

O ensino da expressividade jazzística na modalidade a distância: um estudo de caso

The teaching of jazz expressivity in the distance modality: a case study

Endre SOLTI*

José Eduardo FORNARI Novo Junior**

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo de caso que avaliou as qualidades musicais nos improvisos jazzísticos dos alunos de guitarra elétrica e violão da Licenciatura em Música, modalidade a distância (EaD), oferecida pela UninCor. Foram constatados limites na assimilação e maturação de conhecimentos musicais relacionados à expressividade musical jazzística nos improvisos desses alunos. Argumenta-se aqui que esses limites podem estar atrelados à dificuldade de verbalização desse tipo de conhecimento musical durante o seu processo de ensino, conhecimento este relacionado ao Conhecimento Processual, conforme definido por Anderson, e que podem se apresentar mais pronunciados quando ministrados a distância. Espera-se que momentos presenciais sejam valorizados e que novas tecnologias sejam desenvolvidas, capazes de auxiliar alunos na ausência de um professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de música na modalidade a distância. Aprendizagem da expressividade jazzística. Conhecimentos Declarativo e Processual no ensino de Música.

ABSTRACT: This work presents a case study that evaluated the musical qualities in the jazz improvisations of electric guitar and violão students of the Licenciatura em Música, Distance Learning modality (DL), offered by UninCor. Limits of the assimilation and maturation of musical knowledge related to jazz expressivity in the improvisations of these students were observed. It is argued here that these limits may be linked to the difficulty of verbalizing this type of musical knowledge during its teaching process, knowledge related to procedural knowledge, as defined by Anderson, and that may be more pronounced when given at a distance. It is expected that face-to-face moments will be valued and that new technologies will be developed, capable of assisting students in the absence of a teacher.

KEYWORDS: Teaching of music in the distance modality. Learning of Jazz Expressivity. Declarative and Procedural Knowledge in Music Teaching.

1 Introdução

O ensino a distância (EaD) não é uma modalidade recente, mas atualmente vem ganhando notoriedade devido ao uso das tecnologias modernas, principalmente as tecnologias de informação e comunicação, tais como os computadores e *small devices* conectados através da *internet*, seja no ensino formal, não formal e informal. No ensino formal, o número de IES (Instituições de Ensino Superior) que começaram a oferecer cursos a distância aumentou vertiginosamente, principalmente cursos de Licenciatura, onde também estão inclusas as Licenciaturas em Música. De acordo com o Censo da Educação Superior de

* Mestre, Instituto de Artes da UNICAMP, endreguitar@gmail.com.

** PosDoc, NICS/ UNICAMP, <https://orcid.org/0000-0003-1049-7105>, tutifornari@gmail.com.

2016 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), somente entre 2015 e 2016, o número de matrículas em cursos presenciais teve uma queda de 1,2%, enquanto que em cursos a distância o aumento foi de 7,2% no mesmo período (INEP, 2016, p. 7).

Entretanto, observa-se que o ensino de conhecimentos relacionados a ações práticas, tais como tocar um instrumento musical, podem apresentar limites quando realizados a distância através das tecnologias e modelos de cursos EaD atualmente existentes no Brasil. De acordo com Lessa (2011), os meios virtuais utilizados pela maioria das IES no país ainda não são suficientes para o ensino de conhecimentos que visem ações práticas, devido ao fato de não serem facilmente sistematizados pelo professor através das ferramentas de comunicação comumente encontradas nos cursos EaD brasileiros. Essa afirmação pode ser comprovada na observância de que cursos em que boa parte das suas disciplinas envolve ações práticas - tais como os cursos de Medicina e alguns tipos de Engenharias - parecem ser evitados os seus oferecimentos totalmente a distância (ABED, 2016, p. 75). Nota-se, por outro lado, que o curso de Música é um dos poucos que oferecem disciplinas de cunho prático: aulas de instrumentos musicais, disciplinas com conteúdos de percepção e, em alguns casos, até disciplinas de prática de conjunto.

No que se refere à oferta EaD do curso de música, de acordo com a pesquisa de Solti (2015), o ensino da expressividade musical pode apresentar problemas na transmissão dos seus componentes quando veiculados a distância. A referida pesquisa apontou para uma dificuldade maior na transmissão e recepção de informações, quando comparado à modalidade presencial, daquilo que o autor chamou de linguagem musical, e que, aqui neste trabalho, será chamada de Expressividade Musical Idiomatica¹ (EMI)

Os problemas de transmissão dos conteúdos práticos a distância ainda são pouco estudados no Brasil. Acredita-se que a falta de pesquisas com um delineamento teórico e empírico - que ajudem a traçar estratégias específicas para a veiculação desses tipos de conteúdos práticos a distância - possa limitar as ofertas de cursos a distância que tenham em suas grades curriculares disciplinas práticas, ou até mesmo oferecer esses tipos de disciplinas de forma precária e descuidada, sobretudo na área musical.

