas (FARIA, 1991). Mesmo sendo um método que aborda diversos gêneros, são poucos exemplos de cada estilo, o que pode demandar a utilização de outros métodos e técnicas de estudo para um aprofundamento da improvisação idiomática de diferentes gêneros.

Turi Collura é pianista, compositor e educador musical. Seus métodos *Improvisação: práticas criativas para composição melódica na música popular* (Vol I e II) também foram bastante citados nas respostas de discentes e docentes. Collura (2008) inicia o método introduzindo a notação por cifras, escalas, elementos rítmicos, improvisação temática e harmônica. Ainda no primeiro volume, há exemplos e exercícios da aplicação da improvisação no *walking bass* e em diversos estilos, como *jazz*, *swing*, choro e *blues*.

Já no volume II, o autor (2010) apresenta campos harmônicos maiores e menores, padrões de progressões, construções de solos e aplicações de formas (*turnarounds*), improvisação contemporânea e outros tipos. Os dois volumes acompanham CD com gravações de exemplos e bases para exercícios. Curiosamente, mesmo conhecido por seus diversos métodos e livros sobre a música brasileira, Turi é italiano e mora no Brasil desde 2002.

A professora Abigail Silva publicou o método *Aprender a Tocar e Criar no Piano*, com os cadernos *Improvisação e Técnica*, e *Harmonia e Repertório*. Em seu caderno sobre harmonia, a professora introduz assuntos desde intervalos até tríades maiores, menores, aumentadas, diminutas e pentacordes. No mesmo material, Abigail (2009b) apresenta diversas músicas brasileiras e algumas de sua autoria para a prática no instrumento.

No método *Improvisação e Técnica*, o aluno aprende sobre frases melódicas, notas de acordes, passagem e progressões, fórmulas de compasso,

tonalidades, encadeamentos e padrões de improvisação, onde é estimulado a criar variações dentro de músicas já existentes. Na parte técnica, a autora (SILVA, 2009) discorre sobre escalas maiores, menores, arpejos e cifras, todos os conteúdos seguidos de exemplos e exercícios. Seu método, por focar na prática pianística, apresenta especificações particulares do instrumento, e conseqüentemente, um músico de outro instrumento, mesmo tendo a compreensão de conceitos teóricos, pode ter dificuldade nos exemplos e carecer de adaptações dos exercícios para o dedilhado e limitação de seu instrumento.

Almir Chediak, nascido no Rio de Janeiro em 1950 foi produtor, compositor, instrumentista e professor de música. Em 1984 lançou seu primeiro livro *Dicionário de Acordes Cifrados*, onde busca padronizar sistemas de cifragem na música brasileira. Sua publicação citada na pesquisa foi *Harmonia e Improvisação* em dois volumes, voltado para o ensino de improvisação e harmonia de músicas brasileiras.

O volume I (CHEDIAK, 1986) ensina desde os elementos básicos como ritmo, melodia e harmonia, até estrutura de acordes, modulações, intervalos, progressões harmônicas e escalas e acordes aplicados na improvisação. Também exibe exemplos de cada conteúdo e repertório escrito por cifras.

No volume II, o autor (CHEDIAK, 1986) apresenta acordes e inversões comuns na improvisação e suas posições nos instrumentos de corda, modos gregos e outras escalas, arpejos e progressões. No mesmo método, também são expostas 70 músicas harmonizadas e analisadas de diferentes gêneros e compositores brasileiros.

5.7 MATERIAL DIDÁTICO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE CHORO

Em relação ao material didático e fundamentação teórica sobre o choro, diversos livros e autores foram mencionados, em quantidade superior aos métodos de improvisação sugeridos no tópico anterior. Mais de 60% dos alunos respondentes disseram não ter conhecimento de materiais didáticos que auxiliem no estudo do choro. Apenas 6 alunos afirmaram conhecer algum material ou repertório nesse sentido citando os seguintes métodos:

- a) *Manual do Choro* (Henrique Lima Santos Neto e Eduardo Maia Venturini, 2017);
- b) *Vocabulário do choro* (Mário Sève, 1999), citado pelos Alunos 5 e 8;

- c) *Estrutura do Choro* (Carlos Almada, 2006);
- d) *Sete Cordas* (Rogério Caetano, 2016);
- e) *Ritmos Brasileiros* (Marco Pereira, 2007);
- f) *Escola do Choro* (Alessandro Penezzi, *online*).

Além dos anteriores, também foram citados *sites* e *songbooks* de choro de Almir Chediak, Altamiro Carrilho e Jacob do Bandolim como referência de repertório do gênero. Os métodos *Manual do Choro*, *Estrutura do Choro* e *Vocabulário do Choro*, o último também citado por professores, foram descritos no Capítulo 4 deste trabalho, onde a pesquisadora escreve sobre alguns métodos didáticos específicos para choro.

