

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

**FÁBIO SARDO**

**A utilização da improvisação como estratégia no ensino  
da guitarra flamenca**

**São Paulo**

**2012**

FÁBIO SARDO

A utilização da improvisação como estratégia no ensino  
da guitarra flamenca

Dissertação apresentada ao programa de música  
da Escola de Comunicações e Artes da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Mestre.

Área de Concentração:  
Processos de Criação Musical

Orientadora:  
Prof. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito

São Paulo

2012

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

**Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**

Sardo, Fábio

A utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca /  
Fábio Sardo – São Paulo : F. Sardo, 2012.

106 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de  
São Paulo.

Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito

1. Educação musical 2. Improvisação 3. Flamenco I. Brito, Maria Teresa Alencar  
de II. Título

CDD 21.ed. – 700.7

Nome: SARDO, Fábio

Título: A utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca

Dissertação apresentada ao programa de música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho.

Aos meus filhos, Pedro e Rebeca.

Aos meus pais, Antonio e Antonia.

À Daniela.

## AGRADECIMENTOS

Maria Teresa Alencar de Brito pela orientação, confiança e privilégio do convívio, pois além dos conhecimentos específicos ao trabalho, me proporcionou ensinamentos de vida inesquecíveis.

Daniela Leonardi Libâneo, por me ouvir, por compartilhar leituras, pelas críticas e sugestões carinhosas; pela compreensão, incentivo, dedicação e amor.

Antonio Sardo e Antonia Aparecida Gasparini Sardo. Ambos sempre me ensinaram a lutar pelos meus ideais. Obrigado pelo amor e apoio em todos os momentos.

José Carlos Libâneo, uma referência em conhecimento e generosidade. Agradeço pelas conversas inspiradoras e sugestão de livros, textos que tanto ajudaram na minha formação profissional.

Lana de Souza Cavalcanti, responsável pela leitura minuciosa deste trabalho, fornecendo-me dicas preciosas, agradeço por toda dedicação e carinho onipresentes.

Fernando Sardo, pelo carinho, por sua alegria contagiante e por mostrar novas formas e ideias musicais.

Mirian Matsuda Sardo, minha cunhada, pelas conversas inspiradoras e afeto.

Miguel Angel Aragon Briales, mi compadre, por ter me apresentado o flamenco, pela amizade, apoio e essenciais contribuições musicais.

André Luiz Gibelli, pela amizade e pelas nossas conversas.

Georgia Gugliota e Lucia de Fátima, comadres, pelos corações enormes sempre por perto.

Lucas Cavalcanti, pela amizade e pelas traduções do material em inglês.

Rogério Luiz Moraes Costa. Agradeço pelas aulas e sugestões referentes a esse trabalho e oportunidade de participar/aprender com a Orquestra Errante.

Sidney Molina, agradeço pela colaboração e sugestões neste trabalho.

João Catarino, pelo profissionalismo e simpatia na resolução dos problemas administrativos.

Aos amigos Baulé, Roberto Angerosa, Eduardo Ramires e Thomas Howard, parceiros no flamenco.

O objetivo primordial na formação do músico deve ser encontrar o equilíbrio entre a “nossa música” e “a música dos outros”, entre o velho e o novo, entre o que é notado e o que não é, entre a tradição e seu potencial para a mudança. Improvisação dentro de um contexto de formação musical, seja aprendendo para improvisar ou improvisando para aprender, deve ser o foco central para a construção de um músico de expressão. (Campbel in: Solis; Nettle, 2009, p. 140)

## RESUMO

SARDO, Fábio. **A utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A presente pesquisa trata da utilização da improvisação como recurso didático para o ensino e aprendizagem da guitarra flamenca possibilitando ganhos qualitativos na técnica instrumental, na percepção e na interatividade nas aulas e apresentações coletivas. A proposta metodológica teve como suporte teórico proposições de Hans-Joachim Koellreutter, Teca Alencar de Brito, Rogério Costa, Chefa Alonso e Vinko Globokar na área de educação musical e práticas de improvisação e Pierre Schaeffer referente à escuta do objeto sonoro. Na pesquisa de campo, foram realizadas aulas experimentais com um grupo de alunos compostas por atividades de improvisação, conteúdos da música e técnica da guitarra flamenca, além de questionários.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Improvisação, Flamenco



## **ABSTRACT**

Sardo, Fabio. **The use of improvisation as a strategy in teaching flamenco guitar.** 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This research deals with the use of improvisation as a didactical resource for the teaching and learning of flamenco guitar allowing qualitative gains in instrumental technique, in perception and in interaction in class and collective presentations. The methodology proposal has been supported by theoretical propositions of Hans-Joachim Koellreutter, Teca Alencar de Brito, Rogério Costa, Chefa Alonso and Vinko Globokar in the area of music education and practice of improvisation, as well as of Pierre Schaeffer referred to the listening of the sound object. In field research, experimental classes were conducted with a group of students and they were composed of improvisational activities, of music content and of flamenco guitar technique, besides some questionnaires.

**Keywords:** Music Education, Improvisation, Flamenco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 O FLAMENCO</b> .....	14
1.1 Flamenco globalizado e o flamenco no Brasil .....	17
1.2 Características da música e dança flamenca .....	19
<b>2 IMPROVISACÃO MUSICAL</b> .....	33
2.1 Improvisação no flamenco .....	40
2.2 Improvisação livre .....	42
2.3 Improvisação na educação musical .....	45
<b>3 O EXPERIMENTO MUSICAL</b> .....	51
3.1 Os sujeitos da pesquisa .....	55
3.2 Conteúdos da música flamenca abordados no curso .....	55
3.3 Descrição das aulas .....	61
<b>4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS</b> .....	78
<b>CONCLUSÃO</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	95
<b>APÊNDICES</b> .....	97
<b>ANEXOS</b> .....	103

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da hipótese de que a aprendizagem e a consequente prática da improvisação proporcionam ao estudante de música o desenvolvimento e o aprimoramento de certas habilidades musicais que possibilitam a ampliação da compreensão de conceitos musicais, o desenvolvimento de um estilo próprio e o aumento de competências tais como expressividade, flexibilidade e adaptabilidade. Para tanto, utilizei como objeto de estudo a guitarra flamenca, no qual trabalho como artista e professor há dezoito anos.

A tradição no ensino de flamenco fora do seu contexto natal – ou seja, entre os gitanos espanhóis, ou “gitanos” – gera, muito frequentemente, músicos reprodutores de clichês, pois ensina-se quase que exclusivamente por meio da imitação e da repetição de *falsetas*<sup>1</sup> e *rasgueos*.

Da constatação dessa realidade surgiu então a necessidade de obter um conhecimento maior sobre o ensino da guitarra flamenca visando aprimorar meu trabalho como professor (estimulando meus alunos a relacionarem os conteúdos para que pudessem criar, em sua atividade pensante, um modo geral de ação) e artista deste instrumento.

Essa experiência não pode, entretanto, ser observada sem levar em consideração o meu contexto pessoal de formação como músico, pois como escreve Ribeiro (2004, p.46), “os processos de formação e capacitação dos professores demandam transformações que passam pelo auto-reconhecimento e pela ressignificação de seu processo identitário”.

Comecei a aprender violão aos 9 anos, tive vários professores e escolas de estilos e métodos variados, fiz faculdade de música. Particpei de grupos de rock, choro, jazz e flamenco, leciono música em escola de educação básica e violão para alunos particulares.

O interesse pela improvisação vêm permeando minha experiência profissional há bastante tempo, e a vivência com a música flamenca pode ser considerada um marco em minha trajetória musical. Aprendi a tocar flamenco com um amigo<sup>2</sup> brasileiro que morava em Sevilha e esporadicamente vinha ao Brasil e como tantos não nativos na cultura andaluza, copiando, decorando *falsetas* e memorizando os acentos e *rasgueos* sem nenhuma noção do contexto de cada ritmo, das estruturas e da improvisação – conhecimentos esses fundamentais

---

<sup>1</sup> Os termos da música e dança flamenca presentes nesta pesquisa estão relacionados no glossário.

<sup>2</sup> Miguel Angel Aragon Briaes, guitarrista flamenco.

para a compreensão da própria essência da música flamenca. Minha aprendizagem fragmentada se acentuava pelo fato de logo começar a tocar como músico fixo de uma companhia de dança flamenca sem os mínimos entendimentos da complexa relação entre a música e a dança em tal contexto. Esta ignorância, vale ressaltar, não se restringia a mim: era assim que a maioria dos guitarristas flamencos brasileiros trabalhavam nos anos 1990.

Foi na convivência com uma *bailaora* espanhola<sup>3</sup> que viveu dois anos em São Paulo trabalhando com a companhia na qual eu fazia parte que pude despertar e ampliar meus conhecimentos em relação às estruturas e à improvisação no flamenco. Em 1994, quando fui para o sul da Espanha (especialmente Sevilha e Granada), percebi que tocava sem dar muita importância à interação que ocorre entre os participantes, não desenvolvendo outras possibilidades musicais que o flamenco, principalmente na relação entre dança e música, podia me oferecer. O conhecimento das estruturas e signos dos ritmos e a improvisação são tão inerentes a esta música quanto os *rasgueos* e *falsetas* aplicados na guitarra. Em Sevilha, como é bastante comum, toquei em aulas de dança flamenca com professores e professoras e participei de *juergas*, nas quais improvisa-se o tempo todo. A partir dessas vivências tocar flamenco se tornou outra experiência, muito mais rica e repleta de significados. Entendi que faltava compreender questões tão importantes quanto às técnicas da guitarra.

Posteriormente, de volta ao Brasil e como professor, passei a me preocupar em realizar com meus alunos um processo de ensino e aprendizagem que envolvesse, sempre, o contexto, atitude reforçada e reelaborada após conhecer a Proposta Triangular, desenvolvida pela arte educadora brasileira Ana Mae Barbosa, na qual o ensino em Arte deve focar os três eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e contextualizar. Criei *juergas* em festas e restaurantes, procurando reproduzir o ambiente que conheci em Sevilha e Granada, mostrei inúmeras filmagens nas quais observávamos essa experiência, mas ainda não conseguia encontrar uma maneira de fazer com que meus alunos entendessem de fato a improvisação nesse contexto.

Conhecendo as experiências dos educadores Teca Alencar de Brito e Koellreutter, que utilizam, além de outras estratégias, a improvisação musical como recurso para experiências criativas, diálogos, debates, e que por meio de jogos desenvolvem vivências e conscientização de aspectos musicais fundamentais, pude incorporar gradativamente em minhas aulas jogos de improvisação com finalidades pedagógicas.

---

<sup>3</sup> Lola Montejano, *bailaora* flamenca.

Encontrado o caminho, decidi aprofundar meus estudos em relação ao ensino da música por meio da improvisação. Primeiramente, como aluno especial na disciplina “Os Territórios da Livre Improvisação: Pensamento e Ação Musical em Tempo Real” ministrada pelo professor Rogério Costa no curso de pós-graduação da ECA-USP em 2005. Por meio destas aulas obtive um maior conhecimento sobre a prática da livre improvisação. Posteriormente, segui meus estudos como aluno regular no curso de Mestrado da ECA-USP e desta forma tive contato com a prática da livre improvisação por meio da Orquestra Errante em 2011, e com os autores Chefa Alonso e Pierre Schaeffer. Também pude me aprofundar com propostas, reflexões e jogos de improvisação do educador Koellreutter por meio da disciplina “O Jogo da Improvisação na Proposta Pedagógica de H-J Koellreutter”, ministrada pela Prof(a). Dr(a). Maria Teresa Alencar de Brito.

As reflexões sobre a melhoria da qualidade de minhas aulas me levou também ao encontro da teoria histórico-cultural<sup>4</sup>. Embora esta pesquisa não seja focada nesta abordagem, tomei contato com alguns pressupostos que, sem dúvida, influenciaram minhas práticas pedagógicas. Encontrei em textos de José Carlos Libâneo - autor que, dentre outros assuntos, vêm se dedicando a este estudo - discussões sobre ensino e aprendizagem, tais como: contribuir para que os alunos se apropriem de um determinado conteúdo e possam estabelecer relações entre o conteúdo ensinado com outros conteúdos; criar ações e práticas para que o aluno reproduza criativamente o conceito de determinado conteúdo; considerar as características culturais e sociais dos alunos e ressignificá-los ampliando com novas referências e conceitos.

O objetivo geral de minha pesquisa, portanto, foi por em prática um procedimento de ensino da guitarra flamenca por meio de improvisações idiomáticas e livres, que visassem o desenvolvimento de uma forma própria de tocar com maior expressividade, gerando a ampliação de possibilidades dentro da própria linguagem e interação com outros músicos. Por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, estudei e experimentei com um grupo de alunos algumas propostas relativas às improvisações livres e idiomáticas, juntamente com uma prática de ensino planejada e contextualizada de aprendizagem da guitarra flamenca.

---

<sup>4</sup> Teoria histórico-cultural é uma corrente da psicologia fundada pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Vigotsky (1896-1934) e desenvolvida juntamente com outros psicólogos como Leontiev, Luria, Galperin, Davídov, a partir dos anos 1920. Resumidamente, essa teoria busca compreender o desenvolvimento da mente humana como vinculado à cultura, ou seja, o papel da cultura na formação das funções psicológicas superiores (e dentro da cultura, o ensino e aprendizagem).

Neste sentido, o planejamento das aulas foi de suma importância, pois primeiramente identifiquei os principais conteúdos que seriam levados em consideração para a aprendizagem da guitarra flamenca, quais os conhecimentos prévios que os alunos traziam e, considerando que a improvisação é fundamental dentro desta linguagem, utilizei práticas para encaminhar os alunos para formação do conceito de improvisação musical e improvisação no flamenco.

Foram definidos como objetivos específicos deste trabalho:

1. Realizar pesquisa bibliográfica referente às práticas improvisatórias na educação musical e ao ensino da guitarra flamenca.
2. Elaborar uma proposta de ensino da guitarra flamenca por meio de práticas improvisatórias, estabelecendo um diálogo entre o conhecimento da linguagem musical de forma geral e específica do flamenco, proposta a ser experimentada com um grupo de seis alunos formado por músicos e não músicos que terão aulas em um período de dois meses e meio (10 aulas) com duração de duas horas/aula.
3. Analisar os resultados práticos e os conceitos teóricos trabalhados na proposta, bem como sua contribuição efetiva no desenvolvimento do processo do fazer e pensar musical.

Na tentativa de comprovar questões surgidas no decorrer do projeto, o método utilizado nesta dissertação é a pesquisa-ação<sup>5</sup>. Todas as aulas foram gravadas e posteriormente analisadas, observando as mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento dos alunos em relação aos conteúdos musicais, de forma geral; e específicos, da linguagem do flamenco; da improvisação, como ferramenta no processo pedagógico-musical e do relacionamento que se estabelece entre a música e a dança. Foram também distribuídos e analisados questionários aos alunos participantes da pesquisa.

Este texto apresenta o resultado desse processo investigativo, e pretende esclarecer os caminhos percorridos durante o trabalho.

O primeiro capítulo, intitulado **Flamenco** pretende fornecer um contexto básico do flamenco e está dividido em três tópicos. Na primeira parte, apresento um breve histórico desta manifestação artística; na segunda, sobre o flamenco contemporâneo e como ele se apresenta vinculado às atuais tendências da globalização; por fim, na terceira, estão as características da música e dança flamenca.

---

<sup>5</sup> O conceito de pesquisa-ação estará sendo elucidado no capítulo 4.

No segundo capítulo, **Improvisação Musical**, apresento reflexões sobre este assunto abordando critérios, conceitos e práticas fruto de pesquisa bibliográfica com o objetivo de fundamentar melhor minhas vivências no ensino e aprendizagem da guitarra flamenca.

No terceiro capítulo, por sua vez, intitulado **O Experimento Musical**, descrevo a pesquisa de campo realizada, os sujeitos da pesquisa, as propostas planejadas e sua aplicação. Finalizo com análise deste material.

O capítulo quatro, **Análise dos Questionários**, por sua vez, apresenta os questionários que foram distribuídos aos alunos em dois momentos, no início e término do curso, seguidos de breves reflexões sobre os mesmos.

Por fim, na conclusão do trabalho, reflito sobre o desenvolvimento dos objetivos a que me propus nesta introdução e realizo algumas reflexões suscitadas no decorrer do processo de elaboração desta dissertação.

## 1 O FLAMENCO

Este capítulo tem por objetivo iniciar reflexões acerca do flamenco no contexto histórico incluindo o processo de globalização em que está inserido e o processo que o pesquisador Paul Zumthor (ZUMTHOR, 2007) denomina *movência*<sup>6</sup>, em que gêneros tradicionais passam por constantes processos de reinterpretação.

É importante ao professor que trabalha com quaisquer manifestações artísticas o conhecimento do seu contexto histórico-social. Somente depois que conheci mais profundamente a história do flamenco pude compreender aspectos relevantes sobre as possibilidades de composição e interpretação desta arte.

Dentre os vários autores pesquisados, procurei realizar uma síntese a partir da análise comparativa entre as diversas obras. Pude verificar que a origem do flamenco é incerta e as informações são conflitantes.

Existem várias versões sobre a origem da palavra flamenco. Conforme defende Reguerra (1990, p. 8), provavelmente a palavra flamenco tenha origem árabe: “*Felagenkum*”, ou ainda “*Flahencou*”, ou ainda “*Felah Men Encun*”, que quer dizer “*cante dos lavradores*”, ou então cante dos mouros das “Alpujarras”. Segundo Lavernia (1991, p.26), uma outra teoria seria a ideia de que flamenco é uma gíria germânica derivada de “*flamancia*”, sinônimo de presunção ou fogueira. Molina (1979, p. 42), descreve sobre a possibilidade do termo ter surgido na Andaluzia, sendo nesse caso uma gíria que significa presunçoso e fanfarrão. Por sua vez, Carlos Almendros (1978, p. 18), sugere que a palavra flamenco seja um sinônimo de cantor, pois na Corte de Carlos V todos os cantores provenientes de Flandres e os nascidos na região de Flandres eram chamados flamencos. São hipóteses, pois não há comprovação histórica de nenhuma das teorias comentadas, da mesma forma que acontece com a própria origem da arte flamenca.

Reguerra (1990); Fernandez (2003), dentre outros autores, mostram a ligação do flamenco com as tradições culturais dos vários povos que transitaram ou viveram no sul da Espanha, por períodos variáveis, entre eles: hebreus, bizantinos, muçulmanos e ciganos.

---

<sup>6</sup> Por *movência* Zumthor denomina a capacidade intrínseca de um signo em se reconfigurar, de acordo com circunstâncias as mais diversas, de maneira a incorporar novas significações.



A mescla cultural que ocorreu no sul da Espanha na região de Andaluzia teve início com a chegada dos fenícios e judeus à Península Ibérica, seguido pelos celtas, gregos, romanos, visigodos e no século VIII pelos árabes, muçulmanos berberes e mouros. Por fim, no século XV, os ciganos chegaram a Península Ibérica e encontraram uma região rica culturalmente. Estes povos viveram por períodos variados na Espanha e pouco a pouco mesclaram suas culturas com as culturas dos habitantes locais (GRANDE, 1995, p. 46).

Considerando o foco dessa pesquisa, que é o de música e sua improvisação, é importante compreender algumas contribuições de povos que habitaram ou viveram na região da Andaluzia e que trouxeram variados elementos musicais, como as que se seguem:

Os **judeus** contribuíram na região para o desenvolvimento do comércio, medicina, ciência e traduções. Segundo Sofia Noël, citada por Grande (1995, p. 115), os judeus introduziram o costume de *jalear*<sup>7</sup> no flamenco e os cantos das sinagogas influenciaram o *cante jondo*<sup>8</sup>.

A chegada dos **muçulmanos-árabes** a península Ibérica no século VIII, juntamente com outros povos de origem islâmicas: os berberes e mouros<sup>9</sup>, foi de grande importância para o flamenco. Rapidamente conquistaram várias regiões e assumiram grande parte do país, com exceção do norte da Espanha. Conforme THIEL-CRAMÉR, esses povos construíram “belos palácios, suntuosos jardins e mesquitas. Os árabes trouxeram músicos, bailarinas e instrumentos musicais como o alaúde, que teve tanta importância no Renascimento na Europa” (THIEL-CRAMÉR, 1991, p. 22).

A cidade de Córdoba tornou-se um centro de ciência, literatura, poesia e música e atraiu estudantes do próprio país e de toda Europa. O músico e poeta Ziryab, que era um hábil instrumentista e considerado o fundador da Academia Nacional de Música, teve grande importância para divulgação e ensino da música árabe na região (GRANDE, 1995, p.116). No que se refere a improvisação a contribuição dos muçulmanos-árabes está presente nos melismas realizados pelo cante e nas ornamentações da guitarra.

---

<sup>7</sup> Provavelmente de origem judaica, são palavras de incentivo à performance, tais como: “ole”, “salero”, dentre outras.

<sup>8</sup> Inclusive, é interessante observar em algumas dessas letras referências às perseguições aos judeus no período da inquisição.

<sup>9</sup> THIEL-CRAMÉR escreve que há contra-senso entre os autores em relação à existência de um povo chamado “mouro”, proveniente da Mauritânia e que, portanto, não é clara a origem da palavra. Entretanto, esse termo é bastante utilizado na Espanha quando em referência aos árabes. (THIEL-CRAMÉR, 1991, p. 20).

No século X na cidade de Córdoba, viviam aproximadamente um milhão de habitantes, que formavam uma grande mescla cultural. Judeus, árabes, berberes e mouros viviam cada um em seus bairros, muitos com alto nível de vida e muitos chegando a viver em seus próprios palácios. Os andaluces são a mescla de todos esses povos, porque a mistura entre os imigrantes e os naturais do país era inevitável e a vida musical era variada e rica. Ali existia, além das canções populares, a música litúrgica da sinagoga, as canções gregas e bizantinas, os cantos muçulmanos e judaicos, as melodias da Índia, da Persia, do Iraque e do norte da África (THIEL-CRAMER, 1991, p.23).

Portanto, o flamenco como conhecemos hoje não é uma criação genuinamente dos ciganos como se costuma acreditar, porém este povo teve e tem um importante papel no desenvolvimento e preservação desta arte.

Provavelmente originários da região norte da Índia, “Cuencas del rio Indu”, atualmente pertencente ao Paquistão, **os ciganos** iniciaram o êxodo de seu país de origem nos séculos VIII e IX d.C, devido a guerras e invasões estrangeiras. Durante vários séculos, eles viveram de forma nômade na Ásia, Europa e Norte da África (THIEL-CRAMÉR, 1991, p. 25-26). De acordo com Muñoz (1990, p. 29), esses povos permaneceram por um período no Egito, o que explicaria a origem egípcia de alguns termos flamencos. Segundo o mesmo autor os ciganos entraram na Espanha no ano de 1447, fixando-se na região de Andaluzia.