¹ Entende-se neste trabalho por EMI a ação de interpretar uma obra musical dentro das especificações estilísticas previstas para o gênero musical em questão, nesse caso o gênero Jazz.

2 Expressividade musical

Desde a antiguidade, filósofos e músicos debatem sobre a possibilidade e utilidade da música como forma de expressar estados emocionais ou afetivos. Sobre isso, Werckmeister (1700, p.11, apud BARTEL, 1997, p. 29, tradução nossa) afirma que a música foi "ordenada para despertar, corrigir, alterar e acalmar as paixões".

A partir da década de 1920, a temática da expressividade na música ocidental vem recebendo diferentes abordagens através de pesquisas, como as do psicólogo e educador Seashore (1967). Tais pesquisas foram alavancadas pela invenção da gravação, que trouxe à música a possibilidade de "concretização" e manipulação do material sonoro, antes somente registrado através da notação musical que, por mais precisa que parecesse, ainda não era suficiente para registrar todas as nuances sonoras que compunham uma *performance* musical.

A primeira e mais tradicional definição de expressividade no desempenho musical voltada para a música clássica ocidental, surge com a pesquisa pioneira de Seashore na década de 1930, que a considera como sendo constituída por desvios intencionais nas durações e intensidades das notas, alterando aquelas escritas na partitura pelo compositor: "Como noção básica, podemos dizer que a expressão artística do sentimento, na música, consiste no desvio à norma – à tonalidade pura, ao verdadeiro tom (diapasão), até mesmo à dinâmica, tempo, ritmo, etc." (SEASHORE, 1967, p.9; apud CLARKE, 1999, p.63).

Outras definições surgem a partir de um problema levantado por Clarke (1999) sobre as postulações de Seashore: como saber distinguir desvios de normas intencionais da interpretação de uma partitura de eventuais erros ou enganos casuais do interprete, ou mesmo se a simples desobediência às normas definidas pela notação musical torna a *performance* de um músico expressiva? Alguns autores sugerem possíveis soluções para esse problema, mas sem fugir à premissa inicial de Seashore acerca do desvio das normas.

Para Desain e Honing: "a expressão dentro de uma unidade é definida como o desvio a certas partes, respeitando, contudo, a norma determinada por essa mesma unidade" (DESAIN; HONING, 1992, p.175, apud CLARKE, 1999, p.64). Em outras palavras, são os desvios intencionais que definem se uma *performance* musical é expressiva ou não, pois possuem uma regularidade perceptível, diferentemente dos erros, que são aleatórios. Tal definição nos permite dizer, por exemplo, que o *swing*² jazzístico, com suas síncopes e

² O "swing" com "s" minúsculo é o termo empregado para definir o balanço produzido por certos ritmos musicais dançantes.

colcheias pontuadas, constitui uma norma estilística pré-estabelecida culturalmente (é importante observar que tais colcheias pontuadas não vêm escritas nos livros de repertório de jazz ou *lead sheet*, os *Real Books*³) e não desvio das normas ou ferramentas de expressão do intérprete. Nesse tipo de música, onde a partitura simplificada dos *Real Books* não fornece dados de expressão, a expressividade é alcançada a partir de informações socioculturais do ambiente no qual o músico está inserido, solidificados ao longo do tempo através das práticas musicais, tais como ensaios, convivência com outros músicos etc., permitindo que a expressividade aconteça de uma forma que transcenda as normas estilísticas já pré-estabelecidas para o gênero.

Para Fabian, Timmers e Schubert (2014), é a diferença entre o que esperamos e o que é tocado que cria a expressividade. Segundo os autores, tal definição é atraente, porque ela:

[...] parece ser bastante ampla e implica que, mesmo quando se ouve performances em estilos musicais desconhecidos, podemos perceber e apreciar a expressividade simplesmente porque desenvolvemos expectativas auditivas que são preenchidas ou interrompidas para um efeito estético positivo (FABIAN, TIMMERS; SCHUBERT, 2014, p. XXIV, tradução nossa).