É proveitoso mencionar que algumas das publicações descritas acima foram citadas por alunos na pergunta anterior do questionário, sobre métodos de improvisação, e realocados pela pesquisadora de acordo com a categorização. A confusão expõe que alguns estudantes associam o improviso diretamente ao gênero do choro e *jazz*, como igualmente observado na questão sobre definição da improvisação.

Os professores, além de citarem os nomes dos livros e publicações que usualmente aplicam, especificaram os temas para os quais utilizam determinados métodos. O Professor 5 comenta que se serve do *Vocabulário do Choro* (Mário Sève) como um glossário de frases e padrões do gênero. Para aprendizado de ritmos da música popular brasileira, utiliza o livro *Batuque é um Privilégio* (Oscar Bolão, 2003). O *play-along* de Jacob do Bandolim também foi citado como prática de repertório.

O Professor 6 apresenta uma lista de referências que utiliza durante o ensino de improviso e choro:

- a) *Escalas para Improvisação* (Luciano Alves, 1997);
- b) *Rítmica e Levadas brasileiras para o piano* (2009), e *Improvisação: práticas criativas para a composição melódica na música popular* (2008 e 2010), de Turi Collura, já citado no tópico anterior;
- c) O autor Jeff Gardner em suas publicações *Harmonia da Música Popular Vol. I e II* (2017), *Conceitos Harmônicos para baixo*, e *Jazz piano- Creative concepts and techniques*.

Jeff Gardner é um pianista e compositor americano radicado no Brasil desde 2002. Conforme sua biografia (GARDNER, 2020), além de estudar música com

grandes nomes do *jazz*, como John Lewis, Don Friedman, Jaki Byard e Charlie Banacos, também se interessou pela música brasileira, tendo contato com Hermeto Pascoal, Victor Assis Brasil, Paulo Moura, Hélio Delmiro, Mou Brasil, João de Aquino, Nivaldo Ornellas, Pascoal Meirelles, Teo Lima, Dori Caymmi, Carlos Balla, Mauricio Einhorn, Arismar do Espírito Santo, Alberto Continentino, Nelson Veras, entre outros.

Gardner (2020) advoga que seus métodos de *Harmonia da Música Popular* (2017) apresentam à pianistas e outros instrumentistas as bases de tonalidade, progressões e sequências harmônicas, acordes, ciclos, modulação e cadências. Além disso, apresenta diversos exemplos de *voicings* (acordes característicos do *jazz*) e exercícios práticos. O autor possui outras publicações e métodos que enfocam as técnicas do piano na música popular.

Além dos citados, o Professor 6 comenta que emprega seu próprio material didático como fundamentação para o ensino de música popular no piano. Alguns professores, pela escassez de novos exercícios e explicações, criam métodos próprios que, muitas vezes, se tornam publicações distribuídas no país. Essa constante criação de novos livros e pesquisas aponta que o material já produzido não esgota o assunto de improvisação e choro, e exhibe a necessidade da continuidade de atualização dos materiais pedagógicos, acompanhando as transformações e fluidez da música atual.

Como fundamentação teórica, o Professor 3 cita os artigos de *Kenny e Gellrich* (2002) e o capítulo de *Improvisação* de Sloboda (2008), coincidentemente utilizados no presente trabalho como fundamentação teórica para improvisação. Ainda menciona o capítulo *Improvisation* do livro *Psychology for Musicians* (Lehman, Woody e Sloboda, 2007), e *A filosofia da educação musical* (David Elliot e Marisa Silverman, 2015).

É curioso perceber que os professores citaram mais de um método que utilizam para o ensino do tema, aplicando diferentes autores e materiais de acordo com os desafios de cada turma e estudante. Cada professor utiliza diversos métodos e repertórios para cada conteúdo e técnica a ser desenvolvida. Dos professores que opinaram sobre o tema, 75% concordam que os métodos de improvisação e choro não abordam todos os temas e técnicas necessárias para a execução do improviso idiomático no gênero, conforme o Professor 5:

Ao meu ver, nenhum método irá abranger uma questão de modo integral, todos tem seus pontos fortes e fracos (Professor 5).

O comentário abre portas para criação de novos materiais sobre o assunto, cada vez aprofundando diferentes técnicas e temas da improvisação no choro.

5.8 REPERTÓRIO

Metade dos professores afirmam que não trabalham com prática de improvisação no choro em suas aulas. Os demais citaram compositores e obras brasileiras como Chiquinha Gonzaga, Zequinha de Abreu, Ernesto Nazareth, Jacob do Bandolim, Radamés Gnatalli, Amilton Godoy, Trio Corrente, André Mehmari, Hércules Gomes, Léa Freire e outros, conforme o Professor 1. O Professor 5 mencionou o nome das obras: *Benzinho* (Jacob do Bandolim), *Que saudade Dele* (Altamiro Carrilho), *Doce de Côco* (Jacob do Bandolim), *Meu Chorinho* (Jonas Silva), *Tico Tico no Fubá* (Zequinha de Abreu), *Flamengo* (Bonfiglio de Oliveira).

