

Livre improvisação coletiva em contextos educacionais: ferramenta ou objetivo?

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SIMPÓSIO: Improvisação Musical, Interação e Cultura

Arthur Faraco

Universidade de São Paulo – arthurfaraco@usp.br

Resumo. Neste texto buscaremos fundamentar a hipótese que a prática da livre improvisação não deve ser tomada, em contextos educacionais, apenas como uma *ferramenta didática* a fim da compreensão de outros conceitos musicais (muitas vezes considerados de maior “valor”), mas sim como um *objetivo* em si mesma – a partir da apreensão das características da prática e da performance. Nos fundamentamos aqui na visão de uma educação para a criatividade, já bem delimitada na literatura sobre educação musical. Abordaremos também aspectos sobre aprendizagem a partir de um viés cognitivo e como a livre improvisação possui a característica de uma prática musical que permite uma atenção específica à tarefa, e não a uma peça. Concluimos que, em um contexto no qual as Universidades brasileiras inserem em suas grades curriculares disciplinas que valorizam a prática musical coletiva, a livre improvisação deve ser abordada não apenas como uma possível ferramenta para a aprendizagem de conceitos ou uma “iniciação” à improvisação, mas sim como uma prática artística com características peculiares e que possui um modo de fazer específico.

Palavras-chave. Livre Improvisação Coletiva. Educação Musical. Aprendizagem.

Title. Collective Free Improvisation in Educational Contexts: tool or goal?

Abstract. In this paper we'll try to support the hypothesis that the practice of free improvisation should not be taken, in educational contexts, only as a didactic tool in order to understand other musical concepts (often considered of greater "value"), but as a goal in itself – from the adoption of the characteristics of practice and performance. We base ourselves here on the vision of an education for creativity, already well-defined in the literature on music education. We will also approach aspects about learning from a cognitive perspective and how free improvisation has the characteristic of a musical practice that allows a specific attention to the task, and not to a piece. We conclude that, in a context in which Brazilian universities include in their curricula disciplines that value collective musical practice, free improvisation should be approached not only as a possible tool for learning concepts or an "initiation" to improvisation, but as an artistic practice with peculiar characteristics and that has a specific way of realizing it.

Keywords. Collective Free Improvisation. Musical Education. Learning.

1. Introdução

A prática da livre improvisação em contextos educacionais é um tema já amplamente debatido na literatura sobre educação musical, como apontaremos neste texto. No entanto, percebemos uma problemática que carece de uma investigação mais atenta, relacionada ao uso da livre improvisação como ferramenta pedagógica. Buscaremos demonstrar como a prática da improvisação livre possui aspectos específicos, que a constituem como um objeto de aprendizagem que difere-se daqueles em uma “educação musical tradicional”, dado que se assemelha a uma resolução de problemas de coordenação que não são baseadas em referentes

específicos (como a peça musical) mas sim a partir de uma atenção direcionada à tarefa (*task-specific*) (CANONNE; AUCOUTURIER, 2015). Esta propriedade da improvisação livre é constatada a partir da percepção que, quando um grupo se torna familiarizado, existem maiores possibilidades de um improvisador prever os gestuais a serem realizados por outro ao longo de uma performance. Mostraremos que esta característica consiste no surgimento do que Canonne e Aucouturier (2015) e Fuller e Magerko (2010) denominam como *modelos mentais compartilhados*. Por meio deste viés de caráter cognitivo (ou seja, no qual a aprendizagem na livre improvisação está relacionada à compreensão da tarefa e de seus elementos), buscaremos fundamentar a hipótese que a prática da livre improvisação não deve ser tomada, em contextos educacionais, apenas como uma *ferramenta didática* a fim da compreensão de outros conceitos musicais (muitas vezes considerados de maior “valor”), mas sim como um *objetivo* em si mesma – a partir da apreensão das características da prática e da performance.

2. Livre improvisação coletiva e aprendizagem

O campo da educação musical passa, ao longo dos séculos XX e XXI, por uma busca teórica e prática sobre metodologias de ensino e didáticas que sejam de valor à aprendizagem ao aluno, contrapondo-se ao que é normalmente denominado como “ensino tradicional”. Apesar dos diversos elementos que englobam uma compreensão do “tradicional”, tomamos aqui a visão de Otutumi (2013) como base: o ensino tradicional é aquele derivado de uma tradição histórica eurocêntrica baseada no ensino conservatorial no qual a relação professor–aluno se dá de maneira unidirecional/vertical: há uma transmissão de conhecimento do primeiro ao segundo; a reprodução (e muitas vezes a imitação) de conceitos e/ou de elementos performáticos é valorizada em detrimento do caráter criativo. Percebemos uma presença ainda constante deste modelo em currículos escolares, em especial na educação básica. Porém, pedagogos e educadores musicais ao longo do tempo buscam metodologias de valor construtivista, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e uma busca por uma relação horizontal entre professor e aluno. Percebe-se este esforço a partir dos já conhecidos métodos ativos ao longo do século XX, passando por teorias diversas, como por exemplo, o extenso trabalho de Keith Swanwick.