Em grande parte do século XV, os ciganos foram aceitos pela população espanhola, provavelmente devido ao “salvo-conduto” oferecido pelas autoridades. Esta situação foi aos poucos mudando e iniciou-se a perseguição e o racismo contra este povo em grande parte da Espanha. Na Andaluzia, aparentemente esta perseguição foi menor, pois algumas famílias da Andaluzia protegiam os ciganos, chegando a oferecer seus sobrenomes, como Amaya, Reyes, Vargas, nomes que estão até hoje relacionados a ciganos flamencos.

A partir de 1800, estabelecem-se os primeiros locais para se ouvir e cantar flamenco, as chamadas *gitanerias*, localizadas nas cidades de Cádiz, Córdoba, Granada, Jerez, Málaga, Sevilha, Ronda, dentre outras.

Com o surgimento dos *cafés cantantes*, a partir da segunda metade do século XIX, o flamenco saiu do restrito círculo familiar *gitano-andaluz*, além de atingir um público mais amplo e contribuir para fusão da cultura andaluza e cigana. Esses locais favoreceram o surgimento dos primeiros profissionais e o desenvolvimento do flamenco (ZANIN, p. 18, 2005).

As formas típicas do cante cigano (*seguriyas, soleares, martinetes*, etc) e as do cante andaluz (*malagueñas, granaínas, tarantas*), convergiram a partir do advento dos *café cantantes* para o que conhecemos hoje como *cante flamenco*. Desta forma, o *cante flamenco* fundiu estas duas tendências anteriores: o estilo direto do cante cigano e a graciosidade e o virtuosismo do andaluz. Foi exatamente nesse período que se desenvolveram maneiras distintas de se cantar *cantes* como a *seguriya* e a *soleá*, enquanto que outros como os *tangos* e as *bulerías* se desenvolviam. (ZANIN, p. 18, 2005).

O *cantaor* era a figura principal nos *café cantantes*, porém neste período a guitarra e o *baile* começaram a ganhar um espaço cada vez maior no flamenco. Os guitarristas tinham que aprender a tocar diversos *palos* para acompanhar o cante. Nestes locais a interação entre *cante*, guitarra e *baile* foi intensificada, assim como a improvisação no flamenco.

Através dos *café cantantes* houve uma unificação dos *palos* flamencos no que diz respeito à estrutura de *cantes*, com ou sem acompanhamento, a estrutura de *palos* para guitarra solo e para acompanhamento de *cante* guitarra e *baile* juntos. Teve também grande importância sobre os toques<sup>10</sup> da guitarra, ou seja, a etapa dos *café* significou a criação do flamenco como se conhece hoje em dia (GRANDE, 1995, p. 172).

Atualmente alguns locais reproduzem o modelo do *café cantante*, como é o caso dos *tablaos* e das *peñas flamencas*, esses locais continuam servindo a profissionalização e divulgação do flamenco.

## 1.1 Flamenco globalizado e o flamenco no Brasil

O flamenco contemporâneo se apresenta como um fenômeno sociocultural estritamente vinculado às atuais tendências da globalização, revelando uma dinâmica que combina a valorização das culturas étnicas com a inovação e criação de novas manifestações artísticas, como cita Morin:

Há uma globalização cultural que se apresenta sob três aspectos: o primeiro, uma banalização, homogeneização que tenta degradar as diferentes culturas originais; o segundo é às vezes a ressurreição de algumas culturas, de algumas artes. Eu cito o exemplo do flamenco, que é uma arte andaluza. O flamenco estava ameaçado de desaparecimento nos anos 50, mas os jovens da região da Andaluzia (Espanha) procuraram ressuscitá-lo, resgatando os velhos cantores, e a indústria do disco internacional difundiu o flamenco, o que fez com que hoje o flamenco seja popular

---

<sup>10</sup> Neste período houve um grande avanço da técnica da guitarra flamenco

não apenas nos países europeus, mas também no Japão. E o terceiro aspecto são as mestiçagens culturais, volto ao exemplo do flamenco (como flamenco rock). (MORIN, 2009, p. 1).

Desta forma, o flamenco tem sido cada vez mais divulgado em várias partes do mundo. Nas últimas duas décadas é possível encontrar festivais anuais específicos desse gênero musical em muitos países da Europa e América. No Japão, como escreve Morin (2004, p. 2), o interesse por flamenco é muito grande; em um site especializado<sup>11</sup> encontra-se a seguinte notícia: “A situação atual se clarifica com alguns dados. Japão pode contar com oitenta mil pessoas que estudam em seiscentas e cinquenta academias de flamenco distribuídas por todo país”<sup>12</sup>.

No Brasil existem companhias exclusivamente brasileiras que realizam shows em teatros, além de escolas de dança em que o flamenco aparece como atividade principal. Inclusive nessas escolas e na internet encontramos uma produção e comércio nacionais de roupas, sapatos e adereços (brincos, leques, *manton*) e violões específicos para esta arte andaluza. Na escola Amor de *Dios*, em Madrid, uma das mais famosas da Espanha, a maioria das alunas (os) são estrangeiras (os), que estudam o flamenco de forma profissionalizante.

Desta forma, pode-se afirmar que o flamenco é um exemplo de práticas culturais que tem sua configuração explicada em contextos que articulam o global e o local, o universal e o particular. Observa-se, também, uma tendência em invocar e retomar o passado, as tradições, o folclore e o autêntico (LIBÂNEO, 1999, p. 76).

---

<sup>11</sup> <http://www.flamenco-world.com/magazine/about/japon/ejapo15062004-2.htm>

<sup>12</sup> *La situación actual se clarifica con unos cuantos datos. Japón puede contar con ochenta mil personas que estudian en seiscientas cincuenta academias repartidas por todo el país.*

## 1.2 Características da música e dança flamenca

Esta pesquisa não tem como foco principal apresentar uma descrição minuciosa das características da música e dança flamenca, mesmo porque este trabalho já foi feito por vários outros pesquisadores estrangeiros e brasileiros. Entretanto, são apresentados alguns aspectos a seguir relevantes para este trabalho. Para maiores detalhes dessas características, indica-se a leitura de obras como o livro de Lola Fernandes<sup>13</sup> e da dissertação de mestrado de Fabiano Carlos Zanin<sup>14</sup>.

A música e a dança flamenca possuem normas e regras que são próprias. Cada *palo* flamenco apresenta acentos, formas e estruturas característicos. Há dois critérios mais usados para classificação dos *palos* flamencos que são “histórico-geográficos” ou “musicais”, podendo ser também a combinação de ambos. É fundamental que músicos, *bailaores/as* e *cantaores/as* tenham domínio destas regras, de forma que possam interagir e improvisar. Também é importante o domínio destes conteúdos, para que haja segurança e possibilidades de ampliação desse universo musical.

A seguir, são apresentadas algumas características da música flamenca que são trabalhadas em minhas aulas nos últimos anos. Destacando-se, assim, elementos musicais, entre eles as escalas, modos, harmonia, cadências, ritmo, melodia e estrutura.

O flamenco possui mais de cinquenta *palos*, que podem ser classificados de diversas formas, por exemplo, segundo a região, ordem de surgimento ou formas de acentuação. Dentro de cada *palo* existem características específicas, acentuações rítmicas (compassos binários, ternários e de doze tempos), cadências harmônicas e número de compassos dos cantes. A seguir, uma classificação dos *palos* flamencos de acordo com suas características mais gerais: (REGUERRA, 1990, p. 72).

– *Jondo*: Os *cantes/bailes jondos* constituem-se nas formas mais primitivas, profundas e elaboradas de flamenco, com *cantes* formados por lamentos e *bailes* longos.

---

<sup>13</sup> FERNÁNDEZ, Lola. *Flamenco Music Theory: Rhythm, Harmony, Melody and Form*. Madrid: Acordes Concert, 2004.

<sup>14</sup> ZANIN, Fabiano Carlos. *Aspectos gerais da música flamenca*. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Universidade de São Paulo, 2005.

– *Intermedio*: Os *cantes/bailes intermedios* são considerados moderadamente sérios, com música às vezes soando mais orientalizada e com influência andaluza.

– *Chico* : Os *cantes/bailes chicos* são formas expressivas mais leves e alegres.

Segue abaixo categoria de cantes e palos segundo Lola Fernández (2004, p. 23).

### **Categoria de Cantes e/ou palos**

1-Cantes a *palo seco*: categoria de cantes que não possuem acompanhamento da guitarra, podendo, em alguns casos, ser acompanhado por uma marcação rítmica como: palmas ou instrumentos de percussão. O termo *Tonás* é usado de forma genérica para caracterizar qualquer cante sem acompanhamento.

2-*Palos* básicos ou fundamentais: são provenientes de três diferentes formas e métricas derivados dos *palos*: *seguiriya, soleá e tangos*.

3-Cantes ou *palos* de Cádiz: combinação do regime métrico da *soléa*, com o sistema tonal, formando assim, um grupo separado.

4-Fandangos: pode ser classificados em quatro subgrupos: o primeiro grupo é originário da província de *Huelva*. O segundo grupo é formado pelos Naturais e Pessoais, este último caracterizado pela composição de diversas formas de fandangos. O grupo seguinte é constituído pelas *Malagueñas* proveniente da província de Málaga e o último grupo formado pela *Granaínas* de Granada.

5-Mineiras e cantes de Levantes: *palos* caracterizados pela localização geográfica, próximos as cidades de Almería e Murcia. Alguns fandangos pertencem a este grupo, principalmente por tratar da mesma temática: o “drama”.

6-Baseados em canções folclóricas Andaluzas: Grupos de *palos* que mesclam canções provenientes da região da Andaluzia com características flamencas.

7-Cantes de “Ida e Volta”: *Palos* com influências de ritmos latino americanos, devido a colonização Espanhola, por exemplo: a rumba, a *colombiana*, *guajira*, dentre outros. A música espanhola chega a América e volta modificada a Andaluzia, voltando a fundir-se.

**Categoria de Cantes e/ou *palos* e suas famílias** (in: Fernández, 2004, p. 24):

1-Cantes a <i>palo seco</i>	4-Fandangos
Tonás (Termo genérico para cante sem acompanhamento)	Fandangos de Hueva
Martinete	Naturais ou Pessoais
Carcelera	Malagueña
Debla	Verdiales
Saeta	Jaberas
	Rondeñas
2- <i>Palos</i> básicos ou fundamentais	Granaína
Seguiriyas	5-Mineiras e cantes de Levantes
Cabales	Taranta
Livianas	Taranto
Serranas	Cartagenera
Soleá	Mineira
Caña	6-Baseados em canções folclóricas
Polo	Andaluzas
Bulerías	Peteneras
Tango	Sevillanas
Tientos	Villancicos
Tanguillos	
Marianas	
3-Cantes ou <i>palos</i> de Cádiz	

Cantiñas	7-Cantes de “Ida e Volta”
Alegrías	Guajira (América Latina)
Caracoles	Colombiana (América Latina)
Mirabrás	Rumba (América Latina)
Romeras	Farruca ( Norte da Espanha)
	Garrotín (Norte da Espanha)

### As Escalas

As escalas mais utilizadas na música flamenca são o modo jônico e frígio. De acordo com Molina (1979, p. 80), “os modos jônico e frígio provem do canto litúrgico bizantino, que foi mantido em Córdoba até o século XIII pela igreja Mozárabe e influenciou diretamente o cante flamenco”.

Segundo Molina (1979, p.80) “os cantes sem acompanhamento, e os básicos ou fundamentais são em grande maioria baseados no modo frígio”. Por exemplo: os cantes mais antigos como *martinetes*, *seguiriyas* e *soleares*. No exemplo a seguir temos uma entrada por *seguiriya* executado pelo *cantaor*. “A escala de la frígio com 3ª maior e a cadência frigia formada pelos acordes de dó maior, si bemol maior e lá maior” (ZANIN, 2007, p. 5).



## Seguiriyas

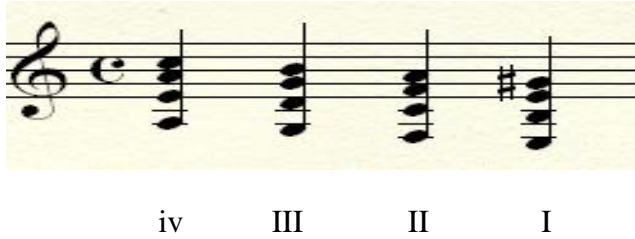
The image displays a musical score for 'Seguiriyas'. It is divided into three systems. The first system shows the vocal line (Cante) and the guitar accompaniment (Guitarra Flamenca). The vocal line starts with a rest, followed by a melodic phrase with lyrics 'y a-y - - - - ya - ya - ya -'. The guitar accompaniment provides a rhythmic and harmonic foundation. The second system continues the vocal line with more lyrics and the guitar accompaniment. The third system shows the vocal line ending with a rest and the guitar accompaniment concluding with a final chord.

Exemplo: cante e acompanhamento de *seguiriyas* (ZANIN, 2007, p.6)

No flamenco existe uma série de cantes e *palos* que são exclusivamente modais, como o *martinete*, *tonás*, *tarantas*. Outros que são exclusivamente tonais como as *alegrías*, *cantiñas*. Enquanto outros que combinam modalismo e tonalismo (ZANIN, 2005, p. 26).

### Cadência

A cadência andaluza tem como base o modo frígio, uma progressão de quatro acordes, com uma particularidade de que o primeiro grau possui uma 3ª elevada (terça maior) ascendente, formando assim no primeiro grau da escala um acorde perfeito maior. Quando este tetracorde estiver em um processo cadencial, habitualmente descendente, teremos assim a chamada cadência andaluza:



Desta forma, a cadência andaluza é formada pela sucessão de quatro acordes, iv, III, II, I, por exemplo: Am, G, F, E, com uma intenção conclusiva no primeiro grau da escala. Esta cadência pode apresentar variações ou substituições, como por exemplo: II-III-II-I, segundo grau maior. Em alguns *palos*, os graus da escala podem ser precedidos por suas respectivas dominantes secundárias, por exemplo, no *palo* de *tangos*.

| Dm G7 | C C7 | F7 Bb | A |  
iv      III      II      I

Algumas notas de tensão são incluídas nos acordes da cadência, podendo em alguns casos caracterizar um determinado *palo*. A segunda menor encontrada no primeiro grau da cadência do *palo* de *bulerías* e a 11ª justa encontrada no primeiro grau da cadência de *tarantas e tarantos* (ZANIN, 2005, p.28), quando um determinado trecho prossegue em apenas um acorde a nota de tensão é colocada e retirada deste acorde fornecendo uma variação rítmica e dando um sentido de movimento.

Basicamente dentro do flamenco encontramos dois modos: O modo de Mi flamenco que é chamado de “por arriba”, nesse modo são executados os *palos* como a *soleá*, *malagueñas*, *fandangos* e *bulerías*. O outro modo é o de Lá flamenco, chamado “por médio”, esse modo é usado principalmente nos *palos* de *tangos*, *seguiriyas*, *fandangos*, *bulerías* e *soleá por bulerías*. (ZANIN, 2005, p. 31).

Cadência andaluza no modo de Mi:

| Am | G | F | E |

Cadência andaluza no modo de Lá:

| Dm | C | Bb | A |

Para acompanhar um *cantaor* o guitarrista flamenco “ajusta” a tonalidade com a *cejilla*<sup>15</sup> movendo-a de acordo com o tom que cada *cantaor* canta determinado *palo*. Por exemplo, se o *cantaor* canta um *palo* em Sol o guitarrista pode colocar a *cejilla* entre o segundo e o terceiro *traste*<sup>16</sup> (casa três) e tocar a cadência andaluza no Modo de Mi *por arriba*, portando, Am, G, F, E, mas os acordes resultantes seriam: Cm, Bb, Ab, G. Geralmente os *cantaores* mais experientes sabem o tom que cantam cada *palo*, ou seja, se está em sol, mi, etc. Entretanto muitos não tem o conhecimento sobre campo harmônico, sendo assim, pedem para o guitarrista colocar, por exemplo, na “três por arriba”, ou seja, no Modo de Mi, mas tonalidade de Sol.

Pude constatar que mesmo na Espanha bons guitarristas muitas vezes não possuem o entendimento do campo harmônico e modulação, simplesmente decoram sequências harmônicas e *falsetas* de *palos* variados no modo de Mi Flamenco e de Lá Flamenco e desta forma podem tocar em variadas tonalidades mudando a *cejilla*.

## Ritmo

O ritmo é uma característica forte da música flamenca, pois cada *palo* flamenco é formado por uma cadência e por um *compás*, isto é, um ritmo bem definido que o caracteriza e lhe dá nome. Além dos *palos* livres existem os *palos* com compassos binários e ternários, porém, a complexidade rítmica está presente na combinação destas duas formas de compasso, ou seja, em um mesmo *palo* a presença de compassos binários e ternários, formando o compasso de doze tempos (FERNÁNDEZ, 2004, p. 16).

<sup>15</sup> Peça que prende as cordas no braço do violão modificando o tom, conhecido no Brasil por capotraste.

<sup>16</sup> Metal colocado no braço da guitarra (violão) para separar as notas em semitons.

Classificação dos *palos* por compasso (GRANADOS, 1998, p. 74).

*Palos de doze tempos*

<b>GRUPO da SOLEÁ</b>		
<i>caña</i>	<i>bulerías</i>	<i>mirabrás</i>
<i>polo</i>	<i>alegrías</i>	<i>caracoles</i>
<i>romeras</i>	<i>soleá por bulerías</i>	<i>cantiñas</i>
<i>alboreas</i>		<i>bamberas</i>

<b>GRUPO DA SEGUIRIYA</b>
<i>livianas</i>
<i>serranas</i>

*Palos binários*

<b>GRUPO DOS TANGOS</b>	
<i>tientos</i>	<i>garrotín</i>
<i>rumba</i>	<i>milongas</i>
<i>farruca</i>	<i>colombianas</i>

*Palos ternários*

<b>GRUPO DOS FANDANGOS E SEVILLANAS</b>	
<i>fandangos de Huelva</i>	<i>fandangos malagueños</i>
<i>sevillanas</i>	<i>seguidillas sevillanas</i>

### **Palos polirrítmico**

---

<i>tanguillos</i>	<i>zapatedos</i>
-------------------	------------------

---

### **Palos livres**

---

<i>malagueña</i>	<i>granaína</i>	<i>rondeña</i>
<i>cantes de las minas</i>	<i>media granaína</i>	

---

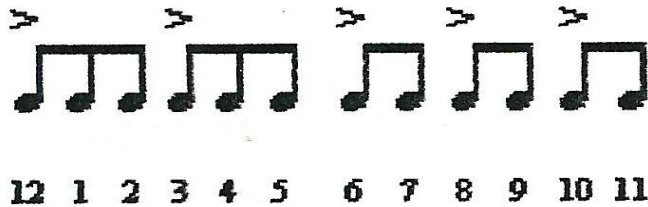
### **O compasso de doze tempos**

Nos ritmos da música brasileira encontramos padrões rítmicos com origem na multiplicação ou divisão, geralmente por dois ou três, mas no flamenco alguns ritmos se apresentam de uma forma aditivada.

Na península Ibérica encontramos ritmos que são irregulares, principalmente os ritmos que alternam os compassos de 3/4 com o 6/8. No flamenco alguns ritmos são construídos desta maneira, como por exemplo, o *palo Petenera* (ZANIN, 2005, p. 39).

Os *palos* flamencos de doze tempos também podem ser classificados conforme se apresenta a constituição desse compasso. Por exemplo, *palo* de *soleá* e seus derivados apresentam o compasso de doze tempos divididos da seguinte forma: **3+3+2+2+2**, enquanto o *palo* de *seguriya* e seus derivados, o compasso de doze tempos é formado pela divisão: **2+2+3+3+2**. Estes dois *palos* são tocados sobre os mesmos modos e geralmente sobre as mesmas cadências, porém apresentam uma divisão interna do compasso de doze tempos de maneira diferenciada.

Além das divisões internas do compasso de doze tempos, outra forma de diferenciação entre os *palos* é a acentuação. No *palo* de *soleá* os acentos apresentam-se na maioria das vezes da seguinte forma:



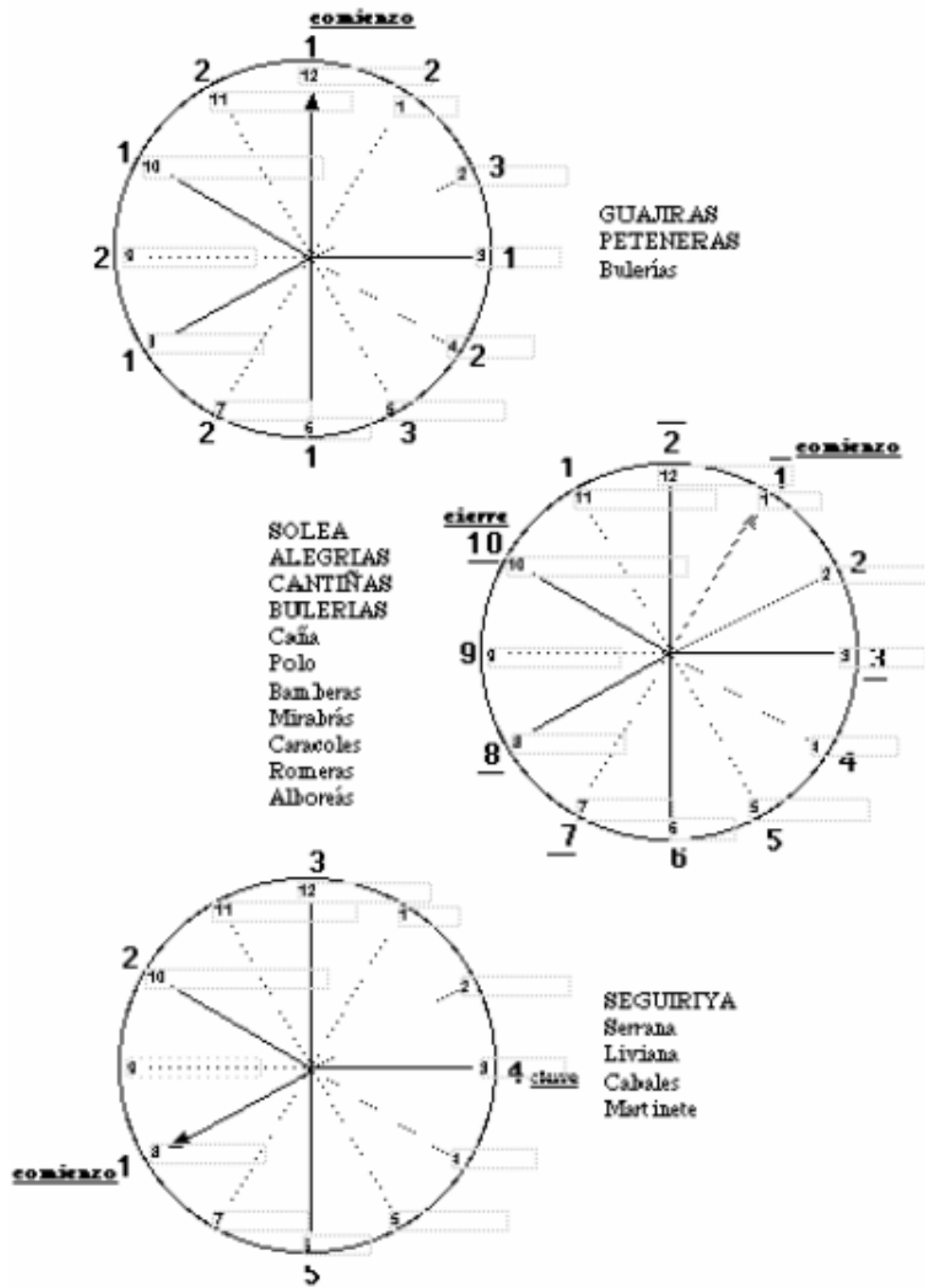
O 1º e o 2º tempo, localizados depois do tempo 10, o tempo 11 e 12 no grupo do *Palo* de *Soleá*, tem a função de ponte, isto é, estes dois tempos realizam a ligação entre duas *falsetas*. O *cierre*, ou remate, é realizado no tempo 10, tendo os tempos 7, 8 e 9 como preparação. Acerca disso escreve Lola Fernández:

O compasso de doze tempos reduz em dois de seus tempos para finalizar o cante, acabando no dez da conta flamenca. Neste número se produzem também os *cierres*, outro elemento característico do flamenco que ocorre regularmente durante todo o cante <sup>17</sup>(FERNÁNDEZ, 2004, p. 18, tradução nossa).