Jacob Pick Bittencourt, nascido em 1918, mais conhecido como Jacob do Bandolim, o mais citado nas respostas, iniciou seu contato com o choro como autodidata no bandolim, participando de pequenos grupos, acompanhando fadistas e aprendendo a tocar violão e cavaquinho. Segundo Cortes (2006, p.22) "Jacob também era um pesquisador, responsável pelo resgate e preservação da obra de vários nomes como Ernesto Nazareth, Candinho do Trombone, Eduardo Solto, Albertino Pimentel, Joaquim Callado e João Pernambuco".

Nos métodos expostos no Capítulo 4, observa-se a presença de algumas obras apresentadas nas respostas dos docentes. A *Estrutura do Choro* exibe a partitura da música *Escovado* (Ernesto Nazareth) como exemplo para criação de arranjos no choro. Também utiliza como exemplo ao longo do método, algumas obras dos compositores Pixinguinha, Joaquim Calado, Benedito Lacerda, Abel Pereira, André Corrêa, Elton Medeiros, Luis Americano, Jacob do Bandolim e Zequinha de Abreu, os dois últimos também citados pelos professores da pesquisa.

No método *Contrabaixo no Choro*, Francisco Falcon apresenta arranjos próprios para dueto das músicas *Brejeiro*, *Iara*, *Apanhei-te Cavaquinho*, *Tico Tico no Fubá*, *Flor Amorosa* e *Odeon*, obras de compositores mencionados pelos Professores 1 e 5, Ernesto Nazareth, Joaquim Callado, Zequinha de Abreu e

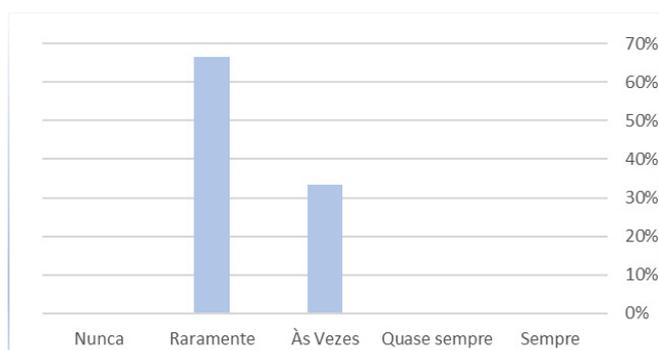
Anacleto de Medeiros e Hercules Gomes. O Manual do choro também exibe exemplos de obras e características de composição do Pixinguinha, Jacob do Bandolim, Ary Barroso, Garoto, Radamés Gnattali, Waldir Azevedo, K-Ximbinho e outros.

É intrigante perceber que Pixinguinha, músico renomado do gênero, apesar de bastante mencionado como exemplo nos métodos de choro, não foi citado pelos professores que ensinam a improvisação no choro dentro das universidades.

5.9 PERSPECTIVAS FUTURAS

Dos 6 professores que responderam o questionamento sobre a frequência em que a improvisação é discutida entre o corpo discente, todos os respondentes consideram que somente raramente ou às vezes que o tema é abordado, conforme o Gráfico 13 abaixo.

GRÁFICO 13 - FREQUÊNCIA DA IMPROVISAÇÃO COMO TEMA DE DISCUSSÃO ENTRE DISCENTES



FONTE: A autora (2020)

Os docentes concordam que o tema de improvisação no choro deve receber mais espaço no futuro, como o Professor 1 comenta:

Acredito que esse é um campo que está sendo conquistado paulatinamente e vem se ampliando progressivamente (Professor 1).

O Professor 6 também afirma que a improvisação será uma demanda nas novas gerações de musicistas. Continua argumentando que a importância da improvisação “[...] será compreendida cada vez mais e será mais valorizada” (Professor 1). Essa nova valorização da improvisação pode estar associada ao hibridismo e novas tecnologias na música, considerando que, quanto maior difusão e

acesso à recursos, mais se espera de inovação e originalidade nas obras. Ademais, com novas pesquisas como as pedagogias ativas, a improvisação tem sido discutida e defendida na educação musical em todas as faixas etárias. Se os alunos iniciantes de fato tiverem contato constante com o ensino de improvisação, conseguirão obter maiores habilidades de acordo com o desenvolvimento do estudo, conforme Kratus (1991), citado no Capítulo 3.

Outros professores afirmam que, para aumentar a prática de improvisação dentro das universidades, a estruturação das disciplinas também deve ser alterada. O Professor 4 diz que o estudo da improvisação musical se aplicaria principalmente em aulas de instrumento, por isso, a faculdade deve fornecer aulas de instrumento e formação de grupos de improvisação para práticas em conjunto. Já o Professor 2, diverge da opinião anterior, advogando que a prática do improviso não pode se limitar ao estudo do instrumento, mas deve ser trabalhada conjuntamente a outros conteúdos que envolvem “[...] harmonia, capacidade áudio-tátil e sincronismo *groovemico* [...]” (Professor 2).

