

A Improvisação como processo de significação. Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon

Helena Caspurro, 1999*

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

A criatividade tem vindo a conquistar um lugar privilegiado nos discursos educativos, nomeadamente, nos que se debruçam sobre a música. Paradoxalmente, sendo a improvisação um gesto genuinamente criativo, é com alguma resistência que a vemos empreendida no quotidiano das práticas escolares, tendo-se tornado quase numa “propriedade privada” de restritos círculos musicais, como o Jazz, alguma música popular ou qualquer outra tendência de tradição “não erudita” de transmissão cultural baseada na oralidade.

Não são raras as vezes que encontramos músicos com uma vasta e profissional experiência como intérpretes, para os quais a improvisação é um acto musical de sofrimento, desorientação, dispersão, incapacidade ou mesmo desconcerto...

Este paradoxo torna-se ainda mais pertinente quando constatamos, pela leitura de estudos de investigadores contemporâneos, que a improvisação está relacionada com o próprio processo de significação, ou seja, com o processo, intrínseco ao sujeito, de conhecimento e compreensão dos conteúdos e vivências musicais.

Edwin Gordon, centrando a problemática pedagógica musical no domínio de quem e como se aprende — demarcando-a, portanto, do cenário epistemológico que coloca o professor e o ensino como núcleo da reflexão educativa — defende que a aprendizagem da música se deve processar como a da linguagem. Qual a relação deste pressuposto com a improvisação?

É que para o autor, compreender a música torna-se uma exigência fundamental no plano das vivências educativas. Esta compreensão situa-se, no plano de quem aprende, ao nível de uma capacidade auditiva que nada tem a ver com a imitação, esta tipicamente receptiva à instalação de circuitos mecanizados pela memorização de “clichés”, pela repetição ou pela realização exclusiva de produtos ou desempenhos musicais. Nem mesmo com a pura percepção sonora. Trata-se de uma compreensão que é, acima de tudo, para quem aprende, uma posse de sabedoria: através dela se justificam ou mesmo identificam, no quadro plural dos domínios com que curricularmente é definida a experiência musical, os seus mais diferentes tipos de expressão ou competências, onde se inclui a improvisação. Um estado quase de apropriação pelo sujeito da música, na medida em que o liberta, pela inteligibilidade do pensamento, da dependência física relativamente ao próprio fenómeno sonoro. Um modo privado e dinâmico de conhecimento, a que Edwin Gordon denomina, dada a insuficiência semântica encontrada no universo ontológico das palavras, de **audiação**. A definição dada pelo autor é elucidativa: *<<a audiação é um processo de assimilação e compreensão da música não estando o som fisicamente presente>>*. Ou seja, audiamos música quando a acabámos de ouvir executar, ouvimos executar num dado momento ou que ainda iremos executar. Quando lemos notação, compomos ou improvisamos. O processo de audiação, ao lidar com fenómenos que podem não estar a acontecer na altura, distingue-se assim da percepção auditiva, onde, neste caso, a audiação do som está associada ao momento imediato em que está a ser produzido. Expressões quotidianas reveladoras do princípio de audiação, ouvem-se aliás com frequência da voz dos músicos, comprovando a espontaneidade com que é consensualmente assumido enquanto factor de excelência para a construção da musicalidade: *<<tem música na cabeça!>>*, *<<ouve o que toca!>>*, *<<ouve primeiro o que está na partitura>>*, *<<canta primeiro interiormente o que vais começar a tocar>>*, entre outras.

Significar é, com base na Teoria de Aprendizagem Musical deste autor, ter audiação. É dar sentido, compreender, projectar conhecimento no sentido comumente conotado, no campo da reflexão pedagógica, com o da realização de “transfer”. Exige, contrariamente à atitude imitativa, sobretudo quando assente na memorização

mecânica e persistente do desempenho, a activação de processos de evocação, reorganização e recriação de conhecimento. Será este modo de conhecer que, por comparação à linguagem, nos poderá explicar a razão do “encontro” estabelecido pelos diálogos tantas vezes travados entre grupos de pessoas (mesmo quando são pautados pelo próprio desencontro...). O que é este encontro senão um elo comunicacional entre os sujeitos, um momento de união significativa possibilitado pela projecção de **sentidos semânticos e sintácticos** discursivos? O que é este diálogo senão a evocação, antecipação e predição de padrões de vocabulário, armazenados ao longo do crescimento por cada um de nós (e aos quais associamos pessoas, coisas, sentimentos, sensações...), dinamicamente significados pela sua (re)organização, (re)aplicação e (re)criação sintácticas num discurso? O que é isto senão um gesto de improvisação, constante no quotidiano das vivências pessoais e inter-pessoais de cada indivíduo?