Portanto, parece ser a expectativa o elemento principal para que uma apreciação possa ter algum significado - positivo ou negativo - para o ouvinte.

3 A expressividade no Jazz

Procurando entender como a expressividade se dá no Jazz, propomos aqui uma analogia baseada na estrutura física de uma laranja, que identifica no referido gênero musical quatro estruturas superpostas, hierarquicamente organizadas num sentido de fora para dentro, onde a casca seria a primeira camada e as sementes a última camada, cuja função é representar a característica multifacetária da expressividade jazzística. A ordem de identificação dessas camadas vai depender da capacidade de percepção de elementos musicais e estruturais por cada ouvinte, sendo que a percepção das camadas mais “internas” (polpa e sementes) pode requerer habilidades de um público mais especializado.

³ Os *Real books* são uma série de livros que registram as melodias e harmonias dos principais temas ou *standards* de jazz.

A primeira estrutura - a “casca desta laranja” - é a mais perceptível pela maioria dos ouvintes, leigos ou não, e talvez seja a mais importante estrutura que irá definir o gênero como sendo Jazz: a “síncope”, responsável pela rítmica característica deste gênero. Tal síncope é responsável pelo deslocamento rítmico do fraseado, inserindo as notas nos espaços existentes entre os tempos e os contratempos, de modo a provocar um resultado sonoro que o autor Bauer (2014) designa especialmente para o Jazz como “*cross-tempo*”⁴, ou tempo cruzado. Essa característica rítmica concede ao Jazz o efeito musical conhecido como “*swing*”, que é considerado a “identidade” ou “impressão digital” deste gênero musical. Consideramos esta camada o elemento básico do gênero musical em questão, de tal forma que sua simples execução não deveria ser tomada tão somente como um dentre outros elementos expressivos, conforme observa Clarke:

A expressão, ou aquilo que os músicos de jazz e pop chamam de “*feel*”, é tão fundamental dentro de qualquer tipo de *performance* que, paradoxalmente, é muito fácil não dar por ela: a expressão convencional, ao ocorrer sempre, faz com que mais não nos seja possível detectar a sua presença (CLARKE, 1999, p.63).

A segunda estrutura (o albedo) corresponde às diversas variações estilísticas dentro do gênero jazzístico, tais como o *Bebop*, o *Cool Jazz*, o *Swing*⁵, o *Mainstream*, o *Fusion*, o *Dixieland*, entre muitos outros subgêneros, que apresentam variações estilísticas no ritmo, no andamento, no ritmo harmônico, nas texturas, na instrumentação, na harmonia, na forma e, no caso de alguns estilos como o *Fusion*, na mistura de outros gêneros musicais - tais como *Rock* e *Blues* - sempre mantendo a célula rítmica básica característica do gênero Jazz, a síncope.

A terceira estrutura é a improvisação (equivalente à polpa da laranja), elemento comum a todos os subgêneros aqui citados. Acreditamos que a improvisação musical também é uma característica expressiva basilar do Jazz, independentemente de questões rítmicas e do vocabulário musical utilizado pelo improvisador.

A quarta estrutura (as “sementes” da laranja) corresponde às características individuais de cada improvisador, ou seja, pequenas nuances nas variações rítmicas e dinâmicas do seu

⁴ O *cross-tempo* é o efeito causado por microalterações nas subdivisões da síncope característica do Jazz, que os músicos podem expandir ou comprimir durações de tempo enquanto improvisam, provocando um efeito de cruzamento de ritmos entre o improvisado e a sessão rítmica de acompanhamento, gerando o que hoje conhecemos por “*swing*” ou “balanço”.

⁵ O “*Swing*” com “S” maiúsculo é referente a um subgênero dançante do Jazz da década de 30.

fraseado - a abordagem estilística - e o conjunto de ferramentas ou *approach* utilizados, tais como: escalas, arpejos, frases musicais e *patterns*, concedem ao músico improvisador a sua identidade musical. De acordo com a teoria de Kratus (1995) - que será abordada mais adiante - esta é a última etapa de desenvolvimento, e que poucos músicos conseguem atingir. Por isso, a analogia com as sementes de laranja, já que as mesmas são a última estrutura a ser alcançada por quem consome o fruto, necessitando que se transpassem as primeiras camadas mais externas e perceptíveis à maioria das pessoas, sejam musicistas ou não.