Por meio do relógio Flamenco, podemos perceber a divisão dos doze tempos no grupo do *palo* de *soleá* e de outros *palos* como também seu início e término.

<sup>17</sup> “El compás de doce reduce en dos sus tiempos para finalizar el cante, acabando en el *diez* de la cuenta flamenca. En este número se producen también los **cierres**, otro elemento característico del flamenco que se da con regularidad a lo largo del cante”

Gráfico 1. EL RELOJ FLAMENCO



Fonte: Lola Fernández (2004, p. 3).

De acordo com Lola Fernánde (2004, p. 19) podemos encontrar diferentes formas de transcrição de um mesmo *palo*, como no exemplo a seguir a transcrição de três formas diferentes para o *palo* de *alegrías* que pertence ao grupo de *palos* de doze tempos.

### Alegrías:

cierre comienzo del cante

cierre

cierre

### As palmas

Outra característica fundamental da música e dança flamenco são as palmas. Além de marcar o compasso, possuem um desenvolvimento rítmico próprio, alternando entre tempos e contratempos. Elas podem ser abafadas ou brilhantes. Geralmente as palmas são executadas pelo cantaor/a, percussionista ou bailaor/a.



## Estrutura

A estrutura determina de que maneira os *cantes*, *rasgueos*, *cierres* (cortes), *arremates*, *falsetas*, movimentos do *baile* e *sapateados* estarão organizados. Algumas características estão frequentemente presentes nos *palos* flamencos, são eles:

A **introdução** na guitarra consiste geralmente em uma sequência curta. O guitarrista pode realizar a introdução com *rasgueos* em um único acorde, fornecendo desta maneira o tom para o *cantaor/a*. Pode também ser executada por arpejos, trêmulos ou blocos de acordes.

A **chamada** serve como um sinal, como identificação de mudança de seção. É desenvolvida no tom do *cante*. Apresenta um ponto de conexão entre guitarra, *cante* e *baile*. Harmonicamente a chamada contém a cadência típica do *palo* em questão.

A **falseta** é um interlúdio musical colocado entre os *versus* do *cante* ou na introdução dos *palos*, pode ser composta ou improvisada. O músico tem uma liberdade no que se refere à harmonia e número de compassos.

Outros componentes que fazem parte do universo da guitarra flamenca são:

O **cierre** é usado como uma pausa dentro da estrutura dos *palos*, também serve para finalizar uma seção ou realizar uma modulação rítmica e/ou harmônica, geralmente é executado com *rasgueo*.

O **arremate** é a nomenclatura utilizada para indicar a finalização ou seções características dos *palos*.

No flamenco a guitarra pode ser utilizada de diversas formas, as principais são: guitarra solo, acompanhamento de *cante* e acompanhamento de *baile* que geralmente incorpora o *cante*.

## Estrutura básica do cante com acompanhamento da guitarra

Cantes com acompanhamento de guitarra consiste em peças curtas com uma estrutura mais ou menos pré-determinada, podem ter um ritmo marcado ou livre dependendo do *palo* interpretado. As formas ou seções são baseadas na guitarra de acompanhamento e são compostas pelas seguintes seções:

- Introdução - chamadas – *coplas* e *falsetas*

### **Estrutura básica da guitarra solo no flamenco**

- Introdução - *falsetas* (Na maioria dos casos as *falsetas* são interligadas formando uma sequência melódica e harmônica dentro de uma determinada peça).

### **Estrutura básica do baile de 12 tempos com acompanhamento da guitarra e cante**

Introdução da guitarra – *falseta* - 1ª *copla* (com *cante* ou instrumental) - *falseta* da guitarra - 2ª *copla* (com *cante* ou instrumental) - *Escovilla* (sapateado sem acompanhamento de cante) – *Copla* final.

## 2 IMPROVISACÃO MUSICAL

No nosso cotidiano frequentemente se improvisa. É comum, por exemplo, improvisar-se um caminho, uma fala, o preparo de uma comida, etc. Algumas destas situações exigem uma solução para um problema que surgiu inesperadamente. Em outras situações improvisa-se com a finalidade de buscar um jeito novo de fazer algo; desta forma, requer uma capacidade criativa, que busca a inovação, reelaboração e conexão de ideias que já foram apresentadas. “A improvisação está ligada a criatividade, porque está intrínseco em sua prática especialmente a espontaneidade e flexibilidade do agir”. (SOARES, 1998, p. 45)

Portanto, considerando que a criatividade é um dos componentes da improvisação, apresento a seguir algumas reflexões relativas à criatividade pertinentes em uma reflexão sobre a improvisação na música, objeto desta pesquisa.

O psicólogo Joy Paul Guilford, descreve a criatividade como um conjunto de traços primários, tais como **a fluência** (especialmente a fluência ideacional, que é a habilidade de gerar quantidades de ideias e respostas a situações-problema, e fluência associativa, que é habilidade de produzir muitas relações ou associações significativas a uma dada ideia), a **flexibilidade** (que diz respeito à mudança de pensamento na resolução de problemas), a **originalidade** (respostas raras ou incomuns), a **sensibilidade a problemas** e a **elaboração**, que consiste na facilidade para acrescentar variedade de detalhes num produto partindo de um esboço vago até uma estrutura organizada, além dos traços de atitudes, de temperamento e de motivação (GUILFORD, 1970, p.169).

Criatividade é o processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar estas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar seus resultados (TORRANCE, 1976, p.18).

De acordo com Guilford (1970, p.170) no que se refere ao pensamento, as capacidades produtivas são de dois tipos: convergentes e divergentes. O pensamento convergente que é lógico, linear, convencional, aplica um método padrão para resolver um determinado problema, que por sua vez visa uma única possibilidade correta de resposta. Segundo Kneller

(1973, p.53), a improvisação está ligada ao pensamento divergente, que é rápido, inusitado, especulador e inovador. Este tipo de pensamento contribui apresentando soluções diferentes, originais, ousadas e até aparentemente ilógicas e fora do padrão de normalidade. Dessa forma, o pensamento convergente implica uma única solução correta, ao passo que o divergente pode produzir uma gama de soluções apropriadas. Conforme esclarece outro autor:

Nos melhores exemplos de pensamento divergente, a solução parece de fato logicamente óbvia, uma vez alcançada. É muito fácil esquecer que foi alcançada por pensamento divergente, e não por pensamento convergente. Uma vez revelada a solução, muitos estariam preparados para explicar como ela poderia perfeitamente ter sido atingida pelo pensamento convergente. (DE BONO, 1995, p.9).

A conceituação de Guilford sobre o pensamento convergente e divergente apresenta semelhanças com os estudos realizados por Edward De Bono sobre a criatividade. De Bono (1995, p. 11), entretanto, ainda, define dois tipos de pensamento: o vertical e o lateral. O **pensamento vertical** caracteriza-se por ser lógico, sequencial e seletivo que se dirige para uma direção definida a priori, o **pensamento lateral** visualiza um determinado problema sobre vários pontos de vista, permitindo, desta forma, encontrar novas e engenhosas respostas para questões já conhecidas, ou seja, um pensamento diferente do padrão habitual. Este autor enfatiza a importância dos dois tipos de pensamentos para a criação, pois estes tipos de pensamentos - vertical e lateral - são complementares e não exclusivos. A seguir, um quadro explicativo De Bono (1995, p.6):

Pensamento Vertical	Pensamento Lateral
<ul style="list-style-type: none"> <li>• modo óbvio de encarar as situações e necessita de uma estrutura conceitual básica aceita;</li> <li>• direciona o pensamento de acordo com o processo convencional de resolver problemas, obtendo alta probabilidade de acertos;</li> <li>• lógica assume o controle da mente;</li> <li>• ideias dominantes, adequadas e polarizantes;</li> <li>• classifica as coisas para controlar a imprecisão;</li> <li>• contexto rigidamente definido (estar certo a cada passo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modo específico de pensar, estimulado pela atitude e pelo hábito mental (pensamento criativo);</li> <li>• estimula a flexibilidade da mente para modos alternativos de resolver problemas, com baixa probabilidade de acertos se comparado ao convencional;</li> <li>• lógica está a serviço da mente;</li> <li>• ideias novas, promovidas pelo aguçamento da percepção e dos sentidos.</li> <li>• fluidez dinâmica que se alimenta do potencial ilimitado do caos;</li> <li>• exige talento e originalidade.</li> </ul>

Especificamente no que se refere à improvisação musical, os pensamentos divergente e lateral, estão mais relacionados a improvisação que busca novos caminhos, inclusive dentro de idiomas musicais que são constituídos por limites e regras.

Nas *juergas* flamencas, e mesmo em apresentações teatrais com artistas nativos (ou estrangeiros iniciados na importância da improvisação no flamenco) é facilmente identificável esse movimento “imprevisível e livre”, mas talvez não indisciplinado, assim como “ideias novas, promovidas pelo aguçamento da percepção e dos sentidos”, ou mesmo que permitem encontrar novas e engenhosas respostas para questões já conhecidas.

De fato, ao longo dos séculos a improvisação tem sido uma prática musical comum tanto na música oriental quanto na ocidental erudita e popular. Porém, é uma atividade que apresenta diferenças de acordo com épocas e culturas distintas. Estas diferenças estão presentes tanto no modo de fazer como nos resultados alcançados. Portanto, parece-nos importante discorrer sobre alguns critérios, conceitos e práticas desta atividade musical.

Improvisação pode ser definida como: 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 ajuste de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites. (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994, p. 450)

Na música o termo improvisado remete a capacidade do músico de criar musicalmente e requer habilidade e preparo. Desta forma, pode ser entendido como algo positivo. Podemos dizer que a improvisação musical é a junção das técnicas instrumentais e/ou vocais com a criação, com a ideia de composição instantânea. Segundo Nettl (1974, pp. 11- 19), a improvisação e a composição estão em um mesmo plano. De acordo com este autor, poderíamos substituir estes dois termos por composição rápida e lenta. Ao mesmo tempo, ele também afirma que em todas as culturas, as músicas improvisadas possuem os mesmos procedimentos presentes nas músicas compostas. Muitas músicas que ouvimos são fruto de jogos de improvisação. “Compor”, escreveu Arnold Schoenberg “é retardar a improvisação; muitas vezes não se consegue escrever numa velocidade capaz de acompanhar a corrente de ideias” (SCHOENBERG, 1984, p. 59).

De acordo com MICHELS (1992, p. 83), “A prática interpretativa de toda a música antiga é inclusivamente difícil de descrever com clareza e rigor pelos musicólogos, dado que uma grande parte era realizada de forma improvisada”, prática presente tanto na música instrumental quanto vocal.

Na fase inicial da música eclesiástica na Europa, século IX e X, destacam-se algumas práticas e procedimentos estilísticos que foram baseadas na improvisação, tais como: a *ornamentação melismática*<sup>18</sup>, a prática do *discantu*<sup>19</sup>, a improvisação executada no estilo de *fauxbordon*<sup>20</sup>, a criação que os cantores realizavam sobre um *cantus firmus* e na polifonia vocal contrapontística do século XV (Dicionário Grove de Música 1994, p. 450). A simplicidade rítmica e a flexibilidade da utilização da linguagem na fase inicial da música eclesiástica na Europa facilitavam a convivência da improvisação e da escrita. “A improvisação como atividade musical sofreu uma queda frente à composição devido ao desenvolvimento da escrita musical” (TREITLER, 1991, p. 32).

A partir do século XV surgiram alguns métodos que abordavam práticas de improvisação, na *Introdutione facilíssima* de Vicente Lusitano<sup>21</sup>, e na *Istitutioni harmoniche* de Zarlino, os autores discorrem sobre a ornamentação instrumental de *motetos* para acompanhamento das vozes; no manual do espanhol Diego Ortiz, editado em 1553, que trata de situações em que instrumentos como o cravo ou a viola ocupavam ao lado de vozes cantadas, o lugar de solistas, desenvolvendo práticas de improvisação (NETTL, 2001, p. 94-125).

No período Barroco a improvisação era uma prática habitual, estava presente nos prelúdios, fantasias e fugas improvisados e nas ornamentações que eram deixadas para os intérpretes (NETTL, 2004, p. 528). A técnica de execução de acompanhamento harmônico também dispunha de possibilidade de criação através de cifras do *baixo cifrado ou baixo contínuo*, geralmente executado em um instrumento de teclado ou dedilhado. As variações de canções populares eram formas de improviso utilizadas pelos *virginalistas* ingleses do século

<sup>18</sup> Sucessão de notas cantadas sobre uma mesma sílaba.

<sup>19</sup> Discantus (em português: canto separado) é uma técnica de composição musical usada na Idade Média em associação com a Escola de Notre-Dame de polifonia. É uma das técnicas do *organum* que inclui um tenor em canto gregoriano com uma segunda voz acima composta em contraponto estrito de movimento contrário, nos intervalos de quinta, oitava e uníssono, e usando os modos rítmicos. Também podia ser composto a três ou quatro vozes, e nesta modalidade deu origem ao *conductus*.

<sup>20</sup> "Fauxbourdon" (também "Fauxbordon" e também comumente usadas as duas palavras "Faux bourdon", bordão falso) – forma francesa para *baixo falso* – é uma técnica de harmonização musical usada na alta Idade Média e Renascença, particularmente, por compositores da Escola franco-flamenga. Guillaume Dufay foi um proeminente praticante dessa forma e pode ter sido o seu criador. Em sua forma mais simples, "fauxbourdon" consiste de um "cantus firmus" e duas outras vozes num intervalo de sexta e uma quarta justa abaixo. Para evitar a monotonia ou criar uma cadência, a voz mais grave, às vezes, salta de uma oitava, e qualquer uma das vozes acompanhantes pode ter "ornamentos" menores. Normalmente, apenas uma pequena parte da composição emprega a técnica do "Fauxbourdon".

<sup>21</sup> Compositor, escreveu vários trabalhos corais, incluindo motetos e madrigais, mas é muito mais conhecido pelo seu trabalho como teórico musical. A sua *Introdutione facilissima et novissima de canto ferma* (1553), contém uma introdução à música, uma seção sobre contraponto improvisado.

XVII; nos finais do período Barroco o *partimento*, foi desenvolvido para a prática da improvisação com finalidades pedagógicas (NETTL, 2001, p. 94-125).

Durante o Classicismo, a prática da ornamentação continuava sendo explorada, a exemplo das criações realizadas pelos cantores nos recitativos; mas a improvisação estava presente principalmente nas *cadenzas*<sup>22</sup> do concerto para instrumento solista e orquestra, pois possibilitavam que o intérprete mostrasse seu domínio técnico, virtuosismo e principalmente sua capacidade de por em prática a sua criatividade.

A valorização do virtuosismo por parte dos compositores do século XIX restringiu a utilização da improvisação para os intérpretes no período do Romantismo, que tornavam-se fieis reprodutores da partitura, pois estes tinham que seguir de forma mais rigorosa as indicações do compositor (GARCIA, 2004, p.9).

Na música erudita do século XX, principalmente na composição aleatória e na música do acaso, pode-se entender que a improvisação estava presente, porém, na maioria das vezes cabia ao intérprete fazer escolhas dentro de possibilidades previamente escritas, desta forma, seguindo modelos definidos pelo compositor.

A arte da improvisação já estava em declínio antes do século XX, proporcionada pela prática de pôr na pauta cadências e ornamentos [...] No entanto, vários tipos de improvisação voltaram a ser praticados por volta dos anos 50, aparecimento da música aleatória, da notação gráfica e da indeterminação, ainda que a improvisação executada na forma que permite a exibição do virtuosismo num mundo musical prescrito, seja mais característico do jazz. (GRIFFITHS, 2005, p. 107-108).

Nos anos 50, os compositores haviam concentrado seus esforços em três direções principais: extensão do serialismo, desenvolvimento dos meios eletrônicos e introdução do acaso, possibilitando assim, a criação de novas formas, sistemas e timbres. Alguns compositores colocaram em suas obras partes destinadas a improvisação, a exemplo do compositor *Frederick Rzewski*, que compôs em 1998 uma coletânea de peças para piano intitulada *The Days Fly By*. Esta obra traz a indicação de uma *cadenza*, da mesma forma que era realizada no Classicismo, oferecendo ao intérprete um momento de espontaneidade.

---

<sup>22</sup> A Cadenza (cadência) é uma passagem (parte) geralmente perto da parte final do primeiro movimento de um concerto para solista, ou perto do final de uma ária vocal, em que o compositor indica com um sinal de fermata que alguma coisa deve ser acrescentada.

A música árabe varia muito para cada região, mas a ênfase é basicamente na melodia e no ritmo, outra similaridade entre as músicas proveniente dos países árabes é a improvisação. Em alguns casos existe uma melodia central e criam-se ornamentos em torno da mesma.

De acordo com Nettl (1974, p. 39), citado por Ferreira (1996, p. 9), a improvisação no Jazz ocorre segundo três fórmulas presentes nas correntes estilísticas: *Ragtime*, *dixieland*, *swing*, *bebop*, *cool*, *free jazz*. Na primeira fórmula, a improvisação é usada em um campo ligado através do tema/variação; nela, as improvisações criam variações para o tema, como fazia o músico Louis Armstrong. Na segunda, a improvisação incide principalmente sobre a estrutura harmônica, ou seja, uma criação melódica, rítmica sobre a cadência harmônica – podemos citar músicos como, Charlie Parker e Dizzy Gillespie. Na terceira fórmula ocorre uma liberdade maior denominada de *free jazz*, a exemplo do grupo - *Art Ensemble of Chicago*.

No jazz o pensamento do intérprete concentra-se quase que exclusivamente no contexto das funções e dos encadeamentos harmônicos, que se apresentam como provedores de estímulos improvisatórios.

No choro<sup>23</sup>, por outro lado, os estímulos para improvisação estão fundamentados mais na melodia que esta sendo interpretada, neste caso, a harmonia funciona mais como um decurso do que como a ideia central ao qual seria realizada a improvisação (SÁ, 2000, p. 67). O choro sempre se valeu do improviso em graus variados e em funções específicas. “Geralmente os temas apresentam grande invenção melódica e harmônica, a improvisação gira em torno da variação melódica, da sugestão da alteração da métrica e da sutil variação rítmica que imprime o assim chamado “molho” do choro” (FABRIS, 2006, p. 13).

Improvisar dentro de um idioma musical exige do músico o respeito às restrições impostas pelo gênero ou estilo musical no qual é realizada. Pressing (1998, p. 79), citado por Haro (2006, p. 56), discorre que mesmo na modalidade mais espontânea de improvisação envolve o uso do referente. O referente é um conjunto predeterminado de estruturas emocionais, perceptivas e cognitivas que guiam uma improvisação. Para exemplificar, na música flamenca, o referente seria o contorno rítmico e melódico de um determinado *palo* saliente sobre uma cadência sobre a qual o músico improvisa.

A contribuição do referente pode ser de diversas formas para o bom resultado da improvisação. Ele funciona como a principal fonte geradora de materiais musicais. O músico pode se preparar para uma improvisação através do prévio conhecimento do material disposto

---

<sup>23</sup> Gênero musical brasileiro, surgido no final do século XIX.



no referente de determinado gênero e estilo musical, realizando uma análise prévia de uma determinada obra e o ensaio do material que podem auxiliar de modo eficaz na execução. É comum neste caso a criação de variações pré-compostas oferecendo um caminho pré-definido em alguns momentos da execução. (HARO, 2006, 58).

É importante ressaltar que, para a prática da improvisação é necessário, por parte dos músicos que dela participam, um estado de prontidão auditiva, visual, tátil e sensorial que é diferente daquele exigido para a prática da interpretação ou da composição. Este estado de prontidão exige uma espécie de engajamento corporal integral. “A realização efetiva da improvisação depende, em certa medida, desta preparação específica” (COSTA, 2003, p.27).

Concomitantemente é importante lembrar que, se de um lado existe a improvisação dentro de um idioma musical – improvisação idiomática – ocorre também a livre improvisação, sem a preocupação de vínculo com alguma linguagem musical específica.

Vejamos a seguir, portanto, um olhar mais cuidadoso sobre essas duas maneiras de improvisação musical. Primeiramente, algumas especificidades da improvisação propriamente idiomática, aqui focalizada na improvisação no flamenco, e na qual esse “engajamento corporal total”, esse “estado de prontidão” ao qual Costa (2003) se refere é intrínseco. Em seguida, abordo a improvisação livre.

## 2.1 Improvisação no flamenco

A improvisação idiomática é criada dentro de certas regras e limites, próprias de cada linguagem específica, por exemplo: no flamenco, no jazz, na música barroca, no choro, dentre outras.

De acordo com o músico Derek Bailey (1993, p. 12) a improvisação idiomática se preocupa principalmente com a expressão de um idioma - como o jazz, a música flamenca ou barroca - e tem sua identidade e motivação originada desses idiomas.

O músico quando improvisa dentro de um determinado idioma precisa primeiramente estar familiarizado com o gênero musical em questão, precisa conhecer a estrutura, a “levada” rítmica e as cadências. Desta forma, o músico pode criar, mas dentro dos limites, dentro de determinadas regras.

Tratando-se de improvisação na música flamenca, vale lembrar que esta engloba vários *palos*, com suas características rítmicas, melódicas, harmônicas, arremates e cadências.