Neste trabalho, nosso objetivo não é nos aprofundarmos nestas diversas teorias educacionais, apesar de percebermos que, para que a hipótese deste trabalho seja validada, deve-se entender que elas constituíram (e ainda constituem) a base para que a livre improvisação possa ser pensada como um objeto de aprendizagem na educação musical. É importante, porém, distinguirmos este caráter tradicional e esta busca construtivista na

educação, dado que o primeiro ainda respalda muitas vezes a maneira como a livre improvisação é abordada em contextos educacionais: como uma prática de iniciação à improvisação, ou ao ensino do instrumento, ou por vezes como ferramenta didática a fim de compreendermos conceitos musicais considerados de “maior valor” – neste caso, podemos pensar no uso da livre improvisação para compreendermos, por exemplo, alturas, diversidade timbrística, ou até mesmo concepções “avançadas” como contraponto e harmonia.

A improvisação, como processo criativo, é percebida por autores da educação musical como necessária ao longo da formação educacional, seja ela na escola básica ou no ensino superior. Como exemplo, Brito (2007) já aponta a necessidade da improvisação dado que ela se aproximaria do fazer musical das crianças – a experimentação – e também como forma de experiência que transcende o fazer musical em casos de crianças maiores e adolescentes (BRITO, 2007, p. 159). Falleiros (2011) aponta o uso da livre improvisação como ferramenta para uma educação da criatividade, mencionando que em um contexto escolar no qual são realizadas práticas de livre improvisação, uma turma “desenvolve habilidades mais concentradas no aspecto particularmente musical do que qualquer outra, porque não apenas reproduz o mundo musical, mas tem a ferramenta para criá-lo a partir da sua experiência sensível” (FALLEIROS, 2011, p. 8); Moreira (2015) aponta a improvisação livre como ferramenta em uma pedagogia freinetiana; trabalhos diversos ainda apontam a improvisação livre como ferramenta pedagógica, como Campos (2014), Brietzke (2018), entre outros. Não realizaremos uma análise detalhada sobre estes métodos. O que buscaremos propor é uma prática educacional na qual a livre improvisação coletiva se torna *objetivo* em vez de ferramenta didática e/ou pedagógica dado suas características peculiares.

3. A performance como objetivo

Estas características que mencionamos têm base em pesquisas recentes sobre processos cognitivos existentes em uma performance de livre improvisação. Pontuaremos, principalmente, a constatação da existência de *modelos mentais compartilhados*, baseado no trabalho de Canonne e Aucouturier (2015), e como a live improvisação é diversificada de outras práticas visto que, como não há a existência de um referente pré-determinado, não há uma atenção primária à peça musical, mas sim uma compreensão da tarefa como um todo. Porém, antes de adentrarmos nestas especificações, faz-se necessário uma breve revisão sobre estes processos cognitivos e os experimentos sendo atualmente realizados neste campo.

Como anteriormente mencionado, em suas mais diversas conceituações, a improvisação livre coletiva pode ser entendida como uma prática musical na qual não há a existência de um referente pré-determinado (CANONNE, 2016; PRESSING, 1988). Ou seja, não há elementos auxiliares aos improvisadores para que estes criem, como, por exemplo, uma harmonia cíclica pré-determinada, um tema anterior, entre outros. Dado isso, uma questão ampla e que vem sendo estudada por vários ângulos sobre a livre improvisação é como há uma produção musical consistente a partir de atos musicais realizados em tempo real sem referentes. Esta consistência é gerada por meio da interação dos improvisadores: como estes se comportam e reagem ao ambiente sonoro produzido. Portanto, aqui podemos levantar uma primeira crítica ao uso da improvisação livre somente como ferramenta didática (a improvisação livre “a fim de” algo): se a característica principal da prática é a criação de um ambiente sonoro consistente (e em consequência, satisfatório àqueles que estão o criando), utilizar da prática somente para fins de compreensão de um conceito musical, ou como iniciação à improvisação não condiz com o objetivo último da prática. Podemos pensar em um exemplo: ao tomarmos a improvisação livre como uma ferramenta para o ensino de instrumentos, muitas vezes pensa-se na improvisação como uma experimentação sonora com fins de conhecer as possibilidades daquele instrumento. Por um lado, não descartamos esta ferramenta. Reconhecemos aqui que isto possui uma validade dentro de um processo de ensino e aprendizagem de um instrumento, dado que estimula o aluno a compreender as diversas possibilidades sonoras fora de um sistema tradicional de ensino. Porém, por outro lado, perde-se o caráter interativo, muitas vezes. Ou, em um pior cenário, perde-se qualquer tipo de possibilidade criativa, gerando a exploração pela pura exploração.