4 O estudo de caso: metodologia e análise dos dados obtidos

Por meio de um estudo de caso, o trabalho de Solti (2015) avaliou o desempenho em improvisação jazzística de alunos de guitarra elétrica e violão popular da Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento Musical. Tal Licenciatura é oferecida na modalidade a distância (EaD) pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). O estudo de caso avaliou a qualidade das improvisações musicais - expressividade jazzística e recursos fraseológicos aplicados - dos alunos de guitarra e violão popular seguindo uma análise comparativa das gravações em áudio das atividades avaliativas da disciplina Instrumento I com as gravações das atividades avaliativas da disciplina Instrumento V. Especialmente para o estudo de caso, foi pedido aos alunos da disciplina Instrumento V que gravassem novamente a mesma atividade avaliativa pedida na disciplina Instrumento I, um *chorus* de improvisação sobre a harmonia do *standard* jazzístico *Autumn Leaves*, de Johnny Mercer.

Foram consideradas as produções musicais de sete alunos matriculados regularmente nas referidas disciplinas, todos com alguma proficiência instrumental, mas com pouca experiência em improvisação musical no Jazz. Em um total de quatorze, sete gravações já haviam sido cumpridas anteriormente como requisito de avaliação da disciplina Instrumento I, e foram baixadas diretamente do banco de dados da sala virtual; as outras sete gravações da mesma atividade foram refeitas e enviadas por via eletrônica para Solti (2015). Por meio dessa estratégia, evitamos dar pistas aos avaliadores sobre possíveis diferenças referentes às experiências musicais anteriores ao ingresso dos executantes no curso, provavelmente refletidas nas atividades da disciplina Instrumento I e, dessa forma, evitar que os avaliadores fossem influenciados por essas informações.

Para as avaliações dessas gravações, foram convidados dois violonistas e um guitarrista, todos *experts* em improvisação jazzística e professores de Universidades públicas

brasileiras. Todas as gravações foram enviadas aos avaliadores em áudio e registradas em um CD sem identificação dos nomes dos alunos ou dos períodos cursados por eles, em ordem aleatória e numeradas de um a quatorze.

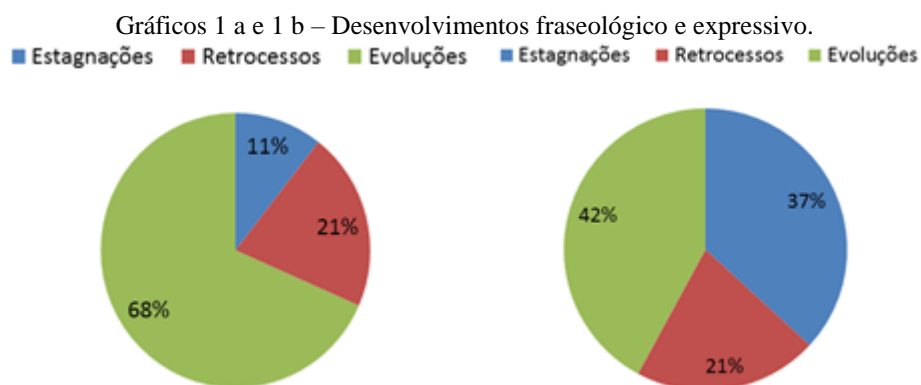
Foram elaborados dois questionários para a avaliação de desempenho dos alunos. O primeiro questionário foi elaborado à luz da teoria dos níveis de improvisação de Kratus (1995). Essa teoria divide todo o processo de evolução dos estudantes de improvisação em sete níveis, ordenados da seguinte maneira: exploração (nível inicial), processo orientado, produto orientado, improvisação fluída, improvisação estrutural, improvisação estilística e improvisação pessoal (último nível), considerado pelo autor como o nível mais difícil de ser atingido. Somente os grandes nomes da improvisação atingiram esse nível de expertise. O referido autor também enfatiza que os níveis mais iniciais de sua teoria - exploração e processo orientado - são níveis muito difíceis, podendo levar anos para serem transponíveis devido ao fato de estarem relacionados com a expressividade musical.

O primeiro questionário foi apresentado aos avaliadores junto às gravações, contendo uma questão dissertativa e quatro questões alternativas fechadas, com quatro opções de marcações para cada questão. Duas questões eram referentes aos conteúdos fraseológicos e duas questões eram referentes a conteúdos de expressividade no Jazz. Cada opção de marcação (A, B, C e D) continha informações implícitas referentes aos sete níveis de improvisação de Kratus (1995): a opção “A” do questionário correspondia aos níveis cinco (improvisação estrutural), seis (improvisação estilística) e sete (improvisação pessoal), a opção “B” correspondia ao nível quatro (improvisação fluída), a opção “C” ao nível três (produto orientado) e a opção “D” aos níveis um (exploração) e dois (processo orientado). Na questão aberta, o avaliador era convidado a comentar alguma outra questão que o questionário porventura não abrangesse. Nenhum dos avaliadores utilizou o recurso da questão aberta, concordando com as questões desenvolvidas para a avaliação.