Falar, torna-se, assim, a dimensão preliminar de um processo discursivo que é necessariamente significado, e que poderá culminar (caso as circunstâncias culturais não se manifestem adversamente) na sua expressão simbólica mais abstracta, através da leitura ou da escrita. Falar constitui, enquanto expressão do pensamento, uma atitude de autonomização de consciência, dadas as exigências sociais da própria natureza humana. E as finalidades últimas da escola não se desligam, em última análise, de tudo disto. Tornar-se livre de pensamento não será o derradeiro objectivo da educação?

Também em música, **“falar”**, isto é, **improvisar**, será sempre, dialeticamente, um acto de significação renovada, na medida em que vai permitir estabelecer novas descobertas de relações sobre o compreendido, reforçando-o e (re)alimentando-o. A autonomia que encerra o gesto de criar no acto improvisativo é, assim, uma libertação de consciência, um verdadeiro estado *maiêutico* de introspecção que, em última instância, é uma valoração da própria sabedoria: sou livre porque penso e compreendo. Improviso porque sou livre.

No campo educativo isto poderá querer dizer que, antes de ler ou escrever, será necessário improvisar... Isto poderá querer dizer, ainda, que talvez haja questões a levantar relativamente aos processos de aprendizagem musical empreendidos com base na sobrevalorização ou mesmo exclusividade da leitura e da escrita.

Não será a este nível que podemos encontrar a razão de tantos músicos não saberem “falar”?

E o que poderá significar este fenómeno em termos de significação musical, isto é, em termos de uma consciência musical verdadeiramente assimilada e compreendida? Não será absurdo ler e escrever música, sem saber “falar” música?

De que maneira é que música, ao exigir-“se”, no sujeito, discursivamente compreendida, poderá ser orientada, pedagogicamente, salvaguardando as suas exigências de significação sintáctica? O que é a sintaxe musical e de que forma pode ser empreendida na aprendizagem?

Tal como na linguagem, a aquisição de níveis de compreensão discursiva (semânticos e sintácticos) desenvolve-se por processos inicialmente discriminativos, isto é, comparativos. Estes poderão culminar em inferências, ou seja, identificações, deduções, reorganizações de conhecimento. Na primeira fase aprende-se por imitação, na última, por evocação ou transferência de conhecimento interiorizado discriminativamente. Ou seja, em termos de relação pedagógica, a primeira etapa depende sobretudo de estratégias de ensino que apelam à predominância do professor enquanto modelo orientador. A última, funda-se essencialmente na descoberta pessoal do aluno, a solo, isto é, de forma autónoma, constituindo a base para o pensamento criativo.

Aprender a compreender música é pois um projecto sequencial em constante desenvolvimento, tal como o que se processa ao nível da linguagem. O ponto máximo de qualquer uma destas dimensões cognitivas poderá ser a aquisição de competências de antecipação e predição do próprio significado do discurso. Não será difícil encontrarmos exemplos sugestivos deste facto na história das nossas próprias vivências. Quantas vezes antecipamos ideias do nosso interlocutor no decorrer de uma feliz conversa? E o que dizer da predição de outras tantas em face de um assunto ou “bate papo” que tão bem dominamos...? Em música não será talvez diferente. Quando ouvimos, num concerto por exemplo, um motivo ou excerto de uma obra de um compositor ou estilo que nos é familiar, raras não são as vezes em que já não nos deixamos surpreender pela antecipação de uma determinada cadência ou final de frase. Alguns de nós, em condições para tal, conseguem mesmo preconceber outros tantos motivos em função de uma sintaxe harmónica entretanto apreendida e

audiada. Tal acontece com, por exemplo, os jazzistas que, à volta de uma estrutura harmónica de um “standard”, se deleitam em personalizadas recriações e variações, quais conversas à mesa com os seus convivas, enfrenesiando públicos atentos. E o que dizer, ainda, do relativo estado de autonomia que caracteriza o conjunto dos sujeitos dos exemplos sugeridos? Como vemos também pelo texto de Nachmanovitch, não faria sentido que, na base de qualquer uma destas conversas, comuns ao quotidiano das pessoas, dentro e fora da música, estivesse a programação directiva e stressante de um qualquer guião exaustivo, sujeito a calendário rigoroso e, às tantas, astral ou metafísico....

Todas estas situações poderão ajudar-nos a compreender o que significa audição para Edwin Gordon e qual a sua relação com a improvisação. Mais do que isso, que existe um fundamento sequencial de se desenvolver e acontecer no sujeito, que não deveria ser negligenciado sobretudo pelos educadores.