O Professor 3 afirma que ainda existe muito preconceito em relação à prática de improviso e música popular nas academias:

Pelo menos no curso de música no qual faço parte, 95% do corpo docente é preconceituoso com o choro e outros estilos musicais mais populares (Professor 3).

Esse comentário de um professor da UFPR é contrastante aos demais, mas expõe que, apesar do crescimento da música popular dentro das universidades de música, ainda há muito o que se trabalhar na conscientização da comunidade escolar em relação à importância e significância da música popular e seu estudo. Albino (2009) concorda, afirmando que o músico improvisador e popular às vezes pode sofrer um preconceito por praticar uma técnica de caráter mais livre ou não preso à partitura, dando a entender que não tem desenvoltura na leitura de partitura e são indisciplinados por violar um repertório escrito.

Também vale citar parte da resposta do Professor 5 em relação aos métodos que utiliza para o ensino da improvisação:

Notei que não utilizo nenhum método voltado para a improvisação, vou pesquisar! (Professor 5).

Essa constatação do próprio professor pode retratar a falta de discussões sobre o tema dentro da universidade, expondo a carência de novas pesquisas e diálogos entre os docentes em relação à improvisação. Foi gratificante perceber que, em virtude da coleta de dados, o professor pôde analisar sua forma de ensino e demonstrar o interesse na pesquisa de métodos específicos sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa portou como objetivo principal de inquirir como a improvisação no repertório do choro é ensinada dentro dos cursos superiores em música de Curitiba. Baseando-se nos subsídios teóricos de publicações relacionadas ao tema, a pesquisa pode contribuir para a descrição de como ocorre o ensino de improvisação dentro do choro nas universidades de Curitiba, utilizando o caso com exemplo para pontuações levantadas sobre o ensino e prática da improvisação por músicos com formação acadêmica, materiais didáticos utilizados para ensino de improvisação e choro e perspectivas futuras sobre a discussão do estudo da improvisação dentro das universidades.

A pesquisa bibliográfica sobre definições, histórico e conceitos de improvisação musical e choro me proporcionou uma percepção sobre a compreensão dos termos, além do apontamento de características particulares da técnica e do gênero.

Os resultados deste trabalho propõem que o ensino da improvisação no choro dentro das universidades de Curitiba está presente de formas diversas, como estudo informal, prática de repertório, ferramenta de aplicação de técnicas previamente estudadas no instrumento, exercício criativo de expressividade e outros. O aparecimento da improvisação como conteúdo disposto nos cursos é observado na grande maioria dos cursos, entretanto, não especificada ou agrupada em somente uma disciplina. A maioria das disciplinas que trabalham com a improvisação envolvem a prática instrumental individual ou em conjunto.

Observo que os professores, de acordo com seus temas de pesquisa e atuação como docentes, demonstram grande empenho e entusiasmo no ensino da improvisação e choro, mesmo, algumas vezes, não sendo o objetivo principal em suas aulas. O conhecimento dos docentes sobre definições e características específicas da improvisação no choro mostra que os professores procuram estar atualizados e esclarecidos sobre diferentes temáticas musicais, preparados para o ensino dos alunos. A disponibilidade e minúcia dos professores ao responder o questionário também retrata o interesse em contribuir para pesquisas e aprofundamento da área.

A relevância e desejo de compreensão da improvisação musical foi observada entre discentes e docentes, demonstrando que há consciência de que a

técnica pode auxiliar na formação geral do músico e desenvolvimento de habilidades musicais e motoras, também defendido por educadores musicais apresentados no Capítulo 3.

Apesar dos alunos participarem de experiências e aulas de improvisação, notei que apresentaram dificuldades em responder integralmente algumas questões sobre a improvisação, como definição, aspectos específicos que têm interesse em aprender, além da falta de segurança e solidez na performance em momentos de execução de improvisos. O resultado aponta a necessidade de novas discussões e organizações do aprendizado da improvisação nas instituições de ensino, como os próprios professores comentam que se deve discutir e estruturar grades de disciplinas para abordar o conteúdo de maneira aprofundada.

Acredito que os materiais didáticos apresentados podem auxiliar em planejamentos de aulas de outros professores e alunos que pretendem o aprofundamento de conhecimentos de improvisação e choro. Foi um desafio encontrar materiais e pesquisas que abordem os dois temas simultaneamente, apontando para a precisão de criação constante de novos métodos e publicações específicos sobre o assunto, abordando características da improvisação particulares ao choro, e apresentando novos aspectos do gênero, que surgiram no decorrer de sua evolução.

Admiro ainda mais o gênero do choro, agora com mais sapiência. Suas características e normas de estrutura, forma, melodia, ritmo, harmonia e sobretudo performance, me levaram à uma compreensão maior sobre o gênero, ao mesmo tempo que salientaram a complexidade e riqueza do choro. Alegro-me em presenciar que sua prática contínua constante em Curitiba e atingiu estudos acadêmicos e ensino na graduação de música, mas entendo que a difusão e constância do gênero deve ser praticada por cada vez mais músicos, de modo a viabilizar seu condigno crescimento em respeito aos grandes chorões e compositores.