O segundo questionário, era destinado aos alunos após as avaliações dos músicos experts, apresentava os seus respectivos resultados obtidos nas avaliações de modo individual e com os resultados de cada avaliador apresentados separadamente e nomeados de um a três para garantia de sigilo. Por meio desse questionário, os alunos puderam argumentar sobre os seus resultados alcançados e, dessa forma, revelar alguma informação que pudesse ajudar na análise dos dados, através das cinco questões dissertativas especificamente desenvolvidas para esse fim. Nestas questões, o aluno era convidado a descrever a sua experiência prévia,

demanda acadêmica e profissional, motivação no curso e dizer se concordava com o resultado das avaliações. A maioria dos alunos argumentou que o tempo despendido para apreensão e assimilação dos conteúdos relacionados com a expressividade jazzística não foram suficientes, o que sugere que o tempo adequado para a total maturação desse tipo de conteúdo pode transcender o período acadêmico.

Apesar do positivo desempenho demonstrado pelos alunos em suas gravações, a análise de seus improvisos apontou alguns problemas relacionados à expressividade musical jazzística (gráfico 1b), que nos parece não ter evoluído nos mesmos patamares que os recursos fraseológicos (gráfico 1a). Nos gráficos abaixo, os resultados apresentados como estagnação e retrocesso são provenientes de empates e valores de notas inferiores nas avaliações das segundas gravações dos alunos, respectivamente:



Fonte: elaborado pelo autor.

Sob a ótica da teoria de Kratus (1995), os resultados de estagnação e retrocesso obtidos nas avaliações de desenvolvimento expressivo podem ser entendidos como um ciclo de aprendizagem que ainda não foi completado. Para o autor, a apreensão de um novo elemento musical - nesse caso, um novo gênero musical e todo o seu acervo expressivo - pode exigir desse estudante um tempo maior para a assimilação e maturação, podendo ir além do seu período na academia, indo ao encontro das informações fornecidas pelos alunos através das suas respostas ao questionário 2.

Com base na teorização do neurocientista John Anderson (1982), os diferentes tipos de conhecimentos podem demandar do cérebro humano maneiras diferentes quanto às suas formas de assimilação e maturação, o que de certa forma nos sugere que conteúdos referentes aos recursos fraseológicos e expressividade musical, abordados no estudo de caso, requerem

processos cerebrais e tempos diferentes para os seus armazenamentos. Nesse viés, a teoria sugere que os conhecimentos relacionados às ações práticas podem cobrar formas e tempos distintos de assimilação e maturação que conhecimentos mais teóricos (ANDERSON, 1989).

Por sua vez, a metodologia que descreve os processos de assimilação e maturação dos diversos tipos de conhecimentos é dada pela teoria ACT (*Adaptive Concept of Thought*), elaborada por Anderson (1982). Para o autor, o cérebro humano recebe e armazena os diferentes tipos de informações de maneiras distintas, utilizando diferentes regiões cerebrais e tipos de memórias. Basicamente, a teoria ACT divide os conhecimentos em duas categorias: conhecimento declarativo (CD) e conhecimento processual (CP). Resumidamente, o CD é definido como “saber sobre algo” e nos permite pensar e falar sobre as coisas através da descrição de uma regra ou um processo, ligando proposições, imagens e sequências por associações. O CD é o tipo de conhecimento adquirido por meio da memorização consciente, armazenado na memória de longo prazo e passível de análise e verbalização. São exemplos de CD: memorização de receitas de alimentos, conhecimentos factuais sobre História, Geografia, Física, Química, Gramática, dentre muitas outras áreas de conhecimento que não estão relacionadas com psicomotricidade e passíveis de verbalização. A partir disso, considera-se que, para as disciplinas estritamente teóricas, a transmissão a distância dos seus conteúdos pode ser considerada como viável, pois estes conteúdos poderão ser transmitidos seguindo de uma linguagem verbalizável, escrita ou falada.