A improvisação é bastante presente no flamenco. O *cante jondo*, por exemplo, é fortemente marcado pelos melismas que cada *cantaor* cria em cena. Na dança, a improvisação se manifesta na criação em tempo real de elaborados sapateados e movimentos; já na música, a improvisação está presente nas *falsetas*, rasgueos arremates e conduções harmônicas. É importante que músicos e *bailaores/as* tenham o conhecimento das regras que regem os *palos* flamencos – conforme exemplificado no primeiro capítulo, de forma que possam interagir através da improvisação.

Trata-se sobretudo de uma performance. Para Zumthor “a performance se situa em um contexto ao mesmo tempo cultural e situacional” (Zumthor, 2007, p. 39). Cada intérprete criador no momento da improvisação recorre ao repertório pessoal, podendo também utilizar como referência situações do cotidiano, colagens a partir da observação de outros artistas e referências das mais variadas.

A improvisação é um ato coletivo dirigido a um certo ambiente territorializável no próprio ato. Pressupõe vários atos de vontade que visam dar consistência a vários elementos e componentes. Estes elementos e componentes - o físico/corpo do músico, os idiomas a que foi submetido, sua biografia musical e pessoal - já delimitam as possibilidades. (...) De qualquer forma, o ato mesmo da improvisação

(idiomática ou livre), a performance criativa num instrumento em tempo real que pressupõe a ausência da mediação de uma partitura remete o instrumentista necessariamente para uma situação de intensa imersão na sensação e no gesto. Mesmo no caso da improvisação idiomática (jogo com regra) onde os esquemas abstratos apreendidos do sistema se manifestam, por vezes de forma inconsciente através da memória de longo prazo, a relação do músico com seu instrumento se intensifica no momento da formulação em tempo real de idéias adequadas ao contexto. (COSTA, 2003, p. 54)<sup>24</sup>

O processo de criação em tempo real permite que existam momentos em que o *baile* conduz e outros em que a condução fica por conta dos músicos e momentos em que ocorre um jogo de improvisação no qual músicos e *bailaores(as)*, improvisam ao mesmo tempo.

É fundamental que no momento da improvisação os artistas envolvidos estejam imersos no processo de criação; desta forma é possível realizar um diálogo entre os participantes com a finalidade de explorar forças e conexões presentes; viabilizando, dessa forma, um processo de alimentação recíproca, que remete os intérpretes a novas situações.

Durante a interpretação o músico tem liberdade para mudar a métrica e a harmonia. A *falseta* torna-se uma mini-composição criada pelo guitarrista a partir da memória e repertório pessoal (FERNANDEZ, 2004, p.23).

Como podemos observar, portanto, esta é claramente uma improvisação idiomática. A seguir, a improvisação livre.

---

<sup>24</sup> Rogério Luiz Moraes Costa: professor, compositor e saxofonista. Atualmente é professor, pesquisador, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música e presidente da Comissão de Pós Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Desenvolve projeto de pesquisa a respeito da improvisação musical e suas conexões, particularmente sobre o ambiente da livre improvisação com interação eletroacústica em tempo real, processos criativos e criação coletiva. Faz parte do grupo de pesquisa temático Mobile: processo musicais interativos, sediado no Departamento de Música da ECA/USP. Atualmente é integrante do grupo Musicaficta com Cesar Villavicencio e Fernando Iazzetta. além de coordenar o grupo experimental Orquestra Errante no Departamento de Música da ECA/USP.

## 2.2 Improvisação livre

Segundo Chefa Alonso<sup>25</sup>, a improvisação livre é uma outra maneira de se fazer música e o que distingue a improvisação livre contemporânea de qualquer outra, é a ausência de um marco normativo, não tendo, portanto, uma linguagem referencial. Os músicos tocam sem o auxílio de uma partitura, muitas vezes sem acordos pré-determinados.

Alonso, em seu livro *Improvisación Libre. La Composición em Movimiento*, apresenta algumas indicações para realizar uma improvisação livre (ALONSO, 2008, p. 6, tradução nossa):

1. Crer no que toca. Nada funciona se você não está convencido.
2. Seu instrumento tem um registro muito amplo. Não fique apenas no registro médio. Experimente com os extremos (o mesmo com a voz, o corpo...).
3. Busque novos sons e ruídos em teu instrumento. Tente “soar” como outro instrumento.
4. As frases não só podem ser ascendentes ou descendentes. Tente tocar com outras formas.
5. Pergunte a si mesmo. Que quero contar?
6. Além das frases, pode-se criar outros desenhos musicais: manchas, nuvens, pontos.
7. Não insista no que já conhece. Dê uma chance para provar coisas novas.
8. Não tenha medo do ridículo; não é mais do que uma fórmula utilizada pelos homens contra a sinceridade.
9. A dinâmica é a alma da música. Aprenda a tocar todos os registros para tê-los sempre presentes.
10. Não tenha medo de errar. Um erro pode ser unicamente um acerto involuntário.
11. Desfrute.

A autora finaliza suas orientações da seguinte maneira: “A improvisação tem muito a ver com a vida cotidiana, no sentido que enfrenta situações imprevistas nas quais há que contar com o que sucede, que com muita frequência não é nem o ideal, nem o que se espera”. (ALONSO, 2008, p. 58, tradução nossa)<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Chefa Alonso: saxofonista e percussionista espanhola, professora e improvisadora.

<sup>26</sup> La improvisación tiene mucho que ver con la vida cotidiana, en el sentido que enfrenta a situaciones imprevistas donde hay que contar con lo que sucede, lo cual con mucha frecuencia no es ni lo ideal, ni lo que se espera. (ALONSO, Chefa, 2008, p. 58).

Durante as aulas do Prof. Dr. Rogério Costa,<sup>27</sup> foi realizada uma comparação entre a improvisação idiomática e a livre improvisação, nas quais concluímos que a improvisação idiomática é aquela que se encontra delimitada dentro de seu território, estilos, padrões, sistemas, repetição e margens de variações, a livre improvisação é uma proposta de ação musical experimental que almeja uma superação dos idiomas.

A livre improvisação pode ser pensada como uma espécie de música concreta, pois, nela os relacionamentos entre os músicos se dão, predominantemente, através de uma escuta “musicista” - aquela que privilegia a concretização da execução realizada e as qualidades gerais de sonoridades. (COSTA , 2003, p.106)

Através da livre improvisação se estabelecem relações mais próximas entre os músicos, uma vez que existe uma escuta atenta ao material sonoro produzido pelos integrantes e estas relações estão baseadas na igualdade. Não existe um músico que irá conduzir, por isso cria-se um sentimento de confiança em si mesmo e nos colegas. Outro ponto importante é a exploração sonora que os participantes fazem de seus instrumentos, que podem ser tocados de formas não convencionais. Os sons produzidos não necessariamente precisam estar dentro das formas usuais de um instrumento; um violonista não precisa tirar sons apenas das cordas do violão, podendo, por exemplo, usar o tampo do instrumento para realizar sons percussivos ou outras possibilidades inventivas. (ALONSO, 2008, p. 57).

Os músicos resolvem problemas *na hora* em que eles ocorrem. Neste ambiente o músico tem que lidar com problemas técnicos de seu instrumento, com o fluxo sonoro que ele enuncia no presente e com o que surge das interações com os outros músicos. (COSTA, 2009, p. 86).

Como a composição musical é em tempo real e não segue sempre a mesma forma, os participantes estão na situação de compositores, esta experiência abre a possibilidade de diversos diálogos sobre composição, forma, estrutura, duração de uma obra, entre outras questões. Desta forma, a improvisação livre, muitas vezes, é uma forma de compor, até mesmo fornecendo ideias para composições com estruturas convencionais.

Na livre improvisação coletiva se cria um ambiente de relação e conversa, de fluxo e fluidez. Sucedem-se estados provisórios de diferentes consistências. Há vários

---

<sup>27</sup> O professor Rogério Costa , ministrou a disciplina - *Os territórios da improvisação: Pensamento e ação musical em tempo real*. Realizada no período de agosto à novembro de 2010, no programa de pós-graduação da ECA- USP.

vetores, forças e fatores que interagem neste ambiente no momento mesmo de uma performance (tais como, o formato da sala, a presença ou não de um público, o nível de entrosamento entre os participantes, o estado de ânimo dos improvisadores, suas biografias e vivências musicais e pessoais, a técnica de cada instrumentista, o estado de conservação dos instrumentos etc.), porém a “espessura” da performance tem seu centro na escuta e nas interações entre os fluxos sonoros emitidos e modulados pelos músicos. (COSTA, 2009, p. 86).

Portanto, a prática da livre improvisação em grupo está baseada na “conversa” sonora que se estabelece entre os músicos em um ambiente aparentemente desprovido de sistemas de referência explícitos. Algumas propostas, como a de uma escuta reduzida, fragmentada ao objeto sonoro trabalhado no contexto do diálogo musical, podem ajudar para que o diálogo se estabeleça.

A esse respeito, Pierre Schaeffer divide a escuta em quatro tipos funcionais (SCHAEFFER, 1993, p. 89 - 110):

1. *Escutar*: É perceber pelo ouvido, atitude passiva. Pode-se pensar em um local onde ocorrem diversos acontecimentos sonoros, porém sem que se preste atenção a nenhum deles.
2. *Ouvir*: É o direcionamento da escuta à fonte de um som. Um determinado som pode ser ‘buscado’, focalizado.
3. *Entender*: É o estágio da escuta no qual ocorrem qualificações do ouvir, dependendo de uma intenção. Segundo Schaeffer, a origem etimológica da palavra aponta que entender é “ter uma intenção. Aquilo que entendo, aquilo que me é manifesto, é função dessa intenção.”
4. *Compreender*: Realizado a partir da qualificação do entender, é o ato de perceber um sentido onde o som torna-se um signo que possui relações com um código cultural.

Nesse sentido, é preciso que o músico envolvido no processo tenha uma escuta atenta. Pierre Schaeffer, em seu “Tratado dos Objetos Musicais”, trata da “escuta reduzida”, voltada para a escuta do objeto sonoro por si só, livre de sistemas, escalas, cadências, etc.

Assim, pode se afirmar que a prática da improvisação livre em música contribui de muitas formas positivas na formação dos alunos, possibilita, por exemplo, a formação de um estilo próprio de tocar, expressividade, flexibilidade, adaptabilidade, aprender através da

prática, resolver problemas durante a execução e fornece um ambiente propício para o diálogo.

### 2.3 Improvisação na educação musical

Assim como a compreensão da improvisação em música possui diferentes abordagens, variou ao longo do tempo e difere nas variadas culturas, o ensino e aprendizagem de música também vêm passando por importantes modificações. De acordo com a educadora musical Violeta Gainza (Gainza, 1983, p. 50), há dois momentos característicos ou épocas da pedagogia musical ocidental no século XX. A primeira que poderíamos chamar de “revolução” ou descobrimento e a segunda, que seria a partir da década de 60, chamada de “revisão” ou atualização.

Sendo o foco desta pesquisa o ensino musical por meio da improvisação apresento, a seguir, alguns pedagogos musicais que utilizaram a improvisação em suas práticas de ensino e cujo conhecimento possibilita uma maior consciência das minhas escolhas pedagógicas.

Os educadores musicais do início do século XX constituem-se em pioneiros no ensino da música. (...), num período histórico não muito distante, não havia preocupação específica em cuidar do desenvolvimento e do bem-estar da criança, ou mesmo do jovem e do adulto. (...) As grandes transformações artísticas e científicas produziram os pedagogos da música do século XX, e o estudo do pensamento de alguns deles mostrará claramente que elas estão presentes, algumas vezes como o próprio motivo da proposta e, em outras, participando dos conteúdos, metas e estratégias de ensino (FONTERRADA, 2008, p. 121).

#### Primeira geração<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Termo utilizada pela educadora Marisa Fonterrada, no livro *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2008. Para distinguir dois momentos característicos da pedagogia musical ocidental no século XX. A primeira geração - até os primeiros anos de 1950 e a segunda geração - até os dias atuais.

A chamada primeira geração, portanto, já pronunciava a utilização da improvisação como estratégia educacional, porém ainda de forma limitada, pois as práticas musicais estavam mais voltadas para repetições e em cima de propostas tonais. Um exemplo clássico é o educador Emile Jacques- Dalcroze (1865-1950), criador de um sistema de educação musical o qual chamou de “*Rythmique*” (rítmica), baseado na escuta, no movimento corporal e o uso do espaço, valorizando a compreensão dos elementos musicais e seus aspectos expressivos. Através desta prática os alunos podiam adquirir e exercitar os princípios básicos do sistema rítmico e do solfejo, as estruturas musicais eram improvisadas e construídas durante as atividades, fornecendo material para expressão de movimentos corporais que visam através da natureza motriz de movimentos rítmicos, visando afastar o conhecimento de seu caráter usual e puramente intelectual. (FONTERRADA, op.cit., p. 133-135).

Outro representante desta fase precursora foi Carl Orff (1895-1982), cujos pressupostos, relativamente similares à Dalcroze, eram baseados na integração de linguagens artísticas e no ensino baseado no ritmo, no movimento, na improvisação e no estímulo ao processo de criação musical, seguindo a premissa da simplicidade nas composições, para que o educando pudesse se sentir capaz de expressar sua criação (FONTERRADA, op. cit., p. 160).

## **Segunda geração**

Já na chamada segunda geração - correspondente até os dias atuais - educadores interessaram-se em trazer para a educação musical as tendências e experimentações presentes nas composições do século XX, sendo que as propostas educacionais tratavam não apenas de descobrir e registrar novos sons, mas de organizá-los como música (FONTERRADA, 2008, p. 186).

O inglês John Paynter salienta a ênfase a escuta ativa, profunda e atenta do material sonoro, de modo a permitir a reprodução do som ouvido e a criação de novos sons para então partir para criação e composição. (FONTERRADA, op. cit, p. 186-7).

Já o educador e músico canadense Murray Schafer tem como pressuposto encontrar procedimentos que levem a uma qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, no estímulo à capacidade criativa (em detrimento das teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos). O educador prioriza uma educação voltada para a experimentação sonora, na qual a crianças sejam estimuladas a brincar com os sons,



descobrir, criar, improvisar, organizar, juntar, separar e reunir, em um caminho que leve à compreensão do mundo por critérios sonoros. (FONTERRADA, op. cit., p.193)

Outra educadora desta chamada “segunda fase”, Violeta Hemsy Gainza<sup>29</sup> afirma existir na improvisação, de um lado, um momento expressivo ligado à performance, onde o músico busca expressar-se e exteriorizar o que está internalizado. De outro, um momento introspectivo alcançado por meio da investigação, exercitação, exploração e pela manipulação dos objetos sonoros, ligado ao estudo e ensino da música. (GAINZA, 1983, p. 23-25). Segundo ela,

Improvisar é no sentido mais amplo, sinônimo de brincar musicalmente. Esta ação revestida amplamente pelas componentes lúdicas, não deixa de constituir um fato expressivo válido, venha de onde vier a sua motivação. Em um sentido mais limitado de índole profissional, a improvisação é uma atividade submetida a diversas regras, tanto ao nível interpretativo (aspectos técnicos e expressivos da execução) como mesmo a real capacidade criativa, que determina a seleção, organização e manejo de materiais musicais, do músico ou instrumentista que a executa. (GAINZA, op. cit., p. 54)

Para ela, os jogos improvisatórios contribuem para que o aluno exercite seu ouvido, tenha uma relação pessoal com a música e seu instrumento, aprimore a sensibilidade e seu sentido estético.

O músico e educador Hans-Joachim Koellreutter<sup>30</sup> abarca em sua proposta uma metodologia pedagógica incentivando a criação, a reflexão, o debate, o questionamento e o diálogo.

Koellreutter elaborou vários jogos de improvisação com a finalidade de dialogar e debater com os alunos e desta forma introduzir conteúdos adequados. A criação estava inserida em sua metodologia e a improvisação utilizada como uma importante ferramenta (BRITO, 2001, p.45).

Koellreutter, que sempre defendeu a integração entre os níveis sensível e intelectual, de um lado, musical e humano, de outro, encontrou nos jogos de improvisação com

---

<sup>29</sup> Educadora musical da Argentina.

<sup>30</sup> Compositor, flautista, maestro e educador nasceu em 1915, em Freiburg (Alemanha), Koellreutter foi professor de várias gerações e mestre de importantes músicos brasileiros, mas defendia também uma proposta de ensino voltada a todos e não apenas a formação do músico profissional, visando assim à formação integral dos indivíduos. Criou também cursos de músicas em diversas Universidades e promoveu, debates, palestras e recitais.

finalidades pedagógicas os aliados fundamentais para o processo educacional. (BRITO, op. cit, p.46).

Segundo o professor, a improvisação utilizada para fins didáticos deve ser bem planejada, pois não pode ser um vale-tudo. Os jogos de improvisação, que podem até envolver aspectos cênicos, não como regra permitem a integração dos níveis sensível e intelectual, musical e humano, relacionando as finalidades pedagógicas com o processo educacional. A improvisação na proposta de Koellreutter incorpora a música contemporânea em suas diferentes formas como, por exemplo, a utilização do tempo amétrico e ruídos.

A prática da improvisação permite perceber, refletir e conscientizar o conceito de música e ampliar sua dimensão. Aliás, para Koellreutter um dos pontos principais é estimular o grupo a discutir o que é música. (BRITO, op. cit. , p. 92)

Teca (Maria Teresa) Alencar de Brito<sup>31</sup>, por sua vez, em seu livro intitulado “Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança”, realiza relatos de experiências de jogos de improvisação em contextos significativos, que favorecem a construção do conhecimento musical, de modo sensível, criativo e reflexivo.

O educador John Kratus (1991a, p.43-48) aborda modalidades e processos de improvisação para o músico iniciante e para o músico experiente. Descrevo a seguir as ideias desse educador que foram relevantes para esta pesquisa.

Kratus buscando orientar o processo criativo musical propõe inicialmente três grupos ou modalidades de criação:

1- exploração, que acontece quando o estudante toca os instrumentos sem realmente entender que os sons são produzidos como resultado de suas ações;

2- improvisação, quando o estudante relaciona o resultado sonoro às suas ações, ouve internamente os sons produzidos, e organiza seu trabalho através da repetição de padrões, sendo que todos os sons produzidos constituem o produto final;

3- composição, que ocorre quando o aluno passa a refletir sobre as ideias musicais, podendo avaliá-las e modificá-las se necessário, ou seja, na composição é possível alterar o produto final.

O referido autor, voltando-se especificamente ao processo criativo de improvisação, aponta para existência de níveis de conhecimento, compreensão e habilidade que diferenciam

---

<sup>31</sup> Educadora, autora de livros e professora do programa de música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

a produção de um iniciante (mais rudimentar) da produção de um músico experiente (mais elaborada). O iniciante está mais ligado ao processo, ou seja, explora livremente o instrumento, apenas pelo prazer da atividade. Por outro lado, o músico experiente tem consciência de público ouvinte e propõe algo possível de ser entendido por outras pessoas (ligado ao produto). Outra diferença está na capacidade de expressar o pensamento: um iniciante pode expressar algo diferente daquilo que pretendia fazer, em função da técnica ainda em desenvolvimento; músicos experientes podem se expressar habilmente no instrumento.

Kratus (1991b, p. 49-56) propõe sete níveis ou estágios de improvisação, que abarcam as características de um músico iniciante até um experiente, pretendendo orientar o trabalho do educador musical através de uma sequência lógica. Segue breve descrição dos níveis:

Nível 1 – Exploração: vista como uma etapa pré-improvisacional, onde o estudante busca diferenciar sons e combinações sonoras, sem um contexto estruturado. Nesta fase ele descobre que há elementos que podem ser repetidos.

Nível 2 – Improvisação com processo orientado: o resultado musical torna-se mais dirigido e esquematizado, surgindo padrões coesos (mais estruturados). A improvisação ainda está ligada ao processo, isto é, o aluno não utiliza convenções que permitam aos outros compartilhar sua intenção musical, porém, seus padrões já estão organizados numa estrutura musical mais ampla.

Nível 3 – Improvisação com produto orientado: o aluno está consciente de convenções como pulso, compasso e tonalidade, possibilitando improvisações em grupo e o aperfeiçoamento da técnica de interpretação.

Nível 4 - Improvisação fluente: a técnica está mais automatizada e o aluno pode concentrar-se na estrutura da improvisação como um todo (fraseologia).

Nível 5 – Improvisação estruturada: o aluno desenvolve estratégias que favorecem a construção da improvisação (modos, padrões, imagens...).

Nível 6 - Improvisação estilística: o aluno é capaz de improvisar dentro de um estilo, assimilando suas características melódicas, harmônicas e rítmicas.

Nível 7 – Improvisação pessoal: obtido por aqueles que ultrapassam o nível de reorganização dos estilos já conhecidos, e desenvolvem um estilo pessoal com seu conjunto de convenções e regras.

Embora alguns educadores tenham utilizado a improvisação como ferramenta pedagógica, é bastante comum encontrarmos cursos de formação musical carentes de propostas mais criativas.

### 3 O EXPERIMENTO MUSICAL

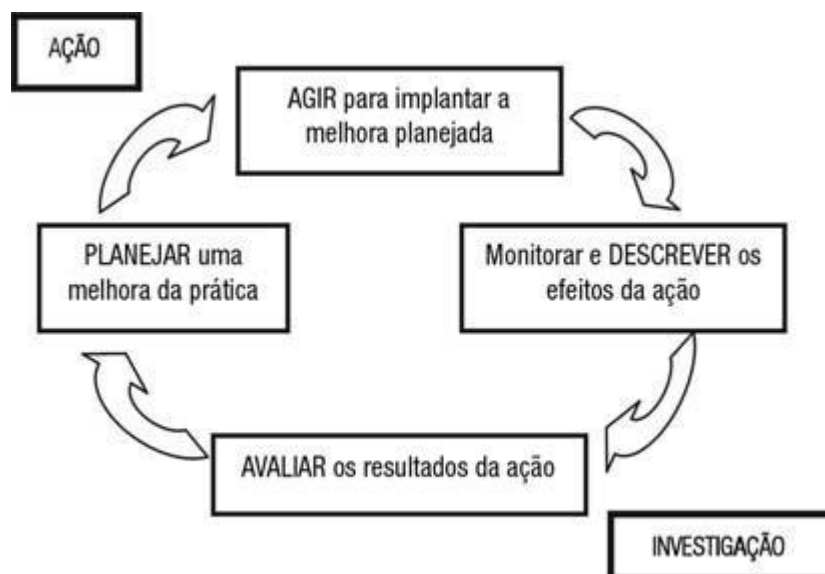
O experimento musical pretendeu colocar em prática uma proposta de ensino da guitarra flamenca através da improvisação livre e idiomática, visando o desenvolvimento, em um grupo de alunos, de uma forma própria de tocar; um maior conhecimento do instrumento; a ampliação de possibilidades dentro da própria linguagem e a interação com outros músicos.

A metodologia de pesquisa utilizada nessa dissertação é a pesquisa-ação na tentativa de comprovar questões surgidas no delineamento do projeto e no decorrer da pesquisa bibliográfica.

O autor David Tripp entende a pesquisa-ação da seguinte forma:

(...) qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p.466-467).