Novamente, pode-se pensar que a pura exploração sonora seja de interesse para um aluno iniciante em um instrumento. Mas, o que estamos buscando ressaltar aqui é o cuidado necessário ao inserir as compreensões de experimentação e de improvisação livre. Esta, por sua vez, possui elementos necessários que não somente a exploração instrumental. Deve-se ressaltar aspectos como a escuta atenta, o estado de prontidão e de atenção e processos cognitivos que diferem-se daqueles quando executamos uma peça totalmente escrita ou improvisamos sobre um referente já determinado (CLARKE, 2001). Voltando a estas questões cognitivas, é interessante pensar a improvisação livre como uma tarefa na qual emergem diversos problemas de coordenação. Ou seja, problemas de estabilidade dentro de um sistema, em que seus participantes almejam um equilíbrio. Em pesquisas relacionadas à coordenação na livre improvisação, autores como Goupil *et al* (2020), Saint-Germier e Canonne (2020) e Wilson e

MacDonald (2016) percebem estratégias relacionadas a problemas que, por sua vez, são dois: problemas de *articulação* e problemas de *consolidação*.

O primeiro refere-se a como improvisadores criam novas sequências – ou seja, como há a criação de novos gestuais musicais a fim de iniciar uma sequência ou alterar uma já existente. O segundo refere-se a como os improvisadores estabelecem seus gestuais a fim da manutenção do ambiente sonoro. Pode-se pensar que estes pontos seriam individuais – o improvisador lida com seus julgamentos¹ ao longo da performance, estes guiando seu comportamento a fim de resolver tais problemas. Porém, como demonstram experimentalmente Canonne e Garnier (2015), em momentos de problemas de *articulação*, os improvisadores levam em conta primariamente o resultado sonoro final, e não o gestual individual. Percebe-se tal questão como uma prova da livre improvisação como um sistema complexo (BORGIO, 2005; CANONNE; GARNIER, 2015). Em consequência, o improvisador, ao se familiarizar com a prática (ou com o grupo com o qual improvisa recorrentemente), se familiariza com o ambiente, com a tarefa: esta constante resolução de problemas que perpassa o som do grupo. A alteração do comportamento individual depende da sonoridade conjunta, e esta depende do comportamento individual.

Esta compreensão da livre improvisação dá margem a pesquisas experimentais que demonstram como a atividade cognitiva do improvisador é diferente de um performer quando executando uma peça escrita, por exemplo (CLARKE, 2001). Além disso, constata-se que estes improvisadores, quando já experientes e familiarizados com a tarefa, possuem *modelos mentais compartilhados*. Este conceito pode ser caracterizado como “uma base comum de conhecimento compartilhado com o grupo”; além disso, “modelos mentais são construtos internos que as pessoas utilizam para compreender e antecipar o mundo ao redor” (FULLER; MAGERKO, 2010, p. 2). Relaciona-se com a compreensão de Pressing (1988) sobre a base de conhecimento musical, na qual estariam presentes e armazenadas as informações de técnicas e repertório do músico. Um exemplo básico sobre um *modelo mental compartilhado* pode ser percebido em práticas improvisatórias no jazz: as improvisações sobre o *chorus*, os idiomatismos estilísticos, as formas, entre outros. Porém, neste exemplo citado, tais *modelos mentais compartilhados* recaem sobre um referente explícito: o tema a ser executado.