O CP é definido como o conhecimento do “saber fazer algo”, ou seja, como realizar uma atividade cognitiva, o que nos permite aplicar uma regra ou um processo ou ainda executar alguma tarefa. O desenvolvimento processual nessa categoria é menos consciente, gradual, de difícil verbalização e necessita de prática longa e constante. Anderson (1990, apud AZEVEDO, 1995b, p.16) estima que são necessárias cerca de dez mil repetições para a automatização de procedimentos cognitivos complexos, quando os erros são eliminados através de inúmeras ações repetitivas, de tentativa e erro, no intuito de fortalecer as conexões entre os elementos que compõem uma produção ou competência.

Segundo Dowling e Harwood (1986), músicos adquirem EMI através de um longo processo de observação e imitação que, em consonância com Anderson (1990), podem demandar inúmeras ações repetitivas no aperfeiçoamento dos procedimentos cognitivos relacionados à expressividade musical, contribuindo para que a aprendizagem se solidifique e se transforme em música com significado.

Na mesma perspectiva encontra-se a pesquisa de Levitin (2012). No estudo, ele realizou um experimento que comparou as percepções de músicos e não músicos às variações de expressividade musical e os resultados apontaram que os músicos, principalmente os mais experientes, possuem uma sensibilidade maior às nuances de EMI que os não músicos, o que reforça que o pressuposto de que a expressividade musical é algo demorado para ser desenvolvido, maturado e percebido.

É importante destacar que o CP é armazenado no subconsciente e é acionado quando uma situação que exija rapidez e automaticidade nos procedimentos requeridos. Um exemplo de CP é a habilidade de nadar (podemos ler descrições sobre como ter um desempenho satisfatório em uma competição de natação e quando cairmos na água, afundarmos como uma pedra, pois essa habilidade só concretizar-se-á com prática). A capacidade de descrição dessa habilidade poderá ocorrer até certo ponto, e a efetivação dos seus conteúdos somente se efetivará após inúmeras tentativas ao longo do tempo, que promoverá o “ajuste fino” dos movimentos, até alcançar os limites impostos pelo corpo do atleta.

Outro exemplo é a habilidade de datilografia, que nos permite digitar um texto em um teclado de computador sem precisar pensar pormenorizadamente ou olhar onde estão localizadas cada uma das teclas, pois os dedos vão apenas digitá-las, valendo-se da automaticidade dos movimentos (essa analogia serve também para a leitura musical à primeira vista). Outro bom exemplo de CP é a habilidade do músico que “toca de ouvido”. Esse músico pode desconhecer a teoria musical da forma como é descrita nos livros e nas escolas de música, mas desenvolveu todos os procedimentos e estratégias que levam à execução musical sem passar pela fase declarativa. Tais procedimentos serão adquiridos através da observação (percepção visual e auditiva) e maturados por meio de procedimentos repetitivos de tentativa e erro (ANDERSON, 1990, apud AZEVEDO, 1995b, p.16).

Sobre a importância da teoria dos CD e CP para a Educação de modo geral, Azevedo (1995a, p.56) afirma que, para o pleno entendimento da forma como o cérebro humano recebe e armazena os diversos tipos de conhecimento, é necessário que observemos os processos de aquisição deles por meio das referidas teorias, para então conseguirmos traçar estratégias que favoreçam a aquisição dessas habilidades, ou seja, entender como os diversos tipos de conhecimentos são interpretados e armazenados pelo cérebro pode ser de suma importância para a elaboração de estratégias de aprendizagem.

Muitas áreas de conhecimento apropriaram-se dessas teorias para tentar entender e otimizar os processos de aprendizagem em seus respectivos segmentos, tais como a Linguística, a Matemática, a Administração e a Ciência dos Desportos, sendo essa última uma das áreas que mais utilizam esses conhecimentos para procurar entender e sistematizar o desempenho de jogadores *experts* nos esportes, principalmente os esportes coletivos.

Consideramos importante a utilização dos pressupostos teóricos levantados neste trabalho para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na Música, mesmo sabendo que essas teorias ainda não sejam aplicadas à educação musical, ao contrário das outras áreas. A exemplo de áreas tais como o Desporto, o conhecimento musical também tem, na seleção da resposta, elementos dos CD e CP incorporados. Em outras palavras, o mesmo conhecimento que regula a *performance* ou a decisão de um atleta em uma situação de jogo pode ser o mesmo tipo de conhecimento que vai definir qual a melhor decisão fraseológica e/ou expressiva que um improvisador pode tomar em uma situação musical de improviso. Na Música, encontramos referências aos CD e CP no trabalho de Leech-Wilkinson e Prior (2014) e Timmers e Sadakata (2014). No Brasil, as primeiras menções à essa teoria aplicada à música são encontradas nos trabalhos do pesquisador Onófrío (2011) e Solti (2015).