A pesquisa-ação trata-se de uma prática de pesquisa continuada de transformação coletiva. A figura abaixo demonstra que a pesquisa-ação segue um ciclo de investigação, baseado na (teoria), prática e investigação.



Ciclo básico da pesquisa-ação, representação em quatro fases (TRIPP, 2005, p.454).

Dessa forma, a pesquisa-ação mostra-se como um procedimento sistêmico, no qual estão presente três fases de ação: antes, durante e depois da implementação. Em relação ao planejamento, deve-se planejar a mudança da prática e a avaliação dos efeitos dessas mudanças. A reflexão esta presente em todas as fases, e neste sentido, investiga-se a prática, o planejamento, a avaliação (TRIPP, 2005, p.453-4).

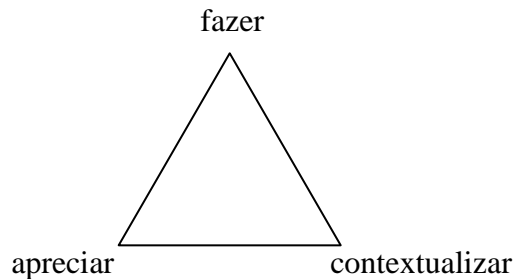
A justificativa para utilização da metodologia da pesquisa-ação esta relacionada aos interesses e aos procedimentos adotados – a prática de ensino por meio da improvisação musical. Além disso, essa modalidade de pesquisa foi escolhida por se tratar-se de uma pesquisa qualitativa, ou seja, utilizada para interpretar fenômenos, por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação (BULMER, 1977, p. 47)

As principais perguntas que nortearam o trabalho investigativo e que estiveram presentes ao longo da realização do experimento foram: a improvisação livre pode ajudar os alunos a adquirirem maior expressividade e criatividade para tocar flamenco e relacionar outros elementos da linguagem musical? Como ensinar guitarra flamenca para além da memorização de *falsetas* e compreensão dos ritmos? É possível ensinar conhecimentos da guitarra flamenca e da improvisação no flamenco por meio de jogos de improvisação?

Vale ressaltar que a intenção não foi abolir o ensinamento de conteúdos específicos da música e da técnica da guitarra flamenca, mas introduzi-los gradativamente e em indivíduos mais soltos e conscientes de seus instrumentos, portanto, mais receptivos. A orientação do experimento foi procurar uma melhor associação entre os conteúdos flamencos – com a utilização de novas metodologias – e outros conteúdos relacionados com a improvisação que, melhor mediados, poderiam proporcionar uma maior receptividade dos alunos aos conteúdos flamencos.

A improvisação e a experimentação da criação em guitarra flamenca para aqueles que não nasceram no ambiente flamenco somente se torna possível quando se domina a linguagem, a estrutura e leis do flamenco, ou seja, os conteúdos sistematizados e seus referentes. Nesse sentido, o domínio do conteúdo flamenco refere-se ao conhecimento das técnicas da guitarra flamenca; do significado do flamenco dentro de seu contexto social, econômico, histórico e cultural; da apreciação de shows e vídeos. De certa forma, esta é uma reapropriação dos três eixos de aprendizagem (ou Proposta Triangular, ou ainda Abordagem

Triangular) desenvolvidos pela professora Ana Mae Barbosa: fazer, apreciar e contextualizar (não necessariamente nessa ordem).



Nas palavras da autora, “O ensino da Arte deve desenvolver a percepção para perceber o meio ambiente; a capacidade de reflexão para analisar os dados recebidos; e desenvolver o processo criador para mudar a realidade percebida” (FOERSTE apud, BARBOSA, 2006, p.228).

A Proposta Triangular, segundo a própria Ana Mae, surgiu a partir de experiências vividas por ela e outras arte educadoras no MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP), entre os anos 1987 e 1993.

No início dos anos 90, a pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, preocupada com a democratização do conhecimento em arte, vinculado a uma educação descontextualizada, percebeu a relevância de conhecer o processo histórico do ensino para intervir no mesmo com consciência. Neste sentido Ferraz e Fusari (1999, p. 35) apontam:

Ana Mae contribuiu com relatos e reflexões que podem conduzir nosso trabalho de professores a posicionamentos mais claros. Ela considera fundamental a recuperação histórica do ensino de arte para que se possam perceber as realidades pessoais e sociais, aqui e agora, e lidar criticamente com elas.

Criou-se então um posicionamento teórico-metodológico, conhecido como Metodologia Triangular ou Proposta Triangular, ou ainda Abordagem Triangular, que se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador. (OLIVEIRA apud BARBOSA, 2009, p. XXVIII)

Ou seja, quanto à apreciação dos objetos artísticos, ao educando deve ser apresentada uma rica conceituação estética que propicie sua leitura em diferentes linguagens da arte de maneira crítica e teoricamente fundamentada. Quanto à contextualização da produção artística, o ensino da arte deve proporcionar essa leitura de mundo, essa contextualização histórica da obra de arte enquanto produção social e, portanto, abarcada de todas as dimensões histórico-culturais que prevê como tal. E quanto ao fazer artístico, é importante salientar que

as aulas de arte devem, necessariamente, ser um espaço de produção (criativa, não meramente reprodutiva) de arte, sejam elas em artes visuais, música, teatro ou dança.

No contexto específico desta pesquisa, ressalto que a aprendizagem da guitarra flamenca deve permear, para o fazer criativo, a aprendizagem dos conteúdos específicos desta expressão artística e de práticas improvisatórias dentro do idioma, que proporcionarão o fazer criativo.

Ao mesmo tempo, minhas práticas didáticas foram influenciadas pela teoria histórico-cultural da atividade, pois, como afirmam Lave e Wenger:

(...) aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo e surgidas do mundo socialmente e culturalmente organizado. Este mundo é constituído socialmente. Formas objetivas e sistemas de atividade, de um lado, e entendimentos subjetivos e intersubjetivos dos agentes, de outro, constituem mutuamente tanto o mundo quanto suas formas experienciadas (2002. p. 168).

Para ensinar meus alunos a improvisação no idioma flamenco seria fundamental o conhecimento do contexto no qual ela se dá *in loco* (apreciação de DVDs e CDs), dos conhecimentos prévios dos alunos e de práticas improvisatórias tais como jogos e performances.

Oportunamente, H-J Koellreutter sinalizou sua posição favorável às práticas de criação e improvisação no processo de ensino musical, salientando que deve ser um procedimento bem preparado. O educador alemão ressalta também a ideia de que toda improvisação no contexto da educação musical, além de buscar os interesses musicais, atende, por exemplo, a objetivos voltados para o desenvolvimento da concentração, do trabalho em equipe, da memória e do senso crítico, dentre outros aspectos humanos (KOELLREUTTER apud BRITO, 2003, p. 151).

Na sequência, descrevo a experiência didática, do diagnóstico inicial dos conhecimentos musicais dos alunos, passando pela experiência das aulas, pelos fundamentos técnicos do flamenco e as práticas improvisatórias.



### 3.1 Os sujeitos da pesquisa

Os encontros foram realizados na Biblioteca Belmonte, localizada no bairro de Santo Amaro, na cidade de São Paulo - S.P. no período de 22 de setembro a 24 de novembro de 2011, distribuídos em 10 encontros com duração de 2 horas/aula. A turma era formada por 6 alunos entre 18 e 26 anos, moradores da região da zona sul de São Paulo. Destes, dois eram estudantes de ensino médio, um era estudante universitário na área de design, um era técnico em análises clínicas, e dois eram estudantes de música (curso de guitarra com predominância dos gêneros de rock e blues) com pretensões profissionais. Todos os participantes tinham conhecimento sobre acordes, cifras, alguns ritmos da música brasileira e rock. Somente dois alunos tinham alguma experiência prévia com a improvisação musical, principalmente nos gêneros do blues e rock, utilizando escalas pentatônicas e/ou provenientes dos modos gregos. Nenhum dos alunos tinha conhecimentos de música flamenca e técnicas da guitarra flamenca.

### 3.2 Conteúdos da música flamenca abordados no curso

Os conteúdos escolhidos a partir do diagnóstico inicial realizado nas primeiras aulas relativos ao flamenco foram:

#### **Contextualização histórica**

Origens e influências do flamenco e da guitarra flamenca

#### **Elementos da linguagem da música flamenca**

- Métrica:
- Compassos e *palos*: binários, ternários, de doze tempos e livres

#### **Apreciação**

- DVDs e CDs de diversas interpretações dos *palos* flamencos

### **Técnica aplicada à guitarra flamenca**

Rasgueos: tipos variados de rasgueo utilizados na guitarra flamenca

Picado: técnica utilizada para tocar melodias

Alzapuá: técnica de utilização do polegar

### **Harmonia**

- A cadência andaluza:
- Cadências típicas: cadências específicas e características dos *palos* flamencos
- Sistema Modal e Tonal
- Campo harmônico
- Os tons flamencos: tonalidades mais utilizadas na música flamenca
- Aplicação da *cejilla* (capo traste)
- Dominantes secundárias
- Acordes substitutos

### **Melodia**

- Escalas
- *Falsetas*
- Principais características melódicas do flamenco

### **Estrutura dos principais *palos***

- Estrutura para guitarra solo
- Estrutura para guitarra e cante
- Estrutura para guitarra, cante e *baile*

### **Principais *palos* trabalhados no curso**

O critério usado para a escolha dos *palos* trabalhados nas aulas foi abordar alguns dos principais *palos* do flamenco, entre eles: *soléa*, *alegrías*, *fandangos de Huelva*, *tangos*, *rumba*, *bulerías* e *sevillanas*.

Outro critério adotado foi trabalhar com uma variação de compassos da música flamenca, por exemplo:

Compasso binário: Tangos e rumba

Compasso ternário: *Fandangos de Huelva* e *sevillanas*

Compasso de doze tempos: *Soléa*, *alegrías* e *bulerías*

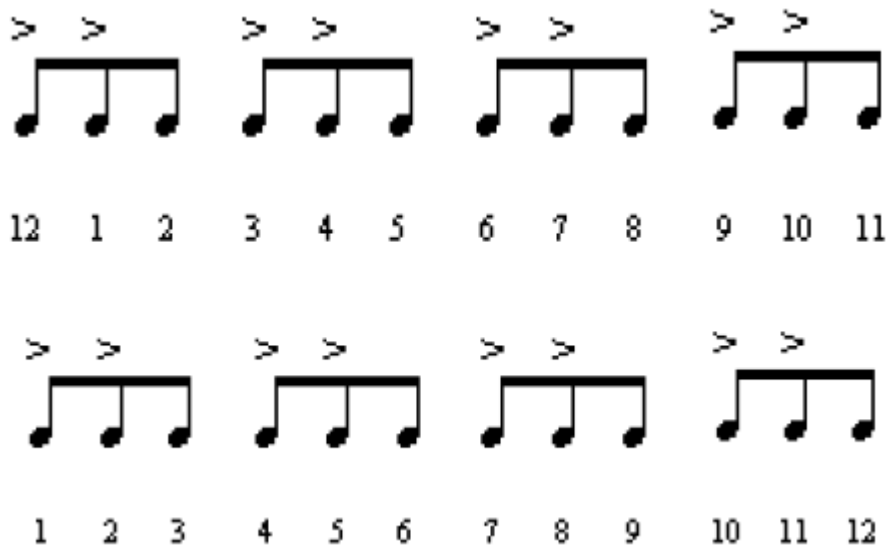
### *Soléa*

Sua principal localização de origem é a cidade de *Sevilla*, tendo como destaque o bairro de *Triana* e povoados como Alcalá, Utrera e Morón. Também se destacam locais como Cadis, *Jerez de la Frontera*, como focos de criação deste *palo*.

Os tempos fortes, os acentos da *soléa* estão tradicionalmente localizados nos tempos: 1, 3, 6, 8, 10 e 12.



Outras possibilidades de articulação da *soleá*.



### Alegrías

*Palo* de doze tempos, pertence ao grupo das *cantiñas*. As *alegrías* tiveram sua origem na cidade de Cadís, influenciados pelas jotas aragonesas.

A estrutura de *alegrías* para guitarra, cante e baile, constituiu-se da seguinte forma:

- Introdução da guitarra (falseta) - 1ª Letra - Falseta da guitarra - 2ª Letra - Silêncio (opcional) - seção com andamento lento na tonalidade homônima menor, executada com poucos sapateados - Escovilla – sapateado (geralmente acompanhado da guitarra). - Bulerías final

### Fandangos de Huelva

Existem vários tipos de fandangos provenientes de diferentes regiões da Espanha. Dessa forma, apresentam variações nas melodias, acentuações rítmicas e temas abordados nas letras. O *fandangos* de *Huelva*, originário da região de Huelva é formado por 3 ou 4 *coplas*, separadas por um intermezzo, as *coplas* podem ser cantadas ou instrumentais, geralmente apresenta a seguinte estrutura:

- Introdução: Instrumental ou executada por guitarra e cante.  
 - 3 ou 4 *coplas*, separadas por um compasso típico deste *palo*.

- Final: *Copla* de conclusão cantada ou instrumental.

### **Tangos**

Existe uma grande variedade de tangos, que se relacionam com uma distribuição geográfica: Tangos de Cádiz, de *Sevilla*, de Málaga, de Granada, dentre outros. O tango flamenco não tem nenhuma relação com o tango argentino. Executado em compasso binário pertence a um dos *palos* básicos do flamenco.

### **Rumba**

A rumba flamenca tem influência dos ritmos da América Central, por essa razão pertence aos cantes de ida e *vuelta*. Trata-se de um *palo* executado em compasso binário.

### **Bulerías**

Originário da região de *Jerez de la Frontera* na província de Cádiz.. Apresenta o mesmo compasso que a *soleá*, mas é executado mais rapidamente. É comum ser acompanhado por palmas, que são divididas por palmas que executam a marcação do compasso e palmas que realizam o jogo de contratempos.

### **Sevillanas**

Este *palo* popular tem sua origem no século XIX, geralmente executadas em festas. As *Sevillanas* podem ser instrumentais, porém o mais comum é que tenham *cante*. Existem diferentes formas para designar as *Sevillanas*. O que se deve tanto à sua origem como à circunstância em que são cantadas: existem *Sevillanas* “Boleras”, “Corraleras”, “Litúrgicas”, “De Feria” ou “Rocieras”.

Constituem-se como *baile* de “pareja”. Normalmente, este par é composto por homem e mulher, mas é igualmente comum ver duas mulheres dançando juntas. As *Sevillanas* são bailadas em séries de quatro e cada uma delas é, coreograficamente, diferente na forma de execução, levando o nome da sua posição cronológica: “primeira sevillana”, “segunda sevillana”, “terceira sevillana” e “quarta sevillana”. As quatro séries de *coplas* são executadas consecutivamente, existindo apenas um breve intervalo musical de silêncio ou de estribilho, entre elas. Podem incorporar as castanholas, geralmente tocadas pelas bailaoras/res, para acompanhar seu ritmo.

- *Sevillanas* de Feria: São tocadas, cantadas e bailadas na Feria de Sevilla.
- *Sevillanas* Rocieras: São próprias da Romería del Rocío.
- *Sevillanas* Corraleras: Eram tocadas, cantadas e bailadas nos corrales de vecinos que existiam antigamente.
- *Sevillanas* Litúrgicas: São lentas e tratam de temas da Semana Santa.
- *Sevillanas* Bolerias: São chamadas assim as sevillanas que tem influência francesa, bailadas de forma própria.
- *Sevillanas* instrumentais: Executadas na guitarra, podendo ter acompanhamento de outros instrumentos.

### 3.3 Descrição das aulas

#### 1º encontro

Realização de um diagnóstico inicial que foi feito primeiramente através de uma conversa e posteriormente por meio de um questionário. Perguntei sobre a intenção de cada um em relação ao curso e quais os interesses que eles tinham com a música flamenca. Perguntei sobre a experiência musical de cada um e posteriormente pedi que cada um falasse de que forma aprendeu a tocar, se frequentou alguma escola, se foi através de aulas particulares, por meio da internet, se é autodidata e se toca outro instrumento além de violão. Perguntei também o que eles sabiam sobre música flamenca, se tinham algum conhecimento sobre a técnica da guitarra flamenca e por fim se eles improvisavam e o que eles sabiam sobre improvisação musical. Desta forma, pude ter um pouco de contato com os conhecimentos que os alunos tinham sobre música, de forma geral, e especificamente sobre o flamenco e improvisação.

Outro momento dessa primeira aula, após o diagnóstico inicial foi dedicado a contextualização histórica do flamenco na Espanha, no Brasil e o flamenco globalizado. Mostrei o mapa da Espanha com destaque para região da Andalucia e as principais cidades que são relacionadas com o flamenco dentro da Espanha.

Posteriormente, expliquei o compasso de 12 tempos, um compasso que é utilizado em diversos *palos* da música flamenca. Mostrei as formas de acentuação do compasso de 12 tempos nos *palos* de *soleá*, *alegrías* e *bulerías*. Tipos de palmas utilizadas no flamenco (viva e abafada), e desta forma, mostrei para os alunos como acompanhar o *palo* de *soleá* com palmas, a palma viva para os acentos e a palma abafada para os tempos fracos. Por fim, ensinei a técnica do *rasgueo* e duas *falsetas* de *soleá*.

Em seguida realizamos uma prática da livre improvisação. Foi explicado ao grupo do que se tratava tal procedimento com a recomendação de que utilizássemos nossos instrumentos para realizarmos uma “conversa” musical. Para tanto, seria importante ouvir o que o outro tinha para dizer e, desta forma, responder, fazer uma pergunta, concordar, discordar, questionar ou outra forma de interação que pudesse ser estabelecida através do som.

Apesar de dois alunos terem ficado bastante tímidos e desta forma, tocaram pouco, foi possível perceber que os outros entenderam a intenção de “conversar” através dos instrumentos nesta primeira prática da livre improvisação. Também foi possível averiguar que servi de guia, pois diversas vezes os alunos olhavam e imitavam a maneira como eu produzia o som, com exceção dos dois alunos que buscaram uma forma própria de tocar, eles eram guitarristas de rock e já tiveram alguma vivência com improvisação dentro desta linguagem.

Após a performance fiz algumas perguntas para o grupo para saber como tinha sido esta primeira experiência com a livre improvisação e o que era na opinião deles a improvisação musical. Os dois alunos que já tinham experiência com a improvisação idiomática disseram que foi interessante fazer música desta maneira. Os demais disseram que era uma forma nova para eles e que não se sentiram muito a vontade, estranharam uma música que não tinha partes bem definidas que não apresentava uma conclusão.

Com exceção dos dois alunos que já tinham conhecimento sobre improvisação e demonstraram estar abertos a novas experiências, a fala dos outros participantes indicava que tinham uma ideia de música baseada nos eixos tonais, Tônica → Subdominante, Dominante → Tônica, e que as músicas deveriam ser compostas com partes distintas e, portanto, facilmente identificáveis, por exemplo: introdução, estribilho e refrão. Com relação à pergunta sobre o conceito que eles tinham sobre improvisação, as respostas foram bastante diversificadas, o que gerou um debate importante para o desenvolvimento dos conteúdos.

Desde o primeiro encontro adotei a prática de gravar as performances e colocar para o grupo ouvir fomentando novas discussões.

O educador Swanwick trata a apreciação como uma atitude de prestar atenção, como se estivesse sentado em uma audiência, envolvendo um desejo de cooperar com a música, procurando desta forma uma maneira de relacionar-se intimamente com o objeto musical enquanto uma entidade estética (SWANWICK, 2003, p. 43).

Na opinião do autor, conhecer música corresponde a envolver-se completamente com ela através da escuta atenta e não ouvi-la ao acaso. Este envolvimento faz parte de um processo em níveis diferenciados do sujeito em relação à música, atuando de forma variada e tendo um contato com a música sob diferentes ângulos, permitindo desta forma uma riqueza de possibilidades no seu trabalho com a música.



Para Gainza (1988, p. 25), “Improvisar e logo escutar é uma experiência fundamental para todas as pessoas, porém mais especialmente para aquelas que não podem valorar adequadamente suas próprias produções musicais”.

A utilização de gravações das práticas improvisatórias foi de grande valia para o enriquecimento das conversas com o grupo; após as performances, sistematicamente perguntava para o grupo como tinha sido a experiência, depois ouvíamos a gravação e novamente conversávamos sobre a performance. Esta prática trazia um novo olhar sobre a experiência, trazendo novas discussões sobre a atividade e formação de conceitos sobre os conteúdos trabalhados. Dessa forma, os alunos também comentavam sobre as sensações, as técnicas utilizadas, apreciavam a obra como um todo e realizavam uma auto-avaliação.

## **2º encontro**

Iniciei esse encontro com a apreciação - apresentação de DVDs com o *palo de soleá*. Foi mostrado para os alunos 3 formas de execução do *palo de soléa* – 1º instrumental – só com guitarra – 2º guitarra e cante – 3º guitarra, cante e *baile*, para que os alunos tivessem conhecimento das várias maneiras interpretação e execução. Trabalhamos o compasso típico deste ritmo, cadência andaluza em MI que é formada pelos acordes de La menor, Sol, Fá e Mi.

Ensinei as possibilidades de aplicação do *rasgueo* no acompanhamento do cante e nas *falsetas* de *soleá*. Mostrei para os alunos que o *rasgueo* pode ser executado de várias formas, para exemplificar toquei uma *soléa* e no final fiz uma análise dos *rasgueos* utilizados.

Mostrei no mapa a região de origem da *soleá*, quais os temas que são tratados nas letras e coloquei a gravação de alguns *palos* que são derivados da *soleá*, entre eles: *caña* e a *bulerías*. Também coloquei para audição gravações de *soleares* de épocas e artistas distintos.

Neste segundo encontro fizemos duas performances de livre improvisação. Na primeira performance não houve nenhuma recomendação, apenas começamos a tocar e novamente servi de guia para 3 alunos que imitavam a forma como eu tocava, ou seja, imitavam frases, dinâmica, regiões que eu explorava no violão.

Na segunda performance houve a recomendação para iniciarmos tocando suavemente e que a ideia seria um crescimento de intensidade e densidade musical. Nesse momento

constatei que alguns alunos não sabiam o que era intensidade e densidade na música, o que gerou uma explicação mais detalhada sobre o assunto, juntamente com a apreciação e análise de trechos de obras do repertório da música erudita e da música popular, como: jazz, choro e flamenco, para a exemplificação deste assunto.

Combinamos então que as seções seriam finalizadas quando um dos participantes achasse que o som gerado pelo grupo atingisse um ápice baseado nos critérios da intensidade e densidade sonora. O encerramento da seção seria executado por meio de rasgueos. Quando um dos alunos começasse a executar os rasgueos os outros participantes teriam que observar o momento do *cierre* de forma que todos parassem no mesmo momento. Expliquei que para que o *cierre* executado com rasgueos desse certo era preciso, além de ouvir o som e observar os gestos que o rasgueo fosse executado de maneira que o grupo entendesse a intenção de finalização e parasse junto. A performance seria reiniciada da mesma forma que o início, ou seja, começar tocando suavemente e que tivesse novamente um crescimento de intensidade e densidade sonora até o próximo encerramento com rasgueos.