Convém pois, como pedagogos, retermo-nos sobre o último ponto: parece pertinente aprendermos com este autor que há uma **sequência** no percurso de aprendizagem musical, onde a improvisação tem um lugar decisivo. A sua definição como gesto de predição de conhecimento, por um lado, bem como a sua identificação com o acto de realização de “transfer”, por outro, faz relacioná-la, no contexto desta teoria, com o último **estádio** de audição e com a **aprendizagem por inferência**. Em termos educativos, será a este nível de conhecimento e de aprendizagem, hierarquicamente superior ao da discriminação cognitiva que — ainda que este último seja fundamental, contudo, enquanto dimensão basicamente modelar e imitativa — a improvisação deve ser perspectivada como processo de significação. Tal é o sentido da autonomização de consciência atrás referido e que mais não traduz do que a própria convergência com as finalidades últimas de qualquer orientação educativa: como processo de inferência, a improvisação caracteriza-se mais pela autonomia de pensamento de quem aprende consigo próprio, do que pela dependência do discurso imitativo de quem ensina.

No quadro de uma interpretação psicológica e filosófica, podemos dizer que a dimensão criativa com que se perspectiva o terreno da improvisação musical tem, na teoria de Edwin Gordon, um sentido cognitivo na perspectiva “gestáltica” do conhecimento. Em Gordon, criatividade é o gesto face à atitude livre de manipulação. Improvisação é o gesto livre de manipulação face ao conhecido e compreendido.

Claro que desenvolver competências deste género poderá constituir, para professores, tarefa pouco ou nada fácil, até pelos vícios da tradição escolar atrás referidos a que provavelmente muitos não escaparam. Ajudar a conhecer e compreender a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon de forma a tomar consciência da necessidade de implementação de estratégias instrutivas consentâneas ao desenvolvimento do processo de audição, onde, como vimos, se fundamenta a improvisação, é assim um dos objectivos deste artigo. Outro será, sem dúvida, a tentativa de definir a improvisação como processo de significação de conhecimento, fazendo luz sobre algumas das respostas propostas pelo mesmo autor ao conjunto de questões acima levantadas. Mas, é mais do que isto. Dada a minha ligação e dedicação à temática da improvisação musical, quer artística, quer educativa, não deixo de ter vontade de deixar escapar um conjunto de ideias finais, quase em estilo de desabafo, inspirado nestas reflexões e em alguma experiência educativa realizada com crianças e adultos. Limitado pelas circunstâncias sonoras deste papel branco virtual, mas também ele resultante de um acto improvisativo até ao momento da sua composição escrita, reorganizada, revista e corrigida, dirige-se especialmente a quem com a aprendizagem musical goza grande parte dos seus dias:

Ler e escrever é importante sobretudo quando sobre a leitura e escrita é projectado sentido musical. Não se pode significar o que não faz sentido. Fazer sentido é relacionar modelos, para que possamos recriá-los e transgredi-los. A expressão do pensamento é, antes de tudo, uma voz falada ainda que muitas vezes cantada em silêncio. A base do “falar” em música constrói-se sobre a simplicidade do canto. As canções (ou apenas cantos rítmicos) e seus diálogos motivicos, diversificados pelas diferentes estruturas melódico-rítmicas, tonais, politonais, atonais, modais, polimodais, amodais..., podem constituir excelentes modelos para a expressão “falada”, isto é, improvisada. Em termos tonais e modais, serão tanto mais compreendidas quanto maior e rica for a orientação dada à sua sintaxe. A sintaxe musical é significada, sobretudo nestes casos, pela compreensão da estrutura harmónica e rítmica dos exemplos, relevando a discriminação de problemas (ligados, por exemplo, às relações de tensão tonal ou métrica: funções tonais, macro-temporais e sua interacção frásica). A própria politonalidade ou atonalidade, onde a organização harmónica cede a variáveis menos previsíveis mas não com

maior complexidade, não deixa de ser significada pela sua comparação aos modelos opostos. Não nos esqueçamos que a base de qualquer aprendizagem funda-se sempre na discriminação, ou seja, na aprendizagem do que é pelo que não é.

O acto performativo pode constituir o gesto artístico mas não defini-lo. A descrição ou interpretação artísticas, ainda que encerrem gestos de criatividade, não a esgotam na sua expressão mais genuína. Criar é um acto de significação na medida em que se revela sempre através de outras e novas interpretações sobre o conhecido. A invenção exige história, contexto e por isso aprendizagem do próprio acto de dar ou recriar sentido. A contemplação do belo não se faz sobre a incompreensão ou ignorância do seu significado. Criar pensamento será sempre a garantia de que a arte continua viva. Não poderemos todos com certeza ser poetas. Mas todos poderemos ser livres de pensamento.

Ouvir, compreendendo, para melhor “falar” música. “Falar” — improvisar — para melhor compreender, serão as coordenadas centrais de um trabalho que se deseja que seja, acima de tudo, significado no dia-a-dia das vivências educativas por todos aqueles que desejam *ser* músicos.

*In *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (103): 1999.