5 O ensino da expressividade jazzística a distância

Portanto e, a partir do que vimos até agora, a transmissão e recepção a distância de conteúdos relacionados à prática instrumental ou, no caso deste trabalho, a EMI, pode apresentar implicações relacionadas à dificuldade de descrever certos tipos de conhecimentos por meio da linguagem escrita ou falada (CP). Ensinar determinados conhecimentos ligados à prática instrumental pode ir além do alcance expressivo de palavras, escritas ou faladas; isso é válido tanto para o ensino presencial quanto para o ensino a distância, sendo esse último o mais afetado, devido ao assincronismo promovido pelas tecnologias, atualmente utilizadas para a referida modalidade.

Autores, tais como Hallan (1995), afirmam que o mecanismo existente na “simbiose” entre professor e aluno durante uma aula presencial pode ser tão particularizada que talvez os conhecimentos relacionados com o CP não consigam ser facilmente acessados pelo subconsciente para uma descrição minuciosa (nesse caso, as nuances previstas na expressão musical jazzística). Para que tais nuances ou sutilezas da expressão musical (os desvios das normas de Seashore ou Desain e Honing) sejam transmitidos de professor para aluno, é

necessário que haja uma troca constante de informações de modo síncrono, em que o aluno toca, o professor intervém - às vezes tocando ou tentando verbalizar os conteúdos através de sons, solfejos rítmicos e até mesmo ruídos ou expressões relacionadas a outros sentidos, como o tato, o paladar ou a visão. Expressões como: suave, doce, áspero, aveludado, *cool*, *brown*, colorido, com energia ou escuro, são corriqueiras no “vocabulário” de professores de música. Em outras palavras, trata-se de uma troca dinâmica de informações graças a procedimentos síncronos que pode promover, em um pequeno espaço de tempo numa aula presencial de cinquenta minutos, um volume de informações significativamente grande.

Nesse viés, um atendimento individualizado ao aluno, mediante recursos tecnológicos atualmente utilizados pela modalidade a distância no país, pode ser insuficiente, devido: a) aos limites impostos pelas tecnologias atualmente disponíveis; b) aos limites de tempo que a modalidade permite ao professor despende para um atendimento individualizado aos seus alunos nos momentos presenciais previstos pela modalidade; e, c) às limitações econômicas impostas tanto pelas IES como pelos alunos - tendo em vista que o deslocamento regular do professor e desse aluno até o polo educacional nos momentos presenciais geram custos.

É importante também ressaltar que, apesar de a maioria dos cursos a distância possuírem esses momentos presenciais - que poderiam atenuar problemas relacionados com a ausência presencial de um professor -, tais momentos são interpretados pela maioria das IES, seguindo o decreto 5.622 da Legislação sobre o EaD, como momentos exclusivos para avaliações. Como se não bastasse, o novo Marco Regulatório para o EaD de 2017, através da Portaria Normativa de 20 de junho de 2017, também abre espaço para a possibilidade de extinção desses momentos presenciais ao decretar que, se a infraestrutura tecnológica e a demanda profissional forem suficientes, um curso EaD pode estar desobrigado a fazer uso desses momentos presenciais para atividades acadêmicas, inclusive avaliações presenciais (DIÁRIO OFICIAL, 2017).

6 Considerações finais

Como foi visto aqui – e embasado nas postulações de Anderson (1989, 1990), Kratus (1995) e Levitin (2012) - a EMI é uma das habilidades musicais mais importantes e demoradas para assimilação e maturação, principalmente se comparadas às demais habilidades necessárias para a realização de uma *performance* instrumental plena e profissional. Nessa perspectiva, podemos então considerar a prática do ensino de instrumento

musical no ensino superior a distância como sendo parcialmente válida, principalmente se considerarmos que a aprendizagem de conteúdos relacionados com a EMI pode exigir um tempo maior que o disponibilizado pela maioria dos cursos superiores de música oferecidos a distância no Brasil. Em outras palavras, o aprendizado de conteúdos práticos musicais calcados no CP pode transcender o período acadêmico.