Através desta performance dei início ao conteúdo do *cierre* e arremate que é utilizado para encerrar uma seção ou finalizar uma música flamenca. Esta prática teve como objetivos a interação entre os participantes e a busca de um jeito próprio de realizar estes arremates que é uma das formas de improviso dentro da linguagem do flamenco.

### **3º encontro**

Assistimos novamente aos DVDs de *soleá* com a finalidade de mostrar como é realizado o acompanhamento do cante. Inicialmente assistimos a parte do *cante* de um dos vídeos batendo as palmas no compasso de *soleá*. Enquanto o vídeo estava sendo executado pedi que observassem como era o acompanhamento rítmico do guitarrista. Na última parte desta atividade ensinei para os alunos os acordes que estavam sendo usados para o acompanhamento e tocamos junto com o vídeo. Ensinei 6 *falsetas* de *soleá* e fiz uma análise da escala que estava sendo utilizada (modo frígio), sendo necessário neste momento fazer uma explicação sobre o campo harmônico. Ensinei como poderia ser realizada a escala do modo frígio no braço do violão e como as *falsetas* estavam relacionadas com as notas da escala.

Posteriormente, fizemos duas performances de livre improvisação. Na primeira, sem nenhuma recomendação, apenas começamos a tocar. Durante a performance percebi que na maioria das vezes os alunos tocavam o tempo todo, desconsiderando o silêncio e o som produzido pelos outros participantes. Ao final da performance, questionados se durante a improvisação tiveram a preocupação de ouvir o som dos colegas, dois alunos responderam que durante a execução estavam com atenção voltada para o som que produziam, sendo assim, realizamos uma segunda performance, mas dessa vez com algumas recomendações e combinações

A primeira recomendação foi que eles poderiam explorar mais os timbres e sons do violão, como por exemplo, toques percussivos na caixa do instrumento, técnica utilizada na guitarra flamenca. A performance deveria seguir um roteiro, tendo início com 2 alunos tocando juntos, em seguida entrariam um aluno de cada vez e assim sucessivamente até que todos pudessem participar; a seção seria encerrada por um *cierre* realizado com rasgueos e antes de iniciar a performance foi escolhido quais alunos iriam realizar os *cierres*. Após o *cierre* o jogo seria iniciado novamente, mas sempre trocando a dupla que começava e o aluno que iria realizar o *cierre*. A intenção desde jogo de improvisação foi promover uma performance em que os alunos tivessem que ouvir os colegas para tocar, porém quando todos estavam tocando juntos verifiquei que a preocupação ainda estava centrada no próprio som, mas desta vez: os alunos exploraram mais as possibilidades sonoras do instrumento.

Posteriormente, assistimos a outro vídeo de *soleá* executado por guitarra, *cante* e *baile*, com a finalidade de realizar uma análise da estrutura e da improvisação no flamenco. Ensinei para os alunos a estrutura da *soleá* com suas possíveis variações e a diferença da estrutura desse *palo* para guitarra solo, guitarra, *cante* e guitarra *cante* e *baile*.

A partir dessa análise fiz algumas perguntas para os alunos, com o objetivo de que eles identificassem o que era improvisado na música que havíamos assistido. Uma das perguntas foi a seguinte: Na opinião de vocês o que foi improvisado na música e *baile* e *cante* que assistimos?

No decorrer do debate um dos alunos disse que achava que em alguns momentos da performance todos os artistas que estavam participando estavam improvisando ao mesmo tempo. Esta observação gerou outra pergunta minha: Se algumas partes são improvisadas por todos os artistas ao mesmo tempo, como os intérpretes interagem? Como os intérpretes sabem o momento de parar, de começar o *cante*?

Alguns alunos observaram que o entendimento que os intérpretes tinham sobre a estrutura dos *palos* era o que possibilitava a organização da música e *baile* flamenco.

Após o debate coloquei um vídeo com um baile de *alegrías* e pedi para os alunos identificarem a estrutura e os possíveis momentos de improvisação do guitarrista.

#### 4º encontro

Contextualização do *palo* de *alegrías*, explicação da região de origem, apreciação e análise de vídeos de *alegrías* – instrumental – guitarra e cante – guitarra, cante e *baile*, apreciação de *palos* de Cadiz, que são formados por: *alegrías*, *cantiñas*, *romeras*, *caracoles*, *mirabrás*. Comparação entre o *palo* de *alegrías* (tonal) e a *soleá* (modal), e alguns *cierres* utilizados no *palo* de *alegrías* e *falsetas* de *alegrías*.

Realizamos neste encontro duas práticas de improvisação. A primeira prática foi de livre improvisação e seguimos o seguinte roteiro: divisão dos alunos em três duplas e uma ordem para cada dupla começar a tocar. A primeira dupla começaria a tocar e teria que parar gradativamente no momento que a outra começasse e assim sucessivamente. A recomendação dada foi que poderiam explorar mais os instrumentos, que não era preciso tocar na mesma região do braço do violão e que poderiam produzir sons de outras formas, por exemplo, sons no tampo do violão, sons com as cordas abafadas, dentre outras maneiras. A intenção desde jogo de improvisação foi colocá-los na posição de intérpretes e apreciadores, reforçando a prática de interação.

Após a performance escutamos a gravação e perguntei para os alunos como tinha sido a experiência. De um modo geral disseram que algumas duplas tinham tocado sons que combinavam mais entre si.

Através da escuta da gravação percebi que a “conversa” estava fragmentada, que as ideias lançadas não eram compartilhadas, faltava para os alunos uma interação com eventos sonoros que eram produzidos pelos colegas.

Na segunda improvisação o roteiro foi diferente: ensinei uma *falseta* de *alegrías* para os alunos e uma das formas de harmonização para acompanhá-la, todos os participantes deveriam tocar a sequência harmônica para que um aluno de cada vez tocasse a *falseta*. Após tocar a *falseta* os alunos improvisavam utilizando a escala do tom de *alegrías* em cima da

mesma harmonia utilizada para acompanhar a *falseta*, em seguida todos voltavam a tocar a seqüência harmônica para que outro aluno tocasse a *falseta* e realizasse o improviso.

A segunda performance do dia teve a intenção de usar a improvisação dentro da linguagem do flamenco e deixá-los mais familiarizados com o ritmo e escalas deste idioma.

Um dos debates deste encontro teve como tema a *falseta*. A conversa começou porque um dos alunos perguntou se a *falseta* de *alegrías* que eu tinha ensinado para realização da prática de improvisação era uma composição minha ou de outro guitarrista. Esta pergunta suscitou uma conversa sobre composição e interpretação no flamenco e em outros gêneros musicais.

Na seqüência ensinei o *palo* de *sevillanas* e o mesmo procedimento utilizado para ensinar um novo *palo*, ou seja, contextualização, apreciação e a parte prática. Ensinei para os alunos 4 *sevillanas*, sendo 3 para guitarra e cante e uma instrumental.

### **5º encontro**

Comecei este encontro pelas práticas improvisatórias ao invés dos conteúdos específicos da música e guitarra flamenca.

Analisando as performances de livre improvisação das aulas anteriores, em momentos entre um encontro e outro, pude averiguar que uma das maiores dificuldades dos alunos era interagir com o som proposto pelo colega, geralmente os alunos ficavam atentos aos sons que produziam ou que eu produzia, conforme citei anteriormente, ou seja, quando eu tocava com o grupo servia de guia e referência, mas não era o que ocorria entre eles, quando eu ficava de fora da performance a conversa musical entre os participantes ficava bastante limitada, pois os alunos permaneciam isolados com seus instrumentos, produzindo ideias que na maioria das vezes não eram compartilhadas.

Sendo assim, busquei algumas alternativas de estratégias com a finalidade de melhorar a escuta e a interação entre os participantes. Com esse objetivo, investiguei na literatura disponível alguma contribuição. Através do artigo publicado pelo músico, compositor e improvisador Iugoslavo, Vinko Globokar (1970) intitulado *Reagir*, tive contato com uma série de propostas destinadas a escuta e interação por meio de práticas improvisatórias.

Globokar divide sua proposta em 5 categorias de reações musicais através da improvisação: IMITAR, INTEGRAR-SE, HESITAR, OPERAR NO CAMPO OPOSTO, e FAZER ALGUMA COISA DIFERENTE. A proposta sugerida por Vinko busca técnicas para estimular a participação e interação entre os músicos. Pretende ainda que as improvisações fujam da utilização excessiva de clichês e estimulem a criatividade.

Com base nessa indicação, primeiramente propus para este encontro o jogo da IMITAÇÃO. A aprendizagem com base na imitação é característica de diversos contextos de improvisação. No jazz, por exemplo, é comum a prática de “tirar de ouvido” frases ou solos gravados de artistas consagrados, caracterizando um trabalho de imitação, reprodução e recriação. Encontramos métodos de jazz que apontam para este caminho do aprendizado da improvisação, incluindo a transcrição e análise de diversos solos (NETTL, 2001, p. 96) e (PRESSING, 2000, p. 144).

De acordo com Nettl (cf. 2001, p. 96), esta técnica de aprendizagem é ainda tradicionalmente utilizada por uma grande parte dos músicos de civilizações Orientais. Através da imitação do professor ou de outros mestres, o aprendiz interioriza melodias tradicionais a um ponto que possa se afastar da fonte original sem “ofender” o modelo.

No Irã, a aprendizagem de *tombak*, (instrumento de percussão), começa com a execução de um ritmo de base através do qual o aluno tem a possibilidade de introduzir elementos rítmicos, ornamentos, de acordo com sua inspiração. Esta prática permite a elaboração de uma nova estrutura e sequências, mas é certo que o novo ritmo tem como referência as sequências iniciais do ritmo de base (DALMASSO, 1977, p. 39).

No flamenco esta prática também é adotada, o aprendizado das *falsetas* serve para que o aluno tenha contato com o repertório de determinados *palos*, fornece o contato com o idioma e também contribui com ideias para composição e improvisação, pois as *falsetas* podem ser recriadas pelo intérprete. Porém, como já foi citado anteriormente, é bastante comum o intérprete se tornar um reproduzidor de *falsetas*, principalmente quando se aprende flamenco fora da Espanha. Outra forma de imitação no contexto da improvisação no flamenco é caracterizada quando o aprendiz toca em uma *juerga* seguindo os mais experientes, imitando *falsetas*, *rasgueos* e *arremates*.

No contexto do jogo da imitação na livre improvisação a minha intenção estava em ampliar a escuta e a interação entre os participantes e não apenas seguir um músico mais experiente com a finalidade de obter o contato com um determinado idioma.

Antes de começarmos a tocar escolhemos um aluno que daria ideias que seriam imitadas pelos outros participantes. Estabelecemos um rodízio, de modo que todos atuariam como idealizadores e como imitadores. Outro comando determinado foi que a troca de proponente de ideias ocorresse sem a interrupção da performance, seria realizada em sentido horário e através do olhar. Esta prática de improvisação, com exceção do responsável pela ideia que seria imitada, exigia um grau mínimo de decisão, porém como todas as categorias propostas por Globokar, exigia uma reação ao evento sonoro produzido em tempo real.

Desta vez não participei da performance, pois queria uma maior interação entre os participantes, que escutassem e respondessem com mais atenção aos sons produzidos pelo grupo.

Após o término do jogo perguntei para os alunos como tinha sido a experiência da imitação e foram unânimes em dizer que na maior parte da performance foi difícil imitar o colega. Na minha análise sobre a performance isso ocorreu porque na maioria das vezes os alunos tocaram ideias musicais que não foram fáceis de imitar. Principalmente quando elaboravam frases musicais muito extensas ou quando tocavam uma ideia e rapidamente colocavam outra, ficando, desta forma, difícil de entender a ideia proposta.

Pedi que fizessem novamente, porém que tocassem eventos sonoros simples, para serem imitados facilmente. Propus que tocassem frases curtas e sonoridades que fossem repetidas por diversas vezes permitindo que todos entendessem a intenção sugerida. A performance foi gravada e posteriormente ouvimos a gravação para tecer comentários. Após a apreciação da performance através da gravação, o grupo comentou que desta vez estamos tocando juntos e que era possível sentir uma unidade musical até mesmo quando não imitavam exatamente o que o guia tinha tocado, produzindo, por exemplo, sons mais agudos ou graves, mas o importante é que tinham seguido a intenção musical sugerida.

Após as práticas de improvisação iniciei com os alunos o aprendizado do *palo* de *Fandangos*. Existem diversas modalidades de *Fandangos*, porém o mais utilizado no flamenco é o *Fandangos de Huelva*. Este *palo* apresenta uma estrutura com métrica bem definida no que diz respeito ao número de compassos para a guitarra e cante. Primeiramente ouvimos alguns *Fandangos* de *Huelva* e outros tipos de *fandangos* provenientes de várias regiões da Espanha e também de épocas distintas.

Posteriormente mostrei compasso típico deste *palo*, assim como as harmonias e as linhas melódicas mais utilizadas no cante. Mostrei 3 vídeos de *fandangos* de *Huelva*, o

*primeiro* com guitarra e cante e outros com guitarra cante e *baile*, com a finalidade de exemplificar a métrica e o toque típico e a relação música e *baile*. Através destes vídeos também foi possível demonstrar o que era constante e o que estava sendo improvisado e como se dava a comunicação entre música e dança, ou seja, em quais signos os intérpretes apoiavam-se para manter um entrosamento.

Em seguida toquei um *Fandangos de Huelva* para guitarra solo. Trata-se de um *fandango* que possui algumas *falsetas* que aprendi na Espanha, sendo que algumas destas *falsetas* reproduzem as linhas melódicas típicas dos cantes para este *palo* e *falsetas* de minha autoria. Este *fandangos* ensinei para os participantes por meio de cifras e tablatura.

### **6º encontro**

Para este encontro eu tinha planejado realizar um jogo de improvisação a partir de umas das propostas de Globokar, que seria – Operar no campo oposto. Porém, através de observações realizadas pelos alunos na aula anterior sobre a maneira de execução dos músicos em um vídeo do *palo* de *fandangos de Huelva*, achei melhor juntar duas propostas – Operar no campo oposto e imitação.

O vídeo em questão mostrava dois guitarristas tocando um *palo* de *fandangos de Huelva* e as observações dos alunos foram as seguintes: na maior parte da performance os músicos estavam improvisando, tocavam melodias, harmonias e *rasgueos* parecidos, mas em alguns momentos tocavam de forma diferente, por exemplo, um dos guitarristas executava acordes em uma região do braço do instrumento enquanto o outro explorava diversas regiões. Um dos alunos observou que um dos músicos fazia melodias na região aguda da guitarra e o outro realizava sequências rítmicas com as cordas abafadas. Porém, de acordo com observação dos alunos, mesmo quando os dois guitarristas tocavam de forma tão diferenciada tudo combinava, ou seja, havia entrosamento.

Na análise deste mesmo vídeo, outros alunos acrescentaram que parecia haver um líder, pois um dos guitarristas olhava bastante para o outro durante a execução. Mantinham uma ligação através de olhares – olho no olho e também um dos guitarristas parecia buscar referências olhando para as mãos do outro guitarrista.



Com base nestas observações realizadas pelos alunos na aula passada, procurei neste sexto encontro abordar também a questão do arranjo musical. Mostrei exemplo de arranjos dentro do flamenco e de outros gêneros musicais, como por exemplo: o choro, o jazz e a música erudita. Ressaltando que no choro e no jazz, assim como no flamenco, muitos arranjos não são realizados antes, mas em tempo real durante a performance.

Sendo assim, elaborei uma proposta de improvisação dividindo os participantes em dois grupos – o grupo dos imitadores e o grupo dos opositores. O grupo dos imitadores teria um líder que proporia ideias que seriam imitadas pelos participantes desse grupo, igual ao jogo proposto no quinto encontro. Por sua vez, o grupo da oposição teria um líder da oposição, este líder teria que realizar um evento sonoro operando no campo oposto do som realizado pelo primeiro grupo, os participantes do grupo da “oposição” teriam que seguir o líder da oposição. Assim como nos outros encontros também realizamos um rodízio de líderes, para que todos pudessem estar na posição de idealizadores.

Na segunda performance de improvisação do dia realizamos novamente o mesmo jogo de improvisação descrito acima – Imitadores e Opositores, porém desta vez trocamos as funções dos grupos, ou seja, o grupo que era de idealizadores primários passaria a ser de opositores e vice-versa.

Após a escuta das performances fizemos alguns comentários. Os alunos relacionaram esta prática com os procedimentos utilizados em alguns arranjos musicais do flamenco ou de outro gênero musical, ou seja, em algumas músicas era possível reconhecer um instrumento que fazia o tema principal e mesmo que alguns instrumentos não tocassem exatamente as mesmas notas do tema, em alguns momentos imitavam a maneira de tocar do instrumento guia e em outros momentos os instrumentos embora tocassem de forma que combinava com o arranjo que estava sendo executado, tocavam algumas características musicais que eram opostas ao som gerado pelo instrumento guia.

No conteúdo específico da guitarra flamenca neste encontro ensinei para os alunos algumas *falsetas* de *fandangos* de *Huelva* utilizando a técnica da *alzapuá*. Técnica que consiste em tocar utilizando apenas o polegar da mão que executa o ritmo, realizando movimentos para cima e para baixo.

O *tangos* flamenco foi outro *palo* ensinado neste encontro. Em primeiro lugar toquei um *tangos* para guitarra solo e posteriormente mostrei um vídeo de *tangos* para guitarra, cante

e *baile*. Falei sobre o local de origem, mostrei a estrutura típica desse *palo*, ensinei a cadência harmônica utilizada e cinco *falsetas*.

### **7º encontro**

Com o propósito de melhorar a comunicação entre os participantes planejei para o sétimo encontro uma prática de improvisação baseada em uma proposta que vivenciei em uma das aulas do curso, já mencionado, na pós-graduação da ECA-USP em 2011 (disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Rogério Costa).

A proposta seria construir através da improvisação livre um som de máquina ou máquinas que trabalhassem juntas, formando um bloco sonoro integrado.

Antes de realizarmos a improvisação combinados o seguinte: um dos participantes começaria tocando um evento sonoro que seria repetido diversas vezes, formando, dessa forma, uma frase rítmica ou rítmica/melódica, sucessivamente um aluno de cada vez iria integrar-se a este evento sonoro tocando uma frase musical que também seria repetida diversas vezes. Os participantes deveriam mudar a frase musical que estavam realizando no decorrer do jogo, porém, sempre tocando a frase repetidas vezes, desta forma, provocaria uma adaptação por parte dos integrantes a esta nova ideia e o som da “máquina” teria várias modificações durante a performance. Dessa forma, a junção de frases realizadas consecutivamente torna-se-ia um novo evento sonoro que seria entendido e integrado por outro participante.

O roteiro para esta performance também foi previamente combinado. Primeiramente estipulamos uma ordem para a entrada de cada aluno na performance, após a entrada do último participante, iríamos acelerar o andamento das máquinas até chegar ao ápice em termos de andamento e intensidade, o que resultaria em uma parada seguida por uma pausa de alguns segundos. A performance seria iniciada novamente da mesma forma que o início, ou seja, lentamente e com a entrada de um participante de cada vez, mas dessa vez com outra ordem de entrada de cada um no jogo, até chegar novamente em um ápice que provocaria a segunda parada e o final do jogo.

Vale ressaltar que a repetição torna-se um elemento importante para construção dessa proposta e nesse caso funciona como fator facilitador para a integração de ideias que são

geradas no decorrer da performance. É através da repetição que os participantes entendem a ideia que esta sendo proposta pelo colega e, desta maneira, podem integrar-se com o evento sonoro.

Este jogo de improvisação conectou duas propostas: o som maquínico e uma das propostas de Globokar, denominada - Integrar-se.

Realizamos duas propostas de improvisação utilizando o mesmo procedimento citado anteriormente. Após a audição das gravações das práticas improvisatórias realizadas nesse sétimo encontro, iniciamos a análise e a abordagem de algumas questões, como: o arranjo musical para instrumento solo e para grupo e variação de andamento.

Uma das observações levantadas pelos alunos após a escuta da primeira performance realizada neste encontro foi que as frases podiam ser ouvidas separadamente e entendidas de uma maneira específica, podendo em alguns momentos, até mesmo, identificar um idioma específico proveniente de algumas frases, mas quando todas as ideias estavam juntas existia na soma um evento sonoro próprio e resultando em uma música própria daquele grupo.

Após a audição da segunda performance deste encontro ouvimos a gravação de um *tangos* flamenco e propus uma análise comparativa entre a performance que realizamos e o arranjo musical realizado no tangos. As semelhanças e diferenças entre o arranjo para instrumento solo e o arranjo para vários instrumentos.

Durante a apreciação de algumas performances de flamenco, aponte para os alunos a questão do andamento. No flamenco os *palos* sofrem uma variação de andamento, por exemplo, após a realização de uma introdução o andamento pode subir até a conclusão em um arremate e retorna novamente em um andamento mais lento. A variação de andamento pode ocorrer em vários momentos da performance de uma música flamenca, ficando, geralmente a mercê de um guia, que pode ser um músico ou uma bailarina/o.

Uma das propostas dessa aula foi a composição do *palo* de tangos flamenco. Primeiramente dividi os alunos em dois grupos e pedi que realizassem uma composição de tangos tendo como referências a estrutura desse *palo*, sequência andaluza e *falsetas* que já havíamos trabalhado e a improvisação.

Neste encontro ensinei também a rumba flamenca. Primeiro falei de sua origem, que se trata de um *palo* ou cante de ida volta, seguindo de uma explicação do que seria estes *palos* de ida e volta e quais *palos* flamencos se encaixam nesta categoria.

Toquei uma rumba flamenca para guitarra solo e cinco alunos relacionaram o ritmo com as músicas executadas pelo grupo *Gipsy Kings*. Também citaram outros artistas que já tinham ouvido tocando o ritmo da rumba, como: Paco de Lucia e Ottmar Liebert.

Neste encontro ensinei o compasso típico da rumba e algumas formas de *cierre*, também ensinei cinco *falsetas* e a parte A da música *Entre dos Aguas*, autoria de Paco de Lucia. Os alunos reconheceram rapidamente esta música dizendo que já haviam ouvido em um comercial na televisão.

### 8º encontro

Nessa aula ensinei para os alunos o *palo bulerías*. Contextualização histórica, região de origem, apreciação e análise de vídeos de *bulerías* – instrumental – guitarra e cante – guitarra, cante e *baile*. Compasso típico do *palo* de *bulerías* e *falsetas* de *bulerías*.

Nesse encontro a prática de improvisação foi elaborada tendo como base a *juerga*. A palavra *juerga* em espanhol significa farra, festa e é bastante comum no sul da Espanha em reuniões de amigos, familiares, festas de casamento, batizados, dentre outras. No contexto flamenco, significa uma reunião de músicos e bailaoras/as com o objetivo de se divertir, tocar, cantar e dançar, sem a necessidade de público ou ensaios, porém, os participantes precisam conhecer os signos e as estruturas que regem os *palos* e nestas ocasiões há muita liberdade para improvisação.