A improvisação musical continua sendo meu objeto de deslumbre no âmbito musical, por suas diversas funções, diferentes tipos e inúmeros benefícios na construção do músico. Pretendo continuar aprofundando meu conhecimento e prática sobre o tema, sabendo que tal pesquisa não será integralmente resolvida, pela dinamicidade dessa fascinante maneira de expressão musical.

Concluo que esta pesquisa apresenta possibilidades didáticas usadas pelos professores para o ensino de improvisação no choro. Entendo que os professores são facilitadores do aprendizado, concomitantemente em que auxiliam para a construção de novos materiais e metodologias pedagógicas, defendendo a relevância do estudo da música popular e improvisação no universo acadêmico. em ambiente institucional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMSON, Robert M. *Dalcroze-based Improvisation*. In *Music Educators Journal*, Vol. 66, No. 5, pp. 62-68, 1980. Disponível em <<https://doi.org/10.2307/3395778>>. Acesso em 12 jul. 2019.
- ALBINO, César. *A Importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete*. São Paulo: UNESP, 2009.
- ALBINO, César, LIMA, Sonia. O percurso histórico da improvisação no ragtime e no choro. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.23, 2011, p.71-81.
- ALMADA, Carlos. *A estrutura do Choro*. São Paulo: UNICAMP, 2006. UPC 9788598595030
- ARAÚJO, Larena Franco de. O Vocabulário do Choro de Mario Sève: estrutura e possibilidades de utilização no ensino técnico da flauta transversal. In *XV Colóquio do Programa de Pós-graduação em Música*, UNIRIO: Rio de Janeiro, 2010.
- BAHLS, Aparecida Vaz da Silva. *Histórico [da Oficina de Música de Curitiba]*. Fundação Cultural de Curitiba: Curitiba, [2019]. Disponível em <<http://www.oficinademusica.org.br/conteudo/historico/4>>. Acesso em 05 jun. 2019.
- BERTAGLIA, Marco. *Violão. Samba, Choro & Cia Vol 1 e 2*. São Paulo: Editora Eduzz, 2010. ISBN: 9788590104537 (Vol 1), ISBN: 9788590104544.
- BONA, Melita. Carl Orff. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. 1ª Ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- BOURSCHEIDT, Luís; PALHEIROS, Graça Boal. Jos Wuytack. In : MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. 1ª Ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- BOURSCHEIDT, Luís. *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*. UFPR: Curitiba, 2008. Dissertação de Mestrado em Música, 123 p.
- BRASIL. Lei n. 10.000, de 04 de setembro de 2000. Dispõe sobre a criação do “Dia Nacional do Choro” e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10000-4-setembro-2000-371926-norma-pl.html>> . Acesso em 15 mai. 2019.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2ªEd. São Paulo: Peirópolis, 2011. ISBN 978-85-7596-249-7.
- _____. *Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor*. Revista da ABEM, Londrina, v.23, n.35, jul/dez 2015a p.11-23.

_____. *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Edusp, 2015b. ISBN: 978-7596-377-7

CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao Municipal*. São Paulo: Editora 34, 2005.

CHAGAS, Marly; PEDRO, Rosa. *Musicoterapia: Desafios entre a Modernidade e a Contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Editoras Bapera e Mauad, 2008. ISBN 975-85-7478-254-6.

CHEDIAK, Almir. *Harmonia e Improvisação*. Vol I e II. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 1986.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

“CHORO” in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. [Online], 2008-2013. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/choro>> Acesso em 10 jun. 2019.

CHOROMUSIC. *Biografia de Marco Bertaglia*. [S.l.]: Choro Music, 2019. Disponível em <<https://www.choromusic.com.br/catalogo/biografias-de-musicos/marco-bertaglia#.XRoPuehKg2w>> Acesso em 01 jul. 2019.

CLARETIANO. [Música-Licenciatura]. Rede de Educação Claretiano: Página online, 2020. Disponível em <<https://claretiano.edu.br/graduacao/musica>> Acesso em 13 abr. 2020.

COLLURA, Turi. *Improvisação: Práticas criativas para a composição melódica na música popular*. Vol I. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008.

_____. *Improvisação: Práticas criativas para a composição melódica na música popular*. Vol II. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

CONSERVATÓRIO. [Cursos livres] [Roda de Choro]. Instituto Curitiba de Artes e Cultura: Curitiba, [2019]. Disponível em <<http://www.conservatoriodempb.com.br/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

CORTES, Almir. *O estilo interpretativo de Jacob do Bandolim*. 2006. 142 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *A livre improvisação musical enquanto operação de individuação*. In *Artefilosofia: Ouro Preto*, n.15, dez 2013, p.34 - 45.

COSTA, Pablo Garcia. *Modernizei meu Choro sem descuidar do roteiro tradicional: Tradição e Inovação em K-Ximbinho*. (Sebastião Barros). Departamento de Música do Instituto de Arte: Universidade Federal de Brasília, 2009. Dissertação de Mestrado, 132 p.