Portanto, para atender às necessidades do ensino superior de música na modalidade a distância no Brasil - em que os momentos presenciais estão gradativamente sendo desobrigados e o ensino de um instrumento musical mediado totalmente a distância pode apresentar problemas na prática estudantil devido à extensão territorial e às condições financeiras dos estudantes - este trabalho sugere duas possíveis soluções: a) é preciso que o Ministério da Educação atente para a necessidade dos momentos presenciais para atividades que privilegiem a natural sinestesia existente no fazer musical, e os tornem novamente obrigatórios, especificando na legislação a sua necessidade, pois percebemos que a grande maioria das IES do país hesitam em utilizar tais momentos senão para avaliações, receosos pela fiscalização constante do órgão competente; ou, b) que se desenvolvam ferramentas tecnológicas computacionais que promovam um aprendizado musical de uma maneira remota, automática e não-supervisionada, no sentido de que a própria ferramenta seja capaz de fornecer ao aluno um *feedback* com grau suficiente de eficácia, em relação ao seu desempenho no instrumento musical.

Referências Bibliográficas

- ABED. Censo EAD. BR, 2016. Disponível em:
http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em 17 agosto 2018.
- ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. **Psychological Review**, n. 89, p. 369-406, july. 1982.
- ANDERSON, J. R. A Theory of Origins of Human Knowledge. **Artificial Intelligence**, n. 40, p. 313-351, september. 1989.
- ANDERSON, J. R. **Cognitive Psychology and Its Implications**. Nova Iorque: Worth Press, 1990. 500 p.
- AZEVEDO, M. A psicologia cognitiva segundo o modelo de processamento de informação. **Treino Desportivo** - 3ª Série, I (Especial). Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, p. 55-58, 1995a.

AZEVEDO, M. Teorização da psicologia cognitiva segundo o modelo de processamento de informação. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 1995b. 32 p. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz04CognitResumo.pdf>. Acesso em 15 agosto 2018.

BARTEL, D. (1997). **Musica Poetica**: Musical-rhetorical figures in German baroque music. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997. 471 p.

BAUER, W. R. Expressiveness in Jazz Performance: Prosody and Rhythm. In: FABIAN, D.; TIMMERS, R.; SCHUBERT, E. **Expressiveness in Music Performance**: empirical approaches across styles and cultures. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 133-153.

CLARKE, E. F. Processos Cognitivos na Performance Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n.1, p. 61-77, 1999.

DESAIN, P; HONING, H. **Music, mind and machine**: Studies in computer music, music cognition and artificial intelligence. Amsterdam: Thesis Publishers, 1992. 330 p.

DIÁRIO OFICIAL. Portaria normativa nº11 de 20 de junho de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 agosto 2018.

DOWLING, W.J., HARWOOD, D.L. **Music cognition**. San Diego: Academic Press, 1986. 258 p.

LEECH-WILKINSON, D.; PRIOR, H. M. Heuristics for Expressive Performance. In: FABIAN, D.; TIMMERS, R.; SCHUBERT, E. **Expressiveness in Music Performance**: empirical approaches across styles and cultures. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 34-57.

FABIAN, D.; TIMMERS, R.; SCHUBERT, E. **Expressiveness in Music Performance**: empirical approaches across styles and cultures. Oxford: Oxford University Press, 2014. 383 p.

HALLAN, S. Professional musicians approaches to the learning and interpretation of music. **Sage Journals: Psychology of Music**, London, n. 23, p. 111-128, october 1995.

INEP. Censo da Educação Superior, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em 17 agosto 2018.

KRATUS, J. A developmental approach to teaching music improvisation. **International Journal of Music Education**, Los Angeles, n. 26, p. 27-38, November, 1995.

LESSA, S. C. F. Os Reflexos da Legislação Brasileira de Educação a Distância no Brasil. In: **ABED**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf. Acesso em 25 maio 2018.

LEVITIN, D. Measuring musical expressivity. **Youtube**, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GtSCVqIDI-k>. Acesso em 20 junho 2018.

ONÓFRIO, R. M. G. **A web como interface no ensino musical**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

SEASHORE, C. E. **Psychology of Music**. New York: Dover Publications, 1967. 448 p.

SOLTI, E. **Avaliação do Ensino-Aprendizagem de Guitarra Elétrica e Violão Popular na Licenciatura em Música na Modalidade a Distância da Universidade Vale do Rio Verde**. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

TIMMERS, R.; SADAKATA, M. Training Expressive Performance by Means of Visual Feedback: Existing and Potential Applications of Performance Measurement Techniques. In: FABIAN, D.; TIMMERS, R.; SCHUBERT, E. **Expressiveness in Music Performance: empirical approaches across styles and cultures**. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 305-322.

Artigo recebido em: 07.10.2019

Artigo aprovado em: 25.02.2020