Portanto, quando não há um referente, coloca-se em questão como se dá a construção de *modelos mentais compartilhados* em improvisações livres. A partir de um experimento com improvisadores experientes e familiarizados com os outros, Canonne e Aucouturier (2015) percebem evidências para a existência de tais modelos, porém, a partir de

um compartilhamento de níveis cognitivos superiores que são relacionados à execução da tarefa. Ou seja, um *modelo mental* do que é improvisar livremente, ao contrário de um *modelo mental* referente a uma peça musical específica. Em práticas de improvisação livre, é desejado a não existência de um referente; Costa e Schaub (2013) levantam a hipótese que este é criado em tempo real e é temporário em improvisações. Porém, mesmo com tais referentes temporários, percebe-se que não há um *modelo mental* explícito para uma situação específica que ocorre em uma improvisação. O comportamento do improvisador, como já mencionado, depende de seus julgamentos internos – que acarretarão em comportamentos diversos – que, por sua vez, dependem da sonoridade emergente do grupo.

Portanto, a criação de uma consciência sobre o que é a tarefa de improvisar livremente nos parece um elemento único da prática. Não queremos, porém, realizar um juízo de valor: cada prática artística possui características únicas. Queremos, na realidade, ressaltar que esta característica – a criação de uma consciência relacionada à tarefa (*task-specific*) – pode ser percebida como um objeto de aprendizagem, um objetivo. E é por meio da performance, da prática da improvisação livre, que este objetivo pode ser alcançado. Em um tempo em que disciplinas de práticas instrumentais coletivas estão sendo inseridas em currículos de Universidades, entender a improvisação livre como um fim, como um objetivo, nos parece mais interessante que seu uso como ferramenta pedagógica para outros conceitos. E este objetivo é justificado pois percebemos que há aprendizagem a partir da familiarização com a prática: a criação de *modelos mentais compartilhados* é um exemplo.

Com base nos motivos apresentados, podemos pensar em um programa de disciplina (quando dentro da Universidade) ou até mesmo em aulas de música na escola básica que tenham como finalidade a prática de improvisação livre. Não há uma outra finalidade a não ser o desenvolvimento da própria prática em si – a construção de *modelos mentais compartilhados* que podem ser uma demonstração de aprendizagem sobre a prática. O professor, nesta situação, se torna um orientador. Normalmente, já teve contato com esta prática, por meio da performance e de repertório. Portanto, cabe a ele a apresentação do contexto histórico desta prática artística; suas características principais e, principalmente, como se trabalhar esta prática a fim de que o resultado final seja satisfatório para quem a realiza. Neste sentido, percebemos que só é possível atingirmos tais objetivos quando o aluno, ou, amplamente, o músico se torna o que Costa (2016) denomina como intérprete-criador: aquele que cria, em tempo real, uma peça musical e, acrescentamos aqui, realiza a resolução de “problemas musicais” durante a própria performance.

4. Considerações finais

Pensando-se em um contexto de educação básica, é interessante que a improvisação livre seja pensada como ferramenta pedagógica. Dado o contexto social e educacional presente nas escolas básicas brasileiras e a existência da figura do professor polivalente, muitas vezes sem formação específica na área de música, a improvisação livre pode se tornar uma ferramenta de auxílio para o ensino de conceitos musicais abstratos. É, também, uma forma de engajar alunos que nunca possuíram contato com um instrumento musical em uma prática criativa. Ou seja, não queremos neste texto invalidar o uso da improvisação livre como ferramenta. Mas, o que buscamos apontar aqui é que uma visão focada essencialmente nesta compreensão da prática como uma ferramenta pedagógica limita outras possibilidades de aprendizagem quando ela é tomada como o objetivo final, ou como objeto de aprendizagem. Em um contexto universitário, em que percebemos uma ampliação de disciplinas que focam na prática musical em grupo e no qual os alunos já possuem um domínio instrumental (mesmo que com um uma base de conhecimento extremamente diversificada), emergem novos objetivos.

Estes objetivos podem ser primariamente elencados: o pensamento direcionado à tarefa, em vez de uma compreensão da música que é focada apenas na peça musical em si, o que acarreta em um “uso” maior de níveis cognitivos superiores; uma percepção do músico como agente criador e influente no direcionamento da performance a partir de seus comportamentos – o “intérprete-criador” (COSTA, 2016); uma apreciação musical em tempo real que acarreta em julgamentos e um posterior comportamento que pode alterar os rumos da performance. Acreditamos que não somente estes objetivos podem emergir; seria necessário, e esperamos futuramente realizar, experimentos educacionais no qual a livre improvisação coletiva torna-se o objeto de aprendizagem. Colocamos aqui a hipótese; necessita-se, agora, a experimentação.