CURITIBA. *Grupo Choro e Seresta celebra 45 anos com show na Feirinha*. Curitiba: Portal da Prefeitura, 2018. Notícia online disponível em

<<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/grupo-choro-e-seresta-celebra-45-anos-com-show-na-feirinha/48490>>. Acesso em 01 jun. 2019.

DUARTE, Fernando. *Choro: guia prático para todos os instrumentos*. S.l.: Página Online, 2015. Disponível em <<https://fernandoduarte.wixsite.com/site/loja>>. Acesso em 07 jul. 2019.

EMBAP. [Cursos de Música]. Curitiba: Unespar, S.d. Página Online. Disponível em <<http://www.embap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=169>>. Acesso em 20 jan. 2020.

ENSINO do Choro - Brasileira de choro Raphael Rabello. Distrito Federal: Página Online, S.d. Disponível em <<http://escoladechoro.com.br/novo/>>. Acesso em 07 jul. 2019.

FALCON, Francisco. *Contrabaixo no Choro*. Rio de Janeiro: Editora Independente, 2017. UPC: 9788592545024.

FAP. [Cursos da Graduação]. Curitiba: Unespar, S.d. Página online. Disponível em <<http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/CURITIBA2/assuntos/graduacao/cursos>> Acesso em 20 jan. 2020.

FARIA, Nelson. *A Arte da Improvisação: para todos os instrumentos*. Edição revisada por Almir Chediak. Rio de Janeiro, Lumiar Ed., 1991. ISBN 85-85426-01-2.

FERNANDES, Cláudio Aparecido. *O choro curitibano*. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Dissertação de Mestrado em música, 178p.

FESTIVAL de choro em Curitiba começa nesta terça e vai até o dia 30 de abril. [S.l.]: Bem Paraná, 2018. Notícia online disponível em <<https://www.bemparana.com.br/noticia/festival-de-choro-em-curitiba-comeca-nesta-terca-e-vai-ate-o-dia-30-de-abril#.XPk-uRZKiUI>>. Acesso em 01 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Camila. *A Aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação*. UFPR: Curitiba, 2016. Dissertação de Mestrado em Música, 136 p.

GAINZA, V. H. *La Improvisación Musical*. 1ª Ed. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2009.

GARDNER, Jeff. *Biography*. S.d. Página online disponível em <http://www.jeffgardner.com.br/english_biography.asp>. Acesso em 05 mar. 2020.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. In *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. In *Revista da ABEM*, v.20 n.28, p 61-80, 2012.

GUERZONI, F. *A ‘arte da Improvisação’ de Nelson Faria: Influências na pedagogia da música popular brasileira*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

IRMÃOS VITALE. *O melhor do choro brasileiro: 60 peças com melodias e cifras*. Vol 1. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

KENNY, B; GUELLRICH, M. Improvisation In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary E. *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002, p 117 - 134.

KLEIN, Lígia Regina. O manual didático: contexto histórico de emergência e implicações na organização da escola moderna. In *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2000.

KRATUS, John. Growing with improvisation. In *International Journal of Music Education*: ISME, 1991, nº 4, p 35-41.

_____. A developmental approach to teaching music improvisation. In *ISME*, 1996, nº 26, p 27-38.

MACHADO, André Campos. O uso de roteiros para improvisação livre como auxílio metodológico na iniciação musical. In *Revista Vórtex*, Curitiba, n.2, 2013, p.131-143.

MAIR, Marilyn; SÁ, Paulo. *Brazilian Choro: um método para bandolim*. Mel Bay Publications: Digital, 2010. ISBN 9781610659444.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze. In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). *Pedagogias em Educação Musical*. 1ª Ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MARTINS, David Rangel Diel de Carvalho. *Improvisação no Choro segundo Chorões*. UFMG: Belo Horizonte, 2012. Dissertação de Mestrado em Música, 111p.

MATOS, Robson Barreto. *Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística*. UFBA: Salvador, 2009. Tese de Doutorado em Música, 248p.

MED, Bohumil. *Teoria da Música*. 4ª Ed, Brasília: MusiMed, 1996. ISBN 978-85-7092-039-3

MICHAELIS Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. [S.I.]: Melhoramentos, 2009. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=choro/>> Acesso em 10 Mai. 2019.

NETO, Henrique. *Princípios da Improvisação no Choro com Henrique Neto*. (04m:04s), 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=onwFW1qJGLM>> Acesso em 20 nov 2018.

NETO, Henrique Lima Santos; VENTURINI, Eduardo Maia. *Manual do Choro*. Brasília: ICEM, 2017.

PAES, José Eduardo Tomé. *Processos Mentais Subjacentes à Improvisação Idiomática*. USP: São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado em Processos de Criação Musical, 217 p.

PAIVA, Marcos. *O contrabaixo na roda de Choro*. S.l: Kirja, 2017. UPC: 9788593450006.