Como referência, há, por exemplo, no Brasil as rodas de choro que são reuniões informais de chorões<sup>32</sup> em bares ou na casa dos músicos, etc. Nestes encontros informais os músicos tocam basicamente músicas do repertório tradicional do choro, embora tenham muita liberdade para a improvisação também é necessário o conhecimento da linguagem deste idioma.

No jazz temos como exemplo a *Jam session*, que se caracteriza por uma reunião de músicos para improvisar; pode acontecer em local privado, como um estúdio, ou mesmo em uma casa noturna ou qualquer outro encontro de jazzistas com esta finalidade.

Em conjunto com o domínio do idioma, gestos e referentes da linguagem do jazz, o conhecimento dos *standarts* do repertório jazzístico permite que músicos que nunca se

---

<sup>32</sup> Músico, instrumentista ou compositor, ligado ao choro.

encontraram antes realizem uma *Jam session*, apenas estabelecendo alguns combinados antes da performance, por exemplo: qual tema será executado e em qual tonalidade, quem irá tocar o tema no começo e no final da performance, qual será a ordem dos improvisadores, mas também é bastante comum que a ordem das improvisações seja estabelecida durante a execução.

Mostrei para os alunos um vídeo de uma *Jam session* de jazz, com a explicação do que seria o tema e a harmonização utilizada e como a harmonia era repetida formando o *chorus*<sup>33</sup> qual era a liberdade dos músicos para improvisar, não só os solista, mas também os outros músicos do grupo.

Mostrei para os alunos um vídeo de uma roda de choro, com a explicação do tema da harmonia e como se dava a improvisação e qual era a liberdade de cada músico, quais eram os conhecimentos prévios esperados dos músicos para que se estabeleça a roda de choro.

Da mesma forma, mostrei para os alunos dois vídeos de *juerga* flamenca, quais os conhecimentos prévios esperados dos participantes e como se dava a improvisação neste contexto.

O grupo já tinha o conhecimento de diversas *falsetas* dos *palos* que foram trabalhos em aula, entre eles: *soleá, alegrías, fandangos, tangos e rumba*.

Para a realização da *juerga* ficamos sentados em círculo. Comecei a tocar o compasso típico de *tangos* e os alunos improvisaram utilizando a escala do tom; também tocavam *falsetas* que havíamos aprendido e alguns alunos conseguiam modificá-las, e, dessa forma, criar frases próprias. Além do *palo* de *tangos* também tocamos *alegrías, fandangos e rumba*.

Uma das vantagens da *juerga* é o caráter informal possibilitando uma liberdade para experimentar, criar e improvisar.

## 9º encontro

Nesse encontro dei prosseguimento à parte prática do *palo* de *bulerías*. Ensinei para os alunos 3 *falsetas*, sendo que as 2 primeiras poderiam ser realizadas com o acompanhamento

---

<sup>33</sup> Chorus: um ciclo completo através da forma de uma canção. Um improvisador normalmente desempenha pelo menos um ciclo completo durante seu solo, mas pode tocar mais de um ciclo, especialmente se a música tem uma forma resumida, como um blues.

harmônico da cadência típica andaluza e a outra *falseta* poderia ser acompanhada com outra sequência harmônica.

Outra proposta trabalhada nesse encontro foi a composição e o arranjo de um *Fandango de Huelva*. Mostrei novamente a estrutura do *fandango* de *Huelva* e as sequências harmônicas típicas para este *palo*, conforme havia ensinado no quinto encontro. Em seguida, dividi os alunos em 2 grupos e pedi que realizassem uma composição de *fandangos* de *Huelva*.

Primeiro passo dessa tarefa seria a criação de *falsetas* utilizando como referência a sequência harmônica de uma *copla* de *fandangos* que já havia ensinado anteriormente. A outra *copla* poderia ser criada além das *falsetas*, o acompanhamento harmônico, porém, ressaltei que teriam que respeitar a métrica do *palo* que estava sendo trabalhado.

Determinei um tempo para realização dessa tarefa e auxiliei os grupos quando necessário. Este processo foi importante, pois permitiu que novas dúvidas aparecessem e também novos debates ocorreram sobre composição, métrica e elementos musicais que são referências no flamenco.

## 10º encontro

Nesse encontro convidei uma *bailaora* de flamenco com o propósito de montar um baile e com ele explicar com mais detalhes o processo.

Após mostrar para os alunos o baile, surgiram por parte dos alunos algumas questões: Quem segue quem, ou seja, a dança segue a música ou é o contrário?

Expliquei para os alunos que isso variava de acordo com o momento do baile, por exemplo, se a introdução fosse realizada com uma *falseta* e a *bailaora* fizesse os movimentos nesse momento, ela teria que se adaptar à *falseta*. Os arremates e sapateados realizados durante a *escovilla* seria o inverso, ou seja, o guitarrista deveria seguir a dança, mas também existem momentos em que se estabelece uma troca. Nesses momentos o primordial é a interação entre música e dança possibilitando a criação e improvisação em tempo real.

Para a realização da atividade, primeiramente montei um baile de *alegrías* com a *bailaora*, sem nenhuma combinação prévia a respeito da estrutura e de improvisações. Após a performance perguntei para os alunos como foi possível o entendimento entre música e dança.

As observações foram as seguintes: Só é possível o entendimento porque os participantes (guitarrista e *bailaora*) conhecem as regras do flamenco e sabem improvisar.

Montei novamente o baile de *alegrías* com a *bailaora*, mas dessa vez parei em alguns momentos para fazer, junto com os alunos, a análise do que havíamos feito e explicar alguns detalhes e outras opções de execução. Esse procedimento serviu para exemplificar como a música e dança flamenca não são fechadas em procedimentos repetitivos, mesmo seguindo as regras do idioma em questão.

Em seguida, foi a vez de os alunos montarem um baile com a *bailaora*, primeiramente dividi os alunos em dois grupos e fizemos alguns combinados, que foram o seguinte: A *alegrías* teria início com uma introdução realizada pela guitarra, um *cierre*, uma *copla* (letra), *falseta*, segunda *copla* (letra), *escovilla* e *bulerías*.

O segundo grupo montou com a *bailaora* um baile de *soleá*. Este *palo* segue a mesma estrutura do *palo* de *alegrías*, sendo assim, seguimos os mesmos combinados antes citados.

Após a realização das performances perguntei para os alunos e para *bailaora* como tinha sido a experiência.

Segundo o relato dos alunos a principal dificuldade para realização da performance com a *bailaora* no *palo* de *alegrías* e no *palo* de *soleá*, foi seguir o ritmo proposto pela *bailaora*, principalmente quando ela mudava o andamento para realização do *cierre* de uma determinada parte. Outro comentário importante foi que a *bailaora* fornecia elementos que serviam para criação e improvisação na música, como por exemplo, elementos rítmicos.

Por sua vez, a *bailara* disse que na *escovilla* os alunos não acompanharam a mudança de andamento proposto pelo sapateado.

Antes do término do curso fiz uma avaliação, junto com os alunos, das propostas que realizamos, dos objetivos do curso e os objetivos que foram alcançados.

Por fim, para o encerramento, realizamos duas performances com a dança, sendo uma no *palo* de *fandangos* de *Huelva* e outra com o *palo* de *sevillanas*.

#### 4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O experimento musical teve como objetivo ensinar para meus alunos as técnicas da guitarra flamenca, colocar em prática uma proposta de ensino da guitarra flamenca através da improvisação livre e idiomática, da interação e do diálogo entre os conteúdos musicais.

Os alunos responderam às questões em duas oportunidades. A primeira, no diagnóstico inicial e posteriormente, no término no curso. Responderam ao questionário 6 alunos que serão aqui discriminadas como alunos A, B, C, D, E, F. O questionário inicial teve o intuito de averiguar a formação musical dos alunos; o motivo de procurar aprender a música, em especial guitarra flamenca; e o conhecimento que já possuem sobre a improvisação musical de forma geral e específica no idioma do flamenco. O questionário final teve a intenção de verificar se os objetivos da pesquisa foram atingidos, ou seja, se as práticas improvisatórias ajudaram no aprendizado da guitarra flamenca, na interação entre os músicos, nos processos de criação, na intensidade, densidade, exploração timbrística, dentre outros.

Questionário do diagnóstico inicial:

Alunos	Idade	Já fez aula de música?	Com que idade começou a tocar?	Qual(is) instrumentos toca?	Quanto tempo fez de aula?	Caso não faça mais aula, por quê?
A	26	Sim	20	Violão e guitarra	4 meses	Situação Financeira
B	25	Sim	19	Violão e guitarra	3 anos	Não aprendia nada novo
C	18	Sim	14	Violão	1 ano	Situação financeira
D	19	Sim	17	Violão	1 ano	Não conseguia aprender
E	18	Sim	16	Violão	8 meses	O professor não ensinava as músicas que eu queria aprender



F	21	Sim	15	Violão	2 anos	Não estava motivado.
---	----	-----	----	--------	--------	----------------------

Estas primeiras perguntas pretenderam identificar dados básicos pessoais. Foi fundamental saber que já haviam tido contato, ainda que pequeno, com a aprendizagem do violão, e as razões que os fizeram deixar as aulas. As respostas que envolveram as expressões “não conseguia aprender”, “o professor não ensinava as músicas que eu queria aprender”, ou “não estava motivado”, me forneceram pistas para futuras conversas que poderiam me proporcionar melhores resultados que os professores anteriores desses alunos.

Alunos	Já assistiu alguma apresentação de flamenco?	Costuma assistir a apresentações de música em geral? Qual(is) gêneros?
A	Sim, no <i>youtube</i>	Esporadicamente, rock, choro e samba.
B	Sim, pela internet	Sim, rock e blues
C	Sim, no <i>youtube</i>	Raramente
D	Sim, na televisão	Sim, de diversos gêneros
E	Não, só ouvi em CD	As vezes, rock
F	Sim, pelo <i>youtube</i>	Sim

Já por meio das respostas acima foi possível entender melhor o conhecimento dos alunos sobre flamenco e o universo cultural em que estão inseridos. Conforme escrevi anteriormente, ao citar a teoria histórico-cultural, o conhecimento desse contexto me auxilia a determinar práticas e didáticas no processo de ensino e aprendizagem.

Alunos	Qual o motivo de procurar aprender a música flamenca?	O que espera deste curso?
A	Melhorar a técnica no violão e aprender um estilo musical novo	Conhecer a música flamenca e melhorar minha forma de expressão.
B	Aprender a solar na música flamenca, aprender uma técnica diferente para tocar violão	Conhecer as técnicas do violão flamenco.

C	Tocar um gênero novo e aprender coisas novas no violão.	Aprender a técnica do violão flamenco
D	Aprender algo novo e porque gosto do estilo.	Aprender músicas novas e a tocar melhor.
E	Conhecer outras formas de tocar e tocar melhor o violão.	Conhecer outras músicas e tocar melhor o violão.
F	Conhecer uma música diferente	Conhecer e tocar músicas novas.

Como podemos observar nessas respostas, é possível identificar que não necessariamente esses alunos procuraram as aulas interessados em aprender a tocar guitarra flamenca; eles buscaram algo novo e diferente. Essa característica do grupo me proporcionou maior liberdade para propor novas experiências, como os jogos de improvisação.

Alunos	Improvisa em algum gênero musical? Qual(is)?	Qual o conceito de improvisação musical para você?
A	Sim, rock e blues	A criação no momento.
B	Sim, rock e blues	O músico que cria na hora.
C	Não	A música que é feita na hora.
D	Não	A liberdade de criar.
E	Não	Os músicos tem que tocar bem os instrumentos, tem que ter técnica para inventar e conhecer bem de música.
F	Não	Música que é criada na hora.

Aqui, as perguntas são voltadas especificamente em relação ao conhecimento da improvisação. Percebe-se que, com exceção de dois alunos, os demais não possuíam nenhuma vivência. Por outro lado, a concepção de improvisação, apesar de reducionista, não está equivocada. Utilizei essas respostas como ponto de partida para várias conversas sobre o assunto.

- Questionário final:

Alunos	Qual o conceito de improvisação musical para você?
A	Eu acredito que o improvisar apresenta claramente a maneira de pensar do músico, a maneira como ele se relaciona com os demais os outros.
B	A maioria das músicas populares tem improvisação e o músico precisa saber criar naquela música que toca e saber ouvir os outros instrumentos para tocar junto.
C	O músico ou músicos que criam frases ou outras coisas na hora, mas para improvisar o músico tem que conhecer muito, conhecer sobre música e sobre o seu instrumento.
D	É o músico que cria na hora, tem vários jeitos de improvisar, por exemplo, no jazz, no flamenco, livre e outros. Na improvisação livre é fácil, mas para tocar outras músicas o músico precisa ter técnica, precisa treinar mais.
E	Saber inventar na hora, mas para isso precisa de preparo. Na improvisação livre é preciso ouvir todos os sons e tocar junto.
F	Criar na hora, para isso o músico pode ter coisas que já sabe e coloca na hora na ordem que achar melhor ou inventar tudo na hora. Depende do estilo que vai tocar.

Depois das dez aulas, quando novamente perguntados sobre o conceito de improvisação as respostas foram mais elaboradas, mostrando que houve formação de conceito e portanto aprendizagem.

Alunos	Quais foram os conteúdos aprendidos neste curso por meio da improvisação musical que considera importante?	As práticas improvisatórias trabalhadas no curso ajudaram no sentido da interação musical? Como?
A	Como utilizá-la e como tocar com os outros (tocar junto).	Sincronização e também ajudou a conhecer a maneira de interar-se com outros músicos.
B	Os timbres do violão a estrutura musical e a liberdade para criar.	Sim, ajudaram a ouvir para tocar junto.
C	A criar todos juntos, ao mesmo tempo.	Sim, para tocar junto é preciso ouvir os outros músicos e saber responder.
D	A criar na hora e a conhecer melhor o violão.	Sim, porque para improvisar é importante ouvir o que o outro esta tocando.
E	A inventar frases com as escalas.	Ajudaram a tocar junto ouvir os sons para responder com o instrumento.
F	Tocar junto e como funciona a improvisação musical no jazz, flamenco e chorinho.	Sim, nas práticas de livre improvisação é preciso ouvir o outro para tocar.

Nas respostas da tabela anterior é possível identificar que os alunos mencionaram com frequência a questão da escuta - saber ouvir o outro para tocar junto, e, desta forma, relacionando esse procedimento como fundamental para a interação musical.

Alunos	Através das práticas improvisatórias trabalhadas no curso foi possível aprender outros elementos da linguagem musical? Qual(is)?	A improvisação musical trabalhada neste curso ajudou no aprendizado da guitarra flamenca? Como?
A	Através das aulas, foi possível saber como o jazz, o mais improvisado dos estilos, funciona. Conhecer sobre as estruturas musicais e a ouvir o outro para tocar junto.	Ajudou a pensar em flamenco, como ele é construído é o improviso que liberta uma coisa da outra, musicalmente.
B	A dinâmica na música, a variação do andamento, os timbres do violão.	A música flamenca é na maior parte improvisada é preciso saber improvisar no flamenco para tocar a guitarra.
C	O arranjo musical, a tocar junto.	Ajudou porque a música flamenca é improvisada, tem que saber isso para tocar flamenco.
D	Como se faz arranjo os timbres do violão	Na técnica não, mas ajudou a entender que é importante saber improvisar para tocar flamenco.
E	A estrutura de diversos estilos musicais	Sim, ajudou a compreender como é a improvisação no flamenco e como tem que fazer a improvisação na guitarra, mas tem que treinar muito.
F	O timbre, a intensidade e densidade musical.	Sim, a música flamenca e outros estilos como jazz, chorinho tem improvisação e é preciso entender como funciona para tocar.

As respostas da primeira pergunta da tabela anterior mostram como o conhecimento musical dos alunos sobre arranjo e exploração sonora foram ampliados. Nas repostas da segunda pergunta é possível identificar que por meio das práticas improvisatórias os alunos aprenderam sobre a importância da improvisação para tocar a guitarra flamenca.

Alunos	A improvisação livre ajudou no aprendizado de outros elementos da linguagem musical? Qual(is)?	As práticas improvisatórias utilizadas neste curso ajudaram a entender melhor a música flamenca? Como?
A	Ajudaram a consolidar a independência musical, dentro de uma música. Como transitar em um estilo, sair dele sem que ele seja agredido ou violado.	As práticas improvisatórias foram o que me possibilitou a aprender a música flamenca, pois minha característica principal dificulta o aprendizado através de métodos formais. O curso foi eficaz em didática e dinâmica. Onde a liberdade do improviso foi importantíssimo para compreender o estilo do flamenco.
B	Sim, ajudou na criação, na liberdade e explorar os timbres do violão	Sim, porque a música flamenca é na maior parte improvisada e as práticas improvisatórias
C	Ajudou a tocar junto, também ajudou a ouvir melhor os sons.	Ajudou porque no flamenco tem improvisação.
D	A conhecer mais sons do violão	Sim, as práticas improvisatórias foram criadas para conhecer os estilos dentro do flamenco.
E	Sim, tocar outros sons no violão e tocar junto, em grupo.	Sim, porque na música flamenca tem muita improvisação.
F	O arranjo musical, o timbre, a intensidade e densidade musical.	Sim, porque a improvisação é muito presente na música flamenca. E as práticas de improvisação serviram para treinar a improvisação no flamenco.

É notável como há diferenças significativas de aprendizagem neste grupo de alunos, observáveis tanto nas maneiras de tocar, nas posturas frente às práticas improvisatórias e mesmo nos questionários. O grupo se tornou bastante unido, interessado, o que fez inclusive com que eu os convidasse para apresentações de música flamenca comigo. As práticas improvisatórias foram significativas para a aprendizagem musical desses alunos. Eles ainda não possuem autonomia, há muito o que aprender, porém pude observar que eles tiveram um ganho com relação a forma de tocar e de se relacionar com a música.

## CONCLUSÃO

De que maneira poderia ensinar guitarra flamenca para além da memorização de *falsetas* e conhecimento dos *palos* flamencos? Esta foi a questão que motivou este trabalho de pesquisa.

A elaboração desta dissertação teve como objetivo por em prática um procedimento metodológico de ensino da guitarra flamenca por meio da improvisação idiomática e livre. Para isso, submeti minha experiência pessoal de músico, aluno e professor de guitarra flamenca a um processo visando articular teoria e prática, e, desta forma, aplicar estudos teóricos em contextos específicos.

Foi por meio do processo de prática-teoria-prática, ou ação-reflexão-ação, que organizei os vários momentos da minha prática de ensino relatados nesse trabalho. O objetivo de obter um conhecimento maior sobre a utilização da improvisação musical como ferramenta pedagógica nasceu de minha insatisfação com as maneiras de ensinar que eu utilizava quando iniciei meu trabalho como professor. O que fazia era ensinar meus alunos a copiarem e reproduzirem sequências musicais, da mesma maneira que havia aprendido. Portanto, comecei a pesquisar outras formas de enriquecimento de minhas aulas; primeiramente por meio do ensino e aprendizagem de contextos histórico-culturais do flamenco e posteriormente por meio de práticas improvisatórias junto aos meus alunos.

A primeira preocupação neste trabalho foi buscar em educadores musicais como H-J Koellreutter, Teca Alencar de Brito, Violeta Gainza e Rogério Costa, respostas para as minhas insatisfações no ensino e aprendizagem da guitarra flamenca. Encontrei com eles, propostas de educação reflexiva e transformadora, que tem a improvisação como uma importante ferramenta. A partir desse encontro, iniciei um processo de revisão e experimentação com meus alunos, posteriormente sistematizado para realização da pesquisa de campo desta dissertação.

Com o grupo de alunos que participou de minha pesquisa, foram desenvolvidos jogos de improvisação para trabalhar conteúdos da linguagem do flamenco, recursos para diálogo com outros conhecimentos musicais e para uma maior expressividade nesta linguagem musical.

Os questionários, realizados em dois momentos - diagnóstico inicial e no final do curso - forneceram informações importantes; primeiramente, para conhecer melhor o contexto dos alunos e ao término do curso, para averiguar de que forma os participantes entenderam a música flamenca e a improvisação nesta linguagem, se as práticas improvisatórias puderam auxiliar na técnica instrumental e na melhora qualitativa de interação com outros músicos.

Pude averiguar que a prática de livre improvisação utilizada em minhas aulas trouxeram benefícios para os alunos, dentre os quais a interação entre os participantes, pois é necessário aprender a conversar por meio dos instrumentos, escutar o outro, o próprio som e a resultante sonora que é produzida pelo grupo para realizar uma performance de livre improvisação em conjunto; por meio dessa prática pude constatar também que proporcionou uma investigação própria do instrumento por parte dos alunos e a resultante dessa exploração sonora foi posteriormente utilizada na improvisação no idioma do flamenco.

Outra contribuição trazida pela prática de livre improvisação foi que os alunos desde o início tiveram contato com a criação, com um fazer musical aberto a experimentações, que resultou em debates sobre criação e arranjos musicais proporcionando um entendimento musical mais amplo do que o convencional.

Um dos jogos de improvisação realizado no terceiro encontro uniu a livre improvisação com conteúdos do flamenco como os *cierres* e *rasgueos*. Essa prática em especial proporcionou questões e debates sobre a liberdade que um guitarrista flamenco tem para criar uma forma própria de executar as técnicas específicas do flamenco.

As práticas de livre improvisação e os jogos de improvisação foram relacionadas com conteúdos do flamenco e também com outros idiomas, como choro e o jazz. Por meio das práticas e dos diálogos os alunos tiveram o entendimento que o flamenco, assim como outros idiomas que também utilizam a improvisação não estão limitados à reprodução de clichês.

Com essas estratégias foi possível para os alunos a formação de conceitos, o estabelecimento de relações entre os elementos da linguagem musical que foram trabalhados em aula e, obviamente, a improvisação no flamenco.

Entretanto, vale observar que no curto tempo em que realizei minha pesquisa de campo, não tive possibilidades de atender todas necessidades e ritmos individuais. Dessa forma, tenho consciência que alguns alunos com mais dificuldades não puderam receber atenção especial. De maneira geral, os alunos tiveram dificuldade em acompanhar a *bailaora*, principalmente quando ela variava o andamento. Acredito que teria sido importante realizar

mais aulas com música e dança, assim como mais jogos de improvisação direcionados para a linguagem do flamenco, pois constatei que alguns jogos foram úteis para inserir conteúdos que possibilitaram momentos de criação dos alunos.

Acredito, portanto, nas possibilidades de trabalho com música por meio de práticas improvisatórias. Não há dúvidas de que as aulas serviram como intensificação de importantes pressupostos da linguagem musical e do flamenco, como criação, integração, arranjo e improvisação.

Esta dissertação abre caminho para uma pesquisa mais aprofundada sobre a utilização da improvisação como ferramenta pedagógica no ensino da música.