Enfim, entre todas as ferramentas pedagógicas aqui já mencionadas, a improvisação livre tomada como um objetivo abre caminhos para a sua compreensão como uma prática artística situada no tempo, como qualquer outra documentada nos livros cânones da história da música – por sua vez, criticados pela falta de abrangência e a visão eurocêntrica focada na composição. Em relatos informais, ouvimos que “improvisação livre não se ensina” ou que “não há como dar uma aula de improvisação livre”. Muito pelo contrário, a improvisação livre é sim objeto de aprendizagem, com nuances específicas que só são apreendidas por meio da

prática, e facilitadas quando orientadas por um professor que possui a consciência do valor educacional e artístico que esta prática possui.

Referências

BORGIO, David. *Sync or Swarm: Improvising Music in a complex age*. New York: Oxford University Press, 2005.

BRIETZKE, Marta. Jogos de improvisação livre na iniciação coletiva ao violoncelo: resultados parciais de uma pesquisa-ação em três contextos no estado de São Paulo. *Anais do SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*. Rio de Janeiro, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma Educação Musical do Pensamento: Novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), PUC-SP, São Paulo, 2007.

CANONNE, Clement. Du concept d'improvisation à la pratique de l'improvisation libre. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*. v. 47, n. 1, p. 17 – 43, 2016.

CANONNE, Clement. Rehearsing Free Improvisation? An Ethnography Study of Free Improvisers at Work. *Music Theory Online*, v. 24, n. 4, p. 1 – 36, 2018.

CANONNE, Clement; AUCOUTURIER, Jean-Julien. Play Together, Think Alike: Shared mental models in expert music improvisers. *Psychology of Music*, v. 4, n. 33, pp. 544 – 558, 2015.

CANONNE, Clement; GARNIER, Nicolas. Individual Decisions and Perceived Form in Collective Free Improvisation. *Journal of New Music Research*, vol. 44, n. 2, pp. 145 – 167, 2015a.

CLARKE E. F. Generative principles in music performance. In: SLOBODA, J. (Ed.). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Oxford University Press: Oxford Scholarship Online, 2001.

COSTA, Rogério. *Música Errante: O jogo da improvisação livre*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

COSTA, Rogério; SCHAUB, Stéphan. Expanding the concepts of *knowledge base* and *referent* in the context of collective free improvisation. *Anais do XXIII Congresso da ANPPOM*. Natal, 2013.

FALLEIROS, Manuel. A Livre Improvisação como Ferramenta para uma Educação da Criatividade. *Anais da III Semana de Educação Musical*. In: III Semana de Educação Musical, UNESP, 2011.

FULLER, Daniel. MAGERKO, Brian. Shared Mental Models in Improvisational Performance. *Proceedings of the Intelligent Narrative Technologies III Workshop*. Association for Computing Machinery, New York, 2010.

GOUPIL, L., SAINT-GERMIER, P., ROUVIER, G. *et al.* Musical coordination in a large group without plans nor leaders. *Sci Rep, Nature*, v. 10, 2020.

MACHADO, André Campos. *A Improvisação Livre como Metodologia de Iniciação ao Instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas*. Tese (Doutorado em Música). Escola de Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOREIRA, Tâmia. A improvisação livre como ferramenta pedagógica no Movimento Escola Moderna. *Anais do III SIMPOM*, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.



OTUTUMI, Cristiane. O ensino tradicional na disciplina de Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. *Revista Vórtex*, n. 2, pp. 168 – 190, 2013.

PRESSING, Jeff. Psychological constraints on improvisation. In: NETTL, M. R. B. (Ed.). *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

PRESSING, Jeff. Improvisation: Methods and Models. In: SLOBODA, J. (Ed.). *Generative Processes in Music*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

RACHLIN, Howard. *Judgment, Decision and Choice: a cognitive/behavioral synthesis*. New York: W. H. Freeman and Company, 1989.

SAINT-GERMIER, Pierre. CANONNE, Clément. Coordinating Free Improvisation: an integrative framework for the study of Collective Improvisation. *Musicae Scientiae*, December 2020.

SAWYER, Keith. *Group Creativity: Music, theater, collaboration*. New York: Routledge, 2003.

WILSON, G. B.; MACDONALD, R. A. Musical choices during group free improvisation: A qualitative psychological investigation. *Psychology of Music*, v. 44, n. 5, p. 1029-1043, 2016.

Notas

1 Compreendemos julgamento aqui a partir da teoria de Rachlin (1989), na qual o julgamento é um mecanismo interno do indivíduo que guia seu comportamento. Parte de uma visão cognitiva, sendo que o julgamento não necessariamente acarreta em um comportamento semelhante. Desta forma, não concebemos julgamento como algo valorativo, mas sim uma compreensão do sinal recebido (em nosso caso, sonoro) e um guia ao comportamento de resposta do improvisador.