PEDROSA, Frederico Gonçalves. *O processo de ensino/aprendizagem da viola caçara na ilha de Valadares: possibilidades e limites de sua didatização*. Curitiba: UFPR, 2017. Dissertação de Mestrado em Música, 142 p.

PETERS, Ana Paula. *De ouvido no rádio: os programas de auditório e o choro em Curitiba*. UFPR: Curitiba, 2005.

_____. *Nas trilhas do choro*. Curitiba: Máquina de Escrever, 2016. 100 p. ISBN: 978-85-65269-36-0.

PIEIDADE, A. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo. In *Per Musi*, Belo Horizonte, n.23, 2011, p.103-112.

PRINCE, Adamo. *Linguagem Harmônica do Choro*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010. ISBN: 978-85-7407-304-0.

PUCPR. Matriz Curricular do curso de Música: Licenciatura da Escola de Comunicação e Artes - Campus Curitiba para ingressantes a partir de 2019. Resolução nº 209 de 2018 – CONSUN. Curitiba: Grupo Marista, 2018.

PUCPR. *Licenciatura em Música*. Curitiba: Grupo Marista, S.d. Página *online* disponível em < <https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/licenciatura-em-musica/>>. Acesso em 19 jul. 2019.

SANTIAGO, Gabriel da Fonsêca. *Improvisação Musical: Técnicas de composição aplicadas à performance instrumental*. UNIRIO: Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado de Música, 91p.

SARDINHA, Annibal Augusto (Garoto). *Bandeirantes com lições bem organizadas para violão-tenor, bandolim e banjo*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1943.

SCHETTINI, Marcos Vinicius Lacerda. *Entre a prática e a roda de choro: uma abordagem sobre os processos de ensino do choro no conservatório de MPB de Curitiba*. Curitiba: UFPR, 2019. Dissertação de Mestrado em Música, 134 p.

SÈVE, Mario. *Vocabulário do Choro: Estudos e composições*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 1999.

SHAMROCK, Mary. *Orff- Schulwerk and integrated foundation*. In *Music Educators Journal* Vol. 83, No. 6 pp. 41-44, 1997. Disponível em < <https://doi.org/10.2307/3399024> >. Acesso em 12 jul. 2019.

SILVA, Abigail. *Aprender, tocar e criar ao piano: improvisação e técnica*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009a. ISBN 978-85-7407-245-6

_____. *Aprender, tocar e criar ao piano: repertório e harmonia*. São Paulo, Irmãos Vitale, 2009b. ISBN 978-85-7404-244-9

SLOBODA, John A. *The musical mind: cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

_____. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008, 384p. ISBN 978-85-7216-468-9

SOUZA, Grazielle Mariana Louzada de. *“De nova cara o velho choro”*: Choro na contemporaneidade: perspectivas artísticas, sociais e educacionais. Cuiabá: UFMG, 2012. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea. 145f.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. In *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.18, p.15-20, out 2007.

SUZIGAN, Geraldo; SUZIGAN, Maria Lúcia. *Educação Musical: um fator preponderante na construção do ser*. São Paulo: CRL Balieiro, 1986. Coleção ensinando-aprendendo, aprendendo ensinando. Cadernos brasileiros de educação.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C. A escola brasileira de choro Raphael Rabello de Brasília: um estudo de caso de preservação musical bem-sucedida. In *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 15-50, jan./abr. 2008.

TRESHER, Janice M. The contributions of Carl Orff to Elementary Music Education. In *Music Educators Journal* Vol. 50, No. 3, p. 43-48, 1964. Disponível em < <https://www.jstor.org/stable/3390084> >. Acesso em 11. Jul 2019.

UFPR. Planejamento Estratégico do Curso de Música da UFPR – 2019-2022. Documento *online*: UFPR, 2019. Disponível em < http://www.sacod.ufpr.br/porta/artes/wpcontent/uploads/sites/8/2019/06/planejamento_estrategico_do_curso_de_musica_2019-2022.pdf > Acesso em 30 de jun. 2019.

UFPR. *[Música - Licenciatura e Bacharelado]*. Curitiba: Universidade Federal, S.d. Página *Online*. Disponível em <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/musica-licenciatura-e-bacharelado/>>. Acesso em 20 jan. 2020.

UNESPAR-EMBAP. Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Música para ingressantes a partir de 2011. Resolução nº 18 de 2016 – CEPE/UNESPAR. Curitiba: UNESPAR, 2016.

UNESPAR-FAP. Projeto Político Pedagógico do Curso Bacharelado em Música Popular. Curitiba: UNESPAR, 2017a.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura em Música. Curitiba: PROGRAD, 2017b.

_____. Matriz Curricular do curso de Musicoterapia. Curitiba: PROGRAD, 2017c.

VALENTE, Paula Veneziano. *Transformações do choro no século XXI: estruturas, performances e improvisação*. USP: São Paulo, 2014. Tese de Doutorado do Programa de Pós graduação em Música. 343 f.