## REFERÊNCIAS<sup>34</sup>

ADORNO, Theodor W. **Sobre música popular.** In COHN, Gabriel (org.) Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, Grandes Cientistas Sociais nº 54, 1986, p. 115-146.

ALBINO, César Augusto Coelho. **A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo. 2009.

ALONSO, Chafa. **Improvisacion Livre. La composición em movimiento. Baiona – Espanha: Dos Acordes, 2008.**

BAILEY, Derek. **Improvisation, its nature and practice in music.** England Ashbourne: Da Capo Press, 1993.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 a novos tempos.** São Paulo: Perspectica, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Petrópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. **Criar e Comunicar um novo Mundo: As Ideias de Música de H. J. Koellreutter.** São Paulo: Dissertação Mestrado – PUC de São Paulo, 2004.

BULMER, M. **Sociological research methods.** London: Macmillan, 1977.

COSTA, Rogério. **O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação. Tese de Doutorado.** PUC São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **A idéia de jogo em obras de John Cage.** Per Musi, Belo Horizonte, n.19, 2009.

<sup>34</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

DE BONO, Edward. **O pensamento lateral. (The use of lateral thinking)**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. – 2ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix.– **Capitalismo e esquizofrenia**. In mil platôs, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célio Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DICIONÁRIO AURÉLIO. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS. Versão 1.0. Editora Objetiva Ltda., 2001.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

DICIONÁRIO MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

FABRIS, Bernardo V. Catita. **K-ximbinho e a interpretação do saxofonista Zé Bodega: aspectos híbridos entre o choro e o jazz**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FMG/Música, 2006.

FERNÁNDEZ, Lola. **FlamencoMusicTheory: Rhythm,Harmony, Melody and Form**. Madrid: Acordes Concert, 2004.

FERREIRA, Marcos Rossetti. **Modo de jogo: Improvisação**. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 1996.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

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

GAINZA, Violeta H. **Estudos de Psicopedagogia Musica**. Brasil: Summus, 1988.

GLOBOBAR, Vinko. **Réagir**. Paris: in *Musique en Jeu*, Editions Du Seuil, vol 1, 1970.

GUILFORD, J. P. **Traits of Creativity**. In: **Creativity**. EUA, Penguin. *Modern Psychology*, 1970.

GRANADOS, Manuel. **Teoría musical de la guitarra flamenca**. Ed. Casa Beethoven, 1998.

GRANDE, Felix. **Memoria del flamenco I**. Barcelona: Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995.

HARO, Diogo de. **Improvisação na Música Contemporânea de Concerto: Parâmetros para Exucução da Cadenza da Peça “The Days Fly By” de Frederic Rzewski**. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade**. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: IBRASA, 1999.

KRATUS, John. **Structuring the music curriculum for creative learning**. In. *Creativity in the Music Classroom*. Reston: MENC, 1991a. (p. 43-48).

\_\_\_\_\_. **Growing with Improvisation In. Creativity in the Music Classroom**. Reston: MENC, 1991 b.(p.49-56)

LAVE, Jean e WENGER Etienne. **Prática, pessoa, mundo social**. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*, São Paulo: Loyola. 2002.

LAVERNIA, Joaquin G. **El libro del cante flamenco**. Madrid: Rialt, 1991.

LIBÂNEO, Daniela Leonardi. **Ensinando Dança Flamenca**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MICHELS, U. **Atlas de Música (Vol. 1-2)**. Madrid: Alianza Atlas, 1992.

MOLINA, Ricardo; MAIRENA, Antonio. **Mundo y Formas del Cante Flamenco**. Granada-Sevilla: Librería AL-Andaluz, 1979.

MORIN, Edgar. Entrevista concedida para o jornal A Tarde em 15/05/2004. São Paulo 2004. Disponível em:  
<<http://www.flamenco-world.com/magazine/about/japon/ejapo15062004-2.htm>>. Acesso em 13 dez. 2011.

MUÑOZ, García D. **Flamenco - aportación a su história**. Cáceres: Real Academia de Extremadura de las letras y las artes, 1990.

NETTL, Bruno. **Thoughts on Improvisation: A comparative Approach**. in: The Musical Quaterly. New York, G. Schirmer Inc, vol. LX, nº 1, jan, 1974.

PRESSING, Jeff. **Psychological Constraints on Improvisation Expertise and Communication**. In: **In the course of Performance Studies in the World of Musicial Improvisation**. Chicago, The Univesity of Cgicago Press, 1998.

REGUERRA, Rogelio. **Historia y tecnica de la guitarra flamenca**. Madrid: Alpuerto, 1990.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado dos objetos musicais**. Brasília, Edunb, 1993.

SELF, George. **Nuevos sonidos em sala de aula**. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, A., ANDRADE, C.G., SOUZA, E.C. & KUNZ, M.C.S. **Improvisação & Dança: conteúdos para a dança na educação física**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1998.

THIEL-CRAMÉR, Barbara. **Flamenco - Su história y evolución hasta nuestros dias.** Lidino: Remark AB, 1991.

TORRANCE, E.P. **Criatividade: medidas, testes e avaliações.** Tradução de A. Arruda. São Paulo: IBRASA, 1976.

TREITLER, Leo. **Medieval Improvisation**, in: Journal of the International Institute for Traditional Music. Berlin. New Perspectives of Improvisation, vol. 33, 1991.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466. set/dez. 2005

ZANIN, Fabiano Carlos. **Aspectos gerais da música flamenca.** São Paulo: Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Universidade de São Paulo, 2005.

ZANIN, Fabiano Carlos. **O violão flamenco e as formas musicais flamencas.** Palestra: I Simpósio de Violão da Embap. 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Memória e Esquecimento.** São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

## LEITURA COMPLEMENTAR

ALLORTO, Ricardo. **ABC da Música**. Convite à Música, Edições 70: Lisboa, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem Triangular não é Receita Pronta**. In: Arte na Escola: anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

CANCLINI, N. G. Culturas Híbridas: **Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997

CASPURRO, Helena. **Audição e Audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta**. Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 127, 2007

COSTA, Rogério. **Improvisação livre e idiomática: a máquina e o mecanismo, o que deve comunicar a música?** In: Música Hodie; Revista do programa de Pós-Graduação Stricto-Senso da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Vol. 2 (n. 1/2, 2002): UFG, 2002

\_\_\_\_\_. **Educação e pensamento musical: a improvisação inserida no processo de configuração do pensamento musical através de uma cognição criativa**. In: X Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2001, Uberlândia.

CROOK. Hal. **How to improvised: an approach to practicing improvisation**. EUA: Advanced Music, 1991.

CURAO, Manuel. **Los estilos flamencos**. Disponível em  
<<http://www.andaluciaflamenco.org>> Acesso em: 7 de dezembro de 2011.

DAVIDOV, V.V.. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Textos publicados na Revista Soviet Education sob o título “Problemas of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research.” EDUCAÇÃO SOVIÉTICA, agosto, 1988/Vol. XXX, nº 8. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A.M. da Madeira Freitas.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. PUCCI, Magda. A World Music – essa desconhecida e rechaçada tendência. Entrevista concedida para a Radio Planeta Som. Março de 2007.

FERNÁNDEZ, Lola. **El Flamenco en las aulas de musica: de la transmisión oral a la sistematización de su sentido**. Disponível em:

<<http://www.flamenconews.com>>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

HERRERO, Oscar. Claude Worms **Tratado de guitarra flamenca** y. Madrid: Ed. Combre, 1999.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: **O jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004

IANNI, Otavio. **A sociedade global**. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KRATUS, J., **A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11**. Journal of Research in Music Education, 1989, 37: 5-20

\_\_\_\_\_. **Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products**. Journal of Research in Music Education, 1994, 42:115-130

MEDEROS, Alicia. **El flamenco**. Madrid: Ed. Acento, 1997

MOLINA, Romualdo. **Flamenco de Ida y Vuelta** .VII Bienal e Arte Flamenco Sevilla 1992

MORENO, Antonio Martín. **Historia de la música andaluza**. Bibliot. de la cultura andaluza, 1990.

MORIN, Edgar. **Educação e Cultura**. Conferência de Abertura do Seminário Internacional de Educação e Cultura, realizado no SESC Vila Mariana, agosto/2002 – São Paulo

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte.** Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NÚÑEZ, Faustino. **Todo Flamenco.** Edt. Club Internacional del libro, 1991.

PEÑA, Tereza M. de la. **Teoria y práctica del baile flamenco.** Madrid: Aguilar, 1969.

POCHÉ Christian..**La música arábigo-andaluza** Edt. Akal Es razón de alabar Una aproximación a la música tradicional sefardí. Comunidad de Madrid, 1999.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

TORRES, David Hurtado **El Arte de la escritura musical flamenca.** X Bienal de Arte Flamenco.

VALENTE, Heloísa de A.D. **“Estranha forma de vida” Da popização do Cult à concertização do pop.**Ghrebh- Revista de Semiótica, Cultura e Mídia, 2003.

VEGA, José Blas. **Magna Antología del cante Flamenco** Edt. Hispavox, 1992.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte.** [trad.: Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2001

WISE, Les. **The Language of improvisation** - Bebop bible: New York: Hal Leonard Publishing Corporation, 1982.



## GLOSSÁRIO DE PALAVRAS UTILIZADAS NESTA DISSERTAÇÃO PROVENIENTES DO “LINGUAJAR FLAMENCO”

**Arremate** é a nomenclatura utilizada para indicar a finalização ou seções características dos *palos*.

**Baile** - Toda dança flamenca é chamada de baile.

**Bailaor/bailaora** - Homem ou mulher que baila (dança) flamenco.

**Cajón** - Instrumento de percussão de origem peruana, introduzido no flamenco recentemente e atualmente bastante utilizado principalmente para acompanhar o *baile*. Constitui-se em uma caixa de madeira com um buraco numa das laterais.

**Cante a palo seco** - É chamado “*cante a palo seco*” o *cante* interpretado sem acompanhamento de guitarra ou qualquer outro instrumento.

**Cante/cante flamenco** - A música flamenca cantada é chamada de cante ou cante flamenco.

**Cante jondo** - É uma denominação específica do flamenco para designar alguns tipos de músicas, ou “cantes” que são a expressão original do flamenco. São as formas mais antigas de cante e deles derivam as demais formas musicais.

**Cantaor(a)** - O cantor(a) de flamenco é chamado cantaor.

**Cierre** é usado como uma pausa dentro da estrutura dos *palos*, também serve para finalizar uma seção ou realizar uma modulação rítmica e/ou harmônica, geralmente é executado com *rasgueo*.

**Copla** - Pode significar estrofe, quadra, conjunto de versos de uma música e, conseqüentemente, as partes de um *baile*.

**Falseta** - Interlúdio musical colocado entre os *versus* do cante ou na introdução dos *palos*, pode ser composta ou improvisada. O músico tem uma liberdade no que se refere à harmonia e número de compassos.

**Gitano** - É cigano na língua espanhola.

**Guitarrista** - Aquele que toca guitarra flamenca (violão).

**Jalear/jaleos** - Provavelmente de origem judaica, são palavras de incentivo à performance dos atores da arte flamenca, seja para *cantaores*, *guitarristas*, *bailaores* ou qualquer outro elemento que esteja em cena.

**Juerga** - As festas onde se toca, dança e canta flamenco são chamadas de juergas.

**Palmeiro** - Pessoa que acompanha o *baile* e/ou música com palmas.

**Palos** - Os ritmos flamencos são chamados de palos.

**Payo** - Dentre os ciganos espanhóis, é chamado de “payo” quem não é cigano.

**Peña Flamenca** - Locais criados por um número limitado de sócios com objetivo de apreciação e fomento da arte flamenca.

**Rasgueo** – Técnica utilizada na mão que executa o ritmo, podendo ser empregada no acompanhamento, *falsetas* e *cierres*

**Tablao Flamenco**- São tabernas, restaurantes ou bares existentes na Espanha nos quais ocorrem espetáculos de flamenco.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Planejamento

### 1º ENCONTRO:

1º momento: Diagnóstico inicial

2ª momento: livre improvisação

3º momento: história do flamenco

4º momento: conhecimento do compasso de 12 tempos

5º momento: acentuação do compasso de 12 tempos no *palo* de *soleá*

6º momento: palmas e rasgueo no *palo* de *soleá*.

### 2º ENCONTRO:

1º Momento: Aplicações do rasgueo no *palo* de *soleá*

2º Momento: Apreciação de dois vídeos de *soleá*, com música e dança.

3º Momento: Compasso típico de *soleá* na guitarra – cadência de *soleá*.

4º Momento: Acompanhamento do cante de *soleá* - utilização da *cejilla*.

5º Momento: Arremate – *Cierre* - no compasso e cadência de *soleá*. Explicação modal tonal.

6º Momento: *Falsetas* de *soleá*.

7º Momento: Improvisação livre – textura – rasgueos e arremates.

### 3º ENCONTRO:

1º Momento: Contextualização – Estrutura da *Soleá*. Para acompanhamento de cante, guitarra solo e baile– análise de vídeos

2º Momento: Escala - o modo frígio utilizado no *palo* de *soleá*.

3º Momento: Repertório de *falsetas* de *soleá*.

4º Momento: Análise das *falsetas* de *soleá* – escalas utilizadas.

5º Momento: Improvisação livre – proposta dois alunos começam improvisando livremente e depois todos entram no jogo utilizando a escala do modo frígio flamenco terminando a sessão com arremates com rasgueos.

### 4º ENCONTRO:

1º Momento: *Palo de alegrías* – contexto, compasso, acentos, apreciação e *palos* derivados da *alegrías*

2º Momento: Cadência de *alegrías* – Tonal – campo harmônico

3º Momento: *Falsetas* de *alegrías*

4º Momento: Análise de vídeos de *alegrías* - *estrutura*

5º Momento: Rasgueos e arremates no *palo* de *alegrías*

6º Momento: Improvisação livre – com roteiro – divisão em duplas

#### **5º ENCONTRO:**

1º Momento: Jogo de improvisação – proposta de Globokar - Imitação

2º Momento: Jogo de improvisação – proposta de Globokar - Imitação

3º Momento: *Fandangos de Huelva* – apreciação e contextualização

4º Momento: *Fandangos de Huelva*- repertório - *falsetas*

5º Momento: *Fandangos de Huelva* - composição e improvisação

#### **6º ENCONTRO:**

1º Momento: Jogo de improvisação – proposta de Globokar (Campo oposto e imitação)

2º Momento: Jogo de improvisação – proposta de Globokar (Campo oposto e imitação)

3º Momento: *Fandangos de Huelva* – técnica da *Alzapuá*

4º Momento: Tangos flamenco – contexto, apreciação, compasso típico e *falsetas*

#### **7º ENCONTRO:**

1º Momento: Improvisação – Som maquínico e a proposta de Globocar – integrar-se

2º Momento: Improvisação – Som maquínico e a proposta de Globocar – integrar-se

3º Momento: Composição - Tangos flamenco

4º Momento: Rumba flamenca – contexto, apreciação, compasso típico e *falsetas*

#### **8º ENCONTRO:**

1º Momento: *Sevillanas* – contexto e repertório (2 *sevillanas*)

1º Momento: *Bulerías* – contexto, compasso típico e *falsetas*

2º Momento: Improvisação - *Juerga*

#### **9º ENCONTRO:**

**1º Momento: *Bulerías* – *falsetas* e apreciação em vídeos**

**2º Momento: Composição e arranjo de *fandangos* de *Huelva***

**10º ENCONTRO:**

**1º Momento: Montagem, estrutura e arranjo do baile flamenco por *alegrías* com participação de uma *bailaora***

**2º Momento: Montagem, estrutura e arranjo do baile flamenco por *soleá* com participação de uma *bailaora***

**APÊNDICE B - Questionário –diagnóstico inicial****DADOS PESSOAIS:**

Nome:

Endereço:

Telefone:

Profissão:

Idade:

- 1- Já fez aula de música?
- 2- Se já fez, com que idade começou e com qual(is) instrumentos musicais?
- 3- Quanto tempo fez de aula?
- 4- Caso não faça mais, por quê?
- 5- Já assistiu alguma apresentação de flamenco?
- 6- Costuma assistir a espetáculos de música em geral?
- 7- Qual o motivo de procurar aprender a música flamenca?
- 8- O que espera deste curso?
- 9 - Improvisa em algum gênero musical? Qual(is)?
- 10- Qual o conceito de improvisação musical para você?

## APÊNDICE C – Questionário final

- 1- Qual o conceito de improvisação musical para você?
- 2- Quais foram os conteúdos aprendidos neste curso por meio da improvisação musical que considera importante?
- 3- As práticas improvisatórias trabalhadas no curso ajudaram no sentido da interação musical? Como?
- 4- Através das práticas improvisatórias trabalhadas no curso foi possível aprender outros elementos da linguagem musical? Qual(is)?
- 5- A improvisação musical trabalhada neste curso ajudou no aprendizado da guitarra flamenca? Como?
- 6- A improvisação livre ajudou no aprendizado de outros elementos da linguagem musical? Qual(is)?
- 7- As práticas improvisatórias utilizadas neste curso ajudaram a entender melhor a música flamenca? Como?



## **ANEXOS**

**ANEXO A – Termo de autorização de uso de imagem e/ou entrevista**

Nome: \_\_\_\_\_ nacionalidade: \_\_\_\_\_,

Profissão: \_\_\_\_\_, estado civil: \_\_\_\_\_

portador de carteira de identidade RG. Nº \_\_\_\_\_

e CPF/M Nº \_\_\_\_\_,

residente e domiciliado à \_\_\_\_\_,

cidade de \_\_\_\_\_, UF \_\_\_\_\_

De outro lado, \_\_\_\_\_

carteira de identidade RG. Nº \_\_\_\_\_

e CPF/MF Nº \_\_\_\_\_,

residente domiciliado à \_\_\_\_\_,

na cidade de \_\_\_\_\_, UF \_\_\_\_\_.

Têm entre si justo e acertado as seguintes condições:

- 1) O Sr. (a) autoriza expressamente a utilização de sua imagem e ou entrevista na Dissertação de Mestrado do professor Fábio Sardo e/ou outras publicações dele decorrentes.
- 2) Pela presente permissão de uso, conforme discriminado nas condições acima referidas, o Sr. (a) não receberá qualquer valor em moeda corrente ou produtos, dando plena e irrevogável quitação das obrigações assumidas pela pesquisa.
- 3) A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso da imagem e ou entrevistas para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização, deverá ser previamente autorizada para tanto.

São Paulo, 12 de novembro de 2011

\_\_\_\_\_

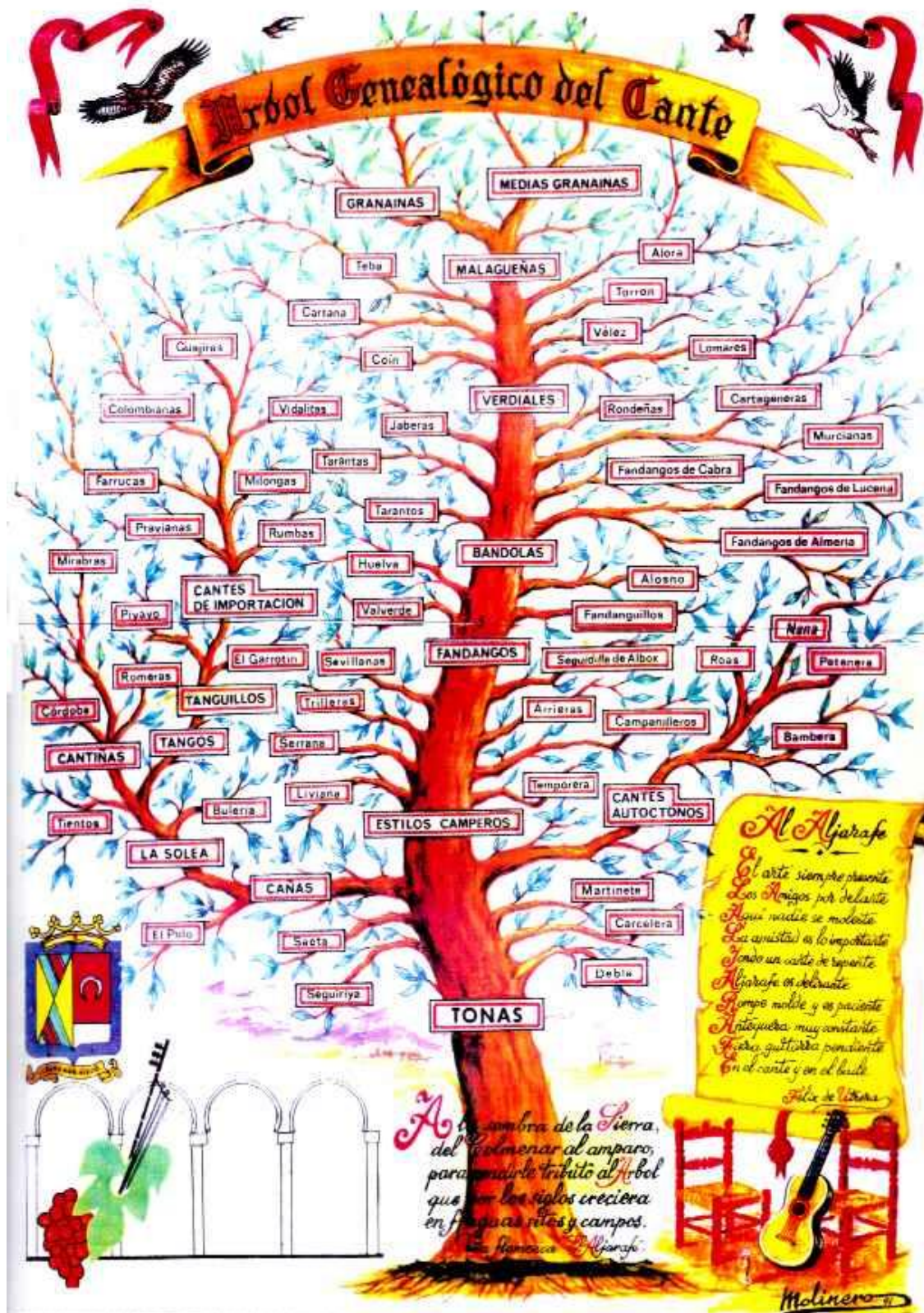
**ANEXO B - Carta de Autorização da Instituição em que será realizada a pesquisa**

Eu,....., responsável pela  
Instituição ..... , autorizo o  
pesquisador ..... a desenvolver nesta  
instituição o projeto de pesquisa com título  
.....,  
garantindo o acesso a dependências, informações e funcionários necessários ao  
desenvolvimento da pesquisa.

São Paulo, 12 de novembro de 2011

---

ANEXO C – Árvore genealógica dos *palos* e cantes flamencos



Fonte: [http://juerguitaflamenca.blogspot.com.br/2008\\_11\\_01\\_archive.html](http://juerguitaflamenca.blogspot.com.br/2008_11_01_archive.html)