WASEM, Bruna Kaiser. *A memorização de Um Anjo Nasce de André Mehmari: um estudo multicaso*. Curitiba: UFPR, 2018. Dissertação de Mestrado em Música, 145 f.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAHAR, Jorge Zahar; SADIE, Stanley Sadie (Ed.). *Dicionário Grove de Música*. Ed. Concisa. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994. ISBN: 85-7110-301-1

APÊNDICE 1 – CARTA CONVITE AOS PROFESSORES

Olá Professor,

Estou no período de coletas de dados para a pesquisa de mestrado com título de "A aprendizagem da improvisação musical no choro: um estudo de caso nas universidades de música de Curitiba" sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Paula Peters, dentro da linha de pesquisa Educação Musical/Cognição ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR.

O questionário tem duração média de 10min, e será analisado de forma anônima. Contém perguntas sobre formação, currículo e alunado, metodologia e materiais relacionados à improvisação musical no choro.

Seu nome foi sugerido pela orientadora e banca de qualificação e será um prazer receber sua resposta, caso tenha a disponibilidade! Eu poderia te enviar o link para o questionário? Se desejar, podemos agendar um encontro pessoal para o auxílio do preenchimento das questões.

Att, Miriã Degi

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Questionário Aluno

Parte da pesquisa "A aprendizagem da improvisação musical no choro: um estudo de caso nas universidades de música de Curitiba".

Aluna: Miriã Machado Cassol Degi. Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Peters.

Identificação e Formação

1 Qual é sua idade?

() 15 a 20 anos

() 20 a 25 anos

() 25 a 30 anos

() 30 a 40 anos

2 Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não dizer

3 Qual é sua prática musical? (Instrumentos)

4 Você é estudante de qual universidade?

() EMBAP (Unespar Campus Curitiba I)

() FAP (Unespar Campus Curitiba II)

() UFPR

() PUCPR

Qual curso e período está atualmente cursando?

Questões sobre improvisação musical, interesse e dificuldades

Como você define Improvisação Musical?

Já teve contato com técnicas de improvisação fora do ambiente acadêmico? Se sim, como foi esse contato?

No curso atual, já aprendeu algum conteúdo de Improvisação Musical?

() Sim () Não

Você acha importante o ensino de improvisação musical no repertório do choro?
Justifique:

Você tem interesse em aprender elementos ou conteúdos de improvisação musical?
Se sim, quais são os principais temas que têm interesse?

Nas aulas práticas de instrumento e práticas em conjunto, você sente a necessidade do conhecimento de improvisação? Explique.

Você sabe improvisar no seu instrumento? Se sim, se sente confortável ao improvisar?

Você sente alguma dificuldade ao estudar improvisação? Se sim, quais?

Você encontra características específicas na improvisação musical no repertório do choro?

Você conhece algum material didático ou repertório que auxilie no estudo da improvisação? Quais?

Você conhece algum material didático ou repertório que auxilie no estudo do choro? Quais?

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Questionário Professor

Parte da pesquisa "A aprendizagem da improvisação musical no choro: um estudo de caso nas universidades de música de Curitiba".

Aluna: Miriã Machado Cassol Degi. Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Peters.

Identificação e Formação

Qual seu nome? (Não será citado na dissertação)

Qual sua formação?

Qual é sua prática musical?

Dados institucionais

Local onde atua como professor:

- EMBAP (Unespar Campus Curitiba I)
- FAP (Unespar Campus Curitiba II)
- UFPR
- PUCPR

Tempo de atuação na instituição?

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

Em quais áreas atua dentro da universidade?

Quais disciplinas leciona atualmente (2018-2020)? Indique se são coletivas ou individuais.

Está envolvido em pesquisa ou grupo de pesquisa? () Sim () Não

Qual é o tema de sua pesquisa atual?

Currículo e alunado

O plano de curso abrange algum conteúdo de Improvisação Musical?

Sim Não Outro. Comente

Os alunos possuem aulas práticas de instrumento?

Sim, individuais Sim, em grupo Não

Como você avalia o grau de importância de improvisação musical na formação dos alunos aprendendo repertório do choro? Justifique.

Com que frequência a improvisação musical é um assunto em questão entre os docentes do departamento?

Sempre Quase Sempre Às Vezes Raramente Nunca

Metodologia e Materiais

Como você define improvisação musical?

A improvisação musical no repertório do choro possui características específicas não presentes na improvisação em geral? Se sim, defina as características.

Existem diferenças entre improvisação executada por instrumentos melódicos e harmônicos no choro? Se sim, quais?

Existem dificuldades apresentadas pelos alunos no aprendizado da improvisação?

Quais educadores e/ou materiais didáticos você utiliza como fundamentação teórica para o ensino de improvisação?

Quais educadores e/ou materiais didáticos você utiliza como fundamentação teórica para o ensino do choro?

Você concorda que os métodos de improvisação e choro abordam todos os temas e técnicas necessárias para a execução do improviso no choro?

Quais repertórios (músicas ou artistas) costuma aplicar nas aulas para a prática de improvisação no choro?

Quais perspectivas futuras você observa sobre a improvisação musical dentro da faculdade?